MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ – UFPI
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO – CCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGED

EMANUELLA GEOVANA MAGALHÃES DE SOUZA

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS DIGITAIS: narrativas de mulheres afrodescendentes em experiências de leitura

TERESINA
2023

EMANUELLA GEOVANA MAGALHÃES DE SOUZA

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS DIGITAIS: narrativas de mulheres afrodescendentes em experiências de leitura

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito para Defesa de Doutorado.
Linha de Pesquisa: Educação, Diversidades/Diferenças e Inclusão.
Orientador: Professor Pós-Dr. Francis Musa Boakari

TERESINA
2023

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Sistema de Bibliotecas UFPI - SIBi/UFPI
Biblioteca Setorial do CCN

S725p Souza, Emanuella Geovana Magalhães.
Práticas educativas em espaços digitais: narrativas de mulheres afrodescendentes em experiências de leitura / Emanuella Geovana Magalhães Souza. -- 2023.
240 f. : il.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Piauí. Centro de Ciências da Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Teresina, 2023.
"Orientador: Prof. PhD. Francis Musa Boakari".

1. Práticas educativas. 2. Espaços digitais. 3. Mulheres afrodescendentes. 4. Aplicativo - Instagram. I. Boakari, Francis Musa. II.Título.

CDD 370.71

Bibliotecária: Caryne Maria da Silva Gomes - CRB3/1461

EMANUELLA GEOVANA MAGALHÃES DE SOUZA

PRÁTICAS EDUCATIVAS EM ESPAÇOS DIGITAIS: NARRATIVAS DE MULHERES AFRODESCENDENTES EM EXPERIÊNCIAS DE LEITURA

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) como requisito para Defesa de Doutorado.
Linha de Pesquisa: Educação, Diversidades/Diferenças e Inclusão.
Orientador: Professor Pós-Dr. Francis Musa Boakari.

Aprovada em: 9/8/2023.

BANCA EXAMINADORA

Prof. PhD. Francis Musa Boakari – PPGED/UFPI
Orientador/Presidente

Profa. PhD. Ana Valéria Marques Fortes Lustosa – PPGED/UFPI
Examinadora interna

Profa. Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad – PPGED/UFPI
Examinadora interna

Profa. Dra. Raimunda Nonata da Silva Machado – PPGE/UFMA
Examinadora externa

Prof. Dr. Luiz Henrique Silva de Oliveira – POSLING/CEFET-MG
Examinador externo

“Em dias tempestuosos ou ensolarados, em noites gloriosas ou solitárias, mantenho uma atitude de gratidão. Se insisto em ser pessimista, há sempre o amanhã. Hoje eu sou abençoada”.

(Maya Angelou).

AGRADECIMENTOS

Sim, eu cheguei até aqui, e quanta coisa eu vivi! E para chegar até aqui, muitas mãos estiveram junto comigo, e não me soltaram em nenhum momento.

Antes de tudo, gratidão a Deus, ao universo e às energias positivas, que me ajudaram a permanecer de pé, mesmo quando tudo estava tão nebuloso. Gratidão!

Vou começar agradecendo a mim mesma. Gratidão por ter acreditado em si, em ter continuado, persistido, quando em algum devaneio pensou em desistir. E dizer para a Manu de 2012, quando adentrou na Universidade Federal do Piauí para cursar Pedagogia, com o sonho de fazer doutorado e tornar-se professora universitária: "Você chegou até aqui! Orgulhe-se, orgulhe-se muito de tudo o que você conquistou e ainda vai conquistar". Sim, eu tento dizer isso para mim mesma todos os dias, porque insisto em não reconhecer as conquistas alcançadas. É um lembrete diário e necessário.

Agradeço imensamente ao meu pai, Raimundo Antônio, e à minha mãe, Geovana, meus maiores incentivadores, que sempre estão comigo para tudo, sempre torcendo, sempre acreditando e, principalmente, ajudando-me de diversas formas para que eu pudesse chegar até aqui. Meu coração pulsa de gratidão!

Não poderia deixar de mencionar minha prima Lilia e a Tia Chaga, pessoas incríveis, que sempre me incentivam e sempre estão ao meu lado, colocando-me para cima. Vocês são extraordinárias!

Às crianças da minha família, minhas sobrinhas: Jasmim, Pérola e Sophia, por me lembrarem como é bom ser criança, como é bom brincar, sorrir, dançar, ser livre! Vocês não sabem como isso enche meu coração de alegria.

E como não mencionar o ombro amigo, a mão parceira e os braços reconfortantes do João Paulo, meu namorado. Obrigada por me escutar todas as vezes que me desesperei, pela paciência quando ficava estressada, pelos abraços e exercícios de respiração quando a ansiedade atacava. Obrigada por me escutar com tanto entusiasmo quando eu falava da minha pesquisa, e, até mesmo, quando lia algumas partes da tese e sempre comentava e contribuía com alguma correção. Eu não tenho palavras para dizer o quão grata eu sou! Você é incrível!

Às minhas amigas, parceiras que sempre estiveram comigo, apoiando-me e, principalmente, entendendo todos os surtos de estresse e sumiço. Gratidão, Larisse e Alessandra. Minhas parceiras de vida! Sou grata por ter vocês em minha vida!

Agradecer também aos bons momentos vividos com a 13ª Turma de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI. Por conta da pandemia,

tivemos poucos momentos juntas de maneira presencial, mas nada impediu que construíssemos boas relações, amizades e discussões calorosas nas matérias curriculares. Nessa turma, fiz uma grande amizade, Krícia, amiga, parceira, sempre com bons conselhos. Um ombro amigo para escutar minhas loucuras, e com uma energia contagiante que sempre me deixava para cima! Gratidão por tanto! Você é luz! Inspiro-me muito em você!

Deixo também meus sinceros agradecimentos aos professores do referido programa, pelas aprendizagens experimentadas. Agradeço, em especial, aos professores que compuseram a banca de qualificação: Martha Queiroz, Luiz Henrique, Ana Valéria e Shara Jane. Suas dicas, apontamentos e questionamentos foram imprescindíveis para a construção desse trabalho.

Um agradecimento cheio de afeto e admiração pelo meu orientador, Francis Musa Boakari, com suas palavras sábias e provocadoras, sempre compreensivo, humano e sensível. Obrigada por todos esses anos! Eu sou extremamente grata. Saiba que a profissional e a pessoa que estou me tornando têm muito de sua mão. O senhor é uma pessoa e um profissional que eu muito admiro. E como sempre digo, o senhor não orientou apenas trabalhos acadêmicos, mas muito mais, é uma orientação de e para a vida! Sou imensamente grata, de tal forma, que nenhuma palavra iria conseguir dimensionar esse sentimento!

Ao Núcleo de Estudos RODA GRIÔ-GEAFRO: Educação, Gênero e Afrodescendência, da UFPI, que foi de fundamental importância. Além de adquirir novos conhecimentos, fiz amizades e aprendi com nossas próprias experiências.

Agradeço à equipe do CMEI Parque Vitória, em especial, à diretora, Tamyres, pela compreensão e pelo incentivo. À professora Alice, por me ajudar nos “perrengues” de ser professora e, assim, possibilitar a escrita dessa tese; e, também, às auxiliares, Cyane e Kelly, por toda ajuda, compreensão e paciência. E não menos importante, aos meus pequenos alunos/as, que me incentivam a ser uma professora e uma pessoa melhor. Não poderia deixar de mencionar meus alunos/as da Universidade Estadual do Maranhão, pelo incentivo e pelos laços criados durante os semestres. Aprendo muito com vocês!

Outro agradecimento com muito afeto é para as produtoras de conteúdo participantes dessa pesquisa: Adriele Regine, Evelyn Sacramento e Gabriela Costa. Vocês foram essenciais para essa pesquisa! Gratidão pela compreensão, pelas contribuições valiosas e, principalmente, pelo trabalho incrível e cheio de potência que vocês fazem nas redes sociais.

Agradeço também o incentivo e o fomento financeiro recebido da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

E com o coração saudoso e, ao mesmo tempo, pulsante de alegria, agradeço a todas/os/es que, de alguma forma, contribuíram para eu chegar até aqui!

Gratidão!

RESUMO

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. **Práticas educativas em espaços digitais: narrativas de mulheres afrodescendentes em experiências de leitura**. 2023. 240 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal do Piauí - UFPI, 2023.

Os espaços digitais, compreendidos como espaços de comunicação mediados pela conectividade da internet, possibilitam novas dinâmicas sociais, especialmente epistemológicas. Dentro desse panorama, observou-se que algumas mulheres afrodescendentes contam suas experiências de leitura no *Instagram*, uma rede social de compartilhamento de imagens e vídeos, que fez emergir a seguinte questão: Como nomear/descrever/caracterizar as práticas educativas efetivadas em espaços digitais, quando mulheres afrodescendentes compartilham narrativas de leitura sobre livros escritos por mulheres afrodescendentes? Esta indagação gerou o objetivo geral desta pesquisa, que foi: compreender as práticas educativas efetivadas no *Instagram* quando um grupo de mulheres afrodescendentes com algum acesso ao mundo digital compartilha/narra suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial. O caminho metodológico caracterizou-se como "pesquisa em espiral", um fazer científico, dinâmico, interdependente e questionador das realidades conhecidas e emergentes. Pautou-se numa abordagem qualitativa (Flick, 2009) e fundamentou-se na perspectiva da transmetodologia (Maldonado, 2015), para estudar dois perfis do *Instagram*, a saber: @leia_preta e @lendomulheresnegras. Como leituras de apoio, destacam-se as/os autoras/es: Santaella (2007, 2008, 2013); Santos (2015, 2019, 2022), no que concerne à cibercultura e ubiquidade; Freire (1967, 1979, 1989, 2013), Brandão (2007), Boakari e Silva (2021) na discussão acerca da dimensão plural da educação e das práticas educativas; Gonzalez (1983), Crenshaw (2002), Grosfoguel (2016), Kilomba (2019) ao escreverem sobre colonialidade e interseccionalidade. A partir das análises realizadas, constatou-se que as criadoras de conteúdo responsáveis pelos perfis fomentam e desenvolvem práticas educativas como fazeres políticos, uma vez que engendram informações, conhecimentos, ideias e pensamentos relevantes-objetivados, de maneira intencional, questionadora, reflexiva e dialógica.

Palavras-chave: espaços digitais; mulheres afrodescendentes; práticas educativas; Instagram.

ABSTRACT

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. **Educational practices in digital spaces: narratives of Afro-descendant women in reading experiences**. 2023. 240 f. Thesis (Doctorate in Education) – Postgraduate Program in Education, Center for Education Sciences, Federal University of Piauí - UFPI, 2023.

Digital spaces understood as communication spaces mediated by internet connectivity enable new social dynamics, especially epistemological ones. Within this panorama, it was observed that some Afro-descendant women tell their reading experiences on Instagram, a social network for sharing images and videos, from which the following question emerged: What practices, possibly educational, are evident in digital spaces when Afro-descendant women share reading narratives? Thus, the main objective of this research can be highlighted as: understanding the practices evidenced on Instagram when a group of Afro-descendant women with some access to the digital world shares/describe their reading experiences about books written by women of the same racial belonging. The methodological path was characterized as "spiral research", a dynamic, interdependent and questioning of emerging realities. Based on a qualitative approach (Flick, 2009) and based on the perspective of transmethodology (Maldonado, 2015), two Instagram profiles were studied, namely: @leia_preta and @lendomulheresnegras. As background readings, the authors highlighted: Santaella (2007, 2008, 2013); Santos (2015, 2019, 2022), to address cyberculture and ubiquity; Freire (1987, 1979, 1989, 2013), Brandão (2007), Boakari and Silva (2021) to discuss the plural dimension of education and educational practices; Gonzalez (1983), Crenshaw (2002), Grosfoguel (2016), Kilomba (2019), to write about coloniality and intersectionality. From the analyzes carried out, it was found that the content creators responsible for the profiles, encourage and develop educational practices of being people, since they produce information, knowledge, ideas and relevant thoughts in an intentional, questioning, reflective and dialogic way. Educational practices as political actions.

Keywords: digital Spaces; afro-descendant women; educational practices; Instagram.

RESUMEN

SOUZA, Emanuella Geovana Magalhães de. **Prácticas educativas en espacios digitales: narrativas de mujeres afrodescendientes en experiencias de lectura**. 2023. 240 y siguientes. Tesis (Doctorado en Educación) – Programa de Postgrado en Educación, Centro de Ciencias de la Educación, Universidad Federal de Piauí - UFPI, 2023.

Los espacios digitales entendidos como espacios de comunicación mediados por la conectividad de internet posibilitan nuevas dinámicas sociales, especialmente epistemológicas. Dentro de este panorama, se observó que algunas mujeres afrodescendientes hablan de sus experiencias lectoras en Instagram, una red social para compartir imágenes y videos, de donde surgió la siguiente pregunta: ¿Cómo nombrar/describir/caracterizar las prácticas educativas realizadas en espacios digitales cuando mujeres afrodescendientes comparten narrativas de lectura sobre libros escritos por mujeres afrodescendientes? Esta pregunta se generó, como objetivo general de esta investigación, comprender las prácticas educativas que se llevan a cabo en Instagram cuando un grupo de mujeres afrodescendientes con cierto acceso al mundo digital comparte/narra sus experiencias de lectura sobre libros escritos por mujeres de su mismo origen racial. El camino metodológico se caracterizó como "investigación en espiral", un cuestionamiento científico, dinámico, interdependiente y de realidades conocidas y emergentes. Se basó en un enfoque cualitativo (Flick, 2009) y se basó en la perspectiva de la transmetodología (Maldonado, 2015), para estudiar dos perfiles de Instagram, a saber: @leia_preta y @lendomulheresnegras. Como lecturas de apoyo destacaron los siguientes autores: Santaella (2007, 2008, 2013); Santos (2015, 2019, 2022), para abordar la cibercultura y la ubicuidad; Freire (1967, 1979, 1989, 2013), Brandão (2007), Boakari y Silva (2021) para discutir la dimensión plural de la educación y las prácticas educativas; González (1983), Crenshaw (2002), Grosfoguel (2016), Kilomba (2019), para escribir sobre colonialidad e interseccionalidad. De los análisis realizados se encontró que las creadoras de contenidos responsables de los perfiles incentivan y desarrollan prácticas educativas como actividades políticas, en tanto generan información, conocimientos, ideas y pensamientos relevantes de manera intencional, cuestionadora, reflexiva y dialógica.

Palabras clave: espacios digitales; mujeres afrodescendientes; prácticas educativas; Instagram.

LISTA DE SIGLAS

ABL	Academia Brasileira de Letras
ANPG	Associação Nacional de Pós-Graduandos
ANPOCS	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais
ARPA	Advanced Research Projects Agency
AVA	Ambientes Virtuais de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DIEESE	Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos
EaD	Educação a Distância
EEDLA	Escola Estadual de Dança Lenir Argento
HTML	*Hyper Text Markup Language*
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
ICV	Iniciação Científica Voluntária
IPTO	*Information Processing Techniques Office*
LMN	Lendo Mulheres Negras
NSF	*National Science Foundation*
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PUD	Primeira, Única e Diferente
GEAfro	Gênero, Educação e Afrodescendência
TICs	Tecnologias da Informação e da Comunicação
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFPI	Universidade Federal do Piauí
UFSACar	Universidade Federal de São Carlos
UnB	Universidade de Brasília
WWW	*Word Wide Web*

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Montagem com os objetos escolhidos para atividade "Receita autobiográfica para narrar-se"..... 75
Figura 2 – Lendo quando era criança..... 76
Figura 3 – Mundo dividido: fotografias de balé, um livro sobre princesas, boneca e brinquedos em miniatura..... 78
Figura 4 – Apresentações de balé..... 82
Figura 5 – Caminhos da pesquisa: movimento em espiral..... 116
Figura 6 – Biografia do perfil @leia_preta..... 133
Figura 7 – Curiosidades sobre Gabriela..... 135
Figura 8 – Desafio "Um autor preto por mês"..... 139
Figura 9 – Sobre o Projeto Lendo Mulheres Negras..... 144
Figura 10 – Publicação do perfil @leia_preta "Arte, referências e expressão"..... 161
Figura 11 – Publicação do perfil @leia_preta "Um livro sobre sua família"..... 162
Figura 12 – Publicação "Ensino, Pensamento crítico e Liberdade"..... 165
Figura 13 – Conhecendo Sefi Atta..... 167
Figura 14 – Resenha do livro *Tudo de bom vai acontecer* 169
Figura 15 – Conhecendo Shonda Rhimes..... 171
Figura 16 – Resenha do livro *O Ano que disse sim*..... 173
Figura 17 – Conhecendo Preta Rara..... 175
Figura 18 – Resenha do Livro *Eu, empregada doméstica*..... 176

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Modalidades da Educação..... 45
Quadro 2 – Diário da pesquisadora..... 106
Quadro 3 – Diário da pesquisadora..... 108
Quadro 4 – Critérios para seleção dos perfis no *Instagram*..... 115
Quadro 5 – Processo de análise das entrevistas e comentários..... 128
Quadro 6 – Ações do Projeto Lendo Mulheres Negras..... 147
Quadro 7 – Relações e influências da literatura para as produtoras de conteúdo..... 178
Quadro 8 – Comentários das seguidoras do perfil Lendo Mulheres Negras..... 189
Quadro 9 – Comentários sobre representatividade das seguidoras do perfil @lendomulheresnegras..... 192
Quadro 10 – Comentários referentes à dimensão "perspectiva questionadora" das seguidoras do perfil @lendomulheresnegras..... 196
Quadro 11 – Comentários da postagem "Arte, referências e expressão" do perfil @leia_preta..... 198
Quadro 12 – Comentários da postagem "Um livro sobre a sua família" das seguidoras do perfil @leia_preta..... 201
Quadro 13 – Comentários da postagem "Um livro sobre a sua família" das seguidoras do perfil @leia_preta..... 203

SUMÁRIO

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA: iniciando uma aventura..... 15

2 UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL DA INTERNET: navegando entre possibilidades e exclusões..... 32

2.1 Ciberespaço e cibercultura: uma dança em contínuo movimento..... 32

2.2 Educações no plural: as redes sociais como possibilidade educativa..... 43

2.3 Colonialidade e internet: uma perspectiva interseccional de raça-gênero..... 55

Para lembrar..... 71

3 FAZENDO CIÊNCIA COMO NARRATIVA DE VIDA: construção de um projeto de pesquisa educacional..... 73

3.1 Pedaços de mim: costurando o tecido da vida desta pesquisadora..... 73

3.2 Pesquisa como movimento em espiral: problematizando o conhecimento eurocentrado..... 91

3.3 Entrando na espiral: alguns caminhos escolhidos e percorridos..... 105

3.4 O fazer-sendo pesquisadora: movendo-me dentro da espiral..... 109

Para lembrar..... 129

4 PRÁTICAS DE ALGUMAS MULHERES AFRODESCENDENTES NO *INSTAGRAM*: construindo espaços de aprendizagens diversas..... 130

4.1 Em cena mulheres afrodescendentes que fazem acontecer: conhecendo as produtoras de conteúdo dos perfis @lendomulheresnegras e @leia_preta..... 130

4.2 Lendo o vivido para entender as palavras: construindo sentidos de leitura no

Instagram..... 159
4.3 Do outro lado da tela: as seguidoras dos perfis @lendomulheresnegras e @leia_preta..... 187
Para lembrar..... 207
5 O FAZER-PESQUISA COMO AVENTURA: algumas palavras inconclusivas..... 209
REFERÊNCIAS..... 218
APÊNDICES..... 230

1 CAMINHOS INTRODUTÓRIOS DA PESQUISA: iniciando uma aventura

Aventurar-se é estar disposto a viver o acaso, é estar aberto ao inesperado, às coisas incertas do cotidiano, é se "jogar", mesmo com medo. Construir uma pesquisa em torno de narrativas de mulheres afrodescendentes que contam suas experiências de leitura em espaços digitais, especificamente no *Instagram*, pode ser considerada uma aventura, na medida em que me permitiu percorrer caminhos antes não pensados, mergulhar em discussões críticas e questionadoras em torno das realidades socioculturais da sociedade brasileira, conhecer os fazeres de criadoras de conteúdo afrodescendentes, desbravar as potências e exclusões dos espaços digitais, e, sobretudo, reconhecer-me nesse processo. Práticas como essas me fizeram sair das zonas epistêmicas já conhecidas, inspiraram-me a construir questionamentos em torno das realidades e, principalmente, a me conectar comigo mesma, um aventurar-se constante; às vezes seguindo linhas já percorridas, outras vezes, permitindo-me conhecer novas rotas, outras possibilidades.

O que me faz reconhecer que muitas mulheres, especialmente as afrodescendentes, estão continuamente lutando nesse mundo de incertezas, mudanças e opressões, a fim de conseguirem fazer valer um princípio básico: existir, continuar vivendo com alguma dignidade numa sociedade marcada por violências raciais, de gênero e tantas outras. Partindo de fazeres questionadores e ousados como esses, enfatizo nessa pesquisa de doutoramento em educação algumas práticas de mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, que se utilizam desses espaços para narrar suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial. Em conjunto com essas experiências e fazeres também apresento minhas narrativas de maneira entrelaçada e articulada, entendendo o fazer-pesquisa como algo não linear, mas sempre em movimento e dinâmico. Saliento, ainda, que a escrita dessa tese em diferentes vozes – eu, nós, eles/elas – que ora se confudem, demarca um movimento espiralado desta pesquisadora, que no decorrer da pesquisa se perdeu, encontrou-se, desesperou-se, acalmou-se, como uma dança contínua, sem ordem, sem início, meio ou fim, uma dança desordenada, que muito causou estranheza para quem sempre buscou linhas retas e lineares. Mas que nesse processo de se descobrir gente-pesquisadora teve que inventar novas danças, mais fluidas, espaçadas, com formas diferentes e confusas, como é a própria vida, que a gente esquece muitas das vezes. A confusão aparente nos pronomes não é meramente gramatical, ou sem próposito, pelo contrário, demarca o meu processo de escrita e de fazer pesquisa, caracterizado como espiralado. Pensando nisso, convido todas/os a se aventurem comigo e com as mulheres participantes da pesquisa e, quem sabe, produzirmos

mais inquietações, questionamentos e discussões críticas das nossas realidades, engajamentos ainda pouco desenvolvidos por nós numa sociedade de silenciamentos, pessoas silenciadas e histórias silenciadas.

Para começo de conversa, algumas ligações podem ser feitas, como por exemplo, entre literatura e redes sociais. O mundo literário e o mercado editorial ainda se apresentam de maneira restrita às escritas e narrativas das mulheres, em especial, das mulheres afrodescendentes. O campo das letras foi historicamente ocupado pelos homens hetero e cristãos eurodescendentes, consequência direta de estruturas como epistemicídio, machismo e racismo, o que também ocorre nos espaços digitais, constituídos pelas mesmas relações excludentes, embora algumas pessoas engajadas se utilizem desses espaços para provocar fissuras nessas malhas opressivas. Como exemplo da utilização engajada das redes sociais, podemos citar a candidatura da escritora afrodescendente Conceição Evaristo à cadeira de número sete na Academia Brasileira de Letras (ABL) no ano de 2018, que contou com uma grande campanha popular, com petições e *hastags* nas redes sociais em apoio à sua entrada na ABL, e mesmo com todas essas manifestações, não venceu as eleições. A cadeira foi então ocupada pelo cineasta brasileiro Cacá Diegues, que possui filmes selecionados em grandes festivais internacionais, apresentando, através do cinema, a cultura brasileira (Campos; Bianchi, 2018). Não estamos colocando em xeque as contribuições do cineasta, mas descrevendo uma situação gritante, que são os silenciamentos e as exclusões de mulheres afrodescendentes na literatura.

Mesmo com as ações, campanhas e denúncias nas redes sociais com relação ao processo de escolha dos/as integrantes da ABL, as velhas estruturas raciais-gênero ainda prevalecem. De acordo com o *site* UOL Cultura (2022), em 2021, a referida associação ganhou novos integrantes, a saber: Fernanda Montenegro (atriz de 92 anos, passando a ocupar a cadeira de número 17); Merval Pereira (jornalista, eleito como novo presidente da ABL); José Paulo Cavalcanti (criminalista, que está ocupando a cadeira de número 39); Eduardo Gianetti (escritor, professor e economista, escolhido para ocupar a cadeira de número 2); Paulo Niemeyer Filho (médico, que passou a ocupar a cadeira do acadêmico, professor e crítico literário Alfredo Bosi); Gilberto Gil (músico e escritor, que ocupa agora a cadeira 20). Dos seis novos integrantes, nenhum é mulher afrodescendente, permanecendo o fosso de desigualdade racial e de gênero na literatura brasileira. Porém, resquícios de mudanças que pouco mudam podem ser observados com a escolha de Gilberto Gil, artista afrodescendente que possui contribuições no cenário artístico, cultural e político.

Estamos longe de conseguir quebrar as malhas opressoras do racismo e do machismo, principalmente quando se trata do campo literário, embora seja preciso ressaltar que as ações em prol da candidatura de Conceição Evaristo nas redes sociais conseguiram colocar em pauta uma questão muitas vezes silenciada: as exclusões das mulheres afrodescendentes na literatura e no mercado editorial, possibilitando a discussão sobre os racismos e machismos da sociedade brasileira, ficando cada vez mais nítido como os espaços digitais podem se tornar ferramentas para discussão de temas importantes e relevantes que são historicamente silenciados e ignorados, além de proporcionar meios para a realização de denúncia das desigualdades raciais-gênero que assolam a sociedade brasileira. Com os espaços digitais é possível construir respostas ousadas em relação aos apagamentos e aos silenciamentos de escritoras afrodescendentes no cenário literário e editorial, ao passo que se constroem redes de fortalecimento entre mulheres afrodescendentes. Na medida em que discutem sobre as desigualdades enfrentadas, narram suas experiências e denunciam as realidades excludentes e opressivas da realidade brasileira.

Trouxemos a noção de campo literário, contudo, não pretendemos aprofundar essa categoria desenvolvida por Bourdieu (2003), uma vez que já existem trabalhos consolidados sobre o assunto. Preferimos entender as dinâmicas desse espaço através da decolonialidade e da interseccionalidade de raça e gênero, trazendo discussões a respeito da colonialidade e do epistemicídio. De modo sucinto, campos são entendidos como uma espécie de espaços estruturados e constituídos por posições sociais, sendo estas ocupadas pelos indivíduos que passam a agir socialmente. Tais posições são objetivamente demarcadas e impostas pela "situação" de seus ocupantes, marcadas pela disputa de capitais simbólicos, acarretando assimetrias como, por exemplo, no campo literário, como ressalta Oliveira (2018), quando diz que a situacionalidade é capaz de determinar a ascensão da centralidade para alguns, e, para outros, a periferia desse mesmo campo, o que poderia explicar a hegemonia eurocentrada na literatura e no mercado editorial. Ainda é necessário ressaltar que a noção de campos está articulada à de *habitus*, compreendido como:

> [...] um sistema de disposições duráveis e transponíveis que, integrando todas as experiências passadas, funciona a cada momento como uma matriz de percepções, de apreciações e de ações - e torna possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas, graças às transferências analógicas de esquemas [...] (Bourdieu, 1983, p. 65).

A noção de *habitus* ajuda a compreender as relações entre a realidade externa e as práticas dos indivíduos, focalizando numa relação entre indivíduo e sociedade. Neste caso, o

conceito de *habitus* sugere que os indivíduos constroem um sistema de esquemas individuais que são socialmente estruturados, adquiridos através das experiências práticas, orientando suas funções e ações do cotidiano. Dessa relação entre realidade interna (indivíduo) e realidade externa (sociedade), as noções de *habitus* e campos se interligam. Como afirma Setton (2002, p. 64): "As ações, comportamentos, escolhas ou aspirações individuais não derivam de cálculos ou planejamentos, são antes produtos da relação entre um habitus e as pressões e estímulos de uma conjuntura". A forma como os indivíduos agem socialmente é fruto da relação de um *habitus* (esquemas individuais) construído em espaços estruturados e constituídos por posições sociais (campos). Assim, a noção de *habitus* ajuda a compreender "[...] uma certa homogeneidade nas disposições, nos gostos e preferências de grupos e/ou indivíduos produtos de uma mesma trajetória social" (Setton, 2002, p. 64).

Os campos são permeados de lutas e conflitos, como discorre Bourdieu (2003, p. 120): "Em qualquer campo descobriremos uma luta, cujas formas específicas terão de ser investigadas em cada caso, entre o novo que entra e tenta arrombar os ferrolhos do direito de entrada e o dominante que tenta defender o monopólio e excluir a concorrência" Nessa dinâmica de disputas e embates, Oliveira (2018) destaca os "quilombos editoriais", iniciativas editoriais que visam não apenas a publicação de autoras/es afrodescendentes, mas, sobretudo, fomentar objetivamente mudanças no imaginário social hegemônico. Como marco inicial desse tipo de iniciativa, o autor cita a Tipografia Fluminense de Brito e Cia. e a Empresa Tipográfica Dois de Dezembro, ambos os empreendimentos dirigidos por Francisco de Paula Brito. Oliveira (2018) comenta que em 1808, com a chegada da corte portuguesa ao Brasil, algumas mudanças em termos administrativos e de serviço foram instauradas, como a imprensa, que num primeiro momento foi monopolizada pela Imprensa Régia. Posteriormente, algumas casas de imprensa surgiram no país, com interesses políticos.

Resultante deste contexto, o jovem "mulato" Paula Brito (1809-1861), após aprender o oficio de tipógrafo na Imprensa Nacional e trabalhar na empresa de René Ogier, e, posteriormente, no Jornal do Comércio, como redator e tradutor, fundou sua primeira empresa gráfica, em 1832: a Tipografia Fluminense de Brito e Cia., na cidade do Rio de Janeiro, sendo responsável pela publicação de "A Mulher so Simplício" ou "A fluminense Exaltada", que até onde se tem noticia, trata-se do primeiro jornal brasileiro destinado ao público feminino. Em relação à defesa e à luta da população afrodescendente, em 1833, Paula Brito publicou o jornal "O Homem de Cor", sendo transformado em "O Mulato", que tinha como objetivo o fim da escravização, a inserção do afrodescendente no mercado de trabalho, com condições dignas de vida, bem como a ampliação do acesso aos bens e serviços culturais. Para Oliveira

(2018), essa iniciativa pode ser encarada como a primeira rede de sociabilidades e resistência afrodescendente. No tempo atual, outras iniciativas editoriais como essas foram surgindo, como as editoras Mazza Edições e Pallas, estudadas em minha dissertação de mestrado, que irei comentar posteriormente.

A conjuntura relacionada às possibilidades dos espaços digitais discutidas acima começou a ser observada ao longo da minha dissertação intitulada "Entre tênis e cadarços - a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro?" (Souza, 2019). No estudo em questão, procuramos compreender as respostas e as medidas realizadas por duas editoras especializadas na afrodescendência: Mazza Edições e Pallas, em relação aos silenciamentos das personagens femininas afrodescendentes no mercado editorial brasileiro. Com esse estudo, destacamos a criatividade, a coragem e a perspicácia das mulheres responsáveis pelas editoras em questão, uma vez que, através da criação e da consolidação de uma linha editorial voltada para a literatura afrodescendente, as profissionais de edição participantes da pesquisa conseguiram provocar "aberturas epistemológicas", ou seja, respostas educativas diferenciadas, que potencializavam aprendizagens com outros conhecimentos e representações socioculturais, possibilitando aberturas não apenas epistemológicas, mas também identitárias.

Outra aprendizagem decorrente da dissertação foi perceber as potencialidades da internet. Para a realização da referida pesquisa, adentramos nas características e possibilidades do mercado de nicho fomentado pela internet, o que nos fez constatar alternativas de aprendizagem, resistência, dinâmicas sociais, maneiras diferenciadas de produzir conhecimento e de narrar as próprias experiências nos espaços digitais. Evidenciamos, também, que algumas editoras, como por exemplo, Malê Edições; Selo Negro – Summus; Mazza Edições; Nandyala; Ciclo Contínuo Editorial; Pallas; Ogum's e Kapulana, ao que tudo indica, pela natureza do conteúdo de sua produção, estão enfrentando os silenciamentos e fomentando a publicação de livros que discutem as questões raciais-gênero. Isso resultou em algumas provocações, a saber: Quais sentidos e significados mulheres afrodescendentes constroem quando leem livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial? Quais as influências dessas leituras na vida dessas mulheres? Como as mulheres afrodescendentes estão se utilizando dos espaços digitais para compartilhar suas experiências de leitura? Quais os desdobramentos dessa prática em espaços digitais? Tais inquietações serviram para guiar a tessitura desta pesquisa.

Os espaços digitais, compreendidos como espaços de comunicação mediados pela conectividade da internet, apesar dos problemas de acessibilidade, possibilitam novas

dinâmicas sociais, históricas, econômicas e epistemológicas, de maneira conectada e interligada com as mudanças ocorridas na sociedade, incentivando a criação de conteúdo, o trabalho colaborativo, a pesquisa, e o mais importante: proporciona que as pessoas sejam protagonistas de suas próprias vidas, apesar das barreiras digitais. E cada vez mais mulheres afrodescendentes têm se utilizado desses espaços como o *Instagram*, *Youtube*, *Blogs* para narrar suas experiências e discutir temas relacionados às intersecções de raça e gênero.

Dentro desse panorama, com um interesse particular, observamos que algumas mulheres afrodescendentes contam suas experiências de leitura no *Instagram*, uma rede social de compartilhamento de imagens e vídeos, incentivando aprendizagens com outras epistemologias, além de debaterem questões relacionadas a ser mulher afrodescendente em uma sociedade machista e racista como a brasileira, demonstrando como a literatura escrita por mulheres também afrodescendentes cruza e conecta com a vida de mulheres-leitoras-narradoras. Assim, o que nos interessa são as práticas que definimos como sendo de cunho educativo, de algumas mulheres afrodescendentes, criadoras de conteúdo no *Instagram*, quando narram suas experiências de leitura de livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial.

A partir do que discutimos até aqui, algumas demarcações precisam ser feitas, como forma de demonstrar de onde estamos partindo. Numa tarefa de caracterizar, descrever, exemplificar e problematizar, começamos pelo que entendemos por educação, neste caso, partimos de uma concepção plural, “educações”, para enfatizar que esta ocorre de diversas maneiras, por agentes diversos e em diferentes lugares, geralmente estendendo-se por toda nossa vida, dinâmica e continuamente (Brandão, 2007; Vieira; Pinto, 2010). Numa tentativa de pluralizar a dimensão educativa, também concebemos a prática educativa no plural (Boakari; Silva, 2021), e, por isso, preferimos o termo “práticas educativas”, a fim de enfatizar que elas se caracterizam como um fenômeno sociocultural, identitário, dinâmico e múltiplo, presente no desenvolvimento das sociedades, constituindo-se como parte integrante da vida das pessoas. É então compreendida como uma ação social intencional, multidimensional, que busca a transformação e o questionamento, atitudes críticas, humanas e coletivas. Dessa forma, só poderia ser entendida como práxis (Freire, 2013), visando, assim, ao desvelamento das opressões, rumo a ações pautadas na transformação.

Para entendermos as raízes dessas opressões, como são constituídas e imbricadas nos cotidianos e fazeres de mulheres afrodescendentes, escavamos as noções de colonialidade, que se constituem na e pela modernidade, um projeto eurocentrado de um contexto local que foi universalizado. O paradigma moderno de bases eurocêntricas começa a ser delineado a

partir da revolução científica do século XVI e se desenvolve nos séculos seguintes, basicamente no ramo das ciências naturais, constituindo-se em um modelo global de racionalidade científica. Aprofunda-se no século XIX, quando sua base epistemológica e suas metodologias são estendidas para o ramo das ciências sociais (Síveres; Santos, 2013). Como efeito, foi estabelecido um projeto eurocentrado de racionalidade científica, assim como de comportamentos, ideias, concepções que justificaram atrocidades, violências e desumanizações contra povos considerados inferiores, sendo então subjugados e escravizados.

Ao longo do texto, trazemos algumas contribuições do Grupo Modernidade/Colonialidade, formado, na sua maioria, por intelectuais da América Latina que, em conjunto, visam alternativas à modernidade eurocêntrica. Entre seus/suas integrantes, apresentamos as contribuições de Maldonado-Torres (2007), quando diferencia colonialismo e colonialidade. A primeira está relacionada à soberania de um povo/nação em relação a outros, em que através da dominação quase total desses povos são formados impérios; a segunda, trata-se de um resultado direto do colonialismo, que "se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça" (Maldonado-Torres, 2007, p. 131), de tal forma que até as coisas ilógicas deste sistema ficam despercebidas e inquestionáveis, fortalecendo-se para se tornarem modos de pensar-planejar-viver da maioria. O que se percebe, também neste processo, como pré-requisito, é a racialização das relações socioculturais, afetando mais diretamente as mulheres afrodescendentes e indígenas, percebidas como animais e como pessoas sem gênero pelos colonizadores, constituindo aquilo que Lugones (2014) denominou de "colonialidade do gênero", que se entrelaçam com a colonialidade do poder-saber-ser. Nesse caso, sua humanidade e produção de conhecimento são negadas: por serem mulheres, pelo seu pertencimento racial e por sua localização geográfica.

Emergindo outras formas de opressão, nesse caso, a produção de silenciamentos contra povos historicamente e socialmente subalternizados, como as mulheres afrodescendentes e indígenas, tal situação desumanizadora é uma consequência direta do epistemicídio, estrutura social que desqualifica o conhecimento produzido pelos grupos subalternizados (afrodescendentes, indígenas, asiáticos e grupos semelhantes) e, mais do que isso, provoca a inferiorização e anulação dessas pessoas como gente, suas humanidades são destituídas e negadas (Carneiro, 2005; Santos, 2007). Partindo disso, as mulheres afrodescendentes continuam sendo as pessoas mais vitimadas, enfrentando discriminações raciais, de gênero e pela situação econômica desfavorecida, bem como de outros fatores de

maneira interconectada, ou seja, estamos tratando essas discriminações a partir de lentes interseccionais de raça-gênero (Gonzalez, 1983; Crenshaw, 2002), uma vez que as diversas formas de opressão estão articuladas, conectadas, atravessadas de maneira contínua e dinâmica. Logo, não é mais possível compreender o racismo e o machismo, por exemplo, de maneira separada, fragmentada, já que ambos os preconceitos são formas de dominação que operam conjuntamente.

É através desse prisma da interseccionalidade de raça-gênero que vamos descortinando e conhecendo narrativas de mulheres afrodescendentes. Acreditamos que essas narrativas são carregadas de afetações, sejam elas escritas, orais ou imagéticas, como argumentou Evaristo (2005) ao evocar o conceito de escre(vivência). Segundo a autora, a escrita de mulheres afrodescendentes parte de um corpo não apenas "descrito", mas, sobretudo, "vivido", evidenciando as intersecções de raça-gênero-classe (e outras) vivenciadas ao longo da vida. Sobre as narrativas, a professora Dra. Francilene Brito, coordenadora do Projeto "Arte como Narrativa e Cuidado de Mulheres Afrodescendentes" (2021), uma atividade desenvolvida no contexto do Núcleo de estudos RODA GRIÔ-GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência, explica que são uma espécie de ferramenta para se captar, guardar, salvar as experiências vividas, sendo reformuladas de diversas maneiras, a tal ponto, que se tornam melhores do que quando foram vivenciadas. Por essa razão, caracterizam-se por serem inacabadas, uma vez que sempre existirão novas possibilidades de contar e serem recontadas. São também marcadas pela criatividade, pensando nas habilidades humanas de se reinventar e transgredir em diferentes situações.

Somos constituídos por palavras. Elas expressam nossas experiências, não sendo um tipo de objeto que podemos carregar, fazem parte de nós, estão entranhadas em nossos corpos, como discorreu Hampaté Bâ, nascido em Bandiagara, no Mali, mestre da tradição oral africana e escritor, ao tratar do poder da palavra falada e como o ser humano possui uma forte ligação com ela: "O homem está ligado a palavra que profere. […] Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é" (Hampaté Bâ, 2010, p. 169). Se somos constituídos por palavras, e elas evocam nossas experiências, fazeres e acontecimentos, poderíamos dizer que os seres humanos carregam consigo a arte de narrar, pois estão continuamente contando suas histórias, relatando experiências diversas, correlacionando-as às realidades vividas e escavando nas suas memórias narrativas para entender a si mesmo e ao mundo, e, assim, aprender com elas. De maneira criativa, vai se reinventando e se refazendo, apesar das situações difíceis.

Diante disso, as narrativas estão intrinsecamente ligadas às experiências, sendo elas que alimentam as narrativas. Conforme alertou Benjamin (1994, p. 198): "A experiência que passa de pessoa a pessoa é a fonte que recorreram todos os narradores". O autor ainda comenta que mesmo nas narrativas escritas, as melhores são aquelas que mais se aproximam das narrativas orais, por trazer a conexão entre aquele que narra e aquele que ouve, e por estarem mais próximas do fazer cotidiano. Na ação de narrar, é comum realizar seleções do que será relatado. Normalmente, a/o narradora/o escolhe os aspectos que mais chamam sua atenção durante as experiências vivenciadas, o que reforça as ligações entre experiências e narrativas. Estamos continuamente narrando, de diversas maneiras, seja através da palavra escrita ou falada, com imagens, com a ajuda de números, com vídeos ou dançando (e tantas outras maneiras). De um jeito ou de outro, são formas de existir, de ser-sendo, fazer-fazendo, reinventando-se e recriando de maneira ousada, criativa e transgressora.

E como as narrativas atravessam os espaços digitais? Antes de tudo, é necessário entender que esses ambientes estão dispostos no ciberespaço, um conjunto de espaços desenvolvidos pela interconexão mundial dos computadores, onde as pessoas formulam técnicas, práticas, relações, comportamentos, o que constitui a cibercultura. Autoras como Santaella (2013) e Santos (2015) argumentam que algumas pessoas com acesso às tecnologias e à internet estão continuamente transitando nos espaços físicos e digitais de maneira fluída e dinâmica, principalmente em decorrência do acesso à internet e ao uso das tecnologias móveis (celulares, *tablets*, *notebooks*), caracterizando a cibercultura como ubíqua. Nesse contexto, ela vem fomentando práticas criativas de produção, compartilhamento de narrativas, ideias, concepções, fazeres, representações, ou seja, um espaço cada vez mais profícuo para as narrativas (em diferentes formas e formatos), e mais do que isso, fomentando aprendizagens diversas. Percebemos que esses espaços têm possibilitado a multiplicação das “narrativas de si”, dando visibilidade a pessoas consideradas “comuns” (Couto, 2014). Mais do que isso, possibilita que pessoas historicamente silenciadas, como as mulheres afrodescendentes, narrem suas experiências, ideias e concepções.

Com base nessas premissas discutidas: dimensão plural da educação, prática educativa e as potencialidades das narrativas nos espaços digitais, interessa-nos as práticas educativas realizadas por mulheres afrodescendentes nos espaços digitais quando compartilham/narram suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial. Com isso, argumentamos que os espaços digitais têm proporcionado ferramentas para que mulheres afrodescendentes construam ambientes diversificados de aprendizagem, nos quais é possível compartilhar, comentar, produzir e narrar experiências, informações e conhecimentos,

fazendo com que mulheres afrodescendentes, ao narrarem suas experiências de leitura, por exemplo, estabeleçam redes de fortalecimento e de conhecimento com outras mulheres semelhantes a elas, construindo práticas que educam de maneira prazerosa e diferenciada, mais humanas, abertas à diversidade, coletivas, colaborativas e questionadoras.

Não poderíamos construir essa pesquisa sem mencionar o momento atual vivido, ainda em junho de 2023, no caso, a pandemia do covid-19, que vem ocasionando novas dinâmicas sociais e mudanças antes inimagináveis, afetando até mesmo a maneira de fazer pesquisa. De acordo com Cavalcanti (2020), os coronavírus são uma grande família de vírus causadora de infecções respiratórias em humanos, bem como em outros mamíferos e aves. Em dezembro de 2019 houve a transmissão de um novo coronavírus, o SARS-CoV-2, que por lembrar uma coroa (*corona*, em espanhol), foi chamado de "novo Coronavírus". Os primeiros registros de infectados se deram em dezembro de 2019, em Wuhan, na China, sendo o vírus disseminado de pessoa a pessoa por todo o mundo. Trata-se de uma doença de fácil contágio, com grande facilidade de propagação, apresentando desde infecções assintomáticas a quadros graves.

Para amenizar e diminuir a transmissão do vírus e, consequentemente, as mortes decorrentes da doença, foram necessárias ações de isolamento social com o intuito de evitar qualquer tipo de aglomeração. Diante disso, o cenário mundial se viu tomado de incertezas e dúvidas, agravado por embates políticos, econômicos e sociais, além de modificar os hábitos de todo o mundo. As pessoas não podiam mais sair, encontrar amigos, familiares, não podiam trabalhar de maneira presencial, tampouco frequentar escolas e universidades. Mudanças nunca pensadas! Para amenizar os efeitos da exigida distância física, as pessoas passaram a se conectar/encontrar através das redes sociais, as escolas começaram a inserir o ensino remoto, com a utilização de aulas transmitidas ao vivo ou gravadas, assim como as empresas e as instituições formais e informais precisaram se adaptar aos recursos da internet. As tecnologias e a internet passaram a ser fundamentais e parte inseparável de grande parte das pessoas, mesmo após os períodos mais conturbados e tensos da pandemia, uma vez que as atividades comerciais, de lazer, educativas e tantas outras já retornaram ao modo presencial, principalmente em decorrência da vacinação. Até setembro de 2022, dados da *Our World in Data* (2022) demonstravam que 81,5% da população brasileira estava vacinada com até duas doses da vacina, ou com a dose única.

Com isso, percebemos que o uso da internet cada vez mais é intensificado. Como apontou uma pesquisa realizada pelo site *We Are Social*, em parceria com a ferramenta *Hootsuite*: mais de 4,5 bilhões de pessoas em todo o mundo, numa população mundial estimada em 7,764 bilhões, estão usando a internet. Houve um aumento de 7%, equivalente a

298 milhões de novos usuários, se comparado com janeiro de 2019; além disso, as mídias sociais ganham cada vez mais adeptos, registrando a marca de 3,8 bilhões em janeiro de 2020, aumentando 9% em relação ao ano de 2019, ou seja, 321 milhões de novos usuários (Kenp, 2020).

No Brasil, também foi evidenciado esse crescimento no uso da internet, pois em janeiro de 2020 tínhamos 150,4 milhões de usuários/as, um aumento de 8,5 milhões, ou seja, mais de 6,0% entre 2019 e 2020. No que se refere ao número de adeptos das mídias sociais, tivemos um crescimento de 11 milhões, mais de 8,2% entre abril de 2019 e janeiro de 2020, correspondendo a 140 milhões de pessoas utilizando as mídias sociais. Ademais, as/os brasileiras/os com acesso e disponibilidade dos equipamentos passam, em média, 3 horas e 31 minutos por dia conectados às redes sociais; e entre as 10 redes sociais mais usadas no Brasil em 2020, o *Instagram* ocupou o 4º lugar, com 95 milhões de usuários, atrás apenas do *Facebook*, *WhatsApp* e *YouTube* (Kenp, 2020a).

A rede social *Instagram* foi criada por Kevin Systrom e Mike Krieger, lançada em outubro de 2010 apenas para os serviços da *Apple*, e somente em 2012 para o sistema *Android*. No mesmo ano, foi vendida para a empresa *Facebook* (Entenda..., 2012). De maneira resumida, o *Instagram* se caracteriza como uma rede social *on-line* de compartilhamento de fotos e vídeos entre suas/seus usuárias/os, em que cada conta criada é chamada de perfil. Entre suas principais ferramentas podemos citar o *Story* (história, narrativa), postagem em formato de foto, vídeo ou texto, que desaparece após 24 horas; o *Direct* (bate-papo), que permite a troca de mensagens entre as/os usuárias/os; o *Feed* (galeria de fotos e vídeos), publicação de fotos e vídeos que se deseja exibir no perfil; o *IGTV* ou Televisão do *Instagram*, na qual é possível postar vídeos mais longos, de até 1h de duração. A função "explorar" possibilita a busca de fotos e vídeos de outras contas; as *Lives* são um recurso de transmissão ao vivo, de curta duração, podendo ficar salvas e serem visualizadas a qualquer tempo no perfil da/o remetente; os *Reels*, formato de vídeo curto, no máximo 60 segundos de duração, podem combinar áudio, imagens, textos e efeitos visuais, sendo possível publicar nos *stories*, *feed* ou numa aba especial dedicada a essa ferramenta. Essas são apenas algumas das possibilidades de criação-produção, disseminação/compartilhamento do *Instagram*. É importante lembrar que as atualizações ocorrem continuamente, e novos recursos, como junção de diferentes funcionalidades para produzir algo novo, ou algo até então inexistente, podem ser produzidos (Souza; Leão; Boakari, 2021).

Apesar das oportunidades evidenciadas, o contexto pandêmico demonstrou, de maneira gritante, uma realidade já existente para a grande maioria da população

afrodescendente: a desigualdade de acesso à internet e ao uso de tecnologias como o computador, como será discutido no decorrer desta pesquisa. Diante disso, indagamos: Será mesmo que a covid-19 é uma doença que coloca todas/os no mesmo barco, sem distinção de raça, gênero e classe? Parece que é mais fácil enxergar o lado positivo de uma doença letal quando não se está em condições vulneráveis de vida. Ainda no início da pandemia, em meados de abril de 2020, o portal de notícias G1 divulgou que "A Covid-19 tem se mostrado mais letal entre negros do que entre brancos segundo dados do Ministério da Saúde". Segundo esses dados, pretos e pardos representavam quase 1 em cada 4 dos brasileiros hospitalizados com Síndrome Respiratória Aguda Grave (23,1%), mas chegavam a 1 em cada 3 entre os mortos por covid-19, o que equivale a 32,8% (Coronavírus…, 2020). É preciso lembrar que na fase inicial desta doença se evidenciou demarcações raciais, de gênero e classistas, já que a infecção do vírus começou com a elite, na sua maioria eurodescendente, que viajou para fora do país e trouxe consigo o vírus. A contradição é que nas casas dessa elite estão as cozinheiras, as faxineiras, as babás e tantas/os outras/os trabalhadoras/es, muitas/os delas/es afrodescendentes. Enquanto, de um lado, a elite poderia ter uma melhor assistência médica, através das redes particulares de saúde, o outro lado precisaria enfrentar o sistema público, com todas as suas mazelas, somadas às situações precárias de vida, trabalho e moradia.

Como aponta Lopes (2021), a população afrodescendente é a mais afetada pela pandemia, uma vez que sofre com desigualdades estruturais, como moradias inadequadas, alimentação pobre em nutrientes e a falta ou escassez de medidas sanitárias. A autora também problematiza a omissão de dados governamentais referentes à coleta das informações sobre os casos e óbitos em decorrência da covid-19 por etnia, raça e gênero, apesar das reivindicações dos movimentos organizados de afrodescendentes. O mais contraditório, segundo esta autora, é que mulheres afrodescendentes foram as primeiras a serem vacinadas. Se antes as categorias etnia-raça-gênero não eram relevantes para a maioria dos estados (que não disponibilizam os dados referentes a essas especificações), durante a vacinação tornou-se importante. O que vemos é claramente uma forma de marketing político, em que as "[...] instituições brancas e masculinas têm o poder se apropriar da raça e gênero com intenção de mostrar-se diversa, menos racistas e machistas, valorizando as mulheres negras" (Lopes, 2021, p. 299), quando na verdade não fazem o básico, que é seguir as determinações estabelecidas pela Política Nacional de Saúde Integral da População Negra e pelo Estatuto da Igualdade Racial, no que se refere à coleta de dados.

Diante desses dados, algumas nuanças podem ser percebidas, como o aumento do número de internautas e o uso massivo das mídias sociais, em contraposição à permanência

das lacunas digitais, evidenciadas na desigualdade de acesso à internet, o que demonstra que os espaços digitais estão em contínuo atravessamento com os acontecimentos sociais da humanidade, sendo palco de conflitos, desigualdades, práticas, dinâmicas e aprendizagens diversas. Pensando nessa dimensão multifacetada e em como a internet está cada vez mais presente em nossas realidades, apesar das realidades históricas de ausências dos elementos de uma cidadania digna, principalmente depois da pandemia do covid-19, consideramos necessário pesquisar como algumas mulheres brasileiras afrodescendentes, membros do segmento mais excluído dos bens sociais-econômicos-políticos, estão se utilizando dos espaços digitais para narrarem suas experiências, principalmente quando se trata de suas experiências de leitura. Vale ressaltar que a leitura em questão é de cunho sociocultural-educativo, uma vez que esta prática, por algumas destas mulheres, termina ajudando, de modo educacional, outras pessoas deste mesmo segmento populacional; situação que merece atenção, já que no campo literário predominam as narrativas masculinas europeias, ao mesmo tempo em que silenciam as escritas que fogem desse padrão, sem contemplar possíveis consequências educativas. Por isso, elencamos como problema central da pesquisa esta situação descrita, que leva à seguinte indagação de pesquisa: Como nomear/descrever/caracterizar as práticas educativas efetivadas em espaços digitais quando mulheres afrodescendentes compartilham narrativas de leitura sobre livros escritos por mulheres afrodescendentes?

Com esse questionamento, buscamos evidenciar as potencialidades dos saberes de mulheres afrodescendentes nos espaços digitais, sem deixar de problematizar as desigualdades sociais que acometem a população afrodescendente dentro e fora dos espaços digitais, afinal, dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2022) apontam que no ano de 2021 o rendimento médio domiciliar per capita mensal da população branca (R$ 1.866) foi duas vezes maior do que o da população preta e parda, a saber: R$ 956 e R$ 945, respectivamente. E quando se analisa a proporção de pretos e pardos com rendimento inferior às linhas de pobreza, estipulado pelo Banco Mundial, percebemos um grande fosso, na linha de US$ 5,50 diários. As taxas de pobreza entre os pretos e pardos eram 34,5% e 38,4%, respectivamente, contra 18,6% da população branca, o que equivale a quase o dobro da proporção de brancos. Em relação à educação, levando em consideração a pandemia do covid-19 e a utilização de aulas remotas, observamos que o número de estudantes pardos (13,5%) e pretos (15,2%) de 6 a 17 anos de idade, que ficaram sem aulas presenciais e sem atividades escolares, foi o dobro, se comparado aos estudantes brancos (6,8%). Tais dados estão diretamente associados às desigualdades de acesso à internet e aos equipamentos

tecnológicos, como *notebook* e celular. Segundo dados da pesquisa intitulada “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil”, do IBGE, o acesso à internet entre pessoas brancas na faixa etária de 15 a 29 anos correspondia a 92,5%, enquanto pretos e pardos totalizavam 84,3%. Em relação ao uso do microcomputador para acessar a internet, as assimetrias continuam sendo de 61,6% entre brancos, e de 39,6% entre pretos e pardos (IBGE, 2019). Esses dados conseguem dimensionar, mesmo que brevemente, as raízes do racismo estrutural que molda as relações assimétricas e desiguais da sociedade brasileira, bem como estruturam os espaços digitais. Estamos apontando para uma situação complexa e, ao mesmo tempo, desafiadora, dos espaços digitais como instrumento que fomenta práticas educativas identitárias, fortalecedoras, questionadoras, mas também um espaço permeado por desigualdades e estruturado pelo racismo-machismo (e outras categorias).

Partindo dessa situação-problema, delimitamos como razão maior deste estudo compreender as práticas educativas efetivadas no *Instagram*, quando um grupo de mulheres afrodescendentes com algum acesso ao mundo digital compartilha/narra suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial, de descendência africana. Desse objetivo emergiram algumas indagações, a saber: Como se caracterizam essas práticas? Como são realizadas-articuladas? Por que são práticas educativas? Essas práticas são diferenciadas por serem realizadas em espaços digitais? Essas provocações foram guias para tentar alcançar este objetivo.

Como objetivos específicos, buscamos descrever os saberes de algumas mulheres afrodescendentes no *Instagram*, quando compartilham/narram suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial; demonstrar as influências/contribuições das práticas realizadas pelas produtoras de conteúdo a partir dos comentários das seguidoras dos perfis estudados e, por último, analisar as relações que algumas mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdo no *Instagram* estabelecem entre suas experiências e as narrativas dos livros escritos por mulheres também afrodescendentes.

No trato dos objetivos específicos, buscamos inicialmente, no *Instagram*, descrever as práticas realizadas em espaços digitais por algumas mulheres afrodescendentes, quando narram suas experiências de leitura, em que indagamos: Quais práticas são essas? A intenção é explicar, caracterizar, exemplificar essas práticas, e, quando viável, problematizá-las. O segundo objetivo partiu da seguinte pergunta: Quais influências são construídas tanto no que diz respeito às experiências de leitura quanto ao compartilhamento dessas experiências para quem acompanha os perfis dessas mulheres? Por fim, o último objetivo almeja analisar as relações e/ou articulações entre as experiências de algumas mulheres afrodescendentes

produtoras de conteúdo e as narrativas dos livros também escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial, o que gerou algumas provocações: O que motiva a leitura desses livros? As narrativas lidas ajudam, dando algum significado ao cotidiano dessas mulheres? Os objetivos acima descritos estão correlacionados, uma vez que giram em torno de compreender as práticas educativas desenvolvidas por algumas mulheres afrodescendentes no *Instagram*. Para isso, interligamos os saberes dessas mulheres com o que pensam/experimentam as seguidoras dos perfis estudados, além de buscarmos as relações entre as experiências das produtoras de conteúdo com as narrativas dos livros lidos. Dessa forma, procuramos descrever-contextualizar-exemplificar-problematizar as práticas desenvolvidas pelas produtoras de conteúdo como sendo fundamentalmente educativas.

Como caminho metodológico para alcançar esses objetivos foi necessário realizar uma considerável aventura epistemológica questionadora, no sentido de percorrer e vislumbrar outras possibilidades de se entender a construção do conhecimento e o fazer pesquisa em/na educação. Para tanto, discutimos o que se entende por conhecimento, além de adentrar nos processos da modernidade/colonialidade a fim de compreender como as estruturas epistemológicas do Ocidente invadem as universidades, ao mesmo tempo em que discutimos o fazer pesquisa na educação, propondo uma pesquisa em movimento espiral, baseada num fazer que busque a problematização, sair das zonas de conforto epistemológicas, ou seja, não aceite a construção do conhecimento como algo absoluto, único, universal, uniforme e neutro. Por isso mesmo, é um tipo de pesquisa feita por gente com todo o corpo, sempre em movimento e dinâmica, onde as experiências e narrativas da pesquisadora estão imbricadas no processo de desenvolvimento de uma pesquisa, afinal, acreditamos que conhecimento – realidade social – pesquisadora é uma tríade inseparável.

A construção da pesquisa não se deu de maneira uniforme e linear. Os caminhos trilhados se deram de maneira conturbada, em constante movimento, como se estivéssemos num furacão, para lembrar do movimento espiralado. Assim, nos baseamos numa confluência de métodos, técnicas e procedimentos. De maneira geral, para identificar-caracterizar-descrever-exemplificar-compreender as práticas realizadas por essas mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, realizamos os seguintes procedimentos: observação dos perfis; análise das postagens e comentários dos perfis selecionados; e entrevistas *on-line* síncronas com as criadoras de conteúdo. Todos esses caminhos e escolhas realizadas no decorrer da pesquisa se articularam com as minhas narrativas pessoais-acadêmicas-profissionais. E por ser algo extenso, preferimos dar apenas algumas pistas provocativas nesse texto introdutório, para que você, leitor/a, possa

posteriormente desbravar essa aventura na seção correspondente aos caminhos metodológicos da pesquisa.

E para ajudar a compor essa pesquisa, apresentamos-dialogamos-aprendemos com as narrativas de três criadoras de conteúdo: Gabriela Costa, do perfil @leia_preta, e Adriele Regine e Evelyn Sacramento, do perfil @lendomulheresnegras. Gabriela Costa é socióloga e está cursando Mestrado em Sociologia na Universidade de Brasília (UnB). Seu perfil, @leia_preta saiu do papel oficialmente em 2019, tendo como objetivo visibilizar autoras afrodescendentes e discutir as potencialidades da literatura. Por outro lado, o perfil @lendomulheresnegras é uma extensão do projeto "Lendo Mulheres Negras (LMN)", criado no ano 2016 pelas estudantes Paula Gabriela, Adriele Regine e Evelyn Sacramento, que se conheceram quando cursavam mestrado em estudos étnicos na Universidade Federal da Bahia (UFBA), sendo que atualmente se encontram à frente do projeto apenas as duas últimas. As estudantes se sentiram provocadas pela seguinte pergunta: "Quantas autoras negras você já leu?", que serviram como disparador para a realização e a organização de encontros literários para ler e discutir obras de autoras afrodescendentes, com o objetivo de resgatar e conhecer a produção dessas mulheres. Logo depois, o projeto adentrou as redes sociais, como *Instagram*, em 2016, e no *YouTube*, em 2019.

Depois de apresentarmos um panorama geral dessa pesquisa-aventura, aproveitamos para mencionar como o relato da presente pesquisa está organizado. Ela é composta por três capítulos, com exceção desta introdução e das considerações "finais", entendidas como ponderações a serem continuadas, intitulada de "O fazer-pesquisa como aventura: algumas palavras inconclusivas". No primeiro capítulo, intitulado "Uma perspectiva interseccional da internet: navegando entre possibilidades e exclusões", esclarecemos as ligações entre espaços digitais e educação, apresentando e discutindo suas possibilidades educativas e as estruturas opressivas que moldam a internet. As contribuições acerca da colonialidade e da interseccionalidade de raça-gênero foram fundantes para as discussões estabelecidas nessa parte da pesquisa.

No segundo capítulo, "Fazendo ciência como narrativa de vida: construção de um projeto de pesquisa educacional", adentramos nas escolhas, nos caminhos, nos métodos, nas técnicas e nos procedimentos escolhidos durante a pesquisa. Nesse capítulo, aprofundamos a concepção de pesquisa como movimento em espiral; além disso, nessa parte, apresento minhas experiências pessoais-acadêmicas-profissionais articuladas à construção desse estudo. Por último, no capítulo "Práticas de algumas mulheres afrodescendentes no *Instagram*: construindo espaços de aprendizagens diversas", apresentamos as criadoras de conteúdo

participantes da pesquisa, a partir das suas experiências de leitura narradas no *Instagram*, bem como as práticas educativas construídas nesse espaço e as contribuições dos perfis na perspectiva das seguidoras. Cada parte desse trabalho, com exceção da introdução e das palavras inconclusivas, apresenta uma descrição prévia do conteúdo a ser discutido no capítulo, e, ao final de cada um, apresentamos uma recapitulação das discussões realizadas, denominado de “Para lembrar”.

2 UMA PERSPECTIVA INTERSECCIONAL DA INTERNET: navegando entre possibilidades e exclusões

Neste capítulo discutimos as ligações entre internet e educações, no plural. Em um primeiro momento, discorremos sobre cibercultura e ciberespaço, como são entendidos e como se caracterizam. Apresentamos o percurso de criação da internet, a formação da Web 1.0, Web 2.0 e até mesmo os indícios da constituição da Web 3.0. Comentamos também sobre a ubiquidade, uma possibilidade decorrente da Web 2.0. Em seguida, tratamos das redes sociais como possibilidades educativas, partindo da compreensão de que a educação é um processo sociocultural amplo, não se limitando a espaços institucionalizados e, por isso, preferimos o uso do termo "educações", no plural. Exercitamos a complexa tarefa de descrever-contextualizar-problematizar as diferentes formas de educação associadas às tecnologias digitais, como educação a distância, *e-learning*, *m-learning*, educação *on-line* e ensino remoto. Por fim, discutimos sobre o outro lado da internet, que não pode ser ignorado: um espaço constituído por exclusões e desigualdades. Ao longo dessa discussão, descrevemos-contextualizamos o racismo algoritmo, opressão algorítmica e colonialismo de dados, em que lançamos a seguinte pergunta: Quais caminhos são possíveis para tornar a internet um espaço aberto e plural para as diversidades? Essa indagação serve como convite aberto para ler-refletir-problematizar as linhas que compõe essa narrativa.

2.1 Ciberespaço e cibercultura: uma dança em contínuo movimento

Se pensarmos nas formas de comunicação existentes, perceberemos como elas são diversas e estamos continuamente utilizando-as de maneira combinada. Por exemplo, usamos a escrita no papel, mas também as notas do celular, computador ou *tablet* para realizar uma anotação; é possível marcar um compromisso numa agenda física ou em algum aplicativo para esse fim. Assistimos ao jornal na televisão e/ou nos serviços de *streaming*; conversamos face a face e/ou podemos utilizar as diversas funções de comunicação e criação das redes sociais. Esses são apenas alguns exemplos de como diferentes mídias se conectam e, dependendo de fatores como gênero, raça, classe e geração, algumas podem ser mais utilizadas do que outras. O uso dos dispositivos móveis conectados à internet, em especial, as redes e mídias sociais, está cada vez mais inserido nas práticas sociais de muitas pessoas, tornando-se algo corriqueiro e parte intrínseca de suas atividades (seja de comunicação, lazer, laboral ou educativa). Porém, o uso dessas tecnologias digitais é permeado de exclusões e

desigualdades (relacionado ao acesso, ao saber-usar e à própria constituição desses espaços), sobretudo quando pensamos na população afrodescendente. Estamos diante de uma situação contraditória: as redes digitais como espaço de exclusões, que se torna "espaço mais aberto" para debate-discussões sobre populações e questões menosprezadas/invisibilizadas.

Então, entendendo a cibercultura como uma cultura que se constitui através do uso da internet, em que são construídas relações, práticas e rituais diversos, será importante destacar que, embora estejamos focalizando na cibercultura, em especial, no uso das redes e mídias sociais, enfatizamos que diferentes lógicas culturais de comunicação se mesclam, coexistem e se combinam. Sobre isso, Santaella (2007) explica que o termo "mídia" ganhou maior notoriedade e expansão quando o termo "comunicação de massa" passou a ser insuficiente para abarcar as mudanças que os meios de comunicação vinham sofrendo, uma vez que a comunicação de massa se caracteriza pela homogeneização da informação, de maneira centralizada. No início dos anos 1980, começaram a se expandir novos equipamentos e dispositivos que, aos poucos, desestabilizavam a lógica centralizadora da comunicação de massa, como as fotocopiadoras, o controle remoto, a TV a cabo, os videocassetes, entre outros, engendrando em uma "cultura do disponível e do transitório".

A combinação e a mistura entre os meios de comunicação e suas linguagens foram fundamentais para o estabelecimento de uma nova lógica cultural, no caso, a "cultura das mídias", sendo caraterizada pela possibilidade da escolha e da personalização individualizada do consumo, onde o receptor não mais esperava informações impostas de fora, mas aos poucos tinha a possibilidade de buscar por diferentes informações e tipos de entretenimento. Essas mudanças serviram como preparação para a chegada dos meios digitais, nos quais a busca por informação e entretenimento é dispersa, alinear, fragmentada e personalizada de forma intensificada, por isso mesmo, Santaella (2007) assevera que a chamada "cultura das mídias" é um período de passagem, de transição entre a cultura de massas e a cibercultura.

Pierre Levy, nascido em 1956, filósofo, sociólogo e pesquisador em ciência da informação e da comunicação, em seu livro intitulado *Cibercultura*, de 1999, já tecia considerações valiosas sobre a cibercultura, tempo em que ela ainda era considerada uma novidade repleta de medos, receios e dúvidas. O autor lançou uma tarefa para as/os leitoras/es: é preciso nos manter abertos e receptivos às mudanças proporcionadas pelo ciberespaço e a cibercultura. O ciberespaço é entendido como um espaço formado pela interconexão mundial dos computadores, enquanto a cibercultura é o conjunto de técnicas, práticas, relações e comportamentos construídos no ciberespaço. Percebam que tanto o ciberespaço como a cibercultura são constituídos e construídos a partir de relações entre os

seres humanos e as redes de computadores, conectados à internet. Existe, assim, uma dimensão humana, social, cultural e econômica, que constitui os diferentes espaços digitais.

Sobre isso, o autor supracitado argumenta que "é impossível separar o humano de seu ambiente material [...]" (Levy, 1999, p. 22), ou seja, não tem como separar as técnicas e, consequentemente, a tecnologia das relações sociais, pois as técnicas (e seus artefatos) são produzidas pela sociedade. Desta forma, o ciberespaço e a cibercultura não são algo externo, autônomo, artificial, fora da realidade humana, pelo contrário, estão diretamente ligados às práticas, às ideias, às representações, às imagens e aos comportamentos engendrados pela sociedade, sendo um produto desta, e não apenas reflete como também é construída a partir de dimensões sociais, culturais, econômicas e políticas, imbricadas em relações e estratégias de poder.

A cibercultura está intrinsecamente ligada às mudanças culturais, políticas e sociais induzidas pela globalização. De acordo com Peterson (2003, p. 117), a cibercultura surge a partir da "revolução da informação", na qual é possível perceber quatro fases: a primeira diz respeito à criação do *hardware* básico para o processamento digital, até configurar a "máquina *Von Newman*", que define a arquitetura dos computadores até os dias atuais; a segunda, está relacionada com o nascimento do *software* e, com isso, desenvolvem-se a linguagem de programação, os compiladores, os intérpretes e decompiladores. Na terceira fase, são construídas as interfaces gráficas, os *menus*, o *mouse*; dá-se o início do reconhecimento de fala. Por último, na quarta fase, desenvolveram-se as redes, fomentando a internet, e em 1991, a WWW (*word wide web*). Santaella (2013) também comenta outras divisões da era digital, como aquela proposta por Lafuente (2011), que a divide em três momentos: a era do microcomputador, a da WWW e a era da Web Semântica (realiza atribuição de significados aos motores de busca, informação personalizada e respostas precisas).

Para melhor entendermos essas mudanças tecnológicas, precisamos discorrer sobre o processo de criação da Internet, onde é possível constatar dois principais elementos: de um lado, a pesquisa militar; do outro, uma visão libertária proposta por cientistas em diferentes centros acadêmicos, que muitas vezes preconizavam a cooperação e a liberdade de informação. Castells (2003, p. 14) faz uma comparação sobre esse processo, ao afirmar que "a história da criação e do desenvolvimento da Internet é a história de uma aventura humana extraordinária", tendo em vista que foi necessário superar barreiras burocráticas, questionar, inovar e produzir de maneira colaborativa para a construção desta. Castells (2003) explica que seu início remonta às pesquisas feitas pela *Advanced Research Projects Agency* (ARPA),

formada em 1958 pelo Departamento de Defesa dos Estados Unidos, tendo como objetivo avançar militarmente a União Soviética, quando essa já havia lançado o primeiro Sputnik, em 1957. A origem da internet está associada à Arpanet, rede de computadores criada pela ARPA, especificamente pelo departamento chamado *Information Processing Techniques Office* (IPTO), em setembro de 1969. É importante ressaltar que este departamento tinha como objetivo não os fins militares estritamente, mas estimular a pesquisa em comunicação interativa, lançando bases para a construção de uma internet descentralizadora (pelo menos em tese).

Outras tecnologias foram sendo desenvolvidas, até chegar à internet que conhecemos hoje. Por exemplo, para montar uma rede interativa de computadores, foi necessária a criação de uma tecnologia de transmissão de telecomunicações, a comutação por pacote, realizada de maneira independente por Paul Baran na *Rand Corporation* (um centro de pesquisas californiano) e por Donald Davies no *British National Physical Laboratory* e, posteriormente, usada no projeto da Arpanet. Além disso, outras demandas surgiram, como a necessidade de protocolos de comunicação padronizados para que fosse possível a conexão da Arpanet com outras redes de computadores. As pesquisas e o desenvolvimento de técnicas foram sendo realizados, assim como mudanças referentes aos fins militares da internet. Até que, em fevereiro de 1990, a Arpanet tornou-se obsoleta, a internet saiu de seu ambiente militar, e o governo dos Estados Unidos relegou a sua administração à *National Science Foundation* (NSF), que logo depois precisou privatizá-la, uma vez que a tecnologia de redes de computadores já estava em domínio público e as telecomunicações desreguladas (Castells, 2003).

A internet, como é conhecida hoje em dia, foi resultado de uma base de formação de redes de computadores, desenvolvida por diversos cientistas, e umas das principais contribuições responsáveis pela internet abarcar o mundo todo foi o desenvolvimento da *World Wide Web* (em português, Rede Mundial de Computadores), criada por um programador inglês, Tim Berners-Lee, que trabalhava no CERN, o Laboratório Europeu para a Física de Partículas, baseado em Genebra, como comenta Castells:

> Ele definiu e implementou o software que permitia obter e acrescentar informação de e para qualquer computador conectado através da Internet: HTTP, MTML e URI (mais tarde chamado URL). Em colaboração com Robert Cailliau, Berners-Lee construiu um programa navegador/editor em dezembro de 1990, e chamou esse sistema de hipertexto de world wide web, a rede mundial (Castells, 2003, p 20).

Em resumo, até a década de 1990 a internet continuava restrita ao meio acadêmico e às agências governamentais, sendo alterada substancialmente a partir da criação da *World Wide Web* (em português, Rede Mundial de Computadores) e do *browser*, o navegador. A primeira, também conhecida como Web (Rede), trata-se de um conjunto de informações e/ou sistema de documentos em hipermídia, em formato de texto, vídeo, som e outras animações digitais, de maneira combinada e interligada, garantindo uma infinidade de conteúdos. Para ter acesso a esses conteúdos seria necessário um *software* que pudesse acessar os endereços desses *sites*, nesse caso, o navegador. Hoje temos vários, como *Google Chrome*, *Safari*, *Mozilla Firefox*, *Internet Explorer*, *Opera*, entre outros (Lins, 2013). Importante ressaltar que várias pesquisas se debruçaram em torno do panorama do surgimento da internet, como por exemplo, o livro que nos guiou nessa empreitada: *A Galáxia da Internet: reflexões sobre a internet, o negócio e a sociedade*, de Manuel Castells. Dessa forma, por já existirem materiais consolidados sobre o assunto, preferimos trazer um apanhado relativamente sucinto.

Com a criação da internet descortina-se também o desenvolvimento do ciberespaço e da cibercultura. Na nossa visão, há quatro palavras que sintetizam bem a vida na cibercultura, são elas: a participação, a colaboração, o compartilhamento e a velocidade de transformação. O caráter participativo e de conexão entre as pessoas só aconteceu a partir da mudança da Web 1.0 para a Web 2.0. Pelo o que se sabe até agora, o conceito de Web 2.0 foi usado pela primeira vez em 2004, pelas empresas O'Reilly Media e MediaLive International, em uma sessão de *brainstorming* (atividade que explora a criatividade e a produção de ideias sobre um determinado tema) numa conferência, na qual discutiram o surpreendente desenvolvimento de *sites* e aplicativos na Web, proporcionando uma nova geração de comunidades e serviços. Tim O’Reilly, responsável pela primeira empresa, argumentou que a Web 2.0 entende a internet como plataforma, e que a principal regra para se obter sucesso é o desenvolvimento de aplicativos, sendo que quanto mais utilizados pelas pessoas, mais se aproveitaria o trabalho colaborativo (O'Reilly, 2005).

Vale ressaltar algumas explicações sobre a Web 1.0 e a Web 2.0, sem contar que estudos já apontam para uma transição da Web 2.0 para a Web 3.0, embora ainda não haja consenso ou um único conceito para esta última. Edmea Santos (2015, p. 136) assevera que na Web 1.0 os sites eram grandes “repositórios de conteúdos produzidos por especialistas da informática”. Nesse caso, o usuário se restringia a navegar, assistir e copiar, o que não possibilitava a interação e a produção de conteúdo. As tecnologias, nessa primeira fase da Web, não permitiam a interatividade, entendida como a possibilidade de intervir no conteúdo ou na forma de mediação nas interfaces digitais. A produção, criação e colaboração só foram

possíveis com a Web 2.0, uma vez que na Web 1.0 sua linguagem de programação era o *HyperText Markup Language* (HTML), que separava a criação de conteúdo e sua publicação. Assim, a dinâmica de produção, o compartilhamento e a participação não eram possibilitados.

Por outro lado, de acordo com Santos (2015), com a Web 2.0 foi possível a criação de redes e mídias sociais, como *Facebook*, *Twitter*, *Instagram*, *YouTube*, *Blogs* e outros, proporcionando uma maior interação entre as/os internautas, assim como o compartilhamento de suas experiências e narrativas. Ou seja, uma cultura dialógica em expansão permanente, apesar das exclusões e desigualdades que também constituem esse mundo digital. Frisamos que esses aspectos dialógico e educativo são resultantes de práticas de diferentes pessoas, empenhadas em construir espaços digitais abertos às aprendizagens e às diversidades, assim como tem se tornado palco para discussão crítica de assuntos sociais de extrema importância, como racismos, machismos, homofobia, entre tantos outros.

Tratamos das diferenças entre a Web 1.0 e a Web 2.0, e lançamos a difícil tarefa de discorrer sobre a Web 3.0, ou numa possível transição da Web 2.0 para a Web 3.0. De acordo com Santaella (2013), o uso desse termo foi popularizado pelo jornalista John Markoff no ano de 2006, em um artigo publicado no New York Times. Essa expressão procura caracterizar e definir uma terceira onda da internet, na qual se focaliza a Web Semântica, que está relacionada à atribuição de significados nas buscas por informação, de maneira a obter informações personalizadas a cada usuário, assim como respostas mais precisas. A Web Semântica caracteriza-se por ser uma rede dinâmica e pensante, em que os dados, as ideias, os conceitos e as informações, de uma maneira geral, podem ser organizadas e reorganizadas de diversas formas, infinitamente, a fim de corresponder às necessidades de cada pessoa, por isso seu caráter dinâmico (os dados são provenientes de diferentes lugares da rede) e pensante (busca atender de maneira personalizada e intuitivamente cada indivíduo). A autora enumera quatro perspectivas da Web semântica: “a) um avanço da internet de hoje (2.0); b) uma tecnologia de metadados para softwares de negócios; c) um movimento social pró-dados *open-source*; d) uma nova geração de inteligência artificial” (Santaella, 2013, p. 52). A transição da Web 2.0 para a Web 3.0 não parece ser mais “uma promessa futura”, quase que distante, afinal, já é possível perceber uma Web cada vez mais pensante, dinâmica, intuitiva, personalizada e cooptada pelo significado. Desta forma, estamos cada vez mais caminhando rumo à Web 3.0. Para sintetizar, expomos a seguir cada uma das três eras da Web:

> Dentro da primeira, encontra-se o desktop que vai de 1980 a 1990, com seus sistemas de arquivo, e-mail, servidores, bancos de dados. Essa era inclui, de 1990 a 2000, a Web 1.0 e seus suplementos: http, HTML, trabalhos em

> equipe, intranets, Java, portais. Então de 2000 a 2010, atravessamos a era WWW, com a Web 2.0, as redes sociais, os blogues e wikis, XML/J2EE. Na aproximação da terceira era, a da Web Semântica, de 2010 a 2020, já começa a aparecer a computação na nuvem, a Web com banco de dados, os agentes pessoais inteligentes e a Rule Interchange Linked Data (Formato para intercâmbios entre linguagens e dados) (Santaella, 2013, p. 40).

Enquanto a Web 3.0 caminha para sua consolidação, ainda discutimos sobre os desafios e as possibilidades que a Web 2.0 provoca na cibercultura. Sobre isso, Santos (2015, p. 137) menciona que "[...] a cibercultura, em sua fase atual, potencializa as práticas pedagógicas baseadas em fundamentos valorizados, como autonomia, diversidade, diálogo e democracia". Se a cibercultura, na Web 2.0 (e quem sabe, na Web 3.0), é capaz de incrementar práticas pedagógicas sistematizadas, é possível inferir que essa educação em rede fomenta ambientes propícios para dialogar, pesquisar e discutir sobre os silenciamentos das produções literárias de mulheres afrodescendentes? Pode, então, tornar-se palco para que mulheres afrodescendentes contem suas histórias, uma vez que foram historicamente silenciadas? Pode então, essa educação em rede, proporcionar lugares de fala e de escuta, e, com isso, potencializar práticas educativas da e para a diversidade? Essas são algumas indagações que servem de provocação para pensarmos a cibercultura.

Uma das características da cibercultura é a velocidade de transformação. Por ter esse caráter fluido e disperso, ela está em constante mudança. Conforme Levy (1999), essa característica poderia explicar, pelo menos em partes, a sensação de impacto, estranheza, exterioridade que nos invade quando tentamos aprender o "movimento contemporâneo das técnicas" (Levy, 1999, p. 27). Como exemplo desse sentimento de exterioridade e estranheza que as mudanças técnicas podem causar, lembremo-nos do início da pandemia de covid-19, quando muitas/os professoras/es que não tinham habilidade com as tecnologias digitais precisaram aprender a utilizar programas de vídeoconferência; a gravar, baixar e editar vídeos; a compartilhar e/ou salvar documentos na nuvem; a enviar arquivos; a interagir com as/os alunos/as por meio de aplicativos de mensagem, e em todas essas tarefas se viram tomadas/os pela estranheza em relação ao mundo digital. De certa forma, todos nós estamos em diferentes graus de "estranheza e exterioridade" frente a essas tecnologias. Como bem lembra Levy (1999, p. 28): "A aceleração é tão forte e tão generalizada que até mesmo os mais 'ligados' encontram-se, em graus diversos, ultrapassados pela mudança...". Não podemos esquecer que esses graus de estranheza são cada vez maiores para partes da população brasileira que sequer têm acesso à internet, muito menos a equipamentos como telefone, computador e/ou *notebook*, desembocando novamente nas assimetrias das

tecnologias digitais em rede, que precisam ser encaradas criticamente, como será discutido nas próximas seções.

Continuemos a discorrer sobre as características da cibercultura, que em sua fase atual se caracteriza pela ubiquidade em contínua aproximação e conexão entre ciberespaço e espaços físicos. Santaella (2013) explica que a ubiquidade é o atributo ou estado de algo ou alguém estar em mais de um lugar ao mesmo tempo. Tal empreitada, que à primeira vista parece impossível, foi permitida com o acesso à internet e ao uso das tecnologias móveis (celulares, *tablets*, *notebooks*). Santos (2015) discorre sobre "mobilidade ubíqua" para tratar dessa dinâmica de inter-relação entre ciberespaço e espaços físicos. Desse modo, estamos nos movimentando, transitando em ambos os espaços ao mesmo tempo, de maneira fluida, de forma que os dois espaços se tornam indissociáveis. Além disso, a cibercultura, em contexto de mobilidade ubíqua, vem fomentando práticas criativas e originais de produção, compartilhamento de narrativas, ideias, acontecimentos, representações e imagens, um espaço cada vez mais profícuo para aprendizagens diversas.

Tanto Santaella (2013) quanto Santos (2015) discorrem sobre a transição de uma comunicação unidimensional (Web 1.0) para uma comunicação ubíqua (Web 2.0). Antes das mídias móveis e das redes sem fios, existia uma espécie de "ritual de entrada no ciberespaço", uma cerimônia demorada, que consistia em esperar chegar à casa ou ao escritório para ligar o *desktop*, aguardar a conexão para, então, poder se comunicar, uma vez que era necessária uma conexão física e fixa de um computador com a internet via linha telefônica, rádio e/ou banda larga. Esse ritual gerou discursos relacionados à diferenciação de dois espaços: o mundo real e o mundo virtual, como se ocorressem de maneira paralela. Por outro lado, com o advento das tecnologias móveis, e, sobretudo, das tecnologias sem fio de acesso ao ciberespaço, como Wi-Fi, Wi-Max, 2G, 3G, 4G, esses rituais foram abolidos, e de qualquer lugar e tempo, a entrada e a saída do ciberespaço são fluidas, algo tão corriqueiro como escovar os dentes ou tomar café da manhã. Pontuamos ainda que essas transformações estão em contínuo processo, de tal forma que a luta hoje se volta para o desenvolvimento do 5G (Quinta Geração de internet móvel), com capacidade de conectividade instantânea de alta potência, em substituição à quarta geração de internet móvel (4G).

Essa conexão fluida, rápida, que conecta a mobilidade dos nossos corpos em espaços físicos e a mobilidade nos espaços informacionais que visitamos é o que vem sendo chamado de espaços híbridos, espaços informacionais e espaços intersticiais, que se trata justamente dessa combinação, do entrelaçamento entre esses espaços (Santaella, 2013). Esse entrelaçamento de espaços pode ser percebido com a intensificação do uso das redes e mídias

sociais através de *smartphones* conectados à internet, em que o fluxo da vida consegue ser capturado de maneira fluida e instantânea, de tal forma que é possível viver, registrar e compartilhar o que se vive com pessoas que não se encontram fisicamente próximas, mas digitalmente conectadas, ao mesmo tempo. Essa prática, muitas vezes, é encarada com estranheza, pois se julga que não é possível viver e registrar ao mesmo tempo, como se estivéssemos perdendo aquele acontecimento, não desfrutando em sua total integridade e essência. Santaella (2013) argumenta que essa concepção é errônea, uma vez que as redes sociais possibilitam inúmeras ferramentas capazes de registrar o que se vive, de forma simultânea.

Acreditamos que as redes sociais criam possibilidades para essa prática – do viver e registrar –, porém, a forma como sentimos e encaramos essa atividade conjunta pode ser diferenciada para cada um/a. Por exemplo, eu gosto de registrar os momentos vividos, seja quando saio para comer, uma ida ao shopping, o treino na academia, inclusive, enquanto tecia as linhas dessa tese fui registrando cada progresso da minha escrita. Para mim, isso é algo corriqueiro, e não afeta a minha capacidade de sentir o que estou vivendo. Contudo, essa mesma experiência – viver e registrar – pode se dar de maneiras totalmente diferentes para outras pessoas, que preferem deter sua atenção exclusivamente naquele determinado momento. Existe, então, uma maneira certa de sentir e viver? Acredito que são formas diferenciadas de experienciar a vida, exceto quando o registrar torna-se uma obrigação, a tal ponto que a impossibilidade de realizar essa prática invalide o que foi vivido, pois, nesse caso, o que importa é o registro e seu compartilhamento, e não a experiência. Dessa forma, os momentos vividos são de fato perdidos, assim como seu sentido se torna esvaziado.

Nesse cenário, as redes sociais se tornam palco para a exposição de si, onde as narrativas são multiplicadas, evidenciadas e, muitas vezes, espetacularizadas. Como salientou Couto:

> [...] as narrativas de si multiplicam-se e qualquer detalhe da intimidade passa a ser espetacularizado. A vida assume a condição de relato e com ele elaboramos as nossas redes de sociabilidade. O sujeito é, antes de tudo, um narrador. E esse narrador é arrastado no frenesi das novidades, na agitação incessante e urgente de revelar cada vez mais de si (Couto, 2014, p. 47).

Se para Benjamin (1994) a narrativa floresceu num meio de artesãos, no caso, no campo, no mar e na cidade, hoje ela ganha novas formas com o ciberespaço/cibercultura, principalmente por causa da ubiquidade, fazendo com que alguns questionamentos sejam evocados: Qual o lugar das narrativas no mundo conectado pela internet? De que modo

estamos narrando nossas experiências? Quais experiências são narradas e ouvidas? Como mulheres afrodescendentes se utilizam das redes sociais para narrar suas experiências?

Sibilia (2008) teceu alguns comentários sobre as práticas narrativas realizadas nos espaços digitais, trazendo uma pergunta pertinente: as narrativas produzidas nesses espaços são inventadas, enganosas, falsas, ou seja, fictícias, ou de fato são documentos verídicos de pessoas e vidas reais? Acreditamos que os espaços digitais possibilitam as duas alternativas, existindo quase que uma fronteira tênue entre as duas, coexistindo um eu que narra sua vida, com todos os seus acontecimentos, e que incorpora relatos fictícios a esses acontecimentos. No oceano da internet, é possível encontrar pessoas que expõem sua intimidade de maneira ficcional, fabricando experiências que não correspondem com sua realidade, mas também pessoas que narram a vida com seus acontecimentos reais. De uma forma ou de outra, Sibilia (2008) ressalta que essas novas práticas narrativas são pertencentes aos gêneros autobiográficos, isso porque esse gênero se diferencia dos demais, por estabelecer um "pacto de leitura" que consiste na crença, por parte do leitor, de que as identidades do autor, do narrador e do protagonista da história contada são uma só, ou seja, tratam da mesma pessoa. As narrativas produzidas nos espaços digitais parecem se enquadrar nesse pacto, uma vez que o eu que fala na web se torna tríplice: autor, narrador e protagonista; e não deixam de ser uma ficção, partindo do princípio de que apesar de o eu se autoevidenciar, ele também se caracteriza como complexo, vacilante e ilusório. Como destaca a autora "o eu de cada um de nós é uma entidade complexa e vacilante. Uma unidade ilusória construída na linguagem, a partir do fluxo caótico e múltiplo de cada experiência individual" (Sibilia, 2008, p. 31). A autora ainda caracteriza essas narrativas em um plano mais objetivo, ressaltando que os textos produzidos nesses espaços carregam a marca da oralidade e um tom coloquial característico das conversas cotidianas. Normalmente são textos breves, sem maior cuidado com a formalidade e com as regras da escrita, sendo muito comum o uso das abreviaturas, siglas, acrônimos, emoticons, gifs. Além disso, com as mensagens instantâneas dos *chats*, a tendência é de que haja um diálogo constante, múltiplo e sem fim.

Como já explicado, as redes sociais permitem que registremos/compartilhemos nossas vidas ao mesmo tempo em que estamos vivendo aquela experiência. A vida pode ser, então, contada ao mesmo em tempo em que se está vivendo. O ato de narrar a vida, seja de maneira escrita, falada, em vídeo e/ou foto, simultaneamente enquanto se vive, oportunizado pelas redes sociais, pode ser uma forma de materializar a vida, cuidando de si e como forma de existência – externalizar sua presença no mundo –, principalmente quando pensamos nas mulheres afrodescendentes, muitas vezes silenciadas e objetivamente esquecidas. Narrar suas

existências é algo que mulheres afrodescendentes fazem desde muito tempo, como Esperança Garcia, mulher escravizada que ousou escrever cartas de denúncias; ou através de um diário improvisado, cheio de experiências e denúncias sociais, como fez a escritora Maria Carolina de Jesus no livro *Quarto de Despejo* (1960). Atualmente, com as redes sociais, mulheres afrodescendentes têm se utilizado dos espaços digitais para compartilhar suas experiências, evidenciar conhecimentos e denunciar e resistir aos silenciamentos.

Estamos tratando das possibilidades provocadas pelo entrelaçamento de espaços – físicos e digitais. Por exemplo, pensemos em dois círculos separados, com bordas bem definidas. Na medida em que as bordas desses círculos se aproximam e, consequentemente, se juntam, se conectam, se entrelaçam, é formado um novo espaço, constituído dessa relação, no caso, os espaços intersticiais. As bordas se confundem a tal ponto que não é mais possível distinguir o que é espaço digital e físico. Como já discorrido, as tecnologias móveis conectadas à internet possibilitaram a entrada e a saída dos espaços digitais de maneira tão fluida que a própria compreensão de entrada e saída é escorregadia, justamente por seu caráter dinâmico, em constante movimento. Santella (2008, p. 21) ressalta que o termo "espaços intersticiais" se justifica "porque eles têm a tendência de dissolver as fronteiras rígidas entre o físico, de um lado, e o virtual, de outro, criando um espaço próprio que não pertence nem propriamente a um, nem ao outro". Um novo espaço construído pelas práticas das pessoas são os seus fazeres, comportamentos e produções diversas em mobilidade ubíqua, que tornam possível a construção desse "novo" espaço, onde fronteiras são deslizantes e a "vida nas redes" e a "vida face a face" são cada vez mais misturadas, como se estivessem em uma dança contínua, com corpos entrelaçados e em constante movimento.

Discorremos até aqui sobre a construção e as características da cibercultura e do ciberespaço, ao tempo em que frisamos a coexistência de diferentes lógicas culturais. Algumas características se sobressaíram, como a dinamicidade, a fluidez, a participação, a interatividade, a produção. Todos esses elementos constituem os espaços digitais e foram sendo destacados, ao longo dessas linhas, para que pudéssemos entender as possibilidades do ciberespaço traduzido na cibercultura. Enfatizamos também que esses espaços possuem uma dimensão social, cultural, econômica e política, imbricada em relações de poder.

Nas próximas seções trataremos das possibilidades educativas das redes sociais e, posteriormente, discutiremos sobre as estruturas racistas e machistas que constituem a internet, partindo de uma perspectiva interseccional. A fim de ajudar a entender um pouco mais da problemática da nossa pesquisa, na seção a seguir vamos discutir sobre a dimensão

plural da educação, ao mesmo tempo em que tratamos das possibilidades educativas das redes sociais.

2.2 Educações no plural: as redes sociais como possibilidade educativa

O fio condutor que costura esse texto é pensar a dimensão plural da educação e, com isso, suas múltiplas possibilidades, mais especificamente como as redes sociais podem possibilitar espaços diferenciados de aprender-ensinar-produzir. Os espaços digitais, como as redes sociais, possuem potencial para produzir aberturas educativas, mas são as pessoas, com suas práticas, comportamentos, ideias, criatividade, que tornam esses espaços abertos para aprendizagens e práticas educativas diferenciadas. Para tratar dessas possibilidades é preciso demarcar de onde estamos partindo. Pensamos na educação como um processo sociocultural amplo, que não se limita a espaços institucionalizados, pelo contrário, atravessa toda nossa vida, através de meios e agentes diferenciados, produzindo diferentes fins educativos, assim, preferimos "educações" no plural, para enfatizar sua dinamicidade e potencialidade.

Brandão (2007, p. 8) apresenta esse sentido amplo e plural da educação, quando afirma que "Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar". Se pensarmos em nossa vida como uma composição de diferentes tecidos, o fio que costura cada um deles é o fio da educação, pois ela está entrelaçada em nossas vidas, em tempos, espaços e sujeitos diversos. Ao concebermos a educação de maneira plural, como um processo complexo e dinâmico, concepções como "educação formal, não formal, informal" não conseguem elucidar a complexidade dos fenômenos educativos, além de hierarquizarem os saberes, conhecimentos, práticas e aprendizagens construídos em ambientes fora dos espaços considerados "formais". Tratar a educação como educações é uma tentativa de reconhecer os diversos agentes sociais em suas múltiplas possibilidades de ser, existir e fazer, valorizando os diversos conhecimentos e perspectivas de mundo, as formas como se relacionam e transformam as realidades sociais existentes.

Este é o principal elemento que buscamos argumentar ao conceber a educação no plural – o reconhecimento dos diferentes sujeitos sociais –, em especial, das mulheres afrodescendentes, que convivem/enfrentam de maneira interseccional as discriminações de raça, gênero, classe e outras categorias. Na medida em que entendemos a educação como parte integrante e indissociável de nossas vidas, das práticas sociais, é possível evidenciar,

colocar em destaque os diferentes sujeitos sociais que foram historicamente excluídos e marginalizados como produtores/as de saberes e conhecimentos diversos, com experiências sociais, políticas, culturais e de resistência variadas. Arroyo (2017) considera que esses "outros sujeitos" são também "sujeitos pedagógicos":

> Ao destacar que os próprios oprimidos têm suas pedagogias de conscientização da opressão e dos processos de desumanização a que estão submetidos já aponta que eles afirmam Outras Pedagogias em tensão com as pedagogias de sua desumanização que roubam sua humanidade. Por outro lado, ao reconhecer suas pedagogias reconhece que os oprimidos são sujeitos pedagógicos não destinatários de pedagogias de fora, nem sequer críticas, progressistas, conscientizadoras e menos bancárias (Arroyo, 2017, p. 27).

Mulheres afrodescendentes, quando se utilizam dos espaços digitais para compartilhar narrativas e conhecimentos sobre livros escritos por outras mulheres afrodescendentes, estão provocando e produzindo práticas que tencionam as "pedagogias de desumanização", com seus currículos eurocêntricos, rígidos e fechados. Essas mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdo nas redes sociais, ao narrarem suas experiências sociais, políticas e culturais, evidenciam conhecimentos até então negados e silenciados. A inserção, reflexão e discussão de livros que disseminem outras perspectivas sobre as mulheres afrodescendentes, numa construção valorativa de suas identidades, mostram-se como tarefa urgente, principalmente quando essas narrativas são escritas por pessoas injustamente subalternizadas, como as mulheres de descendência africana. Práticas como essas colaboram na construção positiva das identidades raciais e de gênero, de maneira articulada. Uma educação que tenta romper com a naturalização dos estereótipos. Fica mais nítida a importância de reconhecer e viabilizar mais respostas/possibilidades ousadas e criativas como tentativa de romper e/ou provocar rachaduras naquilo que Santos (2007) denominou de monocultura do conhecimento, e, assim, enriquecer e proporcionar aprendizagens com conhecimentos historicamente silenciados e excluídos.

As educações se entrelaçam em todos os aspectos de nossas vidas, de maneira difusa e fluida, e não poderia estar restrita apenas a determinados ambientes, como as escolas e universidades. Como disserta Brandão (2007, p. 9): "Não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante". Se a escola não é o lócus privilegiado da educação e do conhecimento, e nem o professor seu único agente educativo, por que colocar a escola como parâmetro para distinguir os diferentes tipos de educação? É isso que acontece quando distinguimos a educação em formal, não formal e informal, centralizamos a educação formal escolar como lugar

privilegiado da ação educativa, demarcando “onde se faz ‘educação’ e onde se realizam ‘outras atividades socioeducativas’” (Vianna Ferreira; Sirino; Mota, 2020, p. 586). Vejamos no quadro abaixo as definições de educação informal, não formal e formal, a partir dos estudos de Libâneo (2018):

Quadro 1 - Modalidades da Educação

Modalidades da educação	**Características**
a) Informal	Práticas sociais como efeitos educativos que não possuem intencionalidade e sistematização estabelecidas com antecedência: “[...] o termo "informal" é mais adequado para indicar a modalidade de educação que resulta do ‘clima’ em que indivíduos vivem, envolvendo tudo o que do ambiente e das relações socioculturais e políticas impregnam a vida individual e grupal. Tais fatores ou elementos informais da vida social afetam e influenciam a educação das pessoas de modo necessário e inevitável, porém não atuam deliberadamente, metodicamente, pois não há objetivos preestabelecidos conscientemente” (Libâneo, 2018, p. 90).
b) Não formal	“A educação não-formal, por sua vez, são aquelas atividades com caráter de intencionalidade, porém com baixo grau de estruturação e sistematização, implicando certamente relações pedagógicas, mas não formalizadas. Tal é o caso dos movimentos sociais organizados na cidade e no campo, os trabalhos comunitários, os equipamentos urbanos culturais e de lazer (museus, cinemas, praças, áreas de recreação) etc” (Libâneo, 2018, p. 89).
c) Formal	“Formal refere-se a tudo que implica uma forma, isto é, algo inteligível, estruturado, o modo como algo se configura. Educação formal seria, pois, aquela estruturada, organizada, planejada intencionalmente, sistemática. Neste sentido a educação escolar convencional seria tipicamente formal. Mas isso não significa dizer que não ocorra educação formal em outros tipos de educação intencional (vamos chamá-las de não convencionais). Entende-se, assim, que onde haja ensino (escolar ou não) há educação formal” (Libâneo, 2018, p. 81).

Fonte: Organizado pela autora (2022).

No Quadro 1 acima é possível constatar que a intencionalidade da ação educativa é o que diferencia as três modalidades de educação, de acordo com Libâneo (2018). Porém, é a educação formal, em especial, a educação escolar, que estabelece o modelo de educação a ser seguido, as demais modalidades são encaradas como “outras”, “não convencionais”, “alternativas”, mesmo que haja a tentativa de articular e integrar essas diferentes modalidades e espaços educativos. Como exposto no Quadro 1, no item (A), quando o autor trata acerca da educação informal, esta é assim denominada para fins didáticos, para dar conta de um mundo

regido por uma ciência empirista e cartesiana. Contudo, é necessário entender que as realidades e o seu entendimento são interligados de modo contínuo, um processo dinâmico. Prova disso foram às modificações ocasionadas na educação escolar em decorrência da pandemia do covid-19, em que as tecnologias e ferramentas digitais foram cada vez mais utilizadas, aulas remotas através de celulares, utilização de plataformas e jogos educativos, sem contar no teor educativo e questionador de diversas *lives* que foram sendo realizadas durante esse período, abordando assuntos relevantes como racismo, machismo, transfobia, entre outros. Santos (2022, p. 80) argumenta que "no contexto da pandemia COVID-19, as lives se configuraram como importantes espaços multirreferenciais de aprendizagens e também campos de pesquisa". Assim, novos espaços de aprendizagens, com novas linguagens e modos de criação e produção, vão sendo construídos nos espaços digitais, ampliando cada vez mais a noção de educação, ou melhor, educações.

Não buscamos o fim da educação formal escolar, mas que os "espaços não escolares" (ao invés de não formal, informal) sejam reconhecidos e valorizados como campos de educação e, desta forma, com auxílio da educação escolar, trabalhar fenômenos educacionais utilizando diversos processos, agentes e meios para almejar fins educativos diferentes. Dessa forma, buscamos pluralizar a educação, evidenciando os fazeres humanos em constante desenvolvimento. Como asseveram Boakari e Silva (2021, p. 93): "Pluralizar a educação é uma tentativa de captar a sua essência como construção-desenvolvimento pelos seres humanos, como coletividades e indivíduos em construção ao mesmo tempo e de modo permanente". Entendemos isso como modo relevante-adequado de falar dos "tipos, modos/modalidades de educação".

O fenômeno da educação é então constituído por práticas humanas, que em seu sentido mais amplo, significam o desenvolvimento de uma atividade, a operacionalização de uma tarefa. Quando tratamos de "prática" no campo educacional, ou seja, de prática educativa, não separamos da sua condição transformadora, a concebemos como práxis, pois o fim dessa atividade é a transformação, mudança da realidade, uma atividade consciente e objetiva que consiste na ação e reflexão de mulheres e homens para transformar o mundo, e na medida em que provocam mudanças na realidade sócio-histórica, são também por ela transformados (FREIRE, 2013).

Se a educação é entendida como processo constitutivo do ser humano, o "fazer-se" pessoas, mulher e homem, em um determinado contexto social, cultural e histórico (Vieira Pinto, 2010), as práticas educativas também não poderiam se restringir aos espaços educacionais institucionalizados, mas se constituem como parte integrante da vida e do

desenvolvimento das sociedades. Franco (2012) ressalta que as práticas educativas se caracterizam como ação social intencional e multidimensional, enfatizando sua pluralidade. Dessa forma, se estamos provocando reflexões sobre a pluralização da educação, não poderíamos conceber a prática educativa de maneira homogênea, única, neutra, mas como práticas educativas, no plural. Como argumentam Boakari e Silva (2021, p. 98-99): "A prática no campo educacional é desenvolvida por indivíduos com todas as suas subjetividades, idiossincrasias, e outras características que evidenciam as suas particularidades, e assim, é mais adequado falar em práticas educativas".

As práticas educativas, por serem um fenômeno eminentemente sociocultural, identitário, dinâmico e múltiplo, precisam ser entendidas em toda sua complexidade, por isso a necessidade de lançarmos um olhar reflexivo e aberto a diferentes perspectivas epistêmicas. Como tarefa para conseguirmos essa compreensão crítica-reflexiva-aberta, é necessário descrever, contextualizar, exemplificar, explicar e problematizar os elementos que constituem as práticas educativas. Dessa forma, consideramos oportuno demarcar de onde estamos partindo em relação aos processos e modelos educacionais engendrados pelas tecnologias digitais. De acordo com Santaella (2013), as tecnologias comunicacionais proporcionaram os seguintes processos de ensino-aprendizagem, a saber: processos baseados na tecnologia do livro, a educação a distância, o *e-learning* - aprendizagem em ambientes virtuais e, por último, o *m-learning* ou aprendizagem móvel.

Para cada um desses processos são constituídos também modelos educacionais semelhantes, no caso, o processo de ensino-aprendizagem baseado no livro, do qual origina o modelo "gutenberguiano", caracterizado por um conceito tradicional de educação, no qual a escrita e o livro impresso ganham destaque e há centralidade na ação educativa. Esse modelo se baseia no princípio da transmissão e transferência de conteúdos, o que Paulo Freire (1967) denominou de "educação bancária", no qual o educador, agente privilegiado da ação educativa, conduz os educandos à memorização dos conteúdos, que acabam se tornando "vasilhas", "depósitos" a serem preenchidas pelos educadores. A educação é, então, vista como informações e conteúdos a serem depositados, escolhidos a partir de um interesse pessoal e sem nenhum tipo de reflexão crítica, como assevera Freire (1967, p. 33): "Eis aí a concepção 'bancária' da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los". O fazer educacional acompanha as tecnologias de comunicação disponíveis na sociedade, afinal, a educação é modo-meio-fim educativo.

No que se refere à educação a distância ou EaD, Santaella (2013) evoca duas concepções que provocam reflexões sobre a utilização das interfaces digitais na educação. Vejamos a primeira concepção:

> Costuma-se chamar de educação à distância todas as formas de aprendizagem que vieram depois dos meios de comunicação de massa, quais sejam, o e-learning e o m-learning. Assim, a educação a distância é concebida como um campo em expansão, que teve início ainda antes dos meios de massa, nos sistemas educacionais via correio, passaram então para o ensino por meio de telecursos, até atingir hoje todas as formas de ensino-aprendizagem em mídias digitais (Santaella, 2013, p. 296).

Para a autora, educação a distância é um modelo educacional próprio das mídias massivas (rádio, telecursos, vídeos, e outros similares), pois os agentes do processo educativo, professor/a, aluno/a estão de fato distantes em termos de espaço e tempo, existindo um polo emissor da mensagem, no caso o professor, e um polo receptor, as/os alunas/os. O que não ocorre quando o diálogo humano-computador está em atuação, uma vez que as noções de tempo e espaço são quebradas, e as interações podem ser proporcionadas tanto de maneira síncrona (*on-line* simultaneamente) ou assíncrona (em tempos diferentes). Desta forma, a noção de distância perde o sentido, uma vez que através dos dispositivos móveis conectados à internet é possível estar em diferentes lugares ao mesmo tempo. Com a internet e os ambientes *on-line*, a educação a distância manteve a lógica comunicacional das mídias de massa, em que os processos de criação dos conteúdos e os sujeitos são separados, privilegiando a "autoaprendizagem" e o "autoestudo". Conforme descreve Santos (2022, p. 63): "[...] docentes orientam estudos, leituras, tiram dúvidas de conteúdos e administram a agenda do sistema. Cada aluno faz suas tarefas, prestando conta das atividades quase sempre individualizadas. Isso é EAD".

Outra modalidade de ensino é o *e-learning*, baseado na comunicação via computador, muitas vezes utilizado como sinônimo de educação a distância. Nessa modalidade, surge a aprendizagem em ambientes virtuais, provocando mudanças, pelo menos em tese, no paradigma anterior da educação a distância, ainda pautada nas mídias massivas. O *e-learning* procura integrar diferentes atividades em conjunto com as novas tecnologias de informação e comunicação. Santaella (2013) ressalta que o *e-learning*, por ser fruto da comunicação computacional, não poderia ser chamado de educação a distância, uma vez que os espaços digitais fomentam a situação paradoxal da presença e da ausência em simultaneidade, por isso, termos como "educação *on-line*" ou "ambientes virtuais de aprendizagem" (AVA) seriam mais adequados. Por outro lado, o *m-learning* é a expansão do *e-learning*, onde os aparelhos

móveis entram em cena, entrelaçando internet, redes sem fio, equipamentos móveis e sistemas de *e-learning*. O diferencial do *m-learning* é a possibilidade de aprender a qualquer momento e lugar, com facilidade de acesso aos conteúdos, intensificando a criação, interação e compartilhamento do conhecimento (Santaella, 2013).

Discorremos anteriormente sobre educação *on-line*, que não pode ser encarada como uma evolução da educação a distância, ou como se fossem sinônimas, uma vez que a educação *on-line* é um fenômeno da cibercultura. Como explica Santos (2019, p. 69): "A educação *on-line* é o conjunto de ações de ensino-aprendizagem, ou atos de currículo mediados por interfaces digitais que potencializam práticas comunicacionais interativas, hipertextuais e em mobilidade". Seu diferencial é a utilização das interfaces digitais, de maneira a criar espaços cada vez mais interativos e colaborativos, e não apenas postar/arquivar materiais variados (vídeos, slides, PDFs) em plataformas digitais ou Ambientes Virtuais de Aprendizagem, mas possibilitar que os/as alunos/as se conectem àquele conteúdo, produzindo significados e trabalhando/criando de maneira colaborativa. Assim sendo, a ação educativa não se separa do ato criativo. Como propõe Santos (2022, p. 61-62): "Precisamos engendrar uma teia complexa de conexões e acionar os estudantes a adentrarem os conteúdos, produzindo colaborativamente conhecimentos nas interfaces de comunicação síncronas e assíncronas. Só assim, teremos educação online". Nessa proposta, o/a professor/a não é o/a agente privilegiado do conhecimento, tampouco centraliza a comunicação, emissão de mensagens, pelo contrário, potencializa a troca, a interação, e o fazer junto em constante dinamicidade, professor/a e aluno/a estão dispostos de maneira horizontal, ensinando-aprendendo-fazendo-compartilhando-criando conjuntamente.

Por outro lado, com a Pandemia do covid-19, presenciamos a explosão do ensino remoto, que não pode ser entendido como educação *on-line* e/ou educação a distância. O ensino remoto é a ação educativa praticada por mediações audiovisuais em plataformas de webconferência, neste caso, professores/as e alunos/as continuam a se encontrar com data e horário marcados, só que ao invés das tradicionais salas de aula, utilizam as plataformas de webconferências, ou seja, uma tentativa de transposição do ensino presencial para os espaços digitais, onde as ferramentas assíncronas são geralmente utilizadas apenas para arquivar materiais e não provocar a interação e o trabalho colaborativo. Santos (2022) discorre como esse tipo de ensino tem causado marcas significativas em nossas vidas, tanto positivas como negativas:

> Para o bem porque, em muitos casos, permite encontros afetuosos e boas dinâmicas curriculares emergem em alguns espaços, rotinas de estudo e encontros com a turma são garantidos no contexto da pandemia. Para o mal porque repetem modelos massivos e subutilizam os potenciais da cibercultura na educação, causando tédio, desânimo e muita exaustão física e mental de professores e alunos (Santos, 2022, p. 68).

O grande desafio do ensino remoto é perceber as potencialidades do ciberespaço para além dos encontros síncronos (webconferências) e das ferramentas assíncronas como depósito de materiais, e assim possibilitar a interação e criação entre professor/a – aluno/a e entre os/as alunos/as, e, com isso, sair das zonas de conforto, das bolhas acadêmicas de viés cartesiano. A partir das minhas experiências no ensino remoto, como aluna da pós-graduação, percebi uma tentativa de transposição do ensino presencial para o ensino remoto, sem utilizar as possibilidades do ciberespaço, causando, muitas vezes, cansaço e desânimo. Apesar dessas dificuldades e desafios, o ensino remoto também vem proporcionando espaços para diálogos mais afetuosos entre docentes e discentes, gerando, às vezes, maior conexão, principalmente quando conhecemos um pouco mais do outro, seja através de narrativas de experiências de vida ou pela exposição do local físico onde cada um se encontra no horário da aula (normalmente em nossas casas), além de possibilitar encontros que emanavam esperança, quando vivenciávamos o momento caótico e perturbador do início da pandemia. Como bem disse Santos (2022), o ensino remoto está deixando várias marcas, seja para o bem ou para o mal.

O fio condutor deste texto foi costurando os significados de educação como um processo sociocultural múltiplo, evidenciando modalidades de educação, como "educação formal, não formal e informal", embora, consideremos que os termos "educações", "escolar e não escolar", assim como "práticas educativas", conseguem melhor capturar a multiplicidade do fenômeno educativo. Em seguida, partimos para os processos educativos que se utilizam das tecnologias digitais, a saber: educação a distância, *e-learning*, *m-learning*, educação *on-line* e ensino remoto, de forma que pudéssemos conhecer as possibilidades do ciberespaço, provocando reflexões sobre sua utilização e seus efeitos, tanto na ação educativa escolar como também em nossas vidas. Além disso, todo esse percurso foi uma tentativa de demarcar, evidenciar, diferenciar, contextualizar, descrever o que gostaríamos de tratar nessa pesquisa: os espaços digitais como espaços educativos que vêm proporcionando a troca de informações e experiências, assim como a construção e o reconhecimento de conhecimentos excluídos e silenciados de maneira fluida, difusa e até mesmo caótica. Estamos tratando de práticas educativas originadas pela cibercultura ubíqua, especificamente de práticas, fazeres,

comportamentos e ideias construídas por mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, que narram suas experiências de leitura de livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial.

Em trabalhos anteriores, como “Mulheres afrodescendentes e espaços virtuais: para viabilizar aberturas epistemológicas” (Boakari; Souza, 2019), “Controvérsias sociocientíficas na web 2.0: quais potencialidades educativas envolvendo racismos e machismos?” (Souza; Boakari; Silva, 2021), “Nós por Nós: protagonismo e resistência de mulheres afrodescendentes no Instagram” (Souza; Leão; Boakari, 2021), começávamos a refletir sobre as potencialidades dos espaços digitais como espaços também educativos. No primeiro artigo enfatizamos a prática de mulheres afrodescendentes no *YouTube* e *Instagram* como respostas às consequências nefastas do epistemicídio: inferiorização dos conhecimentos e a desvalorização da condição humana de mulheres afrodescendentes. Com esse estudo, percebemos que essas respostas estão imbricadas de educações, no plural, possibilitando outras vias/aberturas epistemológicas e identitárias, enfatizando que a presença objetivada dessas mulheres em espaços como esses, provoca brechas e/ou fissuras no epistemicídio, racismos e machismos, à medida que evidenciam formas diferenciadas de saber-resistir e a construção de espaços de denúncia, escuta e diálogo entre e com mulheres afrodescendentes.

Continuando as inquietações e reflexões relacionadas às potencialidades dos espaços digitais como espaços também educativos, o segundo artigo mencionado demonstrou como a educação e a produção de conhecimento ocorre de maneira múltipla, uma vez que a discussão de controvérsias sociocientíficas através das potencialidades da Web 2.0 procura construir uma educação coletiva, humanizada e questionadora, que visa o fomento e o reconhecimento dos conhecimentos historicamente excluídos. Neste artigo foram analisados vídeos no *YouTube* de duas criadoras de conteúdo afrodescendentes: Gabi de Oliveira, do canal DePretas, e Nátaly Neri, do canal Afros e Afins, onde elencamos e refletimos sobre algumas possibilidades educativas, como:

> a) incentiva olhar para si mesmo, para a sua história, perspectivando construir/evidenciar as próprias narrativas; b) oportuniza a curiosidade, a pesquisa, visando buscar outros conhecimentos; c) fomenta o trabalho colaborativo e o trabalho autoral; d) estimula o diálogo e escuta ativa, nutrindo o respeito às diferenças; e) proporciona aprender de maneira diferenciada, leve, pessoal e descontraída ao ter acesso e domínio dessas tecnologias; f) possibilita materiais em diversos formatos com informações relevantes sobre as interseccionalidades entre raça e gênero, bem como, tocante a outros temas semelhantes; g) permite desvelar a realidade, construindo pensamento crítico; h) faz com que as controvérsias

> sociocientíficas sejam encaradas como problemas sociais, preocupações de toda a sociedade (Souza; Boakari; Silva, 2021, p. 16).

Cada uma dessas possibilidades educativas demonstra como as mulheres afrodescendentes têm se utilizado dos espaços digitais para produzir práticas educativas ousadas e criativas, que ajudam no desvelamento das desigualdades das intersecções de raça-gênero-classe, e outras categorias semelhantes, produzindo redes de conhecimento, fortalecimento, resistência e cuidado entre mulheres afrodescendentes. Algo semelhante foi discutido no terceiro artigo aludido anteriormente, para lembrar: "Nós por Nós: protagonismo e resistência de mulheres afrodescendentes no Instagram" (Souza; Leão; Boakari, 2021). Evidenciamos com este estudo que algumas meninas/jovens brasileiras afrodescendentes estão produzindo respostas de enfrentamento e resistência aos racismos e sexismos, por meio de produções no *Instagram*, e, com isso, tornam-se protagonistas de suas próprias vidas, evidenciando suas experiências, pensamentos e ideias. Essas "respostas" são entendidas como educativas e transformadoras, pois desvelam a sociedade brasileira em sua verdadeira face: racista e sexista, ao mesmo tempo em que incentiva outras mulheres (e homens) a produzirem outras respostas semelhantes, proporcionando práticas educativas diferenciadas, repletas de acolhimento, conhecimento e fortalecimento de sua cidadania.

Todos esses trabalhos foram basilares para a construção dessa pesquisa, principalmente para o entendimento das possibilidades educativas dos espaços digitais, mais do que isso, para compreender que os fazeres, ideias, informações, experiências, conhecimentos produzidos por mulheres afrodescendentes nesses espaços, em especial, no *Instagram*, constituem-se como práticas educativas. Novas formas de ensinar-aprender são desenvolvidas, menos rígidas e cada vez mais problematizadoras, colocando em xeque as desigualdades raciais e de gênero que constituem a sociedade brasileira, ao tempo em que evoca narrativas, pensamentos e reflexões acerca das suas existências nessa sociedade, formando não apenas redes educativas, mas também de apoio, fortalecimento, acolhimento e cuidado entre mulheres afrodescendentes, e, assim, fomentando processos educativos coletivos e humanizados. Essas experiências e a construção desta pesquisa merecem um tratamento maior, a fim de mostrar como se desenvolve um problema de pesquisa visando ao levantamento de uma questão de pesquisa!

Assim, dialogamos com a ideia de "aprendizagem ubíqua" proposta por Santaella (2013), que se diferencia dos demais paradigmas da educação que se utiliza das tecnologias digitais, uma vez que não possui um caráter sistematizado, não busca atender expectativas de um planejamento educacional. A autora a caracteriza como sendo eminentemente informal,

espontânea, contingente, caótica e fragmentária. À medida que adentramos o ciberespaço, estamos vivenciando e elaborando processos educativos. Com o advento dos dispositivos móveis e da conexão sem fio, podemos aprender a qualquer momento e lugar,

> Equipada com um dispositivo de conexão contínua, a pessoa pode saciar a sua curiosidade sobre qualquer assunto a qualquer momento e em qualquer lugar que esteja. O que emerge, portanto, é um novo processo de aprendizagem que prescinde de quaisquer sistemáticas de ensino (Santaella, 2013, p. 303).

Essa aprendizagem provoca novas relações com o saber, nas quais os processos de aprendizagem e de produção não se separam, afinal, nos espaços digitais temos a oportunidade de produzir diferentes conteúdos; pesquisar, manipular e arquivar de variadas formas as informações disponíveis, e, com isso, incorporar novos conhecimentos, assim como as relações de tempo e espaço são modificadas. Uma vez que podemos estar em diferentes lugares ao mesmo tempo, com todas essas possibilidades são desenvolvidos "espaços multirreferenciais de aprendizagem", como descrevem Santos, Fernandes e York (2022, p. 79):

> Espaços multirreferenciais de aprendizagem são para nós em potência, ambiências formativas. Para que a diversidade de linguagens, produções e experiências de vida sejam de fato contempladas de forma multirreferencializada, nos e pelos espaços de aprendizagem, assim, os saberes ganham visibilidade e mobilidade, ou seja, os praticantes culturais precisam ter sua alteridade reconhecida, sentindo-se implicados numa produção coletiva, dinâmica e interativa que rompa com os limites do espaço geográfico e do tempo.

Espaços que possibilitam a combinação de pensamentos, ideias, abordagens, conhecimentos, saberes, de maneira múltipla, sem hierarquizações, em que "cada abordagem, cada referente é como se fosse o limite do outro..." (Barbier, 1992, p. 38), ou seja, os conhecimentos são dispostos e entendidos de maneira horizontal, abrindo possibilidades para que "praticantes culturais" sejam reconhecidos como sujeitos que produzem conhecimentos e práticas educativas diferenciadas, construindo espaços coletivos, nos quais suas subjetividades e particularidades sejam reconhecidas, construindo, desta forma, espaços de investigação, interação, problematização, entendimento e escuta de maneira aberta, em constante diálogo com o outro.

São espaços dependentes das/os pesquisadoras/es e seus contextos específicos, que fomentam aquilo que Boaventura de Sousa Santos denominou de "ecologia de saberes" que tem como cerne o "reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles..." (Santos, 2007, p. 85), buscando reconhecer a

diversidade epistemológica existente no mundo, em um diálogo horizontal, como tentativa de superar a lógica dominante do pensamento ocidental, a saber: o “pensamento abissal”, que se configura através de uma linha abissal invisível, que separa o “desse lado da linha” e o “outro lado da linha”, polarizando e dividindo o mundo em Norte e Sul. É neste “outro lado”, o Sul global, que se concentram as produções consideradas de menor valor, inexistentes e inferiores. São conhecimentos, pensamentos, produções, histórias, experiências, culturas apagadas e silenciadas pelo grupo dominante. Este último grupo, inserido no extremo “desse lado da linha”, diz ser o único a produzir conhecimentos científicos e verdadeiras filosofias (Santos, 2007). Trata-se aqui de fortalecer e aprender com as “Epistemologias do Sul”, possibilitando vias alternativas para ampliar e reconhecer as diversidades epistemológicas do mundo e, mais do que isso, provocar práticas sociais e educativas no sentido de superar a lógica excludente e dominante do pensamento ocidental moderno.

A educação é então entendida como processo sociocultural, dinâmico e intencional, buscando atender as necessidades humanas em suas diferentes culturas, com agentes e mensagens diversificadas, ocorrendo em lugares diferentes, institucionalizados ou não. Além disso, por ser intencional, pressupõe o desenvolvimento de um produto, como resultado dos objetivos alcançados, mesmo que esses não sejam evidenciados explicitamente. Assim, acreditamos que os espaços digitais, sendo também espaços educativos, têm proporcionado trocas de informações e experiências, fazendo com que mulheres afrodescendentes, ao narrarem suas experiências de leitura, estabeleçam redes de fortalecimento e de conhecimento com outras mulheres semelhantes a elas, enredando em práticas que educam de maneira prazerosa e diferenciada. São formas diversificadas de aprender que, geralmente, não são incentivadas em espaços rígidos e mecanizados, como as instituições de ensino, pois o que se prioriza são as competências cognitivas e o mercado de trabalho. Acreditamos também que as práticas realizadas por algumas mulheres afrodescendentes, nas redes sociais, constituem-se através de dinâmicas próprias, cheias de potencialidade criativa, identitárias, de aprendizagens e de sociabilidades, fomentando educações no plural, espaços abertos a possibilidades educativas de maneira difusa, caótica, dinâmica e colaborativa, ao tempo em que possui também um caráter intencional, embora muitas vezes não seja de forma explícita ou formulada sistematicamente. A fim de continuarmos as discussões relacionadas aos espaços digitais, na próxima seção evidenciamos as exclusões que permeiam a internet. Para isso, partimos de uma perspectiva interseccional de raça-gênero e dos estudos sobre colonialidade.

2.3 Colonialidade e internet: uma perspectiva interseccional de raça-gênero

Discutimos sobre as possibilidades dos espaços digitais, principalmente no que se refere ao campo educacional em uma perspectiva múltipla, dinâmica e plural, descrevendo, exemplificando e questionando as alternativas e potencialidades da cibercultura e do ciberespaço. Porém, como já alertamos, os espaços digitais possuem uma dimensão social, cultural, econômica e política imbricada em relações de poder, dessa forma, é necessário entendermos a situação complexa na qual a internet se constitui, através das malhas opressivas da colonialidade, e, consequentemente, do racismo e machismo de maneira interseccional, ao mesmo tempo em que possui a potencialidade de se tornar "espaço mais aberto" para debate-discussões sobre populações e questões menosprezadas/invisibilizadas. Sobre esta dimensão opressiva que será tratada nessa parte da pesquisa: o ciberespaço como conjunto de espaços de exclusões e desigualdades (tanto de acesso como da sua própria constituição), sobretudo quando pensamos na população afrodescendente. Para isso, começaremos a tecer comentários reflexivos-descritivos sobre a colonialidade.

O termo "colonialidade" foi originado de um grupo de pesquisa chamado Modernidade/Colonialidade, formado, em sua maioria, por intelectuais latino-americanos, como Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado Torres, entre outros/as. Este grupo visa, nas palavras de Oliveira e Candau (2010, p. 17): "Uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no seu projeto de civilização quanto em suas propostas epistêmicas". Assim, propõem-se novas formas de pensar e perceber o mundo, rompendo com as lógicas de pensamento eurocentradas, que se intitulam como únicas e/ou verdadeiras, escamoteando a diversidade epistemológica existente no mundo.

A premissa fundamental do referido grupo é que "a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivativa" (Mignolo, 2005, p. 38). Isso quer dizer que são processos interdependentes, em que um não existe sem o outro, com as explorações-dominações coloniais sendo fundantes, engrenagem sociopolítica que precisa também ser lembrada. Mas, afinal, o que é a colonialidade? Qual a diferença entre colonialidade e colonialismo? Embora correlacionados, são dois processos que operam de maneiras distintas. Como explica Maldonado-Torres:

> O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta idéia, a colonialidade se refere a um

> padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da idéia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Assim, mesmo com o fim do colonialismo, as formas de dominação epistemológica, econômica, racial, cultural e de gênero ainda predominam nas relações sociais existentes, ganhando novos formatos, no caso, através da colonialidade, presente nos currículos escolares e acadêmicos, na literatura, no cinema, nas relações de trabalho, nas representações dos povos, na internet e em tantos outros espaços e/ou formas. De fato, é como se estivéssemos continuamente mergulhados (ou afogados) nos ranços (mares) da colonialidade. É através da modernidade-colonialidade que a Europa conseguiu impor seus conhecimentos como "universais", hierarquizando e subjugando os povos dominados, tanto no que se refere à sua humanidade, como na sua produção intelectual e cultural. Para isso, foi necessária a ideia de raças superiores e inferiores, como forma de legitimar a dominação e estabelecer o eurocentrismo. Como explica Quijano:

> Na América, a idéia de raça foi uma maneira de outorgar legitimidade às relações de dominação impostas pela conquista. A posterior constituição da Europa como nova identidade depois da América e a expansão do colonialismo europeu ao resto do mundo conduziram à elaboração da perspectiva eurocêntrica do conhecimento e com ela à elaboração teórica da idéia de raça como naturalização dessas relações coloniais de dominação entre europeus e não-europeus. Historicamente, isso significou uma nova maneira de legitimar as já antigas idéias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados (Quijano, 2005, p. 118).

É a partir da expansão do colonialismo que a Europa se proclama como detentora e protagonista da modernidade, colocando os povos dominados, especificamente os/as afrodescendentes e indígenas, em uma situação de inferioridade, associados/as a conhecimentos mágicos e exotéricos e caracterizando-os como primitivos, em estado de natureza. Se a modernidade está atrelada "às idéias de novidade, do avançado, do racional-científico, laico, secular" (Quijano, 2005, 122), é possível dizer que este fenômeno não é exclusivo da Europa, já que estas características também estiveram presentes em outros povos/culturas. Quijano (2005) aponta que civilizações como China, Índia, Egito, Grécia, Maia-Asteca, Tauantinsuio, anteriores ao atual sistema mundo, já possuíam características dessa modernidade, como sistemas de irrigação, grandes vias de transporte, tecnologias metalíferas, agropecuárias, as matemáticas, os calendários, a escritura, a filosofia, as histórias, as armas, entre outras tecnologias.

Não estamos procurando definir quem foi o protagonista da modernidade, pois cairíamos na mesma armadilha de imposição e subjugação do continente europeu, pelo contrário, evidenciamos que o fenômeno da modernidade não é exclusivo da Europa, demonstrando as potencialidades dos diversos povos do mundo, principalmente aqueles secularmente marginalizados. Diante disso, o Grupo Modernidade/Colonialidade busca construir novas perspectivas da modernidade, apontando como questão central a "libertação humana como interesse histórico da sociedade e também, em conseqüência, seu campo central de conflito" (Quijano, 2005, 123).

Almeida (2019), vai ao encontro das ideias discutidas anteriormente sobre a temática racial, ressalta que a ideia de raça serviu para legitimar a submissão, para a destruição e inferiorização de populações das Américas, da África, da Ásia e da Oceania, ao tempo que possibilitou a consolidação de uma falsa universalidade da razão europeia, ao passo que perpetuava e justificava o ciclo de violência da escravidão (Almeida, 2019, p. 20). O autor explica que o conceito de raça se desenvolveu a partir de duas perspectivas: na primeira, como uma característica biológica, na qual a identidade racial está atrelada a algum traço físico, como a cor da pele; na segunda perspectiva, raça é entendida como uma característica étnico-racial, uma construção social-cultural, ao invés de um traço físico. A identidade racial está relacionada com a forma de existir daquele povo, como por exemplo, a origem geográfica, a religião, a língua ou outros costumes. As duas perspectivas apontam que a categoria raça serviu para inferiorizar tanto as características fenotípicas como também as produções culturais, intelectuais, histórias, narrativas e experiências desses povos, como bem explicou Sueli Carneiro (2005) em sua discussão sobre epistemicídio.

A partir do século XX, as ideias que associavam diferenças biológicas ou culturais como justificativas para qualquer tipo de tratamento discriminatório entre seres humanos começaram a ser questionadas, e só depois refutadas cientificamente. No entanto, a noção de raça se manteve fluida nas relações sociais, de tal forma que continua sendo um fator para naturalizar desigualdades e justificar a segregação e o genocídio. Como consequência, a ideia de raça foi sustentada dentro de um contexto socioantropológico, sendo por isso caracterizada como um "elemento eminentemente político" (Almeida, 2019, p. 22).

O racismo é, então, uma forma de opressão sistêmica baseada na ideia de raça, que visa negar direitos a determinados grupos historicamente subalternizados, como as/os africanos e seus descendentes. É importante frisar o caráter sistêmico do racismo, afinal, o mesmo não é apenas um tipo de prática ou comportamento discriminatório, mas um conjunto de condições que levam à subalternidade de grupos historicamente inferiorizados, ao tempo

que garante uma série de privilégios em diversas esferas, como na política, na econômica e nas relações cotidianas (Almeida, 2019), para uma parcela da população que se firmou como uma elite dominante, consequência direta dos processos do colonialismo europeu, e que ainda se mantêm vivos, com algumas modificações, através da colonialidade.

O racismo pode ser classificado em três concepções: individualista, institucional e estrutural, que serão tratadas a partir dos estudos de Almeida (2019). Na concepção individualista, o racismo é encarado como uma patologia, um desvio ético, de ordem individual; sendo assim, não existiriam sociedades ou instituições racistas, mas indivíduos racistas. Por esse motivo, é uma concepção frágil e limitada, uma vez que encara o racismo apenas como um comportamento individual, sem levar em consideração os processos históricos que levaram à sua consolidação. Na segunda concepção, a institucional, o racismo não é encarado como uma ação individual, isolada, como na perspectiva individualista, mas acredita-se que as desigualdades raciais fazem parte das instituições. Nesse caso, as instituições são entendidas como um conjunto de normas, comportamentos, regras que moldam o comportamento dos indivíduos. Além disso, são também atravessadas por lutas entre indivíduos e grupos que querem assumir o controle/poder das instituições. O racismo, nessa perspectiva, é um tipo de dominação, de tal forma que as instituições são hegemonizadas, ou seja, determinados grupos se utilizam de mecanismos baseados no critério da raça para impor seus interesses políticos e econômicos, tendo como principal objetivo manter a hegemonia desse grupo racial, como exemplifica Almeida (2019, p. 27):

> Assim, o domínio de homens brancos em instituições públicas – o legislativo, o judiciário, o ministério público, reitorias de universidades etc. – e instituições privadas – por exemplo, diretoria de empresas – depende, em primeiro lugar, da existência de regras e padrões que direta ou indiretamente dificultem a ascensão de negros e/ou mulheres, e, em segundo lugar, da inexistência de espaços em que se discuta a desigualdade racial e de gênero, naturalizando, assim, o domínio do grupo formado por homens brancos.

Como podemos perceber, houve um salto qualitativo quando comparamos a concepção individualista, limitada a ações e práticas discriminatórias de cunho individual, em relação à concepção institucional, que encara o racismo como uma forma de dominação atrelada à luta por uma hegemonia institucional. Na terceira perspectiva, a estrutural, a compreensão do racismo é ampliada, entendendo-se que as instituições estão alocadas em uma estrutura social, e visa materializá-la, dar vida a ela, ou seja, as instituições são racistas porque a sociedade é racista. O racismo faz parte da sociedade, não é criado pelas instituições, mas por ela reproduzido e mantido através de normas, comportamentos, regras, técnicas que

moldam os indivíduos. Importante lembrar que a estrutura social é também permeada por outros conflitos, como de classe, gênero, sexuais, e outras categorias, que atuam de maneira interligada. Em suma, todas as práticas cotidianas racistas encaradas como "normais", são reproduzidas pelas instituições, existindo assim uma reprodução sistêmica de práticas racistas em vários âmbitos: na política, na economia, na cultura, entre outros. Com essa concepção, é possível compreender como a categoria raça permanece fluida nas relações sociais. Desta forma, pensar o racismo de forma estrutural significa dizer que "[...] a raça se manifesta em atos concretos ocorridos no interior de uma estrutura social marcada por conflitos e antagonismos" (Almeida, 2019, p. 34).

A constituição da categoria raça, e, consequentemente, do racismo, serviu como um parâmetro para delimitar papéis, lugares e funções na sociedade, um processo chave para a consolidação da modernidade europeia, que se constituiu através de dicotomias hierárquicas, como as diferenciações entre homens e mulheres, em que através do processo civilizatório europeu estabeleceu-se a hierarquização entre humanos e não humanos, que, na prática, traduzia-se da seguinte forma: os europeus eram considerados humanos, enquanto os colonizados receberam a designação de "não humanos". Estes, considerados menos que gente e tratados como animais, foram denominados de machos e fêmeas, seres sem gênero. Nesse processo, o "macho" parecia estar mais próximo da perfeição masculina europeia do que as fêmeas. Lugones define esse sistema de hierarquizações que envolvem relações econômico-capitalistas, raciais e de gênero de colonialidade do gênero da seguinte forma: "O sistema de gênero é não só hierárquica, mas racialmente diferenciado, e a diferenciação racial nega humanidade e, portanto, gênero às colonizadas" (Lugones, 2014, p. 942), enfatizando como a estrutura social é permeada por diversos conflitos, atuando de maneira conjunta e atravessada. Logo, o racismo também está interligado a outras discriminações, como a de gênero ou classe.

A colonialidade pode se apresentar sob três formas, intimamente conectadas, sendo elas: a colonialidade do poder, saber e ser. De acordo com Oliveira e Candau (2010), a colonialidade do poder é a imposição do imaginário europeu em relação aos outros povos, de maneira a inferiorizá-los e subalternizá-los. Para isso, escamoteia as produções intelectuais e culturais dos povos não europeus, como forma de impor e reafirmar o imaginário eurocêntrico. A colonialidade do saber está relacionada com a repressão a todo conhecimento que não seja de descendência europeia, colocando os/as afrodescendentes, indígenas e outros povos secularmente subalternizados, como primitivos, selvagens e exóticos. Por último, a colonialidade do ser que nega a condição humana dos/as afrodescendentes e indígenas,

considerados/as menos que gente, sem existência. Dessa forma, as dinâmicas do colonialismo (do passado) ainda se apresentam de maneira forte através da colonialidade (do presente).

Em todas as suas formas, a colonialidade é acentuada pela intersecção das categorias de raça e gênero e pelo contexto (fatores do espaço geográfico e de tempo, períodos), causando situações opressivas mútuas. Conforme destaca Kilomba (2019, p. 94): "[...] A experiência envolve ambos porque construções racistas baseiam-se em papéis de gênero e vice-versa, e o gênero tem um impacto na construção de 'raça' e na experiência do racismo". As categorias de raça e gênero se entrecruzam, conectam-se, causando discriminações diferenciadas para as mulheres afrodescendentes. No caso brasileiro, as relações raciais-gênero poderiam ser evidenciadas/exemplificadas a partir do mito da democracia racial. Essa ideologia considera que todos/as são iguais, vivendo em plena harmonia e com igual acesso às oportunidades-bens sociais por causa da miscigenação, excluindo, assim, qualquer tipo de discriminação, violência e racismo-machismo. Contudo, se analisarmos atentamente o passado, nos períodos imperial e republicano deste país, percebemos que a miscigenação não passou de uma tentativa de limpeza e branqueamento (silenciamento) dos povos afrodescendentes (Santos, 2013).

Nascimento (1978) esclarece que esse processo de miscigenação foi na verdade uma política de genocídio da população afrodescendente, uma vez que seu principal objetivo era limitar o crescimento dessa população, de tal forma, que a herança desse povo fosse totalmente eliminada em solo brasileiro. Esse processo de branqueamento se fortaleceu, sobretudo, com a exploração sexual da mulher afrodescendente, afinal, os/as escravizados/as não eram vistos como seres humanos e, por isso, eram proibidos de estabelecer família. Como exemplo disso, a proporção de mulheres africanas era substancialmente menor em relação ao número de homens do mesmo grupo racial, existindo em média uma mulher para cada cinco homens. Essas mulheres foram exploradas sexualmente pelo colonizador europeu, mantidas como prostitutas a fim de angariar renda ao senhor escravocrata, servindo também para povoar o país com uma população "mulata e/ou mestiça", como forma de expurgar a "raça negra". Como destaca o autor: "Para a solução deste grande problema – a ameaça da 'mancha negra' – já vimos que um dos recursos foi o estupro da mulher negra pelos brancos da sociedade dominante, originando os produtos de sangue misto: o mulato, o pardo, o moreno..." (Nascimento, 1978, p. 69). Práticas opressoras que foram se perpetuando ao longo do tempo, fazendo das mulheres afrodescendentes uma "vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco" (Nascimento, 1978, p. 68).

Neste cenário de exploração da mulher afrodescendente como forma de garantir o processo de genocídio da população afrodescendente brasileira, Gonzalez (1983) explica como as mulheres afrodescendentes estão situadas no discurso da falsa democracia racial. Para isso, ela discorre sobre duas imagens de mulheres afrodescendentes: "a mulata doméstica e a mãe preta". Mulata e doméstica são termos que parecem se associar preconceituosamente, entendidos como sinônimos, sendo que a única possibilidade de existência da mulher "mulata" é se tornar doméstica, o que remete ao período da escravidão, com a figura da "mucama", aquela que fazia todos os afazeres domésticos, além de cuidar dos filhos da mulher eurodescendente, e que precisava "servir" sexualmente (abusos e estupros) ao senhor de descendência também europeia. Comparado ao contexto da empregada doméstica afrodescendente na atualidade, "ela nada mais é do que a mucama permitida a da prestação de bens e serviços, ou seja, o burro de carga que carrega sua família e a dos outros nas costas" (Gonzalez, 1983, p. 230). Trata-se de experiências racistas-sexistas-machistas atualizadas. Para exemplificar, trazemos a publicação mais recente na página do *Instagram* intitulada @euempregadadomestica, que apresenta relatos sobre a condição das trabalhadoras domésticas no Brasil. A postagem é de um anúncio de um grupo de emprego para diaristas, faxineiras, empregadas domésticas e babás, onde uma mulher procura os seguintes serviços:

> Procuro babá que tenha sido mãe recentemente. Segunda a sexta, 8h às 17h (ou 9h às 18h), próximo ao metrô Shopping Santa Cruz. Cuidar de um recém nascido, todos os afazeres referentes ao bebe e não se incomodar em amamentá-lo também (com seu próprio leite). Remuneração: R$ 1.200. Dispenso curiosos (EU EMPREGADA DOMÉSTICA, 2022, [s.d]).

Experiências do passado são atualizadas no presente. A trabalhadora doméstica afrodescendente continua sendo tratada como a "mucama", de maneira desumana, precisando carregar nas costas sua família e a dos outros. Continuando as reflexões sobre as relações gênero-raça, Gonzalez (1983) teceu comentários sobre o rito carnavalesco brasileiro como expressão do mito da democracia racial, no qual a mulata, endeusada e tratada como rainha no carnaval, é rebaixada e inferiorizada no seu cotidiano. Quando deixa as suntuosas fantasias e veste seu uniforme de empregada doméstica, o conto de fadas acaba e ela precisa enfrentar as mazelas de uma sociedade racista-machista. Seria então a figura da "mãe preta" que salvaria a humanidade negada das mulheres afrodescendentes? No período da escravidão, a "mulher preta" era a mãe, enquanto a mulher eurodescendente era apenas a que gerava os filhos, já que todo o cuidado era feito pela primeira, mais do que isso, a "mãe preta", passava todos seus valores a essa criança. É exatamente nesta situação que a humanidade conferida a essa mulher

é retirada e anulada, pois na visão do colonizador, ela quer "empretecer" os filhos do "senhor branco". Como diz ironicamente Gonzalez (1983, p. 236): "Por aí a gente entende porque, hoje, ninguém quer saber mais da babá preta, só vale a portuguesa. Só que é um pouco tarde, né? A rasteira já está dada".

Como efeito, as relações raciais-gênero são esculpidas conjuntamente, nas quais as mulheres afrodescendentes brasileiras enfrentam continuamente as intersecções de raça e gênero, sem contar em outras categorias, como de classe, idade, religião, sexualidade, e tantas outras. Estamos dizendo que essas mulheres enfrentam realidades diferenciadas daquelas vivenciadas por outras mulheres não afrodescendentes, uma vez que são realidades que emergem tanto do racismo como do gênero, formando atravessamentos contínuos entre racismo e machismo. Tomando consciência dessa realidade desafiadora e que muito se diferencia daquela vivida por mulheres eurodescendentes, a mulher afrodescendente brasileira tratou de reivindicar seu lugar, suas pautas e necessidades perante a sociedade, já que não eram acolhidas nem pelo movimento feminista, constituído por mulheres eurodescendentes da classe média, tampouco pelo Movimento Negro, como evidenciado por Carneiro:

> A fala da militante Alzira Rufino nos oferece um exemplo do contexto da qual emerge o Movimento de Mulheres Negras e uma das respostas existentes a ela: "Durante o 9º Encontro Feminista em PE (set./87), nós do Coletivo cobramos do movimento de mulheres esse racismo que ainda permeia as relações entre as mulheres brancas e de outras etnias. Sob outro aspecto, o machismo, podemos fazer a mesma crítica ao movimento negro, onde a mulher negra não tem espaço para a sua especificidade, vista ainda como tarefeira, a que deve ficar calada e invisível (Carneiro, 1993, p. 14).

A luta das mulheres afrodescendentes brasileiras "se encaminha sempre na direção da construção da plena cidadania para as mulheres negras brasileiras" (Carneiro, 1993, p. 17), que vai desde a defesa dos direitos constitucionais até o enfrentamento contra as diversas discriminações vivenciadas e, desta forma, coloca em cena a problemática do racismo-machismo sob a perspectiva delas, cobrando uma humanidade que foi historicamente negada. Percebemos que essas opressões ocorrem de maneira interligada, continuamente se cruzando, fazendo emergir situações diferenciadas e complexas. Gonzalez (2011), ao tratar das experiências de mulheres "amefricanas" (latino-americanas, indígenas e afrodescendentes), acentuou que o reconhecimento e a conscientização das opressões ocorrem de maneira conjunta pela categoria racial e de gênero, uma vez que ambas são relações de dominação.

Tratamos aqui da interseccionalidade de raça e gênero (e de outras categorias). Crenshaw (2002) explica as interseccionalidades como ruas que se cruzam mutuamente, em que cada uma dessas ruas, com sentidos diferentes, é representada por discriminações raciais e

de gênero respectivamente, assim como outros fatores contextuais. Os carros e o tráfego são as discriminações ativas que se encontram num ponto central em que as colisões/cruzamentos entre as ruas geralmente ocorrem. Neste momento, as discriminações se conectam, cruzam-se, interseccionam-se, causando atravessamentos contínuos, que podem ser de diversas ordens: gênero, racial, classe, sexualidade, entre outras, sempre inter-relacionadas. Partindo desses apontamentos, questionamos: Como os vieses interseccionais de raça-gênero constroem e constituem as estruturas digitais? Como as categorias de raça-gênero permeiam os espaços digitais? Como mulheres afrodescendentes têm se utilizado da interseccionalidade para combater os racismos-machismos nos espaços digitais?

Antes de discorrer sobre os efeitos das intersecções de raça-gênero e sobre outros fatores diferenciadores nas estruturas digitais, é preciso mencionar que esses cruzamentos de opressões contínuas também afetam no acesso e no uso desses espaços, sendo um dos marcadores de exclusão resultante dessas intersecções mais perceptíveis, uma vez que são realidades histórico-sociais gritantes, principalmente com o contexto pandêmico, que escancarou a desigualdade de acesso à internet, já existente, da população brasileira afrodescendente. Segundo mostra o informativo "Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil", do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o acesso à internet por pessoas entre 15 e 29 anos corresponde a 92,5% de brancos e 84,3% de pretos e pardos, enquanto o uso do microcomputador para acessar a internet é de 61,6% entre brancos e de 39,6% entre pretos e pardos (IBGE, 2019). Soma-se a isso o fato de ser a população que mais tem sido afetada pelo vírus do covid-19, em detrimento de suas condições precárias de vida, trabalho e moradia, o que demonstra as imbricações e conexões entre neoliberalismo, crise sanitária, raça, pobreza, saúde pública e Estado (Gomes, 2020). As desigualdades já existentes, que antes pareciam ignoradas ou camufladas, estão sendo escancaradas com a pandemia, trazendo à tona as mazelas de uma sociedade adoecida em sua humanidade.

Existe um lado obscuro da internet que não pode ser negado: as lacunas digitais-sociais-econômicas-raciais-gênero, já que uma grande parte da população mundial permanece desconectada, correspondendo a aproximadamente 40% da população de todo o mundo, em torno de 3,2 bilhões de pessoas continuam sem acesso à internet (Kenp, 2020a). Dentro desse panorama, a lacuna de gênero é gritante. A pesquisa realizada pelo *site We Are Social* apontou que as mulheres no sul da Ásia têm três vezes menos chances de usar a mídia social, quando comparadas aos homens; e mais da metade de todas as mulheres da Índia sequer possuem conhecimento da existência da internet móvel (Kenp, 2020a), demonstrando que o espaço digital não é igualitário, escondendo desigualdades de acesso, provenientes de um fosso

histórico de desigualdades raciais, étnicas, econômicas e de gênero. O Acesso e os problemas envolvidos são múltiplos e inter-relacionados, demonstrando que acesso à máquina não necessariamente é garantia de uso livre dos recursos da internet, e ainda poderiam existir problemas sociais e culturais.

Se pensarmos na ideia figurativa do *iceberg*, a parte que fica exposta são as desigualdades de acesso à internet, em relação à população afrodescendente, assim como as demonstrações públicas de racismo, machismo, sexismo em diferentes redes sociais. Por outro lado, aprofundando os meandros das intersecções de raça-gênero nos ambientes digitais, percebemos que a parte escondida do iceberg corresponde aos seguintes elementos: os algoritmos de busca moldando as opressões digitais e os efeitos da colonialidade na captura, armazenamento e processamento de dados. Nesse caso, a colonialidade ganha novos formatos na internet, ou seja, as mesmas relações opressivas nos cotidianos físicos são também engendradas nos espaços digitais.

No livro intitulado *Algoritmos da opressão: como o Google fomenta e lucra com o racismo*, da autora Safiya Umoja Noble (2021), discute-se como a discriminação, em seu viés racista e sexista, constitui o código de programação da internet, acarretando prejuízos às mulheres e homens afrodescendentes. A autora argumenta que para entender os meandros da "opressão algorítmica" é necessário perceber que as formulações matemáticas que moldam as decisões automatizadas são feitas por seres humanos e, por isso mesmo, não são neutras e objetivas, são imbricadas de todos os tipos de valores, promovendo, muitas vezes, racismo, sexismo e noções falsas de meritocracia.

O termo "opressão algorítmica" cunhado pela autora está relacionado a como o racismo e sexismo estruturam e moldam as estruturas da internet, interferindo na seleção, busca e resultados de informação. Para exemplificar, a escritora comenta que no ano de 2011, ao realizar uma pesquisa no *Google* com o descritor "meninas negras", o primeiro resultado foi "XotaNegraQuente.com", associando diretamente mulheres afrodescendentes à pornografia. Um ano depois, em agosto de 2012, o Panda (*update* do algoritmo de busca do *Google*) foi inaugurado, e pornografia não era mais o primeiro resultado quando se buscava por "meninas negras". A autora reflete sobre quais tipos de pressão poderiam ser capazes de operar mudanças nos resultados de pesquisa ao longo do tempo, uma vez que não se sabe quando e o que influencia o design privado dos algoritmos, o que ressalta a importância de conhecer, descrever e exemplificar de maneira interseccional essas opressões que moldam as estruturas da internet e, quem sabe, provocar mudanças nesses espaços em relação à exclusão e representação de meninas e mulheres afrodescendentes.

No que se refere aos efeitos da opressão algorítmica em relação à representação de meninas e mulheres de descendência africana, a tese da pesquisadora Marta Maria Queiroz Azevedo, intitulada “Eu não quero ser a mulher saliente! Eu prefiro ser a Isabella Swan! Apropriações das identidades femininas por crianças na recepção midiática” (2013), consegue dimensionar como as mídias, em especial, a internet, pode contribuir na construção das identidades das crianças. No estudo em questão, foi solicitado a um grupo de meninas que fizesse uma busca no *Google* Imagens com a seguinte orientação: escolher mulheres/pessoas que elas gostariam de ser, e que não gostaria de ser, e, em seguida, selecionar uma pessoa bonita, e uma pessoa não bonita (feia). De forma geral, as crianças escolheram mulheres eurodescendentes, jovens e brancas, porém, uma delas escolheu um menino afrodescendente, quando solicitado uma pessoa bonita. As outras crianças da pesquisa não concordaram que aquele menino era bonito, o que fez a criança que escolheu a referida imagem perceber que o grupo, em todas as atividades, estava selecionando apenas “mulheres brancas”, e que havia se atentado para essa situação apenas na última orientação dada pela pesquisadora. Além disso, percebeu que ao acessar o *Google* Imagens e pesquisar por “pessoas bonitas”, apenas encontrava pessoas “brancas e adultas”; e quando procurava por pessoas feias, aparecia, na maior parte dos resultados, “pessoas negras, pobres e esquisitas”. Diante disso, a criança decidiu buscar por “crianças negras bonitas” e, assim, selecionou o menino negro, fato que expôs na roda de conversa realizada em momento posterior da pesquisa. Sobre isso, a pesquisadora assevera que “a mídia tenta conformar culturalmente o seu público por meio de seus discursos e suas imagens interpelativas” (Azevedo, 2013, p. 104), realizando a manutenção de discursos e imagens estereotipados do que é ser menina/mulher, impondo noções de comportamento e beleza. Apesar desses efeitos negativos, precisamos enfatizar a produção de respostas ousadas, mesmo que inconscientes, em relação a essas opressões algorítmicas, uma vez que a criança da pesquisa tentou redirecionar os algoritmos para que o *site* apresentasse crianças afrodescendentes bonitas e felizes, ao mudar os comandos de sua busca. Daí a importância de sabermos como a internet é estruturada, o que está por trás dos resultados que encontramos nas buscas, e, com isso, nos manter vigilantes e reflexivos nas relações construídas nesses espaços informacionais.

Para continuar as reflexões de como a estrutura da internet é moldada por vieses racistas e sexistas (e outras formas de opressão), precisamos entender o que são algoritmos. Com as contribuições de estudiosos como Silva (2020) e do pesquisador Vinícius Wu, em sua participação no *podcast* “Entre vozes com Luciana Barreto”, do canal CNN Brasil (2021), os algoritmos podem ser entendidos como uma série de comandos, instruções finitas

implementadas em sistemas de computação, operacionalizados por uma lógica matemática de execução de tarefas para resolver um problema e/ou realizar uma determinada atividade, sendo também expandidos para processos de inteligência artificial, cada vez mais presentes nas práticas cotidianas das pessoas. Essa dinâmica automatizada molda e estrutura o funcionamento dos *sites* de busca e das redes sociais, e mesmo se tratando de uma estrutura matemática, ela não é neutra e objetiva, pois é produzida por pessoas.

Vinicius Wu (PODCAST ENTRE VOZES, 2021) destaca que uma sociedade racista tende a produzir algoritmos racistas, refutando uma ideia preconizada nos primórdios da internet, segundo a qual se acreditava que ela fosse um ambiente *colour blind*, ou seja, um espaço onde as diferenças raciais seriam irrelevantes (Trindade, 2020). Pelo contrário, diversas categorias sociais, como raça, gênero, classe, interseccionam-se e estruturam esses espaços informacionais. Com essa afirmação, Vinicius Wu (PODCAST ENTRE VOZES, 2021) está dizendo que o racismo é estrutural. Sendo ele sistêmico e parte constituinte da sociedade, ele molda as estruturas e códigos da internet. O racismo também opera de forma institucional nos espaços digitais. Sobre isso, Trindade (2020) explica que a população de descendência europeia detém maior capital econômico e cultural, por isso, possui acesso a essas tecnologias com mais facilidade. Consequentemente, este grupo racial consegue impor sua própria visão de mundo, crenças e comportamentos, além de determinar, partindo de uma perspectiva dominante e hegemônica, como “os outros” devem ser vistos e representados. Lembrando que as instituições são racistas porque a sociedade é racista, logo, grupos hegemônicos se utilizam delas para reproduzir e materializar práticas racistas, e, assim, manter o grupo dominante no controle.

A opressão algorítmica tem afetado e impactado a vida de mulheres e homens afrodescendentes, bem como outros grupos historicamente marginalizados, não apenas em sua representação, mas também “[...] criando e normalizando isolamento estrutural e sistêmico, ou praticando demarcação digital, todas práticas que reforçam relações sociais e econômicas opressivas” (Noble, 2021, p. 32). Em outras palavras, os algoritmos de vieses racistas-sexistas têm contribuído para afunilar as desigualdades sociais-raciais-gênero-econômicas que circulam e constituem as relações sociais nos espaços digitais, demarcando o que acessar, o que e como consumir, como será representado/associado e, por fim, como seus dados serão usados e tratados pelas grandes companhias de tecnologia.

No *podcast* “Entre vozes com Luciana Barreto”, do canal CNN Brasil (2021), o pesquisador Vinicius Wu exemplifica como os algoritmos racistas se expressam de diversas formas, a saber: através do ranqueamento de conteúdo nas redes sociais, privilegiando pessoas

de descendência europeia; nos sistemas de reconhecimento facial, que possuem enorme distorção em relação à identificação de pessoas não brancas, levando pessoas afrodescendentes a serem identificadas/marcadas como macacos, ou até em casos mais graves, em que essas pessoas são acusadas de cometer crimes; nos sistemas automatizados de seleção de pessoas, como crédito bancário, fazendo com que pessoas de descendência africana sejam recusadas; nos *sites* de busca, nos quais se tem associação de imagens e palavras de maneira estereotipada, como aquele exemplo citado por Noble (2021), onde meninas afrodescendentes foram associadas diretamente a pornografia. Esses exemplos são casos de "racismo algoritmo" que, segundo Silva (2020), são formas nas quais o racismo se imbrica nas tecnologias digitais através de processos que parecem ocultos e/ou invisíveis, através dos recursos automatizados, como recomendação de conteúdo, reconhecimento facial e processamento de imagens, podendo se manifestar através da infraestrutura *on-line* (algoritmos) ou por meio da interface, como símbolos, imagens, voz, texto e representações gráficas.

Outra dimensão que configura as estruturas e relações na internet é o colonialismo de dados, um novo tipo de dependência surgida no capitalismo da era digital. "O colonialismo de dados combinaria as mesmas práticas predatórias do colonialismo histórico com a quantificação abstrata de métodos computacionais" (Cassino, 2021, p. 13). Dessa forma, o colonialismo de dados é uma expressão da colonialidade, uma vez que se utiliza das mesmas práticas de dominação do colonialismo (passado), porém, ganhando novos formatos (colonialidade) através das lógicas automatizadas que regem a coleta de dados na internet. Neste caso, a extração de dados/informações pessoais torna-se altamente lucrativa, nada deve ser excluído, de tal forma, que a coleta e o armazenamento de dados passam a ser percebidos pelas pessoas como atividade normal, natural, sem qualquer tipo de implicação social ou econômica, quando na realidade tudo gera dados capturáveis que ajudam a construir perfis e, por isso, são extremamente lucrativos.

A colonialidade, em suas diferentes formas de poder, saber, ser e de gênero, constitui-se a partir da imposição de pensamentos, representações e comportamentos do Norte global, desvalorizando e até mesmo excluindo outras formas de existência, saberes e conhecimentos. Assim, vias e caminhos alternativos não podem ser traçados pelos grupos secularmente marginalizados, pois fogem das premissas econômicas do capitalismo neoliberal. Silveira (2021) assevera que o neoliberalismo reforça a colonialidade. Para entender essa afirmação, é necessário explicar os meandros do neoliberalismo, que se trata de uma doutrina em que o mercado prevalece em relação às outras dimensões da vida. Segundo a "cartilha" neoliberal,

as empresas privadas assumem todas as atividades econômicas, cabendo ao Estado garantir que essas empresas se responsabilizem pela criação, execução e manutenção do máximo de ações possíveis, seguindo também o critério da concorrência, no qual a regra é investir no menor preço, com a melhor qualidade (embora nem sempre exigida). O desenvolvimento está atrelado à escolha do melhor serviço e produto, independente do local de produção. Nessa lógica, não caberia implementar soluções locais, se estas podem ser obtidas globalmente.

Para seguirem a cartilha neoliberal os países periféricos precisam comprar os melhores produtos e serviços, com menor preço. O uso desses recursos é condição primeira para o avanço econômico, logo, a invenção, a técnica devem se concentrar nas grandes empresas, uma vez que seria demasiadamente custoso criar soluções locais, e são nessas situações que a colonialidade é incentivada e mantida, pois impossibilita ou dificulta a criação de outros caminhos, produções e técnicas, afinal, "as corporações sempre estão prontas a nos servir, serão mais rápidas do que construir um caminho de aprendizado e de fortalecimento das inteligências locais" (Silveira, 2021, p. 42). As práticas predatórias e opressivas do colonialismo do passado ganham novos formatos com a colonialidade, partindo da desvalorização das diversas formas de existência e agenciamentos sociais, culturais e econômicos.

Com o avanço da internet, aprofunda-se o consumo, especialmente de bens de *status*, em escala global, que seguindo a perspectiva neoliberal, os melhores produtos e serviços deveriam ser aqueles originados da tecnologia informacional. Com a digitalização de toda a produção simbólica humana, o capitalismo informacional, na primeira década do século XXI, consolida-se com o mercado de dados pessoais. Os dados das pessoas são coletados de maneira estratégica para obtenção de lucros, uma vez que em posse dessas informações é possível fornecer produtos e serviços direcionados, além disso, com esses dados as empresas podem adaptar e melhorar seus serviços. Silveira (2021) diferencia três tipos de capitalismo associado às tecnologias digitais: primeiro, destaca as divergências entre o capitalismo digital e o capitalismo de vigilância. Segundo o autor, "enquanto o capitalismo digital indica um conjunto específico de tecnologias, o capitalismo de vigilância enfatiza um processo socioeconômico baseado na coleta generalizada de dados" (Silveira, 2021, p. 43). Sobre isso, lembremos que nada deve ser excluído, pois tudo pode gerar lucros.

Outra manifestação do capitalismo é o "capitalismo de plataforma", também fundamentada na economia baseada na captura de dados. A plataforma é uma intermediária da relação entre os elementos de um mercado, permitindo que a oferta encontre uma demanda, e vice-versa. O autor exemplifica, a partir da empresa Uber, um tipo de plataforma

onde uma pessoa com veículo (oferta) encontra alguém que precisa se deslocar e estar disposto a pagar (demanda). Com os algoritmos e a coleta de dados é possível obter informações estratégicas de cada elemento do mercado. Todos os nossos dados pessoais que circulam na internet são potencialmente lucrativos e estão sendo cedidos de maneira "naturalizada", muitos de nós sequer sabemos o que está sendo feito com esses dados. Tornou-se corriqueiro doar nossas informações para obter algum serviço "gratuito", ou com o pretexto de melhorar nossa experiência em determinada plataforma, mas o que de fato acontece é a manutenção de práticas predatórias para a conquista de lucros monetários, enriquecendo cada vez mais o Norte global e acentuando as desigualdades nos países periféricos:

> No início de 2020, das cinco empresas que ultrapassaram o valor de 1 trilhão de dólares na Bolsa de Valores de Nova York, quatro eram empresas de tecnologia da informação (Apple, Microsoft, Alphabet, Amazon) e apenas uma era de outro segmento, a petrolífera estatal saudita Aramco. Das quatro empresas de tecnologia, uma tem mais de 90% do seu faturamento originado em operações com dados pessoais, o grupo Alphabet, controlador do Google. Duas são plataformas, conforme definição de Nick Srnicek: Amazon e Alphabet. A Microsoft e a Apple estão se convertendo igualmente em plataformas gigantescas, tendo os dados como fonte importante de seus rendimentos (Silveira, 2021, p. 44).

Cassino (2021) indaga o seguinte: "Alguém que viva na rica capital da Noruega é tão prejudicado quanto quem mora em uma favela do Rio de Janeiro, já que os dados de todos e de todas são igualmente capturados e armazenados para gerar os lucros no capitalismo de vigilância?". Já sabemos que para obter desenvolvimento econômico é necessário produzir os melhores produtos e serviços, com baixo custo. A questão central é que o produtor e o exportador dessas tecnologias são o Norte global, lucrando com todos os dados que circulam globalmente, ao tempo que impossibilita a produção de caminhos alternativos do Sul global e, com isso, mantém uma relação direta de dependência com as grandes empresas. Logo, os efeitos dessas práticas predatórias não poderiam ser iguais em todo o planeta, afinal, em decorrência do colonialismo histórico o mundo se dividiu hierarquicamente em "Norte Global" e "Sul Global", uma divisão imperfeita, uma vez que há partes/características de cada região que fazem parte da outra.

Estamos tratando de uma linha invisível que separa o mundo em dois lados, a saber: o "desse lado da linha" e o "do outro lado da linha". No primeiro lado, representado pelo Norte Global, estão o conhecimento científico, os saberes relevantes contextualizados e as verdadeiras filosofias, o progresso e o desenvolvimento econômico; em contrapartida, o

“outro lado da linha”, o nosso lado, atribuído a nós, concentra aquilo que o primeiro grupo denominou de “não produções”, ou produções consideradas preconceituosamente de menor valor e inferiores. São conhecimentos, pensamentos, produções, histórias, experiências, culturas silenciadas e/ou continuamente apagadas pelo grupo intitulado dominante (Santos, 2007). A construção das desigualdades, em especial, do que se trata a constituição da internet, poderia ser entendida como uma grande rede entrelaçada por diversas linhas, na qual, três estruturam todas as outras, sendo elas o racismo, o sexismo e o capitalismo, cada uma constantemente sendo cortada e ligada por linhas menores, que representam outros fatores discriminatórios. Desta forma, as relações na internet vão se constituindo a partir da colonialidade, como bem exemplificado por Cassino (2021, p. 30), ao afirmar que “os produtores de tecnologia pouco se importam com os consumidores do Sul Global, salvo o recebimento de feedback para melhorias de seus próprios produtos ou com alguns nichos lucrativos. O que importa são os dados coletados”. As agências subjetivas, culturais e sociais das pessoas do Sul são negadas e inferiorizadas, assim como suas formas de existir e produzir. O que importa são os lucros que podemos oferecer para enriquecer cada vez mais o Norte global. Com o período de escravidão forçada dos povos africanos, que teve sua força de trabalho, cultura, conhecimento e, principalmente, sua existência como gente roubada, e agora, mais recentemente, as escravizações, violências e subjugações ganham novos formatos, através do colonialismo de dados, racismo algoritmo e/ou opressão algorítmica, garantindo sua manutenção na sociedade contemporânea.

Diante desse cenário, quais caminhos são possíveis para tornar a internet um espaço cada vez mais aberto e plural para as diversidades? Acreditamos que é necessário o desvelamento da constituição dos espaços digitais da internet e, para isso, precisamos de lentes interseccionais capazes de descrever, exemplificar, problematizar as relações visíveis e invisíveis que moldam esses espaços. Uma perspectiva interseccional que consiga analisar-descrever-contextualizar-problematizar o que de fato acontece na internet, os conteúdos, imagens e discursos produzidos nesses espaços, assim como as relações que são construídas nesses ambientes informacionais. Algumas iniciativas já estão sendo feitas em prol de uma internet menos racista-sexista, como a “Preta Lab”, uma plataforma que estimula mulheres afrodescendentes a trabalharem na área da tecnologia, através de ciclos formativos, rede de profissionais, mercado de trabalho, consultoria e estudos. Outro empreendimento semelhante é a “Conexão Malunga”, uma plataforma que visa discutir o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) para emancipação, partindo dos saberes afrodiaspóricos.

O grande desafio é formular estratégias e/ou respostas capazes de tornar esses espaços cada vez mais plurais. Apesar de sua constituição permeada de exclusões e opressões, devemos nos utilizar de suas potencialidades para questionar os racismos-sexismos-homofobias (e outras opressões) imbricadas na sociedade e, consequentemente, na internet; e assim formar redes ancoradas na diversidade e nos saberes do Sul global, tornando esses espaços cada vez mais abertos, humanos e críticos. Esse é o grande desafio. Por isso, acreditamos que os saberes e os fazeres de algumas mulheres afrodescendentes no *Instagram*, que narram suas experiências de leitura sobre livros também escritos por mulheres de descendência africana, conseguem produzir desvelamentos-problematizações-descrições a partir de uma perspectiva interseccional sobre as realidades brasileiras. Com isso, são capazes de fomentar um olhar crítico em relação às opressões que constroem os espaços digitais, bem como os espaços físicos, que estão em constante conexão. Daí a importância de ocuparmos esses espaços, seja como programadoras, criadoras de conteúdo ou usuárias de suas ferramentas, pois só assim poderemos criar alternativas/possibilidades/caminhos em torno das exclusões existentes nos espaços digitais. Estamos continuamente presentes! Nós existimos! As produções estão afirmando este fato ao tempo em que provocam (re)pensamentos sobre as idiossincrasias negativas acerca da mulher afrodescendente.

Para lembrar...

Neste capítulo discutimos os meandros da cibercultura e do ciberespaço, apontando suas características e definições. Evidenciamos o caráter da ubiquidade que foi potencializada com a internet móvel e as redes sociais. Além disso, percorremos a história da construção da internet, adentrando nas características da Web 1.0, Web 2.0, e anunciamos a Web 3.0. Continuando as discussões, aprofundamos nas potencialidades educativas das redes sociais, constatando que as pessoas, ao se utilizarem da cibercultura, podem proporcionar práticas diferenciadas e criativas. Nesse momento, esclarecemos algumas concepções, a saber: educação formal, não formal, informal e educações no plural, assim como educação a distância, *e-learning*, *m-learning*, educação *on-line* e ensino remoto.

Ao final da seção trouxemos as contribuições dos estudos voltados para a colonialidade e a perspectiva interseccional de raça e gênero, a fim de compreender como a internet é imbricada por relações de exclusão e opressões, sendo tratados assuntos como racismo algoritmo, opressão algorítmica e colonialismo de dados. Nessa parte da pesquisa, provocamos a seguinte indagação: Quais caminhos são possíveis para tornar a internet um

espaço aberto e plural para as diversidades? Sinalizamos alguns possíveis caminhos-alternativas, como as iniciativas de plataformas que visam à inserção de mulheres afrodescendentes na área da tecnologia.

Pretendemos continuar a discorrer sobre esses caminhos-alternativas ao longo da pesquisa, principalmente a partir das mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, que narram suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de descendência africana. Para isso, na próxima seção iremos discutir os caminhos metodológicos da pesquisa, onde começaremos a evidenciar essas mulheres e seus saberes.

3 FAZENDO CIÊNCIA COMO NARRATIVA DE VIDA: construção de um projeto de pesquisa educacional

Nessa parte da pesquisa disserto utilizando a primeira pessoa do singular, pois nesse capítulo relato minhas narrativas de forma explícita. Porém, em alguns momentos, os pronomes na terceira pessoa do singular e no plural vão se confundindo no texto, como forma de aproximação e distanciamento no ato de escrever e se escrever. Esse capítulo foi a parte mais desafiadora, pois nela entrelaço minhas narrativas com a pesquisa, buscando conhecer como minha história se articula com as escolhas que fiz ao longo da minha vida, sobretudo, relacionado ao doutoramento em educação. Na primeira parte desse capítulo vou trazendo algumas narrativas que foram disparadas a partir de uma técnica chamada "Receita autobiográfica para narrar-se", na qual, a partir de fotografias, vou narrando minha história, como forma de me compreender dentro e fora da pesquisa. Na segunda parte, realizo uma discussão voltada para a produção do conhecimento eurocentrado, alertando para a necessidade de repensar e questionar como o conhecimento tem sido concebido nas universidades ocidentais. Desta discussão emergiu a ideia de uma pesquisa em movimento espiral, uma pesquisa feita por gente, com todo o corpo, em movimento e dinâmica, assim como uma espiral. Posteriormente, são trazidos os caminhos percorridos para a elaboração desta pesquisa, sendo apresentados de maneira articulada e entrelaçada, uma vez que entendo a pesquisa como algo dinâmico, e não fragmentado.

3.1 Pedaços de mim: costurando o tecido da vida desta pesquisadora

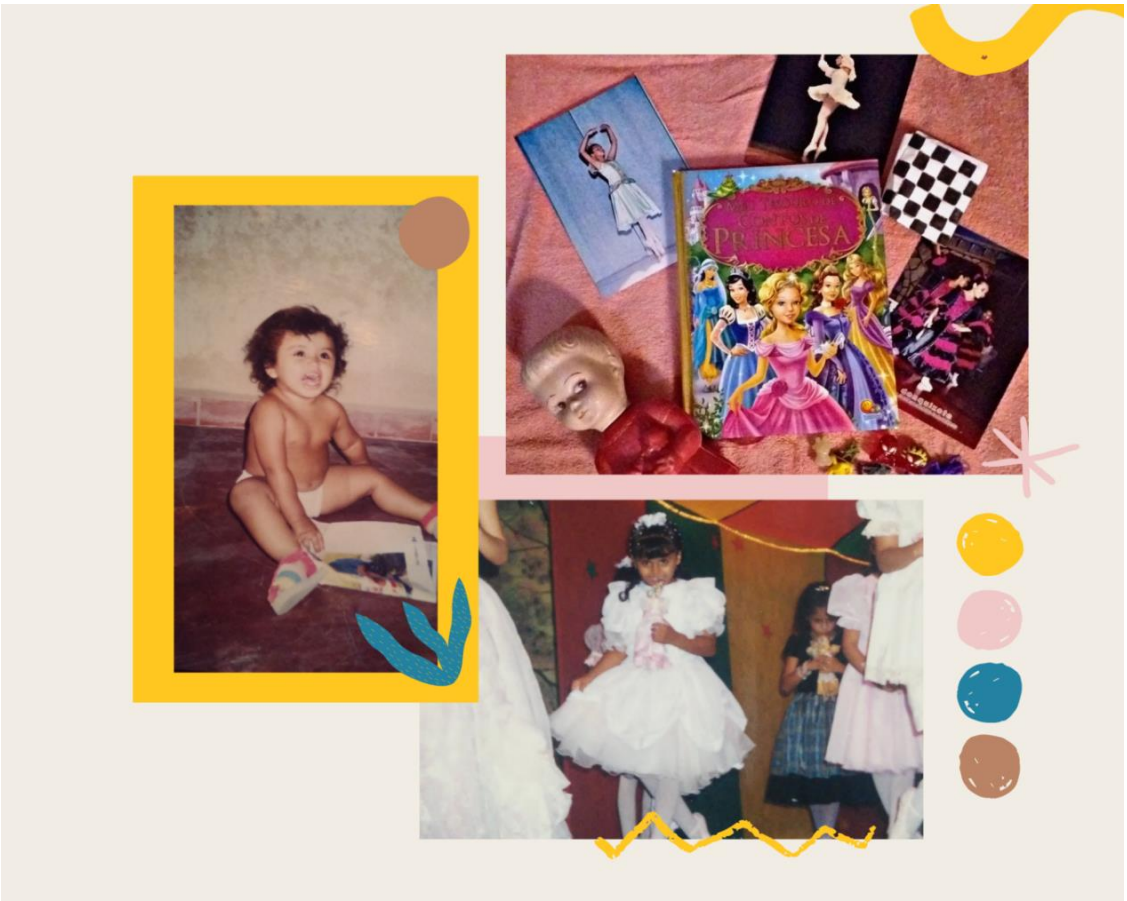
A narrativa que compõe esse texto partiu da necessidade de entender o fazer pesquisa como uma atividade/ação entrelaçada, conectada e inter-relacionada com as realidades sociais e culturais, levando em consideração as experiências e narrativas das/os pesquisadoras/es, assim como daquelas/es que participam como colaboradoras/es de um estudo. Com isso, estou dizendo que não existe uma separação entre conhecimento – realidade social – pesquisador/a. Nossas narrativas, fazeres, práticas e experiências fazem parte da construção do conhecimento acadêmico. Desta forma, acredito que o ato de contar nossas experiências contribui para nos colocar no centro desse processo e, mais do que isso, é uma forma de compreender de maneira crítica-questionadora a pesquisa na área da educação.

A inspiração para a tessitura das linhas que seguem emergiu das experiências vivenciadas no projeto de extensão intitulado "Arte como narrativa e cuidado de mulheres

afrodescendentes na pandemia/2021", uma atividade do Núcleo de Estudos Roda Griô-GEAfro: gênero, educação e afrodescendência, coordenado pela professora Dra. Francilene Brito da Silva. O referido projeto tem como objeto de estudo a arte como narrativa e cuidado de mulheres afrodescendentes em seus movimentos cotidianos desde a pandemia da covid-19, doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, disseminado no mundo no final de 2019. A intenção do projeto é realizar *podcasts* (programas de áudio que o ouvinte pode escutá-los na hora que quiser) com estas mulheres afrodescendentes artistas, publicando-os conjuntamente com as narrativas imagéticas das artes realizadas por essas mulheres em redes sociais como o *Instagram* e o *Facebook*.

Para realizarmos os *podcasts* com essas mulheres, a coordenadora do projeto sugeriu que os membros da equipe realizassem uma "Receita autobiográfica para narrar-se" (Silva, 2021), como forma de entendermos nossa história através de objetos que nos afetassem e gerassem memórias/narrativas a partir da seguinte provocação: O que quero saber sobre minha história? Instigada a conhecer como minha história se entrelaça com as escolhas que fiz ao longo de minha vida, sobretudo no que concerne ao doutoramento em educação, decidi produzir este texto a partir dos afetos oriundos dos objetos escolhidos. A seguir, apresento os objetos em uma montagem fotográfica composta pelos seguintes elementos: uma fotografia minha lendo quando criança; um conjunto de objetos: fotografias de apresentações de balé; um livro de princesas; uma boneca; brinquedos de monstros em miniaturas; e, por fim, uma fotografia da minha primeira apresentação de balé, como pode ser observado na Figura 1.

Figura 1 – Montagem com os objetos escolhidos para atividade “Receita autobiográfica para narrar-se”



Fonte: Acervo da autora (2021).

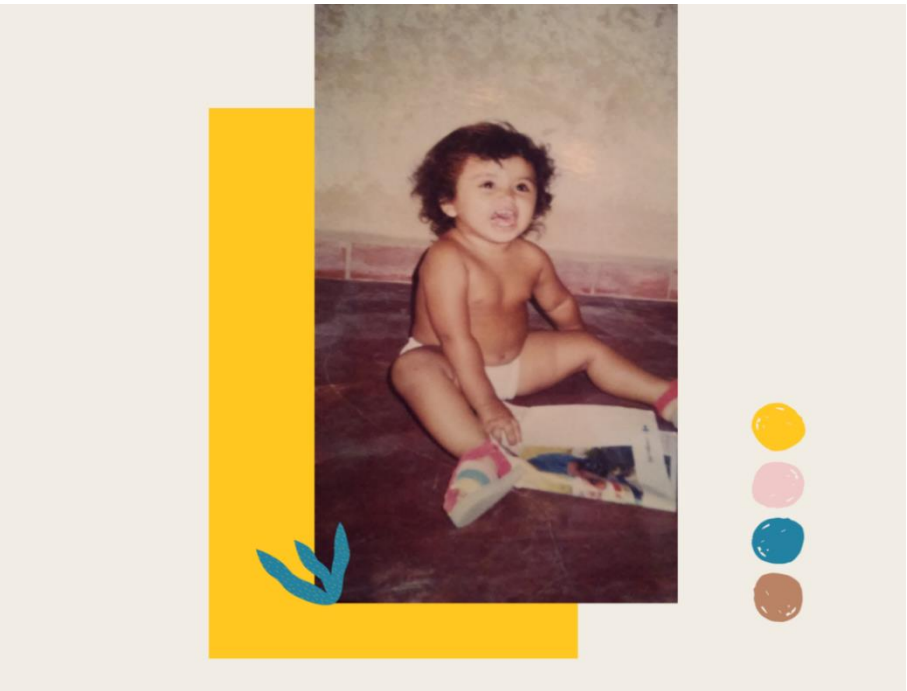
A intenção era escolher apenas um objeto, e a partir dele vasculhar as memórias para construir minha narrativa. Não consegui escolher apenas um, porque cada um deles possui uma história sobre mim, cada um se entrelaça como se fossem vários tecidos que, ao serem costurados, formam uma colcha colorida, com diferentes partes, e, ao mesmo tempo, conectada. São esses pedaços com maior ou menor importância que vão se juntando e falando um pouco sobre mim, sobre minha caminhada para chegar até aqui: a Emanuella professora, bailarina, pesquisadora e doutoranda. Embora tais adjetivações sejam apenas transitórias, e nem deveriam me caracterizar: Quem sou eu para além dos títulos e profissões? É possível fazer essa separação?

Comecei essa busca pelos objetos que me marcaram, a fim de construir minha narrativa partindo da seguinte provocação: “Compreender as ligações das minhas memórias com minha pesquisa de doutoramento”, e acabei percebendo que não deveria me resumir ao doutorado ou à vida acadêmica. Será que existe uma vida para além disso? Será que minha história se resume aos fazeres acadêmicos e profissionais? Por que eu decidi caminhar na vida

acadêmica? Fiquei perdida com essas questões, mas acredito que o fazer pesquisa, a vida acadêmica, foi uma escolha consciente e que possivelmente possui motivações oriundas ainda na infância. Acredito que seja um daqueles pedaços de tecido maiores da minha história, que fazem parte de quem eu sou, mas que talvez não seja o único pedaço, existem outros, assim como pedaços que ainda serão feitos e costurados, porque nossa história é passageira e está em contínua transformação.

Começarei pela primeira foto, evidenciada na Figura 2, que me retrata sentada, gritando, e com uma revista. Nela eu deveria ter aproximadamente dois anos de idade! Não lembro desse dia, contudo, tenho um grande apreço por esta foto. Ela evoca algumas narrativas, como aquelas contadas pelos meus pais e minha tia: quando criança estava rodeada de livros e desde nova fingia que estava lendo, mesmo quando ainda não sabia ler. Além disso, essa foto demonstra um pouco da minha personalidade: forte, intempestiva, zangada, mandona, geniosa. Outras narrativas vão ecoando, como a da minha mãe, que contava que eu não a deixava ensinar as tarefas trazidas da escola. Eu lhe dizia: “A professora não ensinou desse jeito”. Dessas memórias, consigo perceber algumas características que me constituem, como o perfeccionismo, o gosto pelo estudo, a teimosia, a autoconfiança e a dificuldade em lidar com outras formas de fazer e com opiniões contrárias.

Figura 2 – Lendo quando era criança



Fonte: Acervo da autora (2021).

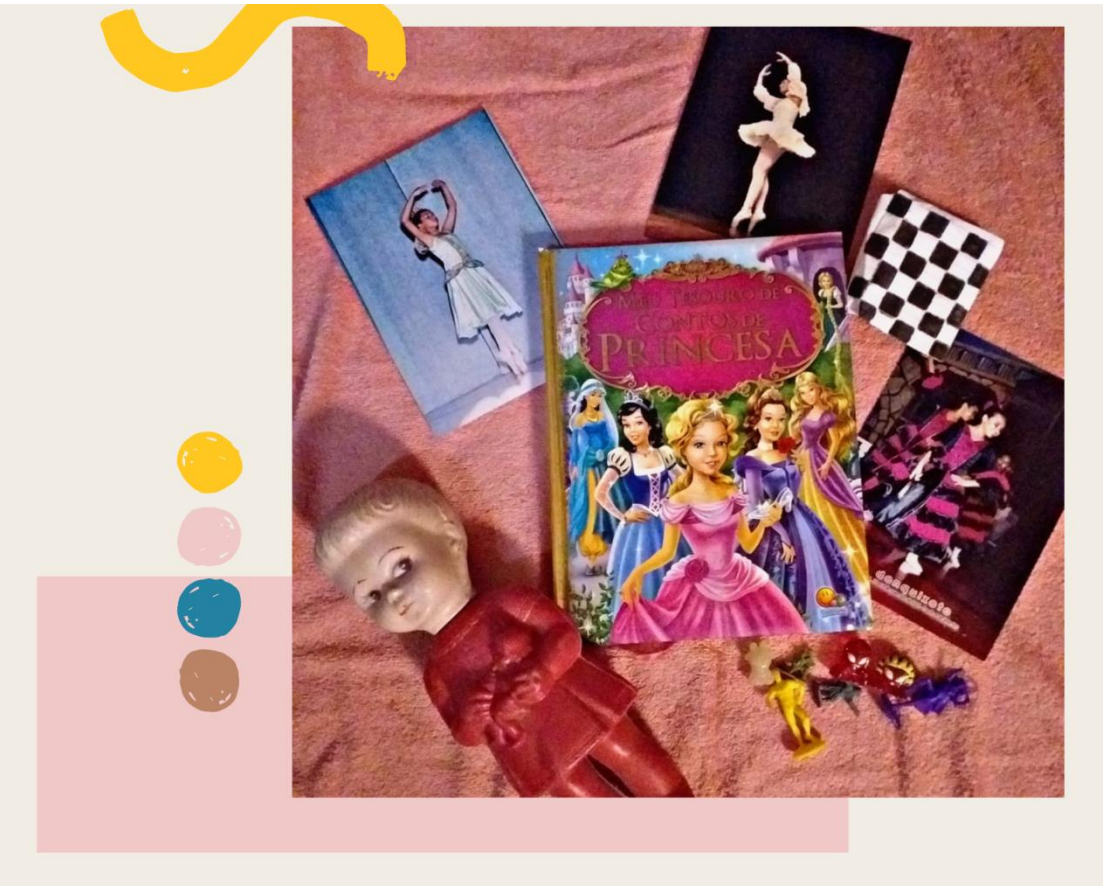
Desde cedo, fui ensinada a confiar na minha capacidade e inteligência, a me impor, dizendo o que queria e o que estava sentindo, assim como a não receber “ordens” sem questionar e tentar ser a melhor em tudo que fazia. Isso me deixou forte e, ao mesmo tempo, frágil, porque errar não poderia estar nas minhas experiências. Ser perfeita é algo cansativo, sem contar que é impossível. Atualmente, tento manter o melhor de mim, essa força, assertividade e o desejo de melhorar cada vez mais; ao mesmo tempo em que empreendo forças para não me cobrar em demasia. Isso tem sido um grande desafio, principalmente no doutorado, onde as obrigações e demandas parecem não ter fim.

Percebo a existência de dois lados: o da menina forte, corajosa; e o da menina delicada e mimada. Sou a filha mais nova, entre dois irmãos mais velhos, e precisei desde cedo me impor, dizer o que queria e como queria. Essas habilidades foram incentivadas pelos meus pais, em especial, meu pai. Minhas referências eram masculinas, então, brincava de correr, de luta, de vôlei, e andava sem blusa. Mas também brincava de boneca, de cozinha, de professora; brincadeiras que foram socialmente instituídas como “de menino” e “de menina”, respectivamente, e eu transitava entre as duas. E tentando entender em quais delas eu me encaixava melhor, acredito que gostava de estar em ambas. No entanto, em espaços como o da escola, sentia-se desconfortável quando me aventurava no dito “lado masculino”, sentia olhares diferenciados e até mesmo alguns/algumas colegas me diziam que eu parecia um menino. Em casa com a família não era algo podado, mas sentia em alguns momentos tentativas de correções, como por exemplo, quando diziam: “Senta com as pernas fechadas que tu é menina”. “Não vai brincar de luta com teus irmãos”, e eu não podia andar de bicicleta na rua do bairro, como meus irmãos faziam, pois meus pais diziam que era algo perigoso. Na maior parte do tempo, lembro-me de questionar essas “correções”, e que não concordava e nem obedecia a maioria delas. Assim sendo, passei a ser vista como uma criança que “respondia mãe e pai”, e para ser bem sincera, nunca entendi essa expressão, afinal, se estamos numa relação, todos os lados deveriam falar. E foi nessas dualidades de onde e como transitar nesses dois mundos que fui me constituindo como menina-garota-mulher.

A segunda foto traz um pouco desse universo dividido: de um lado, a boneca e o livro de princesas; do outro, os soldadinhos e monstros em miniatura, como evidenciado na Figura 3 a seguir. A boneca foi trazida para rememorar uma ligação com meu avô paterno, um sentimento de saudades, e não especificamente uma experiência. O livro de princesas conta esse meu amor pelos livros. Minha tia, uma grande incentivadora da leitura, fazia questão de me presentear com livros de princesas, fábulas, histórias bíblicas, quadrinhos da Turma da Mônica e tantos outros. Entre esses materiais, os que mais me marcaram foram os livros das

princesas, mulheres lindas de cabelos longos e lisos, magras, e que ao final da história se tornavam ricas, salvas por um príncipe e felizes para sempre. Parecia, na época, uma boa história para se viver ou alcançar, mas talvez o que me prendia era a beleza dessas princesas, além de ser algo incentivado pelos adultos em falas como: “Linda como uma princesa”. “Educada como uma princesa”. “Princesa do papai”. Nesses casos, não apenas a beleza era encorajada, mas um tipo específico de comportamento: a obediência, como forma de manter a ordem estabelecida, ou seja, o patriarcado.

Figura 3 – Mundo dividido: fotografias de balé, um livro sobre princesas, boneca e brinquedos em miniatura



Fonte: Acervo da autora (2021).

Em um determinado momento, principalmente quando adentrei o espaço escolar e tinha amigas com características mais semelhantes àquelas das princesas e, por esse motivo, eram consideradas pelos demais colegas como mais bonitas, comecei a perceber que eu não parecia com essas personagens: não era branca, não tinha os olhos claros, não era magra e nem tinha um comportamento “obediente”. A única característica semelhante eram os cabelos lisos, e isso serviu como refúgio para me sentir incluída e/ou representada nessas histórias.

Mais do que isso, serviu como processo de negação da identidade afrodescendente e como incentivo ao embranquecimento, afinal, era comum escutar, tanto em casa como na escola: “Você é morena, não negra”. Ainda hoje esse discurso é repetido. Tais afetações foram se desenvolvendo de maneira mais forte na infância, e mais contidas durante a adolescência. Todavia, as inquietações sobre “quem eu sou” sempre estiveram presentes em menor ou maior grau.

Olhar para o espelho, conhecer-se, amar-se, é um processo lento; e quando se é mulher, parece que as cobranças em torno da beleza são intensificadas. Acima de tudo, temos que ser belas, depois (em último caso) inteligentes e capazes. Na infância e adolescência esses discursos eram disseminados principalmente nos contos de fadas, nas novelas e filmes, como por exemplo, nas novelas Chocolate com Pimenta, Alma Gêmea, A Usurpadora, e em algumas temporadas de Malhação. A narrativa que prevalecia era a da mocinha pobre que encontrava um homem rico, casavam-se e, assim, ela conseguia ascensão social e felicidade. Neste caso, ainda podia me ver representada na mocinha, já que os traços da miscigenação me colocavam como “morena”, “quase branca”, então, aquele “papel” poderia ser ocupado por mim. No entanto, uma inquietação surge: Quantas meninas afrodescendentes com características fenotípicas historicamente inferiorizadas (pele escura, cabelo crespo, nariz e boca largos) não se viam nessa personagem? Restando para elas apenas a imagem da empregada doméstica ou da escrava? Embora, muitos aspectos estejam continuamente mudando em relação às personagens femininas afrodescendentes nos livros e nas mídias em geral, trazendo outras perspectivas, ainda há muito que se fazer. As mudanças começaram e precisam ser intensificadas.

Essas narrativas, geradas ainda na infância, eclodiram novamente na vida adulta, quando comecei a cursar Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), onde tive a oportunidade de participar de três projetos de iniciação científica sobre gênero, educação e afrodescendência, orientados pelo professor Francis Musa Boakari. Minha inserção na Iniciação Científica partiu de alguns desejos: o primeiro, é que eu vislumbrava realizar mestrado e doutorado, e alguns professores nos aconselhavam a participar desse tipo de projetos, e de núcleos de estudos. Aliado a isso, as provocações trazidas pelo professor Francis Musa Boakari, na disciplina de Fundamentos Antropológicos da Educação, cursada no primeiro semestre, trouxeram-me questões latentes sobre identidade afrodescendente: Como são construídas? O que poderia favorecer essa construção? Será que eu sou uma mulher afrodescendente?

Um dia, quando estava no intervalo de alguma disciplina, sabendo que o referido

professor estava ministrando aula naquele dia e horário, sem muito pensar, tomei coragem para bater na porta da sala de aula e falar com ele. Não lembro o que disse, mas foi algo relacionado com adentrar ao mundo da pesquisa. Ele me passou seu *e-mail* para que eu pudesse discorrer melhor sobre o que gostaria de falar, e assim podermos marcar uma conversa. E nessa conversa, contei sobre minha vontade em pesquisar, e que gostaria de tratar sobre algo relacionado à dança e às mulheres afrodescendentes. Aproximadamente uma semana depois, recebi um *e-mail* dele com uma proposta: participar de uma seleção da Iniciação Científica Voluntária (ICV). Prontamente confirmei meu interesse, e desde então sigo pesquisando sobre as relações raciais interligadas com as questões de gênero. Esse fato marcou uma relação de orientação não só acadêmica, mas de vida. E essa escolha mudou os rumos da minha história e, com certeza, foi peça fundamental para constituir quem sou hoje, em diferentes aspectos. Rememorar essas lembranças encheram meus olhos de lágrimas, uma emoção que descreve o quanto essa memória está gravada no corpo, com todos os seus afetamentos.

No primeiro projeto de pesquisa discuti as contribuições de atividades artísticas para o sucesso educacional de mulheres afrodescendentes. Esse projeto inicial foi disparador para novas descobertas e inquietações. Cada vez mais, conseguia me identificar como mulher afrodescendente, percebia que gostava do "fazer pesquisa" e que almejava adentrar no mundo acadêmico, como professora-pesquisadora. Os dois últimos projetos foram relacionados aos efeitos dos contos de fadas na construção identitária de mulheres afrodescendentes, e essas escolhas partiram das minhas experiências na infância, com os contos de fadas, relatadas anteriormente, que eclodiram na graduação, quando cursei a matéria Literatura Infantil. Ao longo deste componente curricular ficou evidenciado que os contos considerados "clássicos" privilegiavam apenas uma narrativa, do continente europeu, invisibilizando as meninas e mulheres afrodescendentes.

Nestas duas pesquisas, percebi que a literatura considerada clássica podia influenciar as identidades de mulheres afrodescendentes, nossas identidades, interferindo diretamente em nossa estética, na autoestima, nas relações sociais, produzindo silenciamentos e invisibilidades. Os três projetos de pesquisa, em especial, os dois últimos, foram expandidos e aprofundados, originando o trabalho de conclusão de curso. A pesquisa com os contos de fadas demonstrou a urgência da disseminação e valorização de outras histórias e outras representações da e sobre a realidade brasileira. As princesas dessas histórias são, em sua maioria, de fenótipo europeu, magras e com cabelos lisos, além de disseminarem padrões de comportamentos, no caso o da "mulher ideal" como sendo delicada e gentil, além de dominar

com destreza as prendas domésticas. Essas representações apagam outras formas de ser mulher e, principalmente, de ser mulher afrodescendente.

Toda essa caminhada na Iniciação Científica fez com que eu chegasse ao Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da UFPI, produzindo a dissertação intitulada "Entre tênis e cadarços – a literatura infantil afrodescendente: o que ensina o mercado editorial brasileiro?". O título desta pesquisa consegue evidenciar que outras representações de meninas e mulheres afrodescendentes já estão sendo feitas, e precisam urgentemente ser reconhecidas e analisadas de maneira sensível, criativa e criticamente, como forma de romper os silenciamentos impostos a esse grupo. Sobre o título da dissertação, apresento algumas explicações:

> Entre tênis e cadarços" como faz menção o título dessa dissertação, trata-se de uma metáfora para compreendermos que outras possibilidades literárias, e mais do que isso, estética, corporal e de conhecimento, começam a ganhar força, principalmente em tempos mais recentes. O tênis entra em cena fazendo alusão ao sapatinho de Cristal da Cinderela, revelando novas formas de feminilidade. As mulheres, em especial as afrodescendentes, trabalham, estudam, movimentam-se constantemente. O tênis fala de mudança, dinamicidade, novas representações e desejos. Por outro lado, os cadarços se apresentam como aquilo que prende. Ao mesmo tempo em que empreendemos respostas aos silenciamentos, também nos deparamos com obstáculos, como os racismos, as discriminações e os meandros do epistemicídio (Souza, 2019, p. 15).

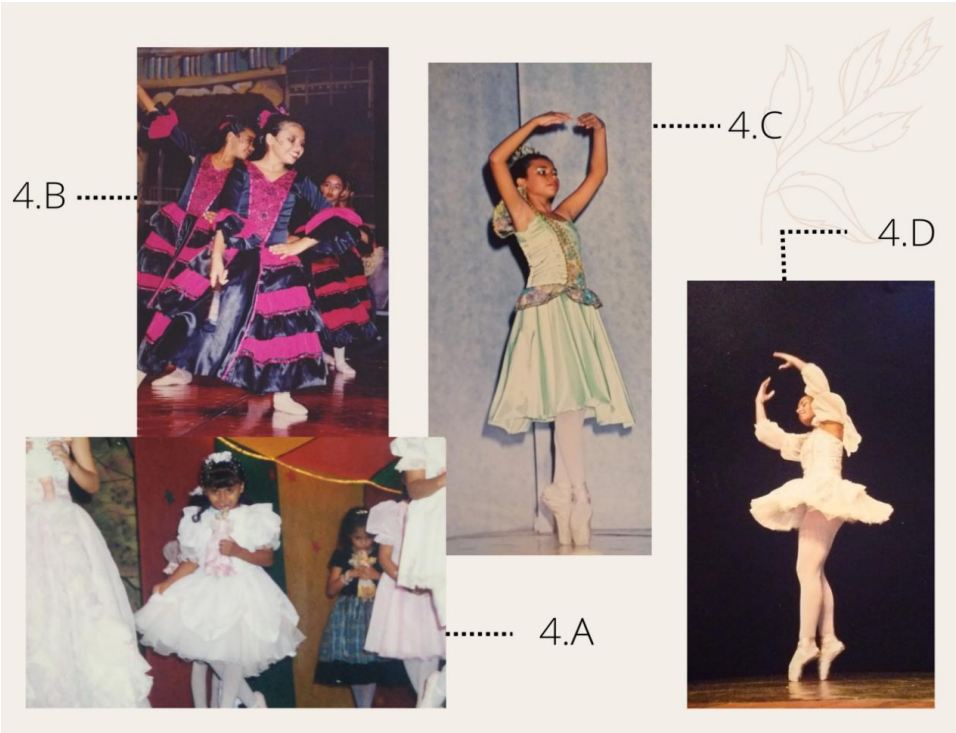
Desta forma, busquei na dissertação estudar editoras brasileiras com recorte específico na afrodescendência, que potencializavam a visibilidade e representatividade de personagens femininas afrodescendentes na literatura infantil, principalmente aquelas escritas por mulheres brasileiras descendentes de africanas/os. Entre essas editoras, consegui conversar/pesquisar duas: a Editora Pallas e a Mazza Edições, com o objetivo de compreender as respostas/medidas das referidas editoras em relação às ausências e aos esquecimentos de meninas descendentes de africanas/os na literatura considerada infantil, como uma forma de superar ou diminuir esses silenciamentos.

O que mais me marcou durante a realização da pesquisa foi a metodologia empregada, pois as editoras estavam situadas em estados diferentes: Rio de Janeiro e Minas Gerais. Assim sendo, precisei utilizar das possibilidades da internet, algo incentivado pelo orientador, como forma de problematizar o fazer pesquisa em educação e a possibilidade de aprender com as tecnologias digitais. Nessa época, entre 2018 e 2019, não eram tão comuns programas de videoconferência, como *Google Meet, Zoom, Microsoft Teams*, que atualmente, por causa da pandemia, viraram um lugar/espaço comum, sendo utilizados diariamente. Conversei com as

responsáveis pelas editoras Pallas e Mazza Edições, através do *Skype*, sobre as motivações das editoras em investir nas publicações relacionadas à afrodescendência, as ligações do mercado editorial e sobre a Lei nº 10.639, de 2003 (que inclui no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira") e a Lei nº 11.645, de 2008 (que inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena). Questionei como essas editoras percebiam as mulheres afrodescendentes no mercado editorial, como ocorria a seleção dos livros e autores/as, a relação das editoras com as escolas, entre outros aspectos. Além disso, analisei os catálogos disponibilizados *on-line* pelas editoras. Com essa experiência, ficavam cada vez mais latentes em mim as seguintes provocações: Quais possibilidades a internet pode proporcionar em relação aos silenciamentos de meninas/mulheres afrodescendentes? Como essas mulheres podem se utilizar da internet para romper os silenciamentos? Essas perguntas ficaram guardadas e só foram germinadas/expandidas no processo de doutoramento. Também ressalto outras vivências, como a pandemia de covid-19 e a atuação docente em dança, que irei comentar posteriormente.

Voltemos para as fotografias nas quais estou nas apresentações de balé. Para melhor visualização coloquei cada uma dessas fotografias em uma nova montagem, como pode ser observado a seguir, na Figura 4.

Figura 4 – Apresentações de balé



Fonte: Acervo da autora (2021).

Na fotografia 4.A há o registro da minha primeira apresentação de balé, com quatro anos de idade, um dia bastante emocionante, pois era a primeira vez que dançava no teatro. Recordo-me que, no mesmo período, extraí os dois dentes da frente e tive que fazer franjinha no cabelo contra minha vontade, então, foi um misto de alegria, vergonha e um pouco de raiva. Mas, em suma, foi um grande dia, principalmente por ter minha família me assistindo (pai, mãe, tia e prima), e isso virou um ritual, sempre estiveram presentes nas minhas apresentações.

Outro ritual especial era que meu pai sempre fazia o gesto "Tchau" e gritava meu nome enquanto eu dançava. Assim sendo, todas as vezes que eu subia no palco, procurava por ele na plateia. Na fotografia 4.B, na qual estou com vestido preto com rosa, dancei a coreografia "Espanhola", do espetáculo Dom Quixote. Era um espetáculo muito alegre e eu precisava dançar com leque característico da personagem, fato bastante desafiador. A fotografia 4.C, com vestido verde, foi a primeira apresentação com sapatilhas de pontas, o que representa um grande sonho e realização para as bailarinas clássicas. Recordo que demorei a me adaptar às sapatilhas, uma vez que a primeira que usei não era adequada ao meu pé, já que nessa época, a mais apropriada custava mais caro. Vendo que eu não havia me adaptado, meus pais compraram outra marca de sapatilha recomendada pela escola de dança. Depois disso, consegui "subir nas pontas", com a ajuda e o empenho da minha família para me proporcionar esses aparatos. A fotografia 4.D mostra minha primeira apresentação como solista – Fada Miolo de Pão, do balé A bela Adormecida. Este era um dos meus grandes sonhos: tornar-me solista. Nesse período, esforcei-me bastante, ia mais cedo para a escola de dança, praticava as aulas, assistia vídeos das coreografias, treinava, até que fui escolhida para me apresentar no Festival de Dança de Teresina, que ocorria no Teatro 4 de Setembro. Não teria como costurar os tecidos da minha história sem trazer esse grande pedaço que é o balé.

Desde o ano de 2020, as relações entre balé-contos de fadas-literatura-afrodescendência- identidade eclodiram em mim. Até então, essas relações pareciam distantes, ainda estavam borradas ou latentes. Tal mudança ou percepção foi decorrente da minha inserção como docente na Escola Estadual de Dança Lenir Argento (EEDLA), escola na qual um dia havia sido aluna do curso de balé clássico, quando tinha três anos de idade. Em decorrência de uma matriz eurocêntrica, o balé clássico apresenta apenas um tipo de realidade, notadamente a do cotidiano europeu, percebido nas narrativas dos balés de repertório que retratam, na maioria das vezes, a mulher como submissa e à espera de um homem para salvá-la de algum perigo, também na padronização dos corpos das/os

bailarinas/os: magros, longilíneos e de pele clara. Padronização de corpos, narrativas e de movimento, uma linguagem de dança que parecia não ir além, sempre fechada e reproduzindo estereótipos.

Estando como professora na EEDLA e percebendo que a direção e a maioria do corpo docente concebiam a dança para além de uma produção de espetáculo, como uma produção de conhecimento, e que através da dança é possível transformar-questionar-aprender em relação contínua com o mundo, percebi que o balé também poderia ser esse espaço de questionamentos, transformação, conscientização. Para que isso ocorresse seria necessário mudar práticas, pensar fora da caixa do eurocentrismo, trazer outras perspectivas de mundo, conhecer outras referências, principalmente quando se trata de balé para/na infância. Tive a oportunidade de ministrar duas vezes o curso remoto "Dança, Infância e Educação", trazendo essa noção de dança como produção de conhecimento, dança em interligação com o espaço, pois estamos continuamente em relação com o mundo, transformando-o e sendo transformados por ele. Além disso, discuti com as estudantes do curso como as questões raciais podem ser abordadas nas aulas de dança e como a representatividade se faz necessária para que as crianças afrodescendentes se sintam acolhidas, representadas e construam de maneira valorativa suas identidades.

Outra experiência marcante na área da dança foi ter sido convidada pelo evento "JUNTA Expandido", que ocorreu no ano de 2021, para ofertar uma residência artística, juntamente com a professora Weyla Carvalho, também da EEDLA. O formato expandido é um projeto paralelo do "Junta Festival Internacional de Dança", que surgiu como necessidade de pensar e propor ações mais estendidas, no caso, trata-se de um projeto de ocupação com ações formativas e de fomento à criação em dança, com oficinas, residências, mostra de vídeos e incubadora. A residência proposta por mim e Weyla se intitulou "Tem criança na sua dança?", e tinha a intenção de ampliar o espaço da criança dentro das discussões atuais propostas pelas danças, considerando questões como: identidades raciais, de gênero e classe; representatividades; lugares de fala; tessitura de outras estéticas de dança para e com crianças.

A proposta foi convidar fazedores/fazedoras de dança para e com crianças, desafiassem-se a desconstruir e desobedecer a algumas premissas que permeiam as artes para criança como algo linear, belo e moralista. Instigando o fazer/pensar investigativo de como a relação dança e criança não deve ser engessada, fechada e desvinculada do social, como as questões raciais, de gênero e classe. Foi um processo no qual pude me abrir a outras possibilidades de entender as relações entre infâncias-danças, aprender com outros/as fazedores/as de dança, como percebiam e entendiam essa produção artística e, principalmente,

pude aprender com as crianças sobre o que elas mesmas entendiam sobre dança.

Ao final da residência, propomos o seguinte laboratório com os/as participantes: formar dois grupos para que pudessem formular uma pergunta (para serem feitas posteriormente às crianças), de acordo com a seguinte provocação: O que é importante para um criador/criadora saber de uma criança para alimentar seu processo criativo em relação a esse público? Além dessas perguntas, cada um/a poderia realizar uma pergunta individual. Cada um de nós tinha a tarefa de contactar uma criança e realizar essas perguntas. Esse momento seria gravado em vídeo ou em áudio, que depois seriam anexados/colocados naquilo que denominamos de Mapa Coletivo, um espaço para registrar nossas reflexões durante toda a residência, no aplicativo Padlet (um *startup* de tecnologia educacional que permite a criação de quadros virtuais, podendo inserir texto, imagem, vídeo, links, áudio, entre outros, compartilhando com outras pessoas, de maneira colaborativa, mesmo se elas não tivessem conta na plataforma). Com essa proposta pudemos entender o que as crianças entendiam por dança, o que gostavam de fazer, como se relacionavam com seu próprio corpo. Foi um espaço para elas se expressarem, uma experiência muito instigante, na qual me senti aberta para aprender e vivenciar novas experiências.

Todas essas memórias me fizeram perceber como as questões de gênero-raça me constituem, e essas questões foram se apresentando de maneira dinâmica nos movimentos cotidianos de minha vida, levando-me a traçar determinados caminhos e escolhas, entre elas, o caminho da vida acadêmica. Essas escolhas começaram a ser traçadas de maneira objetiva na graduação, quando estudei as influências dos contos de fadas na construção de identidades de mulheres afrodescendentes. Em seguida, no mestrado, quando coloquei em pauta os ensinamentos e as aprendizagens de algumas editoras especializadas na temática racial, ao enfrentarem os silenciamentos de personagens femininas afrodescendentes na literatura infantil. E agora no doutorado, com foco nas narrativas de mulheres afrodescendentes no *Instagram*, quando leem livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial. Colocando dessa maneira, parece que foi fácil ou rápido chegar nessa delimitação de tema, porém, a construção deste se deu através de um processo que exigiu paciência e conexão comigo mesma.

Defendi a dissertação de mestrado em fevereiro de 2019, e no segundo semestre fiz duas seleções de doutoramento em educação. Uma delas na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), onde fui aprovada na etapa do projeto, depois viajei para realizar a entrevista, mas fiquei muito nervosa e não consegui êxito nesta etapa, o que me deixou angustiada e triste. Antes de viajar, havia feito a primeira etapa da seleção de doutorado em

educação da UFPI, e quando saiu o resultado desta etapa, veio-me um sentimento de reconforto. Fiz as demais etapas e passei com ótimas notas. O processo de seleção durou praticamente todo o segundo semestre, e no ano seguinte, 2020, começaram as aulas, que foram interrompidas em virtude da pandemia do covid-19. Tive apenas uma ou duas semanas de aula, e depois tudo mudou. O medo era constante: Será se vou sobreviver? Como vai ficar a situação no trabalho? Como vou ajudar com as despesas de casa? Nos primeiros meses de pandemia precisei assumir algumas responsabilidades que antes não tinha, como o auxílio financeiro aos meus pais, mas aos poucos as coisas foram se ajeitando, e não precisei mais assumir essa responsabilidade.

Além disso, com a pandemia, fui demitida de uma empresa privada e continuei apenas na esfera pública, na EEDLA. O lado positivo desta situação foi ter um pouco mais de tempo para as atividades acadêmicas; o lado negativo é que diminuiu bruscamente minha renda. As aulas no doutorado passaram a ser remotas, o contato com os/as colegas de turma e com as/os professoras/es e com o orientador passou a ser mediado pela tela de um computador. As horas extensas em frente à tela, usando fone de ouvido, sentada e com luz próxima, deixavam-me cansada, no entanto, passei a me "acostumar" com a praticidade desse tipo de tecnologia. Hoje, o remoto é uma ação rotineira, como se eu estivesse numa função automática, não preciso gastar tempo me deslocando até a universidade, tampouco com gasolina, um dos meus maiores gastos antes da pandemia. Sem contar na comodidade de estar em casa. O lado não tão satisfatório estava relacionado com a grande quantidade de tempo exposta à tela do computador, às vezes, a falta de interação, pois nem todas as pessoas gostam de ligar as câmeras ou de ativar o microfone para falar. Há também a questão com a noção de tempo-espaço, pois com o remoto parecia não existir "horário comercial", a qualquer hora era momento para se mandar mensagem, *e-mail*, fazer uma reunião, fazer atividades, tornando-se algo desgastante.

O projeto de pesquisa de doutoramento versava inicialmente sobre práticas educativas em clubes de leitura que discutiam livros escritos por mulheres afrodescendentes. Porém, no decorrer dos componentes curriculares e nas conversas de orientação, o projeto foi sendo modificado, até chegar ao tema comentado anteriormente. Para isso, algumas matérias foram importantes, como: "Pesquisa Qualitativa I", "Prática Educativa" e "Produção Científica I". A primeira, ministrada pelo também orientador do doutorado, foi importante para que eu pudesse repensar o que de fato gostaria de pesquisar; o que me motivava; o que era possível fazer, e o que não era; além de pensar/refletir/estudar criticamente sobre metodologias de pesquisa. Nessa matéria, fiquei extremamente confusa, especialmente quando questionada se

os clubes de leitura seriam o foco da pesquisa. Até aquele momento achava que o projeto estava consolidado e bem estruturado, não havendo necessidade de modificá-lo. Isso me deixava angustiada e ansiosa, não sabia o que fazer e tudo parecia distante, já que o projeto que antes achava consolidado, não estava mais. E, assim, não conseguia me concentrar, nem entender o que realmente o professor-orientador estava me questionando. Foi um período bastante desafiador, no qual não tinha motivação para construir/reformular o projeto.

Outro fator que me deixou (e ainda me deixa) desmotivada é a insegurança com relação ao futuro. Após concluir o doutorado, percebo, cada vez mais, que possuir o título de Doutor ou Doutora não é garantia para um bom emprego e, consequentemente, uma vida financeira estável, reflexo de uma desvalorização tanto da educação como da pesquisa no Brasil. Tendo em vista esse contexto, algumas perguntas foram emergindo: Será que vale a pena continuar? Por que estou cursando o doutorado? O que me motiva? Não poderia esquecer o mundo de incertezas que me assolava em decorrência da pandemia, principalmente em sua fase inicial: Será que vamos sobreviver? Como vai ser se eu ou alguém da minha família contrair essa doença? E o trabalho, como vai ficar? Vou continuar recebendo apenas um salário? Vou conseguir pagar as contas e ajudar nas despesas de casa? Foi um momento conturbado e, por essa razão, o projeto de pesquisa estava cada vez mais distante de mim, ao mesmo tempo que me culpava por não conseguir delimitar um problema de pesquisa, já que até o momento não conseguia perceber o que me motivava.

Enquanto isso, na matéria “Produção Científica I”, foi realizada a seguinte atividade: em duplas e/ou trios, deveríamos construir um artigo visando a publicação numa revista. Como já estava pesquisando/produzindo, em outros artigos, acerca das possibilidades dos espaços digitais, propus ao meu grupo que a temática da nossa produção poderia ser essa, já que cada uma das integrantes possuía algum tipo de ligação com as redes sociais. A mestranda Denise Façanha pesquisava a construção de identidades de crianças afrodescendentes e seguia uma página no *Instagram*, de uma mulher afrodescendente, professora universitária e mãe, que tratava das experiências com sua filha e como poder-se-ia construir uma educação voltada para a valorização da identidade afrodescendente. A outra integrante, a mestranda Odilanir Leão, estudava as ligações entre comunicação e informação nos quilombos, também seguia páginas voltadas para os movimentos sociais organizados de afrodescendentes nas redes sociais. Durante a realização dessa atividade, comecei a perceber como as relações e as práticas realizadas nas redes sociais eram algo que me instigava, principalmente quando evidenciavam que algumas mulheres afrodescendentes estavam falando de literatura escrita por mulheres de mesmo pertencimento racial nesses espaços. Com

essa experiência, começava a vislumbrar um possível problema de pesquisa, voltado às redes sociais. Porém, era algo que parecia distante, e eu achava que não conseguiria operacionalizar uma pesquisa com criadoras de conteúdo na internet. Antes da realização desse artigo, também foram elaborados outros com a mesma temática: "Mulheres afrodescendentes e espaços virtuais: para viabilizar aberturas epistemológicas" (Boakari; Souza, 2019), "Controvérsias sociocientíficas na web 2.0: quais potencialidades educativas envolvendo racismos e machismos?" (Souza; Boakari; Silva, 2021). No entanto, ainda não conseguia entender que essa temática – internet, redes sociais, mulheres afrodescendentes, literatura – já estava entrelaçada nas minhas experiências. Sobre esses artigos, discorri com mais detalhes na seção intitulada "Educações no plural: as redes sociais como possibilidade educativa".

No componente curricular "Prática educativa", sob a responsabilidade da professora Dra. Eliana de Sousa Alencar Marques, o que me marcou foi um dos trabalhos avaliativos, que consistiu em produzir um artigo no qual construíssemos um conceito de prática educativa. Ao me debruçar nessa temática, comecei a realizar ligações com as práticas de mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, questionando-me: O que essas mulheres realizam no *Instagram* são práticas educativas? Como o Instagram pode ser utilizado para potencializar práticas educativas abertas à diversidade? Como tratar as questões de raça e gênero nas redes sociais? Como as experiências de leitura dessas mulheres influenciam em suas vidas? Contribuiu nos seus entendimentos sobre gênero e raça? Esses questionamentos começaram a se alinhar e eu começava a perceber, mesmo que de maneira não tão clara, o que me motivava e interessava, no caso, as práticas e narrativas de mulheres afrodescendentes no *Instagram.*

Outra experiência que contribuiu de maneira significativa para a consolidação do projeto de pesquisa foi uma conversa com a professora Dra. Marta Queiroz, que havia participado da minha banca de qualificação no mestrado. Nessa conversa, relatei algumas dúvidas sobre qual metodologia empregar e como proceder com o Comitê de Ética, uma vez que pretendia utilizar informações divulgadas na internet. A professora deu algumas dicas e sugestões, principalmente em relação à metodologia, apresentando-me a transmetodologia, também comentou como costumava fazer em suas pesquisas e como orientava suas/seus alunas/os, além de discorrer sobre seu trabalho de pós-doutorado, que tinha como pano de fundo as redes sociais. Depois dessa conversa, o sentimento foi de "é possível realizar essa pesquisa".

No entanto, ainda existiam dúvidas, falta de motivação, a sensação de estar algo incompleto, como se tivesse algo me prendendo. Sentia-me como um vulcão que a qualquer

momento poderia entrar em erupção, sentia-me tão estressada, que só queria sair correndo e gritando. Eu não conseguia entender o que estava sentindo, tampouco os motivos para não estar bem, apenas sabia que algo estava errado. Foi então que percebi que precisava de ajuda, e comecei a fazer terapia. Lembro-me do primeiro dia da sessão: quando comecei a falar, fui aos prantos. Passei a sessão inteira chorando, não tinha noção de como não estava me sentindo bem. Naquele espaço, eu me sentia livre para poder expor meus sentimentos, apenas jogar para fora o que vinha na minha cabeça, sem muito pensar ou sistematizar. Eu apenas falava, falava, falava e, principalmente, ouvia-me. Cheguei à terapia me perguntando se valia a pena continuar com o doutorado, e quanto mais eu falava de mim, das minhas experiências, ia analisando a situação, e junto com o psicólogo traçava alternativas para "resolver" os problemas. Nesse período, fui me ouvindo, entendendo-se, até que eu pudesse reconectar comigo mesma, abraçar a pesquisa, o doutorado, mas, sobretudo, não esquecer de mim, da minha história, das coisas que gosto de fazer, das pessoas que amo, da Emanuella fora do espaço acadêmico, e perceber que essa Emanuella deve ser a minha prioridade.

Essa trajetória inicial no doutorado se deu de maneira conturbada, com sentimento de vazio e desmotivação, causando muitas vezes crises de ansiedade, daí a necessidade de voltar para si mesma e tentar encontrar forças e motivação. A escrita deste texto, por exemplo, fez-me lembrar quem eu sou; quem estou me tornando; o que fiz até aqui e quantas conquistas já trilhei. Nesse período de caos, também aconteceram coisas muito importantes e significativas: fui chamada para assumir o cargo de professora substituta na Universidade Estadual do Maranhão, no *campus* de Timon, sendo minha primeira experiência como docente universitária, e cada vez mais percebo que é algo que gosto de fazer: ensinar, discutir, provocar, instigar as/os alunas/os. No semestre de 2020.2 ministrei a matéria "Práticas Curriculares na Dimensão Escolar", no curso de Licenciatura em Letras Português, uma turma com mais de 30 alunas/os, em modo remoto. Foi um desafio, mas tentei levar várias formas de interação, através de aplicativos, para que as aulas pudessem ser proveitosas.

No semestre seguinte, 2021.1, ministrei, no curso de Licenciatura em Pedagogia, as matérias "Estágio Curricular nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental" e "Educação e Relações Étnico-Raciais". A primeira foi um grande desafio, uma vez que estava orientando alunas para suas primeiras experiências em sala de aula, sem contar nas aventuras que trilhei para encontrar escolas que pudessem receber as alunas. Aventurei-me em vários bairros na cidade de Timon, algumas vezes me perdi, e em outras andanças precisei levar meu pai, uma vez que algumas escolas estavam situadas em locais considerados perigosos. O componente curricular "Educação e Relações Étnico-Raciais", ministrei para uma turma do turno noturno,

em que a maioria das/os alunas/os eram mais velhas/os que eu, e sentia alguns olhares diferenciados, como se perguntassem: “Será que essa professora sabe mesmo?”. Durante a caminhada, fomos estreitando os laços. E no semestre de 2022.2, ministrei dois componentes curriculares, também no curso de Licenciatura em Pedagogia, a saber: “Fundamentos Antropológicos da Educação” e, novamente, “Educação e Relações Étnico Raciais”. Foi bastante proveitoso construir esses laços de aprendizagem com as/os alunas/os. Outro acontecimento importante foi ter conseguido uma bolsa de estudos, do tipo Demanda Social, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), um apoio financeiro para continuar os estudos acadêmicos e um reconhecimento dos esforços empreendidos para realizar pesquisa científica na sociedade brasileira.

Durante o exame de qualificação, a professora Dra. Shara Jane Holanda Costa Adad sugeriu o vídeo “Caminhando com Tim Tim”, uma vez que este se correlacionava com o percurso acadêmico e metodológico desta pesquisa. No vídeo, é narrado o caminho de Tim Tim até chegar à casa da sua avó, a duas quadras de sua casa. O menino tem por volta de um ano de idade, e durante esse percurso ele vai fazendo descobertas ao pisotear o chão, mas o que parece impressionar o pequeno garoto é os quatro encontros que ele estabelece durante esse percurso: com João, um morador de rua; Jorge, guardador de carros; com o homem do mercadinho e seu gato; e, por último, com três ou quatro senhores do almoxarifado. E assim como Tim Tim, aprendi que o processo, a caminhada, as aventuras, os encontros e desencontros trilhados até aqui são mais importantes que a “chegada”, afinal, é na caminhada que vivemos, experimentamos e aprendemos. E quanta coisa vivi e aprendi nessa caminhada cheia de encontros e desencontros, sendo que o principal deles foi aquele comigo mesma.

Muitos pedaços da minha história foram sendo contados, costurados, entrelaçados; e com essa ação, compreendo que narrar nossas histórias é uma forma de voltar a si mesmo e aprender mais sobre si. É também possibilitar ensinamentos e aprendizagens com e a partir das experiências de maneira crítica e questionadora, mesmo que elas sejam únicas e singulares. Aprender a fazer ciência com as próprias narrativas é uma tarefa para pesquisadoras/es dispostos a se aventurarem, a sair das suas zonas de conforto, das linhas retas, dos padrões eurocentrados. Precisamos estar dispostos a sentir, como quando escolhi aquela boneca porque me passava uma sensação boa, ao me lembrar do meu avô. Necessitamos desses “amuletos" como lembretes diários para continuar vivendo de maneira acordada e buscando sentido, afeto e motivação. E desta forma, conseguir costurar mais pedaços de tecidos que constroem nossas vidas. E sendo essa pesquisa um desses tecidos,

continuarei a discutir, nas próximas seções, sobre produção de conhecimento e os percursos metodológicos trilhados nesse estudo.

3.2 Pesquisa como movimento em espiral: problematizando o conhecimento eurocentrado

Consideramos urgente questionar o modo como tem sido concebida a produção de conhecimento nas universidades ocidentais, em particular, as das periferias globais, assim como no fazer pesquisa em/na educação, uma vez que a produção do conhecimento científico foi historicamente constituída e baseada em apenas uma única matriz epistemológica, notadamente uma seleta perspectiva eurocêntrica/ocidentalizada, afetando diretamente o fazer pesquisa em/na educação, já que outras produções de conhecimentos foram subalternizadas, inferiorizadas, invalidadas e excluídas, sumariamente, durante séculos. Para isso, dois processos têm servido para a inferiorização e marginalização de determinados conhecimentos e pessoas: a modernidade/colonialidade, como processos intimamente relacionados, que silenciam corpos e conhecimentos. Como alternativa, propomos ir além da caixa epistemológica dominante, buscando caminhos-possibilidades para pensar/refletir/problematizar o fazer pesquisa em/na educação, de maneira problematizadora/desobediente, tendo como premissa o "aprender a desaprender", engendrando em uma "pesquisa em movimento em espiral", uma vez que a entendemos não como uma linha reta a ser seguida, neutra e uniforme, pelo contrário, compreendemos a pesquisa em constante movimento.

Quando falamos em pesquisa científica, estamos almejando uma produção de conhecimento, ou melhor, conhecimentos, no plural. Diante disso, podemos traçar alguns questionamentos, tais como: O que é conhecimento? Quais os tipos de conhecimento? Como tem sido feito pesquisa em/na educação? Este texto, por se tratar de uma aventura, não propõe respostas fixas e acabadas, mas sim pistas que podem nos direcionar ao entendimento destas indagações, ou até mesmo produzir mais questionamentos, como consequência de uma aventura problematizadora.

Discorremos, linhas atrás, que o conhecimento é permeado de relações que envolvem dimensões sociais, culturais, históricas e econômicas e, por isso, é entendido como uma "construção humana; produto social-cultural cuja própria natureza é de dinamicidade, criticidade histórica e adequações permanentes" (Boakari, 2019, p. 52). Chamamos a atenção para a pluralidade dos conhecimentos construídos pelas e nas relações humanas, em suas mais diversas experiências cognitivas, racionais e subjetivas, com o intuito de melhor entender e se

relacionar com o mundo, com vistas a produzir relações mais inclusivas, coletivas e humanas, afinal, tudo o que foge disso não poderia ser considerado conhecimento. Como assevera Boakari: “O que não se caracteriza assim, não é relação cognitiva positiva para muitos como eu; é manipulação intelectual que sustenta dominações continuadas” (Boakari, 2019, p. 52).

Com isso, propomos questionar as dicotomias e hierarquizações secularmente impostas aos mais diversos tipos de conhecimento. Lakatos e Marconi (2003), em seus estudos sobre pesquisa científica, já apontavam que um mesmo fenômeno pode gerar explicações diferenciadas e, por isso, o conhecimento científico não é a única forma de acesso/produção do conhecimento e da verdade, assim como um mesmo fenômeno ou situação pode ser observado e analisado tanto por um cientista quanto por uma pessoa não cientista (Lakatos; Marconi, 2003). Se a ciência não é a única forma de acesso e produção do conhecimento, por que outras formas de conhecimento, em especial, aquelas derivadas das experiências, são estigmatizadas e consideradas de menor valor? Por que determinados conhecimentos, mesmo sendo científicos, são mais valorizados que outros?

Não poderíamos esquecer que pesquisadores/as, além de desenvolverem explicações baseadas em cosmovisões variadas, também há outros/as que se baseiam em perspectivas diferentes, apesar de compartilharem da mesma visão de mundo. Como exemplo, Tomas Kuhn (1922-1966), físico, historiador e filósofo da ciência, na década de 1960, tentou explicar como a comunidade científica chega a um consenso, e como este pode ser dissolvido. Ele foi criticado até mesmo pelos cientistas Lakatos e Feyerabend que, juntos, faziam parte dos representantes da chamada “A nova filosofia da ciência”. Kuhn foi criticado ao dar maior destaque aos fatores sociais e psicológicos na avaliação de uma teoria, além de anunciar que a pesquisa científica é orientada não apenas por teorias, mas, sobretudo, por paradigmas (Lakatos; Marconi, 2003; Kuhn, 1992; Feyerabend, 1997). Estamos demonstrando que o conhecimento é dinâmico e histórico, construído nas e com as relações sociais.

Com as provocações feitas até aqui, estamos alertando para uma situação que se apresenta de maneira gritante e, ao mesmo tempo, não reconhecida: a racionalidade ocidental e a epistemologia eurocêntrica que, pretensiosamente, firmaram-se como as únicas formas privilegiadas do conhecimento, negando e silenciando outras formas de conhecer, como observa/aconselha/provoca Boakari (2011, p. 1): “Esta situação privilegiada deve ser reconsiderada porque o mundo parece mais pobre à medida que a racionalidade ocidental, a epistemologia eurocêntrica, continua como a *prima Dona* de todo e qualquer conhecimento reconhecido e valorizado”. Existem outras formas de conhecer e se relacionar com o mundo, que precisam ser (re)conhecidas como forma de construir outras relações, menos dicotômicas,

fechadas e racializadas. Relações humanas que humanizam as pessoas e os mundos em que vivem, como bem demonstram as realidades cotidianas, cujas diversidades gritam, até nos seus silêncios, diferenças que não podem ser menosprezadas por pessoas sérias, acerca das formas diversas das educações socioculturais e curriculares/escolares.

O privilégio epistêmico ocidental pode ser entendido com ajuda de duas configurações: a modernidade e a colonialidade, as quais operam de maneira interligada. Afinal de contas, depois dos encontros colonizadores dentro do sistema capitalista, resultando numa colonialidade que se constituiu na e pela modernidade, estabelecendo-se a partir de um modelo eurocentrado. Pode-se afirmar que são dois processos interdependentes e intimamente articulados, em que um não existe sem o outro, sendo que essa configuração de submissões e violências é resultado direto do colonialismo moderno, conforme destacamos nos capítulos anteriores.

Assim, mesmo com "o fim do colonialismo", as formas de cunho eurocentrado, com interesses capitalistas, de dominação epistemológica, econômica, racial, cultural e de gênero ainda predominam nas relações sociais existentes, ganhando novos formatos, mas sem mudanças significativas em seu conteúdo, no caso, através da colonialidade que, ancorada no capitalismo e na ideia das diferenças (das pessoas definidas como sendo diferentes em termos de raça, gênero ou outras categorias), impõe não somente maneiras de fazer e pensar ciência, como também controla as ações e dinâmicas sociais e intersubjetivas. A colonialidade como controle das mentalidades e continuidade da subjeção de certas individualidades, apresenta-se diluída nos currículos escolares e acadêmicos, na literatura, no cinema, nas relações de trabalho, nas representações dos povos e em tantos outros espaços e/ou formas. E, no fazer pesquisa em/na educação não seria diferente. Essa configuração de aprisionamentos e opressões se engendra na medida em que a razão imperial e o conhecimento ocidental são as bases para se entender o mundo, os seres humanos, a realidade e, consequentemente, os fenômenos educativos. A razão imperial e o conhecimento ocidental são aqui entendidos como "o conhecimento que foi construído nos fundamentos das línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculas) e não o árabe, o mandarim, o aymara ou bengali, por exemplo" (Mignolo, 2008, p. 290).

É através da modernidade-colonialidade que nações europeias como Inglaterra, França, Alemanha, Itália, Espanha e Portugal conseguiram impor seus conhecimentos como "universais", hierarquizando e subjugando os povos dominados, tanto no que se refere à sua humanidade, como na sua produção intelectual e cultural. Para isso, segundo Quijano (2005), a ideia de raças superiores e inferiores serviu como estratégia de legitimação à dominação e,

assim, estabelecer o eurocentrismo. Dois mecanismos que, agindo mutuamente, outorgaram a naturalização dessas relações coloniais.

As explicações de Quijano (2005) conseguem responder aos questionamentos feitos linhas atrás: Por que determinados conhecimentos, mesmo sendo científicos, são mais valorizados do que outros? A produção do conhecimento científico tem raça, gênero e localidade geográfica? A partir das proposições de Quijano, argumentamos que a perspectiva eurocêntrica dominou os modos de pensar, fazer e entender ciência, assim como a ideia de raça construída para desqualificar as produções intelectuais e culturais dos povos dominados. Não poderíamos deixar de mencionar a situação das mulheres (inclusive as ocidentais) que tiveram sua produção de conhecimento negada e silenciada, uma vez que o privilégio epistêmico é masculino e eurodescendente. Com isso, o conhecimento científico se constitui em bases eurocêntricas, racistas e machistas**.**

As ideias de desenvolvimento e subdesenvolvimento poderiam nos ajudar a entender o processo dinâmico da racionalidade da modernidade/colonialidade. De acordo com Ferreira e Raposo (2017), o desenvolvimento está intimamente imbricado com o projeto de modernidade ocidental, no qual, através da retórica da modernidade, o Ocidente, especificamente o continente Europeu, colocou-se como os "salvadores dos selvagens", em suas missões de "civilização" e "modernização". Assim, desenvolvimento e modernização são associados ao progresso, tendo no Ocidente seu principal modelo, sendo que aqueles que não conseguiam acompanhar a modernização, o progresso e a lógica da Razão instrumental, eram considerados subdesenvolvidos.

Como crítica ao desenvolvimento dominante surgiu, na segunda metade da década de 1960, na América Latina, a Teoria da Dependência, que "refutava essencialmente a tese de que o 'subdesenvolvimento' significa a ausência de desenvolvimento, conforme preconizavam as teorias da modernização" (Ferreira; Raposo, 2017, p. 120). Argumentavam que as possibilidades dos países periféricos eram limitadas, já que obedeciam à lógica do capitalismo, "um esquema hegemônico de grupos econômicos e países centrais" (Ferreira; Raposo, 2017, p. 120). A dupla modernidade/colonialidade instituiu o que é desenvolvido e subdesenvolvido, a partir da sua lógica de conceber economia, cultura, vida, conhecimento, desconsiderando as outras formas dessas relações. Por isso que o conhecimento produzido por povos que foram historicamente subalternizados não passa de "crendices" ou "senso comum", pois não obedece às mesmas formulações e premissas do conhecimento ocidental.

A retórica do desenvolvimento, do progresso e da razão, que construíram essa dupla configuração, serve como base para a construção hegemônica de um saber – o conhecimento

eurocêntrico – como epistemologia falsamente considerada universal, acarretando na inferiorização e exclusão de diversas formas de saber que não se enquadram nessa epistemologia dominante. Como argumenta Kilomba:

> [...] as estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição "de verdade" e "válida", são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos, homens e mulheres, que declaram suas perspectivas como condições universais. Enquanto posições de autoridade e comando na academia forem negadas às pessoas *negras* e às *People of Color* (PoC) a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo "propriedade" exclusiva e inquestionável da branquitude. Portanto, o que encontramos na academia não é uma verdade objetiva, mas sim o resultado de relações desiguais de poder de "raça" (Kilomba, 2019, p. 53).

O desafio é perceber como a elite do Ocidente está continuamente racializando corpos e conhecimentos, como estratégia e mecanismo para consolidar relações dicotômicas, imperiais/coloniais, racistas e sexistas. Propomos percepções de mundo menos desiguais, e isso só será possível quando compreendermos o Ocidente não apenas geograficamente, mas por sua geopolítica do conhecimento, e assim conseguir,

> […] substituir a geo- e a política de Estado de conhecimento de seu fundamento na história imperial do Ocidente dos últimos cinco séculos, pela geo-política e a política de Estado de pessoas, línguas, religiões, conceitos políticos e econômicos, subjetividades etc., que foram racializadas (ou seja, sua óbvia humanidade foi negada) (Mignolo, 2008, p. 290).

Uma tentativa de construir aberturas para conhecer, entender, compreender e aprender com os povos historicamente dominados, numa relação de proximidade e interação, pois o conhecimento nada mais é que essa teia de significados, aprendizagens e explicações, constituída na e pelas relações. Enquanto as relações sociais e subjetivas forem constituídas por hierarquizações raciais-gênero (e tantas outras), de modo a negar a humanidade de determinados povos, continuaremos a pensar e conceber o mundo apenas por uma única lente/visão, notadamente, excludente e silenciadora, capaz de moldar e controlar todas as esferas de nossas vidas.

Duas estratégias são aqui utilizadas a serviço dessa desumanização: a destruição e inferiorização dos conhecimentos dos povos dominados, e da sua humanidade. Pessoas consideradas menos que gente, que têm suas produções culturais, intelectuais e artísticas invalidadas e, mais do que isso, têm suas existências como gente negada e silenciada. Essa dupla opressão que opera de maneira articulada é denominada de epistemicídio, caracterizado como “[...] para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural” (Carneiro, 2005, p. 97). O

epistemicídio torna-se uma ferramenta que aprisiona e destrói corpos, conhecimentos, experiências, vidas e, por isso, a racionalidade e a capacidade dos povos dominados, em especial das mulheres afrodescendentes, são a todo momento questionadas, invalidadas e inferiorizadas.

Assim, o epistemícidio, como ferramenta de desqualificação de mentes, corpos, culturas e epistemologias, conseguiu falsear a realidade dos povos colonizados, como as/os afrodescendentes e indígenas, à medida que os colonizadores europeus desconsideravam suas formas de conhecimento, cultura e arte, produzindo discursos de "gente sem cultura" e/ou "selvagens" quando, na verdade, roubavam obras de artes dos povos africanos, como retratou o *site* de notícias BBC News Brasil, de que "Os tesouros 'roubados' da África que foram parar em museus da Europa e dos EUA". Várias peças de zinco, marfim, cerâmica e madeira, a maioria em homenagem aos ancestrais de reis e rainhas do reino de Benin, atual Nigéria, foram retirados à força, como ação "punitiva" dos britânicos, em 1897, contra Benin, como retaliação a um ataque a uma expedição diplomática. Essas obras foram espalhadas pelo mundo (Lime, 2018). Episódios como esses escancaram a lógica da colonialidade: falsearam realidades, mataram e silenciaram mentes e corpos, atribuindo aos povos colonizados novas identidades: a de ladrões, escravos, bárbaros, sem cultura, sem conhecimento, ao tempo que invadiram seus territórios, apropriaram-se e/ou destruíram sua cultura, língua, conhecimento e se colocaram como heróis triunfantes, como verdadeiros salvadores desses povos "sem cultura" e "selvagens". Ainda há muitas/os estudiosas/os que continuam pensando-agindo assim.

Diante das discussões até aqui, algumas pistas foram lançadas para se entender o conhecimento, apontando para realidades construídas que desumanizam e inferiorizam determinados conhecimentos, onde evidenciamos que ainda continuamos pensando a partir de uma base epistemológica notadamente cristã, heterossexual, masculina, ocidental e cartesiana, gerando prejuízos nos modos de conceber, fazer pesquisa e construir-disseminar conhecimentos; assim como nos modos de compreender educação e os seres humanos em suas relações e dinâmicas sociais. Diante disso, interessa-nos discutir como as estruturas epistemológicas do Ocidente invadem as universidades, emergindo pretensas formas mais válidas, corretas e relevantes do que outras, no que se refere à produção de conhecimento, acarretando, dessas discussões, possibilidades de se entender educação. Raramente as pessoas se perguntam sobre o que tinham "nas universidades", nos centros de conhecimentos especializados, que tinham em todas as culturas humanas, antes da invasão desconvidada pela

cosmovisão europeia. O estudo abaixo referido é sobre o período a partir do século XVI. E antes disto?

Grosfoguel (2016), no texto intitulado "A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI", estudou as estruturas do conhecimento ocidental masculino contemporâneo a partir de cinco países, a saber: França, Alemanha, Inglaterra, Estados Unidos e Itália. O conhecimento produzido por esses cinco países, por grupos específicos nesses territórios políticos, é apresentado supostamente como universal, mas o que de fato ocorre é que tal conhecimento parte de experiências e corpos limitados, específicos e localizados, o que não passa de conhecimentos provincianos, afinal, como apenas cinco países dariam conta de explicar e compreender todas as relações sócio-histórico-econômica-cultural do restante do mundo? Como consequência disso, o trabalho acadêmico se resume em aprender essas teorias (explicações enviesadas) e transportá-las para outras localizações geográficas, para enfrentar a impossível tarefa herculana de explicar (desmascarar) estas através das leituras pelas primeiras – verdadeiras estacas retangulares de aço, em furos redondos de titânio.

Diante disso, para compreender como se estrutura o conhecimento nas universidades ocidentais, é preciso explicar algumas premissas que fundamentam a filosofia cartesiana. A conhecida frase de Descartes: "Penso, logo, existo", que caracterizou a filosofia cartesiana, desafiou o conhecimento divino da época, já que o conhecimento produzido por um "Eu" notadamente masculino, era considerado equivalente à "visão dos olhos de Deus". Isso só seria possível se a mente fosse separada do corpo, não recebendo influências deste. Além disso, para se alcançar a certeza na produção do conhecimento, era necessário o método do solipsismo, que se constituía em um monólogo sem interação social, em que o sujeito realiza perguntas e responde a si mesmo. Premissas que fundamentam a produção do conhecimento como uma atividade isolada e sem relações sociais (Grosfoguel, 2016). Ideias ainda presentes na forma de se conceber e realizar pesquisa: afastada, neutra, objetiva e fechada até em torno das realidades sociais e culturais.

Nesse contexto, seria possível a consolidação hegemônica do eixo Norte global, a partir da filosofia cartesiana? Grosfoguel (2016) explica que o "penso, logo, existo" é precedido de duas premissas: "Conquisto, logo, existo" e "Extermino, logo, existo". Indo mais além, Souza e Boakari (2018, p. 87) mencionam duas outras premissas que articulam aquelas duas: "Sou superior porque sou de aparência pura, branca" e "Tenho o direito de querer o que é dos outros". A instauração desse pretenso direito universal e as consequentes desqualificações e inferiorizações epistemológicas e humanas do Sul global são decorrentes

da modernidade/colonialismo/colonialidade, à medida que dominou e conquistou outros territórios (África, Américas e Ásia), servindo como justificativa para o extermínio de tudo e de todos que desafiavam este movimento, desencadeando formas hierarquizantes, dicotômicas e racializadas de se conceber ciência e fazer pesquisa na contemporaneidade. Como menciona Grosfoguel:

> A divisão de "sujeito-objeto", a "objetividade" – entendida como "neutralidade" –, o mito de um "Ego" que produz conhecimento "imparcial", não condicionados por seu corpo ou localização no espaço, a ideia de conhecimento como produto de um monólogo interior, sem laços sociais com outros seres humanos e a universalidade entendida como algo além de qualquer particularidade continuam sendo os critérios utilizados para a validação do conhecimento das disciplinas nas universidades ocidentalizadas (Grosfoguel, 2016, p. 30).

A continuidade dos ranços da filosofia cartesiana nas universidades ocidentais poderia ser exemplificada por uma experiência vivenciada pela autora deste texto, enquanto cursava o elemento/componente curricular "Epistemologia da Pesquisa Educacional", no curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, em 2021. Para contar esta experiência, dei preferência para o uso da primeira pessoa do singular. O referido componente curricular é composto por três unidades, sendo cada uma delas ministrada por professores diferentes. Cada docente trouxe discussões diferenciadas e pertinentes. Na primeira unidade, foi tratada a classificação da **ciência e dos métodos científicos clássicos, da tradição eurocentrada**, demonstrando os conflitos e negociações entre a comunidade científica, bem como alguns métodos de pesquisa e suas possíveis articulações na pesquisa em educação. Na segunda unidade, as discussões giraram em torno de **epistemologias críticas, partindo das produções do Sul global**, um conjunto de incentivos para repensar os fazeres e saberes científicos, com esforços para mostrar que as realidades são diferentes, e esta realidade das diferenças precisa fazer parte das pesquisas científicas e discussões em torno das educações – escolares e socioculturais. A última unidade focalizou no **campo científico voltado à educação escolar**.

A matéria foi desenvolvida, fundamentalmente, em formato de um seminário de pós-graduação, com exposições, questionamentos e debates livres, voltados às leituras e a outras experiências sociais, culturais e acadêmicas, em tentativas de desenvolver as atividades da maneira mais participativa possível. Considerando o período de pandemia do covid-19, os encontros acadêmicos de cada unidade foram realizados de forma *on-line*. Como atividade final, cada estudante tinha que elaborar um texto no qual integrava o que tinha aprendido das

unidades e como estas aprendizagens se relacionavam aos seus projetos de pesquisa doutoral. A seguir, descrevemos as leituras de destaque do componente curricular:

- **Unidade I:** “A lógica da pesquisa científica” (1972), de Karl R. Popper; “A estrutura das revoluções científicas” (1992), de Thomas S. Kuhn; “Fundamentos de metodologia científica” (2003), das autoras Eva Maria Lakatos e Marina de A. Marconi; “Introdução à filosofia da Ciência” (2010), da autora Inês Lacerda, entre outros.
- **Unidade II:** “Síndrome da luta maior: um perigo para a educação antidiscriminatória” (2019), escrito por Francis Musa Boakari, Regina dos Santos Abreu Alves e Francilene Brito Silva; “A construção do outro como não-ser como fundamento do ser” (2005), de autoria de Aparecida Sueli Carneiro; “Por que afrodescendente: E não negro, pardo ou preto?” (2013), de Raimunda Ferreira Gomes Coelho e Francis Musa Boakari; “A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI” (2016), de Ramón Grosfoguel; “Mulheres negras: moldando a teoria feminista” (2010), da autora bell hooks, entre outros.
- **Unidade III:** “Ciências da educação” (2013), de Gaston Mialeret; “Identidade e estatuto epistemológico das ciências da educação” (2009), de João Amado; “Aberturas para a história da educação: do debate teórico-metodológico no campo da história ao debate sobre a construção do sistema nacional de educação no Brasil” (2013), escrito por Demerval Saviani; “Educação e Sociologia” (1978), de Émile Durkheim; “Pesquisa em educação: métodos e epistemologias” (2012), de Silvio Sánchez Gamboa, entre outros.

De uma maneira ou de outra, este elemento curricular foi desenvolvido para mostrar que a educação tem muito a ver com a epistemologia e a pesquisa desenvolvida, principalmente durante o desenvolvimento da Unidade II, a tese enfatizada foi a necessidade de PLURALIZAR QUESTIONANDO estas categorias – educações, pesquisas e epistemologias – visando captar, cada vez mais, as complexidades do mundo, as interdependências das categorias, os seus contextos e agentes sociais. Enquanto as duas unidades enfatizavam uma rede que se movimenta fundamentalmente numa direção linear e constante, a segunda unidade chamava atenção para os movimentos em formas interdependentes, diferentes, inconstantes e espirais, das categorias em consideração. De todo

modo, a segunda unidade apresentava um mundo movediço e dinâmico que precisava, desde a chegada da Europa para os territórios africanos e latinos, de abordagens epistemológicas respeitosas de seus povos em seus contextos próprios, para reconhecer o humano nas humanidades dos povos não europeus.

Apesar disso, uma parte dos/as discentes, no último encontro da matéria, referiu-se à segunda unidade utilizando falas como: "Temática específica". "Difícil de articular com o objeto de estudo". "Um modo com pouco ou nada a ver com a educação", entre outras colocações semelhantes. Estes comentários geraram algumas indagações: Por que as outras unidades da matéria não foram consideradas **específicas**, se ambas partem também de uma determinada localidade, de um tipo de visão de mundo e de corpos e relações específicas e localizadas? Porque são visões eurocentradas, inquestionadas e costumeiras; portanto, não incomodam pensamentos reinantes em zonas de conforto epistemológico. Qual o perigo não explicitado em perpetuar a "história única" da visão de mundo ocidental, a epistemologia eurocentrada? Qual abordagem epistemológica sustenta as nossas produções-práticas acadêmicas? Ao perguntar sobre visões de mundo e orientações epistemológicas, o que estaríamos, de fato, desejando?

Questionar é prática do mundo não eurocentrado, da ciência que vai além do universo cartesiano. Validar modos não europeus de desenvolver pesquisas e elaborar conhecimentos científicos é considerado como modo equivocado de fazer ciência. É "modo específico" porque **provoca as pessoas a pensarem sobre os seus próprios conhecimentos presumidos**, forçando-as a se moverem para fora de suas zonas de conforto epistemológico. Ignorâncias de si, para si e consigo próprio como sujeito com subjetividades defensáveis, justas, lógicas e humanizadoras. Epistemícidios não percebidos e perpetuados através da lógica da colonialidade que, neste caso, atua de maneira camuflada, afinal, tratar dos racismos, sexismos, machismos e outras situações discriminatórias e desumanizadoras deveria interessar toda a sociedade, em especial, às professoras e aos professores, sejam da educação básica ou do ensino superior, que parecem esquecer que a educação escolar é construída por relações sociais, feita por agentes diferenciados, que carregam uma diversidade de experiências e identidades, situadas em contextos distintos e construídas desigualmente, a partir de malhas racistas, sexistas e classistas, como foi apontado na segunda unidade do componente curricular acima descrito. Assim, perguntamos: Poderiam ser específicas essas questões, quando na verdade, desvelam e caracterizam as relações, dinâmicas e fazeres educativos de toda a sociedade brasileira?

Essa provocação dialoga com os dizeres de Paulo Freire, quando ele discorre sobre educação, definindo-a da seguinte forma: “A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (Freire, 1967, p. 104). As discussões trazidas na segunda unidade do componente curricular em análise são uma tentativa de desvelar a realidade e as opressões em que estamos inseridos. Como disse Paulo Freire, não podemos fugir do debate, não podemos camuflar, esconder, fingir que não existem realidades opressoras. Se assim fizermos, estaremos contribuindo para a intensificação e manutenção das desigualdades e, mais do que isso, para uma educação que exclui, inferioriza e destrói corpos.

Percebemos que a concepção de conhecimento universal como aquele produzido pelo eixo Norte global, ou que se utiliza dessas teorias, ainda é predominante, por isso a dificuldade em entender que todo conhecimento é particular, localizado, específico. Como havia dito Grosfoguel (2016), o trabalho acadêmico se resume em aprender essas teorias dominantes e aplicá-las em outras localidades geográficas, como se não existissem outras formas, possibilidades e lógicas para se pensar e produzir conhecimento, ademais, não se enxerga as especificidades da sociedade brasileira, marcada pelo colonialismo e sua forma atualizada, a colonialidade. O sentimento é de angústia, visto que em uma turma de doutorado ainda há pessoas que não conseguiram alcançar a “coexistência” ou a horizontalidade dos conhecimentos, deixando como tarefa urgente e necessária continuarmos focalizando nos estudos das epistemologias do Sul, em um curso de doutoramento, como alternativa para se pensar fora da “caixa epistemológica dominante”.

Essas provocações engendram também no fazer pesquisa em/na educação, enredando em como é entendida a educação. Como já discutimos em momentos anteriores, esse fenômeno é compreendido como um processo contínuo, dinâmico e plural, que envolve agentes e espaços diversificados, situados em determinado momento histórico e social, como discorreu Brandão (2007), ao pensar em “educações”, no plural, com vistas a exemplificar como este fenômeno não se restringe apenas aos bancos escolares, mas ocorre em diferentes lugares e por toda nossa vida, nos fazeres cotidianos. Educações em contextos e tempos diferentes, sendo trabalhadas por agentes sociais vários, com perspectivas de serem aproveitadas para culturas diversas.

Dayrell (1996) comenta que a perspectiva homogeneizante da educação não consegue perceber a dinamicidade e pluralidade do campo educativo, centrada em uma lógica instrumental que se resume apenas à transmissão de informações, tendo na escola, em especial na sala de aula, seu espaço privilegiado de acontecimento, delimitando funções específicas

aos seus agentes, no caso, as/os professoras/es, como aquelas/es que ensinam; e as/os alunas/os, como aquelas/es que aprendem, desconsiderando suas experiências e práticas em outros espaços. A autora bell hooks (2013), ao narrar suas experiências acadêmicas, exemplifica esse entendimento de educação homogeneizadora: "[...] pouco importava que os acadêmicos fossem drogados, alcoólatras, espancadores da esposa ou criminosos sexuais; o único aspecto importante da nossa identidade era o fato de nossa mente funcionar ou não, ou sermos capazes de fazer nosso trabalho na sala de aula" (hooks, 2013, p. 29). Fica evidente, a partir de observações mais corriqueiras, que são desconsideradas as experiências, os projetos, as expectativas e as práticas das/os alunas/os. Tal perspectiva é ancorada na ideia de que a escola (também as universidades) é o espaço privilegiado do fenômeno educativo, desconsiderando os outros espaços e práticas em suas múltiplas potencialidades identitárias, de socialização, interação, construção de conhecimentos, questionamentos e práticas criativas de ser-sendo em uma sociedade moldada e fabricada por desigualdades.

Chamou a atenção as seguintes contribuições de Reis (2013), quando esclarece, através das palavras de Almeida (2016, p. 29), que:

> [...] a constituição de uma cidadania ativa é consolidada por meio de uma educação sociopolítica que prepara os estudantes para: a) exigirem e exercerem uma cidadania participativa e fundamentada; e b) exigirem justiça social e ética nas interações entre ciência, tecnologia, sociedade e ambiente.

É no tocante à questão desta cidadania crítica e participativa, envolvendo justiça social, políticas públicas com ética e planos sociais humanizantes, que deveriam provocar e valorizar outros modos de pensar e fazer ciência, fundamentada no "desenvolvimento da aptidão para contextualizar e globalizar os saberes" (Morin, 2012, p. 24). Porque estes são cada vez mais complexos, operando em contextos socioculturais que precisam ser entendidos como interdependentes de um mundo de teias em que uma "ecologia de saberes", de acordo com Santos (2010), é exigência básica para a aproximação gradativa das realidades, até aquelas do ciberespaço. Num programa de preparação de pesquisadoras/es e profissionais da educação institucionalizada, pensamentos e perspectivas científicas como estas não deveriam soar estranhas no seu fazer preparatório.

A educação envolve informações/mensagens que são elaboradas, transmitidas, questionadas, articuladas por suas/seus agentes, situadas/os em determinado contexto histórico e social. De acordo com Boakari e Silva (2021, p. 94), a educação como "fazer social" se caracteriza por três elementos: "precisa de mensagens, agentes-meios, objetivos e finalidades", sendo que esse conjunto de objetivos/finalidades podem ocorrer de maneira

explícita ou não. Vale ressaltar que esse fenômeno não é estático e/ou rígido, pelo contrário, é dinâmico, em constante movimento e, por isso, inserido/construído nas práticas cotidianas das pessoas. Dessa forma, não é possível dizer que a educação é um fenômeno isolado da dimensão social e cultural, especialmente numa sociedade fundada numa racialização excludente em fluxo permanente. As pessoas se desenvolvem através das interações e relações com o mundo, articulada com as realidades sociais e culturais, terreno fértil para a construção de possibilidades educativas, ou seja, produzir aprendizagens em diferentes formas, com meios e agentes de fazer-refletir diferenciados, rompendo com práticas e processos educativos que tentam homogeneizar pensamentos e corpos.

Pensando na multidimensionalidade que constitui a educação e a diversidade de conhecimentos existentes no mundo, onde diferenças coletivas e individuais estão desveladas, nomeadas e afirmadas, quase hodiernamente, é preciso repensar e questionar como o conhecimento tem sido concebido nas universidades ocidentais, em especial, no fazer da pesquisa em/na educação, sem esquecer-se da condição periférica de muitas destas instituições. Para isso, propomos a pesquisa em movimento espiral, baseada num fazer pesquisa de maneira desobediente/problematizadora.

A pesquisa em movimento espiral estimula a problematização, é de fato um provocador para repensar os modos estabelecidos de pensar as transformações relevantes, tendo sido elaborada a partir de duas premissas: a desobediência epistêmica de Mignolo (2008) e as minhas experiências, escolhas e dinâmicas estabelecidas como pesquisadora-gente. A desobediência epistêmica é tomar como escolha o pensamento descolonial, ou seja, um desprendimento/desvinculação dos "fundamentos genuínos dos conceitos ocidentais e da acumulação de conhecimento" (Mignolo, 2008, p. 290). Isso não quer dizer abandono dos conhecimentos básicos já existentes, mas oportunizar outras formas de pensar, conhecer e conceber as relações sociais e a produção de conhecimento, partindo das pessoas, religiões, fazeres, subjetividades, experiências dos povos que foram racializados, excluídos e marginalizados, como por exemplo, as/os afrodescendentes e indígenas. Fazendo parte deste grupo, também constam as mulheres, pessoas com deficiência, pessoas não heterossexuais e não binárias (estas pessoas não fariam a maioria da sociedade humana?). Com isso, estamos propondo um "aprender a desaprender", já que nossas mentes foram programadas para pensar/fazer a partir de epistemologias eurocentradas. Pensamos não apenas em outros modos de fazer pesquisa em/na educação, mas, sobretudo, em como existir em uma sociedade historicamente excludente, como a brasileira, que se constituiu e continua se organizando-operando em moldes coloniais, racistas, machistas e de outras formas, não menos violentas.

O movimento em espiral foi pensado/percebido a partir das minhas experiências como pesquisadora, que remontam à graduação, onde participei de três projetos de iniciação científica. Porém, esta perspectiva foi mais bem compreendida/sistematizada durante a realização desta pesquisa, uma vez que sua construção não se deu de maneira linear, mas permeada de idas e voltas, incertezas, dúvidas, medos, reelaboração de critérios, ajustes e novas classificações, desafiando-se a olhar para mim não apenas como pesquisadora, mas, sobretudo, como uma pessoa situada numa realidade social que possui medos, sonhos, seguranças e inseguranças. Assim, não é mais possível pensar-fazer pesquisa de maneira homogênea e linear, como estipulado pelo pensamento eurocentrado. É necessário perceber que a pesquisa é feita por gente, com todo o corpo, e, por isso, está em movimento e é dinâmica, assim como uma espiral, que se caracteriza tanto por movimentos ascendentes como descendentes, e parte de um ponto fixo. Com isso, estamos enfatizando que a pesquisa se caracteriza pela dinamicidade da relação pesquisadora-conhecimento-realidade, em constante movimento, muitas vezes caótico e imprevisível, porém, partindo de um objetivo (ou vários), neste caso, o ponto fixo da espiral, entendido como o objetivo maior da pesquisa, que não é estático, pois acreditamos que as idas e voltas do movimento espiralado faz com que esse objetivo possa ser repensado, alterado e/ou transformado. Assim, pesquisar na cibercultura, baseado na perspectiva do movimento em espiral, é estar atento e aberto para a complexidade da realidade contemporânea, afinal, "[...] trabalhar com a desordem e a incerteza não significa deixar-se submergir por elas; é, enfim, colocar à prova um pensamento energético que as olhe de frente" (Morin, 1996, p.277). Quando pensamos na pesquisa como um movimento desestabilizador, sem formas perfeitas, esse processo pode se dar em meio de incertezas e inseguranças, e talvez sejam elas que enriquecem esse processo/movimento do fazer pesquisa.

A intenção proposta é questionar a pesquisa social (educacional) instrumentalizada com bases na filosofia cartesiana, onde tudo precisa ser fragmentado e predefinido, sem espaço para outras possibilidades, para o imprevisto, para a transdisciplinaridade, como se a pesquisa fosse um caminho reto, sem ondulações, rotas alternativas e desafios a serem enfrentados. Neste contexto, surgem algumas perguntas: É possível se arriscar no fazer pesquisa? É possível realizar escolhas a partir do movimento, do cotidiano, das imprevisibilidades cotidianas? Existem outras formas de pesquisar? Quais as possibilidades existentes de fazer pesquisa, de modo que possamos nos relacionar com as/os participantes da pesquisa de maneira crítica, aberta e ética, não somente de acordo com as métricas e burocracias dos comitês de ética – a polícia da burocracia acadêmica massacrante? Como

pesquisador/a, você já se percebeu como parte da realidade social, sendo foco de sua e da investigação das/os participantes? O que dizer das pesquisas autoetnográficas, elas produzem conhecimentos válidos e relevantes para outras pessoas? Perguntas provocadoras que serviram de guia para descrever-entender-problematizar os percursos desta pesquisa, discorridos nas próximas seções.

3.3 Entrando na espiral: alguns caminhos escolhidos e percorridos

Discorremos, linhas atrás, que concebemos a pesquisa como um movimento movediço, desestabilizador e espiralado, em que é permitido se arriscar, aventurar-se, vivenciar toda a construção da pesquisa de dentro. Com isso, estamos dizendo que pesquisa-pesquisadora-conhecimento-realidade social não se separam, estão entrelaçados de maneira dinâmica. Pensando nisso, a presente pesquisa se constituiu por uma articulação/confluência de modos-fazeres-métodos-técnicas-perspectivas que foram se conectando para que fosse possível entender/compreender a multidimensionalidade dos fazeres-práticas de mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, que narram suas experiências de leitura escrita por outras mulheres também afrodescendentes.

Esquematizar, sistematizar, estabelecer, organizar uma perspectiva metodológica é um processo permeado de vários caminhos, que começam a se desenhar quando ainda estamos na fase de delimitação do tema, objeto e problema da pesquisa, e é também uma fase cheia de dúvidas, receios e medos, afinal, são vários caminhos: Qual deverá ser seguido? Quais métodos, técnicas, procedimentos escolher? E se não der certo, não forem adequados? E se não der tempo? E se não for aprovado pelo comitê de ética? E se os resultados não estiverem de acordo com o que foi pensado? E se as possíveis participantes da pesquisa não aceitarem participar? Somam-se a essas perguntas as experiências vivenciadas pela pesquisadora em outros âmbitos de sua vida, seja na esfera pessoal, em seus relacionamentos afetivos com companheiro, amigas/os, família; na ordem profissional, com os afazeres, tarefas e responsabilidades de uma professora substituta sem estabilidade empregatícia, e as demais demandas de uma doutoranda bolsista que precisa cursar disciplinas, produzir artigos e contribuir com o grupo de pesquisa em que está inserida. Além disso, têm as questões sociais, identitárias e de formação acadêmica que constituem a pesquisadora. Experiências como essas demonstram como opera a lógica do sistema capitalista, que mata/destrói as subjetividades das pessoas em prol da produtividade.

Todos esses elementos estão reunidos e entrelaçados, por isso, não é mais possível conceber a pesquisa social (educacional) de maneira linear, como algo pronto, acabado. Pelo contrário, é feita em solo movediço, energético, conturbado, caótico, permeado de afetações, de tal forma, que quando algo não está indo bem no campo da pesquisa, isso afeta todos os outros âmbitos da nossa vida, e vice-versa, estabelecendo-se uma ligação extremamente forte entre pesquisadora-conhecimento-pesquisa-realidade social. A pesquisa em movimento espiral se caracteriza pela construção do conhecimento a partir do imprevisto, do cotidiano, das possibilidades. Assim sendo, a pesquisa não se separa da pesquisadora, afinal, nós também somos a pesquisa. Como forma de exemplificar essas ligações propostas na pesquisa, apresentamos, no Quadro 2 a seguir, um texto feito por mim no período em que estava realizando o primeiro capítulo desse trabalho.

Quadro 2 – Diário da pesquisadora

21/07/2022
Acabei de ter uma crise de choro, parecia que nada fazia sentido, como se eu estivesse perdida, sem lugar, sem chão, um completo desespero. Não sei exatamente o que estou sentindo. Ao mesmo tempo, me sinto tão boba por estar assim. Sinto que não consigo escrever, não estou entendendo o assunto, como se a cada dia lendo, buscando entender, eu perdesse mais tempo, e acabo fazendo nem uma coisa nem outra. Entro em desespero, vou imaginando os piores cenários possíveis. O tempo tá tão curto. Como vou conseguir? Fico desesperada. Hoje não consegui escrever, e a sensação foi: “não sei o que fazer” e comecei a chorar, chorar, chorar. Só queria sumir. Sair do doutorado. Seguir minha vida. Fico mentalizando o que fazer para não surtar, como resolver esse problema, isso ajuda. A questão é que eu mesmo vou me sabotando e pensando no TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO, TEMPO. Só queria gritar e botar pra fora. E quando algo não vai bem em minha vida, vai desmoronando tudo nos outros aspectos dela. Não consigo separar as coisas. Tudo me afeta, tenho pressa para resolver, e se não resolvo, fico me culpando. Me sinto perdida, fraca, uma fraude. Será que sou uma fraude? Chego a duvidar de mim mesma. Como fazer dar certo? Qual a receita? INSPIRA. EXPIRA até o choro cessar. ESCREVO o que tô sentindo? Coloca pra fora tudo isso que me aflige. Preciso me ouvir. Preciso externalizar. Vou ficar bem. Vou conseguir. Com calma.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Muitos sentimentos – medo, angústia, preocupação – são evidenciados durante o processo do fazer pesquisa, como é possível perceber no texto acima, produzido quando estava escrevendo os capítulos teóricos deste estudo. As afetações foram tão exacerbadas que

entrei em desespero, tendo uma forte crise de choro. Precisei escrever no papel tudo que estava sentindo para perceber que aquela reação não era necessária e que era preciso ter calma, entender o meu próprio tempo, minhas limitações, voltar a si para depois retomar a pesquisa. São esses tipos de situações que pesquisadoras/es poderão vivenciar, e acredito que não é mais possível apenas negligenciar, deixar de lado todos esses sentimentos e sentar novamente em frente a um computador e retomar a pesquisa, pois tais situações também fazem parte desse processo, afinal, estamos dizendo o básico: pesquisas são feitas por pessoas com toda sua bagagem (cultural, educacional, social, racial, gênero...).

Uma matéria realizada pela Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG), intitulada "Depressão na Pós-graduação: é preciso falar sobre isso" (2018), ressalta alguns dados alarmantes. Segundo pesquisa realizada pela Revista Nature, em 2018, estudantes de pós-graduação têm seis vezes mais probabilidade de enfrentar depressão e ansiedade. É comentado que dos mais de 2.200 estudantes de 26 países entrevistados, 41% daqueles que fazem doutorado e 39% dos mestrandos apresentaram sinais de ansiedade e depressão de nível moderado ou grave, enquanto na população em geral, em média, esses índices são, ambos, de 6%. Pensar numa pesquisa que concebe o/a pesquisador/a como gente, com todas as suas vivências e demandas, dentro e fora da academia, é uma tentativa de possibilitar outros caminhos menos dolorosos e cada vez mais humanos.

Apesar desses momentos conturbados, a pesquisa também pode proporcionar outras experiências, as quais emergem alegria, gratidão, reconhecimento de si mesmo, superação de desafios, acreditar na sua capacidade. Ao longo da construção da pesquisa fui tentando registrar alguns momentos no meu *Instagram* pessoal, através dos *stories*, como por exemplo, quando decidi começar a escrever o texto da qualificação: quando terminava uma seção, as leituras que estava fazendo, quando realizei as entrevistas com as participantes da pesquisa. E nesse processo, fui me alegrando e, ao mesmo tempo, ficando grata pelas conquistas (conseguir escrever, fazer as entrevistas, construir o texto da qualificação, realizar as adequações para o texto final); também fui aprendendo a me reconhecer nesse processo: meu tempo, minhas limitações, minhas capacidades e, com isso, superando medos como aquele de não conseguir escrever em tempo hábil. Dentre as anotações do meu diário de pesquisa, apresento logo a seguir um relato que bem exemplifica os momentos gratificantes da pesquisa.

Quadro 3 – Diário da pesquisadora

17/02/2023
Me conectei. Me encontrei. Hoje foi daqueles dias não tão produtivos, mas satisfatoriamente motivador. De me olhar como pesquisadora construindo conhecimento Pensando, problematizando, estudando, criando. CRIANDO NARRANDO Sim, é um processo! Processo de sentir, viver, fazer, parar, pensar, fazer de novo e de novo. Os processos são também doloridos e talvez dê mais ênfase a eles e acabo esquecendo o PROCESSO. Vai Emanuella, fala pra si mesma: ORGULHE-SE DO PROCESSO! Você está fazendo e fazendo dentro do seu possível; e o seu possível é extraordinário, porque ele é inteiramente seu, cheio de falhas e acertos. CHEIO DE POSSIBILIDADES!

Fonte: Produzido pela autora (2023).

Percebemos como o processo da pesquisa vai se desenhando tanto em momentos conturbados como também em momentos envoltos de aprendizagens, empolgação e gratidão. O ato de narrar e rememorar esses caminhos-experiências é uma forma de compreender de maneira crítica o processo do fazer pesquisa, ou seja, fazendo ciência como narrativa de vida, enfatizando o/a pesquisador/a como gente situada em uma realidade social, o que nos lembra dos dizeres de Paulo Freire (1989), quando discorre sobre a importância do ato de ler: "Continuando neste esforço de 're-ler' momentos fundamentais de experiências de minha infância, de minha adolescência, de minha mocidade, em que a compreensão crítica da importância do ato de ler se veio em mim constituindo através de sua prática...". O fazer-fazendo, o ser-sendo que vai se constituindo nesses outros modos de se entender pesquisa, cada vez mais espiralada do que linear.

Estamos provocando questionamentos no que se refere à produção do conhecimento eurocentrado e como são tratadas/os as/os intelectuais afrodescendentes na academia (colocados à margem, onde suas produções intelectuais/acadêmicas são invalidadas). Sobre isso, ressalta Kilomba (2019, p. 58): "Meus escritos podem ser incorporados de emoção e de subjetividade, pois, contrariando o academicismo tradicional, as/os intelectuais negras/os se nomeiam, bem como seus locais de fala e de escrita, criando um novo discurso com uma nova linguagem", uma linguagem que fala a nossa fala, mostrando a cara nossa que queremos mostrar/oferecer. Produzimos pesquisa partindo de uma realidade social concreta e específica, contrariando o "academicismo tradicional", que entende o conhecimento como universal, neutro e objetivo, mas esquecem que pesquisadoras/es eurodescendentes também partem de

um lugar específico, notadamente dominante. Então, fazer ciência como narrativa de vida, do modo que a vida do/a pesquisador/a é de fato, é tencionar os epistemicídios que assolam a academia (e a sociedade como um todo). Diante disso, nas próximas linhas será descrito o processo de construção dessa pesquisa, apresentando as escolhas feitas e as decisões tomadas, as delimitações, e como cada etapa foi pensada e realizada. Decidimos apresentar esses caminhos sem subdivisões, pois entendemos que o percurso trilhado não se deu de maneira linear, fragmentado, pelo contrário, deu-se de maneira articulada, com idas e voltas, em terreno movediço, de fato uma espiral.

3.4 O fazer-sendo pesquisadora: movendo-me dentro da espiral

Toda pesquisa envolve escolhas e tomadas de decisões baseadas em alguns critérios devidamente selecionados, estabelecidos e pensados pelo/a pesquisador/a. Essa constatação parece algo trivial e/ou vulgar para ser discorrido em uma pesquisa em nível de doutoramento, mas o processo de escolha pode ser tomado de incertezas e inseguranças, mesmo com os critérios, técnicas e métodos previamente decididos. Nesse caso, um/a pesquisador/a tradicional pode dizer que é necessário "apenas" operacionalizar os critérios e tudo estará pronto. No mundo das certezas e das formas perfeitamente encaixáveis, tal afirmação seria facilmente realizada e possivelmente obteria resultados positivos, porém, quando pensamos numa pesquisa em movimento espiral, sem formas perfeitas, enfatizamos uma pesquisa humana em que as tomadas de decisões são permeadas de diversos sentimentos e sentidos.

Nessa subseção, por se tratar das minhas experiências como pesquisadora-gente, os caminhos percorridos durante a realização da pesquisa serão relatados na primeira pessoa do singular. O texto também se apresenta de maneira contínua, sem divisões, já que entendemos a pesquisa como um movimento não linear, em constante mudança. A escrita articulada-contínua pode parecer confusa, uma vez que, na maioria das vezes, operamos com a lógica cartesiana, onde tudo é fragmentado e compartimentalizado, por isso, apresento como guia de leitura a organização desta subseção: a) inicio trazendo minhas experiências no percurso metodológico da pesquisa, pela escolha dos perfis no *Instagram*, evidenciando o processo de seleção destes, as dúvidas, os medos e os percursos trilhados no desenvolvimento desta atividade, assim como fundamento minhas escolhas a partir da Transmetodologia, da Pesquisa Qualitativa, da Etnografia Virtual e da Netnografia; b) após essa discussão, apresento as técnicas e os procedimentos utilizados na pesquisa, sendo descritos os processos de observação, acesso e análise das postagens, comentários e entrevistas; c) em seguida,

evidencio a forma como acessei, organizei e tratei as informações/dados da pesquisa (postagens, entrevistas e comentários), partindo das contribuições da netnografia; d) por fim, comento o processo de análise e interpretação das informações/dados do estudo, tendo como aporte metodológico a netnografia.

A escolha dos perfis das criadoras de conteúdo que compartilham suas experiências de leitura no *Instagram*, sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial foi inicialmente traçado da seguinte maneira: (1) selecionar os perfis no *Instagram* que tratam das questões gênero-racial na literatura escrita por mulheres afrodescendentes; (2) escolher três perfis com o maior número de seguidores e três perfis com o menor número de seguidores. Outros critérios também foram elaborados, a saber: (1) mulheres que se autodeclaram afrodescendentes; (2) essas mulheres precisam ser criadoras de conteúdo no *Instagram*; (3) precisam realizar postagens relacionadas à literatura produzida por mulheres também afrodescendentes, discutindo as temáticas de gênero-raça; (4) será considerada sua nacionalidade, devendo ser brasileiras; (5) o mais importante, assinar e consentir livremente, através da assinatura do Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) apresentado pela pesquisadora no momento da pesquisa. Alguns desses critérios só poderiam ser alcançados após realizar a escolha dos perfis no *Instagram*.

As etapas para a escolha dos perfis estavam previamente definidas assim: o primeiro passo iniciou com a busca dos perfis. Comecei por aqueles que já conhecia, ao mesmo tempo em que a própria plataforma ia sugerindo outros. Nessa primeira etapa, consegui levantar 21 perfis. Como não tinha o objetivo de quantificar os perfis existentes com as características já mencionadas, finalizei a busca com essa quantidade. Feito isso, deveria escolher os perfis através do critério “número de seguidores”, como explicado anteriormente. Com os dados em mãos, selecionei três com menor número de seguidores/as, e três com maior numero de seguidores/as, porém, ao fazer isso, constatei que nem todos os perfis atendiam aos objetivos da pesquisa, por exemplo, alguns não traziam nas postagens as experiências das mulheres, mas apenas uma resenha/resumo do livro lido; as impressões dos livros eram colocadas em outras plataformas, ao invés do *Instagram*; havia páginas que não deixavam explícito que o conteúdo principal abordado eram as questões de gênero-raça.

E aqui começou meu dilema: os critérios elaborados são suficientes? Será que não seria necessário conhecer preliminarmente esses perfis e definir se eles atendem aos objetivos da pesquisa? Essas perguntas ficaram latentes e me provocaram inseguranças em relação à metodologia empregada até o momento. Sentindo-me insegura, voltei ao projeto de pesquisa e fiz novamente uma leitura cuidadosa, dando atenção aos objetivos da pesquisa, assim como à

seção da metodologia, e é nesse momento que ocorre um novo encontro com a abordagem metodológica já escolhida: a transmetodologia.

A transmetodologia é entendida como uma perspectiva metodológica transdisciplinar que visa à confluência de métodos de diversas áreas do conhecimento, ajuda a realizar uma crítica aos modelos cristalizados e lineares da ciência, propondo uma articulação de métodos e atravessamentos de diferentes lógicas de pensar/fazer pesquisa social e estar diretamente alicerçada com as dinâmicas da América Latina, apresentando um caráter transformador em busca de estratégias para desestabilizar os padrões dominantes (Maldonado, 2015). Uma perspectiva que consegue apoio para perceber as potencialidades dos espaços digitais na pesquisa qualitativa, uma vez que está diretamente alicerçada nas mudanças decorrentes da comunicação digital. Sobre isso, Maldonado (2015) discorre que a partir da comunicação digital a dependência produtiva do uso de materiais atômicos como papel, plástico, madeira e outros está cada vez mais em desuso, acarretando na queda dos custos de produção. Outra mudança é que foram geradas novas formas e condições de interpenetração de subcódigos, códigos, narrativas, emergindo configurações de tempos-espaços hipertextuais, caracterizada de maneira mais ampla, rica e profunda.

Como terceiro ponto, a produção estética ganhou maior participação, pois o que interessa são as habilidades e competências com os objetos comunicacionais; além disso, os suportes digitais possuem maior potencial comunicativo do que os suportes atômicos, já que estão mais próximos da complexidade e velocidade da mente humana. Por último, os espaços digitais ampliam a comunicação em redes. Dessa forma, esses ambientes modificam continuamente nossas formas de interação e de produção de conhecimento, o fazer pesquisa e as práticas educativas escolares e não escolares, através de dinâmicas diferenciadas e próprias. Como destacou Maldonado (2015, p. 715):

> Os suportes comunicacionais digitais favorecem assim as relações multiculturais; o intercâmbio de conhecimentos não-oficiais; a mescla produtiva de arte e produção estética (mundo sensível manifesto); o conhecimento de outras formas de vida, de valores, costumes e hábitos sociais; o reconhecimento de epistemologias múltiplas.

Diante disso, não é mais concebível separar educação, pesquisa e comunicação digital, tampouco considerar apenas uma única forma de fazer pesquisa, numa perspectiva unidimensional. Por isso, a transmetodologia consiste na confluência metodológica para estruturar e resolver problemáticas no campo da comunicação, utilizando-se de maneira articulada e cooperativa, de métodos de diversos campos do conhecimento, assumindo uma

perspectiva transdisciplinar baseada nas epistemologias críticas transformadoras (Maldonado, 2015). Embora a transmetodologia tenha sido pensada para as pesquisas na área da comunicação, seu caráter transdisciplinar atravessa a educação, principalmente se pensarmos como a educação e a comunicação estão continuamente atravessadas.

Ao assumir a transmetodologia como opção metodológica, também me pautei na abordagem qualitativa, pois nesse tipo de abordagem a preocupação é centrada nas interpretações-significados das práticas e interações sociais da vida cotidiana em sua totalidade (Flick, 2009), e como estou buscando compreender as experiências de mulheres afrodescendentes no *Instagram*, em suas experiências de leitura, a abordagem qualitativa é a melhor opção, sobretudo, porque são enfatizados os sentidos, significados e experiências dessas mulheres, o que não poderia ser resumido de maneira quantitativa.

Saliento que foi um reencontro com a transmetodologia, pois essa perspectiva metodológica já havia sido pensada e articulada para esta pesquisa. Mas quando volto para o projeto com a intenção de olhar para dentro de mim como pesquisadora-gente e de voltar à pesquisa com o corpo-mente aberto, de acordo com Rengel (2007), na perspectiva do corponectivo, mente e corpo não precisam se integrar, uma vez que já são integrados, percebi que estava faltando algo, e assim procurei outros métodos para conseguir escolher os perfis participantes da pesquisa, uma vez que a transmetodologia se fundamenta nessa confluência de métodos. Retomei leituras anteriores, como as referentes à etnografia virtual, que antes não pareciam se encaixar com a pesquisa em questão, pois no tempo parecia algo muito abstrato, sem relação com uma pesquisa na área da educação, mas depois desse reencontro, consegui me libertar dos julgamentos feitos quando tentava encontrar meu objeto de estudo, ainda na fase de elaboração do projeto de pesquisa.

E nesse caminho de encontros e reencontros, dialoguei com Débora Zanini (2016), no texto “Etnografia em mídias sociais”, e com Adriana Amaral (2010), no texto “Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas”. Nesse diálogo, iniciamos pela terminologia etnografia virtual. As autoras explicam que com o estabelecimento da Internet e as possibilidades comunicativas por ela provocadas, as/os pesquisadoras/es perceberam que as técnicas da pesquisa etnográfica “tradicional” poderiam ser utilizadas para entender as culturas e comunidades presentes na internet. Essa ideia começa a ganhar força na década de 90, quando as/os pesquisadoras/es constataram que o ciberespaço não é apenas um lugar de troca de informações, mas um espaço onde as pessoas criam laços, conexões e relacionamentos. De fato, constrói-se um espaço de sociabilidades.

Porém, antropólogos e outros cientistas sociais mais ortodoxos criticaram a ideia de uma etnografia em espaços digitais, especialmente por trazer mudanças na principal característica do fazer etnográfico, a saber: o deslocamento e o estranhamento do "ir a campo", procedimentos considerados decisivos para o etnógrafo obter um olhar interpretativo de determinada cultura e/ou comunidade. Para esses estudiosos, o sentido do fazer etnográfico estava sendo esvaziado com as configurações espaço-temporal das TICs. Em contraposição, Hine (2000, 2005), autora que popularizou o termo etnografia virtual, acredita que esse método acontece *no* e *através* do *on-line*, não estando dissociada do *off-line*, pelo contrário, esses dois elementos não se separam. Dessa forma, a etnografia virtual é elaborada a partir da imersão e do engajamento do/a pesquisador/a com o próprio meio (Amaral, 2010), não havendo, então, um esvaziamento do "ir ao campo", tão característico da etnografia, mas reconfigurações advindas das mudanças provocadas pelos ambientes digitais, novas formas de fazer etnografia.

Amaral (2010) fez um mapeamento de terminologias, como por exemplo, o termo netnografia, um neologismo (net + etnografia) popularizado pelo autor Kozinets (2014), na década de 90, em suas pesquisas relacionadas ao *fandoma*, ao *marketing* e às comunidades de consumo *on-line*. Já em âmbito nacional, a autora citou o artigo de Sá (2002), que instigou a discussão sobre o assunto, sendo ampliado por outros autores/as, como Rocha e Montardo (2005), Amaral, Natal e Viana (2008). Para Kozinets (2014), o termo netnografia é mais apropriado, uma vez que demarca as diferenças e peculiaridades do fazer etnográfico em espaços digitais, como por exemplo, na ética da pesquisa, na coleta de dados, na análise, em que os espaços digitais se apresentam de maneira diferenciada, se comparados ao modo presencial. Amaral (2010) também pontuou que outros termos foram surgindo, como "etnografia digital", "webnografia", "ciberantropologia". Ciente dessa gama de perspectivas, minha intenção é demonstrar como pesquisas em espaços digitais já estão sendo feitas, discutidas e ampliadas, não sendo algo exclusivo dos tempos atuais. Desta forma, sem o intuito de demarcar a definição mais apropriada, tentei, mesmo que brevemente, apresentar essa diversidade e potencialidade da pesquisa em ambientes digitais, que poderiam sofrer por causa das brigas de nomenclaturas. O importante é que esta modalidade de investigação é também muito do social, das relações envolvendo pessoas.

Desta maneira, a etnografia virtual possibilita compreender os espaços digitais e as pessoas que nele se encontram. Partindo disso, a autora Zanini (2016) enumerou um fluxograma simplificado de uma pesquisa etnográfica adequada aos espaços digitais, a saber: 1) Selecionar um projeto etnográfico; 2) Desenhar mapas descritivos; 3) Coleta de dados –

acessar informações relevantes/Análise de dados; 4) Registro Etnográfico. Entre essas etapas, percebi que os mapas descritivos poderiam me ajudar na escolha dos perfis participantes da pesquisa, pois essa técnica permite traçar um panorama geral sobre as pessoas e o ambiente em que se deseja pesquisar. Com essa etapa, o/a pesquisador/a tem a oportunidade de conhecer, de maneira geral e descritiva, o ambiente a ser pesquisado, mantendo-se aberto para outras situações e possibilidades que possam surgir, antes de iniciar a pesquisa. A autora realiza uma comparação dos mapas descritivos aplicados à etnografia "tradicional" e daquela aplicada às mídias sociais, realizando uma adequação para esta última. Assim, caracteriza três tipos de mapas:

a) **mapa social:** é um dispositivo que tem como objetivo descrever as pessoas que fazem parte daquele ambiente. Os possíveis descritores são: Quantidade de perfis daquele ambiente; Quais perfis identificados; Grandes temas debatidos/conversados; Hierarquização dos perfis (se existe ou não); Gêneros, características, idades; Fluxo de perfis.
b) **mapa espacial:** tem como objetivo descrever o ambiente nos seguintes aspectos: formatos de postagem naquela rede (texto/imagens/vídeos/*gifs*); formatos de interação (curtidas/*retweets*/comentários); Característica do tipo de ambiente (*fanpage*/grupo fechado/canal de *YouTube*); Descrição do ambiente (aberto/fechado); Delimitação do tamanho espacial (egocentrada/sociocentrada/rede infinita).
c) **mapa temporal:** tem como objetivo descrever as questões relacionadas ao tempo, caracterizando os seguintes aspectos: Rotinas de discussões/postagens; Histórico; Contexto; Tempo de vida.

Cada um desses mapas pode ser adequado e reajustado, dependendo dos objetivos de cada pesquisa. Em conhecimento dessa técnica, organizei os três tipos de mapas referentes aos 21 perfis previamente levantados em formato de quadro no *word*, com alguns reajustes. No mapa social, acrescentei "quantidade de seguidores do perfil"; e me centrei nos perfis já levantados de maneira individual. Por esse motivo, retirei os itens "Hierarquização dos perfis (se existe ou não)" e "Fluxo de perfis". No mapa espacial, não utilizei o item "Delimitação do tamanho espacial", pois demandava conhecimentos específicos sobre análise de redes, enquanto no mapa temporal, todas as informações foram analisadas. Após a realização dos mapas, precisava selecionar 6 (seis) perfis, conforme estipulado no projeto de pesquisa. Para

isso, foram necessários alguns ajustes nos critérios de seleção, como pode ser observado no Quadro 4 abaixo:

Quadro 4 – Critérios para seleção dos perfis no Instagram

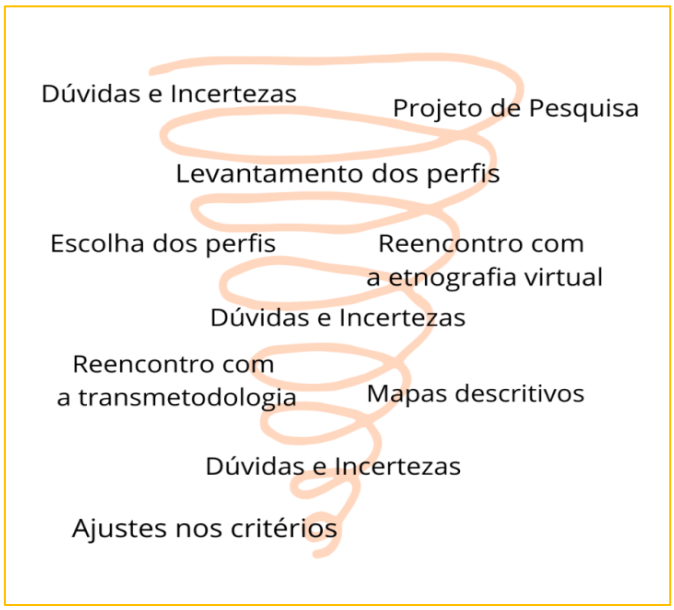
Critérios definidos no projeto de pesquisa inicialmente	(1) Se autodeclaram afrodescendentes; (2) Criadoras de conteúdo no *Instagram*; (3) Postagens relacionadas à literatura, produzida por mulheres também afrodescendentes, discutindo as temáticas de gênero-raça; (4) Nacionalidade, devendo ser brasileiras; (5) Assinar livremente o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE).
Critérios acrescentados, visando melhor adequar o estudo às realidades sociais	(6) Discutir as questões de gênero-raça; (7) Narrar suas impressões e experiências de leitura nas postagens; (8) Postagens com no mínimo 10 comentários.

Fonte: Produzido pela autora (2022).

Com os mapas descritivos, tive uma visão geral do ambiente que pretendia pesquisar e, por isso, constatei que os critérios de número 2, 3 e 4 não eram suficientes para delimitar os perfis participantes da pesquisa. Então, defini o critério de número 6. Para isso, observei quais dos perfis destacavam essa informação de maneira explícita, seja na "biografia", nos destaques, ou em alguma publicação descritiva no *feed*. Com isso, consegui delimitar 6 (seis) perfis, porém, ao realizar os mapas descritivos, percebi como cada perfil era repleto de informações, com dados extremamente ricos, contendo imagens, textos, vídeos, representando um mundo de possibilidades, conexões e relacionamentos. Dessa forma, entendi que seria necessário diminuir o número de ambientes a serem pesquisados, neste caso, delimitei 3 (três) perfis como a quantidade ideal para realizar uma análise minuciosa, que pudesse captar a gama de possibilidades de cada criadora de conteúdo escolhida. Pensando nisso, precisei delimitar mais critérios, capazes de afunilar o número de ambientes a serem estudados, definindo os critérios de número 7 e 8, uma vez que as narrativas das mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo eram o cerne da pesquisa, assim como um dos objetivos da pesquisa envolvia a análise/descrição dos comentários das seguidoras, respectivamente. Com isso, os perfis escolhidos foram: @lendomulheresnegras; @leiapreta e @afrofuturas. Em seguida, na Figura 5 apresento todo o processo relatado anteriormente para a realização da escolha dos perfis, que não são entendidos como etapas, mas como processos que se deram de maneira conturbada, por isso, os elementos apresentados na imagem não

possuem uma ordem (crescente ou decrescente), sendo apresentados de maneira aleatória, como forma de melhor entender esse caminho não linear, cheio de movimentos dinâmicos.

Figura 5 – Caminhos da pesquisa: movimento em espiral



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Através da Figura 5 é possível perceber que o caminho para explicitar-delinear-problematizar a pesquisa não se deu de maneira linear, mas repleto de idas e voltas, ajustes e reajustes, encontros e reencontros, entrelaçado de dúvidas e incertezas. Dessa maneira, o fazer-fazendo demonstrou como a pesquisa é repleta de movimentos, sempre dinâmica, nunca estática, uma arena movediça e energética que puxa o/a pesquisador/a para o centro da espiral, e ao se mover, estabelece encontros e desencontros com a pesquisa que, de uma forma ou de outra, guiam os passos e as escolhas do estudo. Assim, sentimentos como medo, inseguranças, preocupação, angústia, desespero, e até mesmo procrastinação, andam continuamente com o/a pesquisador/a. Com isso, estou salientando que a pesquisa como movimento em espiral coloca em xeque a centralidade e a neutralidade da pesquisa eurocentrada, pois evidencia um fazer pesquisa conectada e inter-relacionada com as realidades sociais e culturais, as vivências cotidianas do/a pesquisador/a, a partir do momento que leva em consideração as experiências e narrativas das/os pesquisadoras/es, e também daqueles que participam como colaboradoras/es e copesquisadoras/es.

Depois de escolher os perfis, enviei convites para as criadoras de conteúdo por *e-mail*, delimitando uma data de resposta (para mais detalhes o modelo de *e-mail* encontra-se nos apêndices). O perfil @leia_preta respondeu afirmando o desejo de participar da pesquisa.

Contudo, os demais perfis não me responderam dentro do prazo, sendo necessário mandar novamente *e-mail* estabelecendo uma nova data para a resposta; e apenas o perfil @lendomulheresnegras respondeu aceitando o convite. Acredito que o @afrofuturas não respondeu, por ser um perfil com muitas demandas, atividades e projetos. Dessa forma, achei viável realizar a pesquisa apenas com os dois perfis que manifestaram desejo de participar do estudo em questão. Essa decisão também foi embasada por outros motivos, uma vez que selecionar outro perfil a partir dos mapas descritivos demandaria tempo (tanto para escolher um novo ambiente como para obter uma devolutiva do perfil para participar da pesquisa). Assim sendo, considerei exequível permanecer apenas com os dois perfis já definidos. Além disso, estes possuem uma gama de informações, atendendo aos objetivos da pesquisa sem nenhum tipo de prejuízo.

Sobre os perfis dispostos a colaborar, algumas informações podem ser anunciadas: o perfil @leia_preta foi lançado oficialmente em 2019 e quem fomenta suas publicações é a socióloga Gabriela Costa, tendo como objetivo dar visibilidade a autoras afrodescendentes e também compartilhar as potencialidades das leituras desses livros. Até setembro de 2022, este perfil contabilizava 227 publicações e 7.526 seguidores/as. Em relação ao perfil @lendomulheresnegras, trata-se do projeto "Lendo Mulheres Negras (LMN)", tendo sido criado de maneira presencial no ano de 2016, idealizado inicialmente por Paula Gabriela, Adriele Regine e Evelyn Sacramento, que se conheceram quando estavam cursando mestrado em estudos étnicos na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente, encontram-se à frente do projeto apenas as duas últimas. Provocadas pela pergunta: "Quantas autoras negras você já leu?", as amigas decidiram realizar encontros literários para ler e discutir obras de autoras afrodescendentes, com o objetivo de resgatar e conhecer a produção dessas mulheres. Logo depois, o projeto adentrou as redes sociais, como *Instagram*, em 2016, e no *YouTube*, em 2019. O perfil no *Instagram*, até setembro de 2022, tinha 1.955 publicações e 60,8 mil seguidoras/es. Na próxima seção, iremos conhecer de maneira aprofundada os perfis em destaque.

Escolhidos os perfis, segui com o planejamento da pesquisa, que consistia em realizar observação e análise das postagens e comentários dos perfis selecionados, assim como entrevistas *on-line* com as criadoras de conteúdo. Essa combinação de técnicas em meios digitais, articulando entrevistas *on-line* com observação e análise de documentos/interações na internet é denominado por Salmons (2014) como multimétodos *on-line* (modos variados para/de fazer/executar). Com a utilização dessa combinação de técnicas (procedimentos – modos de operacionalização, o como fazer com mão na massa) busquei conhecer as mulheres

participantes da pesquisa e suas motivações em criar um perfil dedicado à literatura escrita por mulheres afrodescendentes. Como se organizam e criam conteúdo para internet; as dificuldades e aprendizagens vivenciadas nessa atividade; suas ligações com a literatura e as influências desta em suas vidas, além de procurar saber como suas práticas influenciavam suas seguidoras, a partir dos comentários.

De acordo com Salmons (2014) as observações das postagens realizadas pelas criadoras de conteúdo participantes da pesquisa podem ser de dois tipos, sendo possível utilizá-las de maneira independente ou articulada. São elas: as observações assíncronas (quando pesquisadora e participantes não estão simultaneamente *on-line*) e as síncronas (quando ambas estão *on-line*, por exemplo, durante as entrevistas síncronas). Escolhi o primeiro tipo de observação, uma vez que procurava realizar um tipo de "pesquisa de fundo" sobre as participantes, buscando informações publicamente disponíveis. Para conseguir essas informações temos as seguintes opções: notas de campo, imagens e/ou vídeos copiados/capturados, uma vez que as postagens se utilizam de diversos recursos (texto, imagens, vídeos, áudio).

Seguindo o planejamento, que consistia na análise das postagens das mulheres afrodescendentes participantes da pesquisa e das interações das seguidoras, através dos comentários realizados nas publicações, embasamo-nos em Flick (2009), ao comentar que os documentos na internet podem ser utilizados das seguintes formas: "Como meio de interação *on-line* e analisá-las por seu conteúdo e pelos meios que são utilizados para a comunicação destes conteúdos" (Flick, 2009, p. 172). Desta forma, busquei analisar tanto o conteúdo postado como também as interações suscitadas por ele. Para executar essa análise é necessário considerar algumas perguntas, tais como: "Quem produziu estas páginas, para quem e com quais intenções? Que meios foram utilizados para atingir estes objetivos?". Essas perguntas, segundo Flick (2009), guiam qualquer tipo de análise de documento como meios de interação, por isso, serviram como guia para esse momento da pesquisa. Sobre o acesso às informações, Salmons (2014) cita algumas possibilidades, como as notas de campo e as capturas de tela de texto, imagens e vídeos. Num primeiro momento, eu havia delimitado observar e analisar apenas as postagens do *feed*, onde se concentravam as publicações e os comentários das seguidoras, analisando as publicações mais recentes e com maior número de curtidas. Porém, no decorrer do processo percebi que seriam necessários novos ajustes, como irei comentar posteriormente.

No que se refere às entrevistas com as criadoras de conteúdo, escolhi a do tipo síncrona *on-line*, caracterizada quando pesquisador/a e participante trocam diretamente

perguntas e respostas, enquanto ambos/as estão *on-line* simultaneamente, como por exemplo, os *chats* ou bate-papos, através de *softwares* ou programas como *Skype, Hangout, Zoom, Google Meet*, entre outros. A escolha deste conjunto de mídias possíveis foi baseada nas minhas experiências durante a realização da dissertação de Mestrado em Educação, na qual realizei esse tipo de entrevista com as responsáveis das editoras Pallas e Mazza Edições, uma vez que elas estavam localizadas geograficamente distantes: a primeira no Rio de Janeiro, e a segunda em Minas Gerais.

Para a realização dessas entrevistas utilizei o *Skype*. Na época, meados de 2017-2018, fazer uma videoconferência não era uma atividade comum como é atualmente, em decorrência da pandemia do covid-19, período em que esse tipo de atividade passou a ser feita de modo rotineiro e habitual, haja vista sua adesão nas escolas, universidades e locais de trabalho. Dessa forma, para a presente pesquisa escolhi o *Google Meet*, por ser um programa de fácil utilização, sendo necessário instalar o aplicativo encontrado nas principais lojas – como o *Google Play* ou a *App Store* – ou acessá-lo por meio do navegador, não sendo necessária uma Conta do *Google* para participar das videochamadas. Em decorrência da pandemia do covid-19, aplicativos como *Google Meet, Microsoft Teams, Zoom* e *Skype* ficaram em evidência, como apontou uma matéria da CNN Brasil, intitulada "Com pandemia, demanda por videoconferências dispara em empresas brasileiras", de Denise Ribeiro e Anthony Wells (2020). Na matéria consta que no ano de 2020 houve um crescimento no uso do *Google Meet*, ultrapassando a marca de 60% por dia. Outra plataforma, a *Microsoft Teams*, gerou 32 milhões de usuários no dia 11 de março de 2020, tendo esse número substancialmente aumentado em 18 de março do mesmo ano, atingindo 44 milhões de usuários em todo o mundo. Além dessas plataformas, o *Skype* registrou um aumento de 70%, em março, no número de usuários cadastrados, e o *Zoom*, que ficou mundialmente conhecida nesse contexto de isolamento, obteve 10 milhões de usuários em dezembro de 2020. Novos formatos de comunicação, interação, lazer e educação vão sendo desenhados no contexto pandêmico, a partir das possibilidades de criação dos espaços digitais.

O processo de realização das observações e análises das postagens e comentários, assim como das entrevistas, também foi permeado de idas e voltas, encontros e desencontros, sendo necessários ajustes e mudanças. Nessa fase, algumas perguntas ecoaram, como: Por onde começar a observação? Quais postagens escolher? Os critérios já definidos são suficientes? Como arquivar e organizar as informações coletadas? Como proceder a análise das informações? O que me ajudou nesse momento da pesquisa foram os estudos de Kozinets (2014), no livro *Netnografia: Realizando pesquisa etnográfica online*,

onde encontrei um conjunto de diretrizes metodológicas para a realização de uma netnografia, entendida como um tipo de pesquisa observacional participante, na qual é realizado um trabalho de campo *on-line*, sendo usadas comunicações mediadas por computador como fonte de dados, tendo como objetivo alcançar a compreensão e a representação etnográfica de um fenômeno cultural ou comunal. Diante das dúvidas que foram surgindo no decorrer da pesquisa, o estudo citado foi fundamental, principalmente no que se refere ao acesso às informações (coleta de dados) e à análise destas, que serviram como um guia (fazendo adequações) para que eu pudesse caminhar nessa teia de informações dos perfis escolhidos.

Kozinets (2014) pontua que o acesso às informações e a análise de dados na netnografia ocorre articuladamente. Ele ainda descreve que o acesso às informações inclui a captura de três tipos de dados, a saber: **dados arquivais**, que são as informações já existentes dos membros de uma comunidade, no caso dessa pesquisa, seriam as publicações realizadas pelas criadoras de conteúdo e os comentários nelas contidas; os **dados extraídos** são construídos pelo/a pesquisador/a em conjunto com os membros da comunidade, como postagens, comentários, entrevistas e outros. Nesse tipo de dados optei pelas entrevistas com as criadoras de conteúdo. E, por último, temos os **dados de notas de campo**, que são as anotações de campo do/a pesquisador/a.

O autor dá algumas dicas com relação à captura dessas informações, por exemplo, que os dados podem ser salvos em um modelo legível no computador ou através de capturas de tela. Quando as comunicações da comunidade forem através de texto, ele sugere salvar o arquivo para ser lido no computador; e quando existem vários tipos de comunicação – textual, visual, auditiva –, são preferíveis os diversos métodos de captura de tela. Caso não seja utilizado nenhum tipo de programa automatizado, é indicado agregar todos os dados (preferencialmente) em um grande arquivo em um processador de texto (como *Word* ou *Libre Office*), onde posteriormente o/a pesquisador/a possa fazer modificações, como excluir algumas partes e realizar determinadas buscas, marcações, comentários.

Como os dados observados estão disponíveis na internet, e o/a pesquisador/a tem acesso a todo esse material de maneira ampla, Kozinets (2014) alerta para um problema: a sobrecarga de informações. Assim, questionamentos como quais informações salvar e quais caminhos seguir tornam-se importantes. Algumas instruções descritas pelo autor foram fundamentais para a construção dessa pesquisa, como buscar por áreas de interesse relevante; dar preferência por pouco texto, uma vez que é possível salvar ou arquivar automaticamente; fazer classificações preliminares dos dados (e depois reclassificar), e

concentrar na coleta conjuntos de dados menores (ser bastante criterioso). Dessa forma, as categorias de interpretação das informações vão sendo modificadas e ajustadas no decorrer do trabalho de campo, por isso, sugere-se que sejam feitas categorizações, classificações e reclassificações durante todo o processo de acesso dos dados. Também se aconselha a não negligenciar dados visuais e gráficos devendo manter na íntegra as postagens das participantes da pesquisa, sendo capturada a fonte original, sem correções de ortografia, gramática ou pontuação, por exemplo. Outro instrumento importante são as notas de campo, podendo ser de pelo menos dois tipos: o primeiro, observacional, aquela escrita nas margens dos dados baixados e arquivados, onde se descreve e pontua as sutilezas percebidas no momento da observação e coleta, mas que não são percebidas no texto ou nos dados em si; o segundo, do tipo reflexivo, onde o/a pesquisador/a registra suas experiências e reflexões durante o trabalho de campo *on-line*.

Todas essas sugestões e diretrizes metodológicas sistematizadas pelo autor em questão me ajudaram nos processos de observação, acesso às informações e análise destas. Como já discorrido, a observação assíncrona serviu como uma "pesquisa de fundo", com o intuito de buscar informações publicamente disponíveis sobre as criadoras de conteúdo participantes da pesquisa, e, com isso, conseguir uma dimensão ampla de como organizavam seu perfil, os tipos de postagens, a recorrência delas, como se dava a interação com as/os seguidoras/es. A observação, o acesso e a análise das informações foram ocorrendo de maneira entrelaçada, sendo realizados nos meses de abril a agosto de 2022. Na observação, fiz um passeio pelo *feed* dos perfis escolhidos, deparando-me com uma gama de informações em formato de imagens, vídeos, textos, entre outros. Depois desse passeio, constatei que algumas delimitações no critério "analisar as postagens mais recentes e com maior número de curtidas" precisavam ser feitas.

Como as postagens no ano de 2022 estavam em constante mudança, e ainda estávamos no início do referido ano, achei mais viável realizar a observação e análise das postagens referentes ao ano de 2021. Com as observações, constatei que no ano de 2021, o perfil @leia_preta tinha em média 70 postagens. Ao invés de escolher aquelas com maior número de curtidas (com o risco de não captar as publicações que de fato exploravam as experiências da criadora de conteúdo), decidi escolher aquelas que atendessem as seguintes perguntas: Quais dessas publicações são voltadas para a literatura escrita por mulheres afrodescendentes? Quais apresentam suas experiências de leitura? Quais dessas publicações chamam minha atenção como seguidora do perfil?

E assim comecei a realizar a observação e o acesso às informações do perfil @leia_preta. Fiz arquivamento no *Word* apenas das publicações que tratavam de livros escritos por mulheres afrodescendentes no ano de 2021. Esse processo de levantamento de dados foi feito da seguinte forma: acessei o perfil no *Instagram* pelo computador, pois ficaria mais prático copiar as informações das postagens e realizar capturas de tela destas. Interessava-me as legendas das postagens, dessa forma, copiava o texto e colava no *Word*. Também capturei a tela com a postagem na íntegra (incluindo legenda e elementos visuais), sendo também colocadas nesse arquivo do *Word*. As publicações foram organizadas e separadas por datas de publicação, da mais antiga para a mais recente.

Durante esse processo, observei que precisaria fazer novas categorias e/ou adequá-las para selecionar o material desejado. Algumas postagens não traziam as impressões ou relato de experiência de determinada obra, mas tinham informações importantes, como curiosidades sobre Gabriela (criadora de conteúdo do perfil) e relatos sobre como percebia seu trabalho no *Instagram*, sendo então incluídas. Outras postagens não foram incluídas, como aquelas que, mesmo trazendo livros escritos por mulheres afrodescendentes, tratavam de divulgação de sorteio ou continham poucas informações sobre as experiências de leitura de Gabriela; e outras publicações consistiam em compilados de livros escritos tanto por mulheres como homens afrodescendentes. Dessa forma, decidi não as incluir, principalmente para não haver sobrecarga de informações. Terminei o levantamento com 32 postagens, sendo necessário escolher aquelas que seriam analisadas na pesquisa. Com esse primeiro levantamento do @leia_preta, arquivei o material e dei início ao levantamento do perfil @lendomulheresnegras.

O processo de observação, acesso e análise das informações do perfil @lendomulheresnegras, das criadoras de conteúdo Adriele Regine e Evelyn Sacramento, deu-se inicialmente com muitas preocupações, pois só no ano de 2021 havia em média 376 postagens, um número extremamente grande. Nas minhas notas de campo fui narrando esse processo: “MUITAS POSTAGENS!! COMO VOU FAZER?? Entrei em desespero e acabei não conseguindo encontrar um critério”. Ao perceber o grande volume de informações, dei uma pausa para que pudesse realizar ajustes no critério anteriormente estabelecido. Em seguida, voltei a observar o perfil e verifiquei que havia diversos eventos e divulgação deles, o que aumentava o número de postagens, assim como, uma série de publicações específicas, sendo uma delas a série "LMN resenha”, que traz as impressões de leitura das criadoras de conteúdo dos livros escritos por mulheres afrodescendentes, em que para cada obra lida e resenhada havia três publicações. Como o número de postagem no ano de 2021

era volumoso e eu estava realizando um levantamento manual, achei mais coerente e viável levantar apenas as publicações da Série “LMN resenha”, do ano de 2021, uma vez que tinham, em média, 30 *posts* dessa série. Além disso, algumas postagens de 2020 também me chamaram atenção, pois traziam um levantamento das ações e dos projetos realizados pelo Lendo Mulheres Negras, bem como postagens específicas de interação com as seguidoras, que poderiam ser utilizadas para a análise dos comentários.

Quando comecei a realizar o levantamento do perfil em questão, constatei que as resenhas completas dos livros estavam disponíveis no *YouTube*. Fiquei um pouco receosa, uma vez que poderia fugir do objetivo deste trabalho, já que estava me concentrando nos fazeres dessas mulheres no *Instagram*. No entanto, analisando novamente, observei que os trechos dos vídeos contidos no *Instagram* (uma espécie de prévia da resenha completa) poderiam conter informações importantes para a pesquisa, sem contar que a série LMN Resenha é composta de três tipos de publicações, a saber: uma sobre a autora do livro; em seguida, uma publicação perguntando se as/os seguidoras/es já leram aquela obra, apresentando um trecho da mesma; e a terceira consistia na resenha com vídeo curto e legenda.

Para o arquivamento dessas informações realizei capturas de tela das postagens na sua íntegra, arquivadas em um documento no *Word*, separadas e organizadas cronologicamente, da mais antiga para a mais recente. Além disso, assisti aos vídeos das resenhas no *YouTube*, anotando algumas partes que considerei importantes, principalmente quando as criadoras de conteúdo detalhavam suas experiências de leitura. Foram levantadas todas as resenhas no ano de 2021, contabilizando 33 postagens. Durante o levantamento também foram feitos ajustes e novas classificações, onde algumas postagens foram incluídas, por exemplo, publicações sobre o perfil, trazendo informações sobre seu surgimento, motivação da sua criação, comemoração de 4 e 5 anos do projeto Lendo Mulheres Negras, as ações e os projetos desenvolvidos e postagens que perguntavam às/aos seguidoras/es: “Por que você segue o Lendo Mulheres Negras?”, o que totalizou 35 postagens desse segmento. Dessa forma, o arquivo de levantamento referente ao perfil @lendomulheresnegras tinha ao todo 68 postagens catalogadas.

Para análise e interpretação das informações acessadas e levantadas utilizei os métodos sugeridos por Kozinets (2014) para pesquisas netnográficas, que consistia na combinação da análise indutiva ou codificação analítica, associada a uma interpretação hermenêutica. A codificação analítica é realizada através de observações individuais, com intuito de se fazer afirmações mais gerais sobre determinado fenômeno, sendo uma forma

de organizar e manipular as informações registradas durante o trabalho de campo, na qual alguns processos podem ser utilizados, como: **Codificação**, colocar códigos ou categorias para dados retirados de notas de campo, entrevistas, materiais de postagens de *blogs* e redes sociais no geral; **Anotações**, que se referem às reflexões e observações anotadas na margem dos dados; **Abstração e Comparação**, etapa em que são consideradas as semelhanças e diferenças entre as informações, buscando identificar padrões; **Verificação e refinamento**, o/a pesquisador/a retorna ao campo para realizar uma nova coleta de dados, como forma de verificar e refinar a compreensão dos padrões, das classificações, das semelhanças e diferenças entre os dados já realizados; **Generalização**, na qual é realizada um conjunto de generalizações sobre os dados, porém, preferimos utilizar o termo **"Problematização generalizante"**, uma vez que nas pesquisas qualitativas o intuito é compreender os fenômenos estudados, numa tarefa de descrever-caracterizar-exemplificar-problematizar os achados da pesquisa; **Teorização**, diálogo entre os questionamentos generalizantes e os conhecimentos já formalizados (teorias). Na interpretação hermenêutica existe uma relação entre os elementos individuais de um texto e o seu significado como um todo, procurando realizar uma análise holística, em que a relação parte-todo está intrinsecamente ligada; busca-se aprofundar as possíveis interpretações dos dados em suas dimensões culturais, sociais, históricas, procurando o significado daquela postagem e/ou demais materiais.

No que se refere aos processos da análise de fato, realizei da seguinte forma: na **codificação**, atribuí cores para cada categoria esquematizada durante a leitura do material (azul – postagens da categoria "aprendizagens e influências da literatura"; lilás – categoria "fazeres- criação de conteúdo"; verde – não incluídas nas categorias anteriores e, por isso, não farão parte da análise); nas **anotações**, realizei reflexões através da ferramenta "comentários" do *Word*; na **abstração e comparação**, selecionei todas as postagens marcadas de azul e arquivei em um novo arquivo no *Word*, denominado "categoria aprendizagens", para que eu pudesse realizar as comparações e também selecionar quais dessas postagens seriam analisadas no presente estudo.

Após realizar os processos acima descritos, delimitei as postagens que seriam descritas-analisadas nesse estudo. Das 32 postagens referentes ao perfil @leia_preta, selecionei 7 referentes às aprendizagens/influências da literatura, publicações que evidenciavam as relações estabelecidas entre as experiências da criadora de conteúdo e as narrativas dos livros lidos. Dessas 7 postagens, escolhi as 3 primeiras para serem descritas-analisadas-exemplificadas na presente pesquisa. Na categoria "fazeres-criação de conteúdo" foram selecionadas 2 postagens: a primeira, relacionada às curiosidades sobre a criadora de

conteúdo em questão; e a segunda, consistia em reflexões sobre o trabalho de criação de conteúdo na internet. Em relação ao perfil @lendomulheresnegras, das 33 postagens referentes às resenhas dos livros foram selecionadas 7, um conjunto de publicações que totalizam 21 publicações. Desse conjunto, foram escolhidas 9 publicações para serem evidenciadas na presente tese, tendo como critério de seleção as postagens que mais evidenciavam as relações estabelecidas entre leitura e experiências de vida das criadoras de conteúdo. Das 35 postagens referentes aos "fazeres-criação de conteúdo" foram utilizadas 8 postagens que detalhavam informações sobre a criação do perfil, as ações e os projetos desenvolvidos até o momento.

Com essas delimitações, retomei aos processos referentes à análise mais analítica, em que na **verificação e refinamento**, não realizei uma nova coleta, apenas voltei ao campo para acessar informações que não foram encontradas nas postagens, tirar dúvidas e realizar capturas de tela através do celular, para que fossem inseridas neste documento; na **problematização generalizante**, descrevi minhas compreensões acerca do material acessado, realizando questionamentos e dialogando com as/os autoras/es estudadas/os, o que corresponde ao processo de **teorização**. Nesse momento, também entra em cena a interpretação dos dados, baseada num processo hermenêutico, mas que de fato ocorreu de maneira "descritiva-questionadora", ou seja, nesse momento, busquei os sentidos e significados das postagens através da sua descrição, bem como tentando compreender as informações ali postas, dialogando com outras/os autoras/es, realizando inferências e questionamentos, um movimento de descrever-exemplificar-questionar, como será evidenciado nas próximas seções.

Após a realização do exame de qualificação, precisei organizar as ideias e, principalmente, tomar decisões importantes, uma vez que no relatório apresentado no referido exame, a análise dos comentários era uma possibilidade futura. Posteriormente, com as problematizações e sugestões da banca de qualificação, precisava decidir quais caminhos metodológicos iria continuar traçando, ou quem sabe, percorrer novas rotas. Sabendo o "caminho das pedras", já mais confiante, retomei a observação dos perfis estudados, como forma de avaliar o panorama geral e analisar a viabilidade desse tipo de análise (dos comentários) ou realizar um levantamento dos livros discutidos pelas produtoras de conteúdo, uma das sugestões elencadas durante o processo de qualificação. Durante as observações, fui percebendo que a segunda opção metodológica (levantamento dos livros) iria me possibilitar informações valiosas para problematizar e entrelaçar os estudos voltados à literatura, editoração e espaços digitais; porém, acredito que essa

possibilidade poderá ser uma continuação do presente trabalho, em momento futuro, ou um convite aberto para outros/as pesquisadores/as se debruçarem nessa problemática.

Essa constatação ficou mais forte quando observei os comentários de algumas postagens dos perfis @leia_preta e @lendomulheresnegras. Com esse contato inicial percebi que a análise dos comentários dialogava de maneira mais evidenciada com a proposta da pesquisa, uma vez que seu foco principal são as dinâmicas dos espaços digitais, em especial, o *Instagram*. Por isso, julguei que seria mais pertinente, no momento, compreender-analisar-problematizar como as seguidoras estão recebendo/interagindo com os conteúdos produzidos pelos perfis em destaque, quais as afetações, influências e, até mesmo, quais aprendizagens podem ser fomentadas/elaboradas por essas mulheres. Com essa escolha, estou evidenciando as narrativas de algumas seguidoras como lócus de educações no plural, tentando entender quais e como são construídas as práticas educativas nos perfis @leia_preta e @lendomulheresnegras. Em outras palavras, é uma forma de evidenciar os fazeres construídos pelas criadoras de conteúdo como práticas educativas, uma vez que são construídos em uma dimensão educativa entre diferentes agentes sociais.

Para tanto, no que se refere à análise dos comentários, escolhi algumas postagens: no perfil @lendomulheresnegras, a publicação escolhida foi "Por que você segue o Lendo Mulheres Negras?", publicada em setembro de 2020, em comemoração aos quatro anos do projeto, a qual teve 86 comentários. Todos esses comentários foram salvos em um arquivo de texto no *Word*, e, logo em seguida, foram classificados de acordo com as semelhanças e diferenças encontradas em seu conteúdo, originando diferentes categorias após essa primeira análise. Depois disso, conseguimos selecionar nove comentários que demonstravam as contribuições/influências do perfil na perspectiva das seguidoras, selecionando aqueles que demonstravam as experiências e narrativas delas.

Processo semelhante foi realizado no perfil @leia_preta. Inicialmente, pensei em utilizar três publicações já analisadas nessa pesquisa, porém, durante as observações dos comentários, percebi que a publicação "Ensino, pensamento crítico e liberdade", que trazia o livro da autora bell hooks, intitulado *Ensinando pensamento crítico sabedoria e prática*, tinha, em sua maioria, comentários que mencionavam o interesse das seguidoras pela leitura, de maneira breve, ou que já haviam realizado a leitura de outras obras da mesma autora, sem aprofundar nas experiências ou narrativas decorrentes do livro em questão. Assim, preferimos utilizar apenas duas publicações: "Arte, referências e expressão", com 37 comentários, e "Um livro sobre a sua família", totalizando 80 comentários, ambas publicadas em abril de 2021. A organização e o tratamento das informações ocorreram da mesma forma que no perfil

@lendomulheresnegras, em que os comentários foram inicalmente dispostos em um arquivo no *Word*, e depois classificados e categorizados a partir das semelhanças e diferenças. Desta forma, consegui delimitar 8 comentários, sendo 4 de cada publicação.

Também realizei entrevista do tipo síncrona *on-line* com as produtoras de conteúdo. Para lembrar, esse tipo de entrevista é caracterizado quando pesquisador/a e participante estão *on-line* simultaneamente. Para tanto, utilizei o programa *Google Meet*, e a conversa foi gravada através de um recurso do próprio celular, que faz captura da tela. Importante ressaltar que a gravação foi autorizada pelas participantes, mediante consentimento expresso no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), reforçado no início da entrevista. Para mais detalhes, o TCLE encontra-se disponível nos apêndices. A entrevista seguiu três eixos temáticos, a saber: no primeiro eixo, "experiências das participantes da pesquisa", procurei evidenciar quem fomentava as publicações dos perfis @leia_preta e @lendomulheresnegras, uma oportunidade para que pudessem falar sobre elas; as motivações para criar um perfil dedicado à literatura escrita por mulheres afrodescendentes; suas relações com esse tipo de literatura; influências dessa literatura em suas vidas. O segundo eixo foi "produção de conteúdo", no qual discutimos como se organiza e cria conteúdo para o *Instagram*; como escolhem os livros que serão lidos e discutidos; as dificuldades e aprendizagens vivenciadas nessa atividade; projetos e parcerias feitos. Por último, no eixo "internet e literatura", interessavam-me as possíveis ligações entre as redes sociais e a literatura, partindo dos seguintes questionamentos: Como cada perfil pode contribuir para o entendimento das relações raciais e de gênero presentes na sociedade? Quais contribuições e importância tem seu perfil para você, como mulher afrodescendente? Após transcrever as entrevistas, realizei leitura cuidadosa, com inferências e anotações. Nesse processo, fui selecionando os trechos das entrevistas que correspondiam aos eixos temáticos citados anteriormente, que foram organizados em um quadro no *Word.*

O processo de organização, tratamento, análise e interpretação dos comentários e entrevistas foi embasado na codificação analítica proposto por Kozinets (2014), explicada anteriormente, onde segui os mesmos procedimentos na análise das postagens: **Codificação**, **Anotações**, **Abstração e Comparação**, **Verificação e refinamento**, **Problematização generalizante**, **Teorização**, associados à interpretação hermenêutica. Para melhor compreensão e sintetização, apresento, logo a seguir, no Quadro 5, os processos metodológicos realizados.

Quadro 5 – Processo de análise das entrevistas e comentários

Nº	Etapas da Codificação Analítica	Entrevistas	Comentários
1.	**Codificação**	A partir dos eixos temáticos pré-definidos.	Cores diferentes para categorias construídas no decorrer da análise.
2.	**Anotações**	Perguntas reflexivas e inferências através da ferramenta "Comentários", do *Word*.	Perguntas reflexivas e inferências através da ferramenta "Comentários", do *Word*.
3.	**Abstração e Comparação**	Quadro no *Word*, no qual dispus, lado a lado, a entrevista de cada perfil. Separei trechos que mais representavam os eixos temáticos.	Quadro no *Word*, um arquivo para cada perfil. Nesse quadro, foram inseridos aqueles que mais enfatizavam as categorias definidas.
4.	**Verificação e Refinamento**	Quando necessário, acesso à entrevista na íntegra.	Volta ao campo – *Instagram* – para tirar dúvidas ou informação não registrada.
5.	**Problematização generalizante**	Questionamentos e descrições explicativas associadas aos estudos de autoras e autores da área.	Questionamentos associados aos estudos de autoras e autores da área.
6.	**Teorização**	Diálogo das informações em análise com os apontamentos das autoras/autores.	Diálogo das informações em análise com os apontamentos das autoras/autores.

Fonte: Produzido pela autora (2023).

Após apresentar, descrever, exemplificar, questionar meu percurso de fazer-sendo nesta pesquisa, lanço o convite para que pesquisadoras/es da área da educação se arrisquem nas suas produções acadêmicas, busquem outras formas menos rígidas de fazer pesquisa, sobretudo, que se reconheçam dentro desse processo, afinal, conhecimento-realidade social-pesquisadora é uma tríade inseparável. Talvez a grande lição dessa seção tenha sido me reconhecer como gente-pesquisadora, e não o contrário. E no turbilhão de sentidos e significados dessa empreitada que é fazer pesquisa, considero que está mais do que na hora de rompermos com as caixas epistemológicas dominantes e fomentar a construção de conhecimentos de maneira articulada, horizontal, imbricada, engajada com os diversos conhecimentos existentes no mundo, em especial, as nossas próprias narrativas e das/os colaboradoras/es das pesquisas que estamos realizando. E assim, provoco mais **uma aventura**: mergulhar nas narrativas de mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, que serão apresentadas na próxima seção. Considero estes esclarecimentos

imprescindíveis para continuar esta produção, a fim de lutar contra os efeitos dos epistemicídios relacionados à raça-gênero-classe.

Para lembrar...

Eu e você, leitor/a, trilhamos um grande percurso até aqui: fomos costurando pedaços da minha vida, como forma de entender a ligação entre conhecimento-realidade social-pesquisadora. Logo depois, discutimos como o conhecimento científico foi historicamente constituído e baseado em apenas uma única matriz epistemológica, notadamente uma seleta perspectiva eurocêntrica/ocidentalizada, pautando-se em dois processos de inferiorização e marginalização: a modernidade/colonialidade.

Como alternativa, propomos uma "pesquisa em movimento em espiral", não linear, tampouco neutra ou uniforme, mas uma pesquisa em constante movimento, respeitando subjetividades e contextos. E continuando nessa grande trilha: mergulhamos dentro dessa pesquisa-espiral na qual os fazeres, as escolhas, os métodos, as técnicas, as dúvidas, os medos, as problematizações, as suposições e as alegrias durante o fazer dessa pesquisa foram sendo vividos, narrados, exemplificados, descritos, questionados e analisados de maneira crítica-questionadora. E para continuarmos construindo esses percursos, tecidos e ou redes, na próxima seção iremos nos aventurar nas narrativas de mulheres afrodescendentes no *Instagram.*

4 PRÁTICAS DE ALGUMAS MULHERES AFRODESCENDENTES NO *INSTAGRAM*: construindo espaços de aprendizagens diversas

Nesta parte do texto descortinamos os saberes e práticas das criadoras de conteúdo participantes da pesquisa através da leitura analítica/cuidadosa dos perfis @leia_preta e @lendomulheresnegras; apresentamos os saberes das mulheres criadoras de conteúdo, colaboradoras da pesquisa, com o intuito de identificar-evidenciar-descrever suas práticas no *Instagram*, utilizando, de maneira conjunta, algumas publicações dos perfis, bem como relatos das entrevistas realizadas com as produtoras de conteúdo. Continuando as problematizações, são evidenciadas as relações e/ou articulações entre as experiências das mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdo, participantes deste estudo, e as narrativas dos livros escritos por mulheres do mesmo pertencimento racial, partindo de três categorias: as relações estabelecidas entre o vivido e o lido; as aprendizagens e as influências decorrentes da leitura. Posteriormente, apresentamos alguns comentários das seguidoras dos perfis em estudo, como forma de entender as contribuições dessas páginas. Ao final, caracterizamos-descrevemos-exemplificamos que as práticas construídas por essas mulheres são fundamentalmente educativas, denominando-as de práticas educativas como fazeres políticos, uma vez que constroem práticas educativas diferenciadas, ousadas, críticas e sensíveis, ao mesmo tempo que fomentam espaços de reconhecimento e cuidado entre mulheres afrodescendentes, especialmente as que utilizam as suas produções.

4.1 Em cena mulheres afrodescendentes que fazem acontecer: conhecendo as produtoras de conteúdo dos perfis @lendomulheresnegras e @leia_preta

Nessa parte da pesquisa, ao evidenciar as narrativas das criadoras de conteúdo dos perfis estudados, dizemos que essas mulheres “fazem acontecer”, uma vez que se utilizam das ferramentas de um espaço permeado de racismo e machismo para fazer a diferença em relação aos silenciamentos das narrativas de escritoras afrodescendentes, assim como no tratamento e no entendimento das questões raciais e de gênero que assolam a realidade brasileira, provocando perspectivas mais críticas e questionadoras dessa realidade. Apresentaremos, de maneira conjunta, os relatos das produtoras de conteúdo, extraídos das entrevistas, e as postagens de seus perfis, como forma de conhecer quem está produzindo as publicações das páginas @leia_preta e @lendomulheresnegras; as motivações em criar um perfil dedicado à literatura escrita por mulheres afrodescendentes; como se organizam e criam conteúdo para

o *Instagram*; como escolhem os livros que serão lidos e discutidos; os fazeres e as ações realizadas; as dificuldades e aprendizagens vivenciadas nessa atividade.

Começaremos evidenciando a produtora de conteúdo do perfil @leia_preta, a socióloga Gabriela Costa. Pedimos que ela ressaltasse alguns aspectos que julgasse importantes sobre ela mesma, para serem compartilhados. Ela comentou o seguinte:

> [...] tenho 25 anos, eu sou do interior de São Paulo e me mudei pra Brasília, em 2016, pra estudar na UnB. No começo da graduação, eu sempre fui aficionada por arte, na verdade, cinema e literatura eram o que eu gostava de estudar, mas no meio do caminho, acabei pesquisando sobre pensamento social... [...] eu sou uma pessoa de uma família majoritária de mulheres negras e todo mundo alisava o cabelo desde sempre. E aí, em 2015, eu acho que tive um momento de choque mesmo com a minha identidade de me identificar como negra, de me envolver com militância, de ativismo de questões raciais e de feminismo e eu achei que não fazia mais sentido ficar alisando meu cabelo... (informação verbal)[1].

O corpo é uma categoria permeada por relações de poder, muitas vezes, utilizado como marcador para inferiorizar e classificar diferentes grupos, algo evidenciado na fala de Gabriela, quando discorre sobre seu processo identitário, chegando ao ponto de negar sua identidade como mulher afrodescendente, tendo no processo de alisamento do cabelo crespo um forte marcador para o processo de não reconhecimento racial, uma vez que o cabelo crespo ocupa um papel importante na construção identitária de mulheres e homens afrodescendentes. Como aponta Gomes (2003, p. 173): “O corpo pode ser considerado como um suporte da identidade negra e o cabelo crespo como um forte ícone identitário”. A produtora também destacou sua participação em movimentos relacionados às questões raciais e ao feminismo como pontos-chaves para entender os processos de negação da sua identidade. Sobre isso, Gomes (2003) explicou que alguns espaços não escolares, como por exemplo, os salões de beleza étnicos e os movimentos sociais organizados, ocupam papel importante nessa dinâmica, proporcionando que as identidades sejam “[...] problematizada, discutida, afirmada, negada, encoberta, rejeitada, aceita, ressignificada e recriada” (Gomes, 2003, p. 179). Processos educativos plurais ocorrendo em diferentes espaços e com agentes diferenciados, para lembrar as discussões de Brandão (2007).

A primeira publicação do perfil @leia_preta foi no dia 13 de abril de 2019, com a seguinte descrição: “Um interesse pela leitura junto com uma motivação política de dar visibilidade a autoras negras surgiu com essa pequena semente, esse sonho de compartilhar com vocês as coisas incríveis que tem por trás da leitura!”. Três elementos podem ser

---

[1] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

destacados: o primeiro, está relacionado com o interesse pela leitura, algo que motiva a produtora de conteúdo; o segundo, a criação da página Leia Preta, surgida de um ato político que reivindica transformação, "dar visibilidade a autoras negras" e, com isso, estabelece estratégias para confrontar os silenciamentos de mulheres afrodescendentes no mundo literário; já o terceiro elemento diz respeito a compartilhar "o que tem por trás da leitura", reafirmando as potencialidades das narrativas, de onde podemos indagar: quais aprendizagens a leitura desses livros podem oferecer? Como essas narrativas se cruzam com as experiências de outras mulheres afrodescendentes? Na entrevista, Gabriela conta mais detalhes sobre as motivações para a criação do perfil @leia_preta, como pode ser observado no seguinte trecho:

> Fiz meu TCC sobre a primeira socióloga negra brasileira, e nesse meio tempo, eu tinha a ideia de criar a "Leia preta", mas assim, na verdade, ficava na minha cabeça um *Instagram* pra eu poder falar das minhas leituras, mas eu não conhecia de fato esse universo literário, o mundo dos *Instagrans* de divulgação de livros; e no começo de 2019 eu estava vivendo uma transição na minha vida, uma fase muito intensa, e eu falei: "Se eu não criar Leia Preta agora eu nunca mais vou fazer isso", e aí eu criei um *Instagram* que tomou uma proporção que eu nunca imaginei que tomaria. Na verdade, eu duvidava bastante que as pessoas iriam se interessar, eu ficava pensando: "Humm, será que as pessoas vão mesmo querer saber o que eu estou lendo?" [...] Eu lia alguns livros de autoras negras e eu percebia que muitas pessoas não conheciam as autoras que eu lia, apesar de saber que elas não eram desconhecidas [...] Hoje eu tenho noção que só me joguei mesmo, eu não tinha noção nenhuma do que era criar na internet, não tinha identidade própria da Leia Preta, eu mal sabia o que queria fazer, eu só queria fazer logo, porque eu sentia que só aprenderia mesmo, só me arriscaria, fazendo (informação verbal)[2].

Gabriela Costa e o perfil @leia_preta parecem se confundir, uma vez que o perfil surge de uma extensão das experiências vividas pela produtora, em especial, duas: a primeira, o processo de transição capilar; e a segunda, a necessidade de divulgar, fomentar as produções de escritoras afrodescendentes para outras pessoas. Além disso, outros pontos são evidenciados nesse relato, a saber: duvidar da importância/relevância de compartilhar suas experiências de leitura no *Instagram*, e como se deu o processo de criação da página, uma espécie de fazer-fazendo, um aprender contínuo. Processos de negação que foram historicamente construídos e impostos, como efeito direto do epistemícidio, fazendo com que produções de mulheres afrodescendentes fossem desconsideradas e invalidadas. Na Figura 6 podemos visualizar a "bio" do referido perfil, que consiste numa descrição, um tipo de biografia:

---

[2] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

Figura 6 – Biografia do perfil @leia_preta

Fonte: Elaborado pela autora (2022). *Print screen* da página do *Instagram* @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/leia_preta/. Acesso em: 10 maio 2022.

A partir dos dizeres de Gabriela, e observando o perfil @leia_preta, fica mais evidenciado como ambos vão se entrelaçando, afinal, a página tem como objetivo divulgar/compartilhar/evidenciar autoras afrodescendentes, mas é por meio das experiências de leitura de Gabriela que o perfil vai se constituindo, num contínuo cruzamento de narrativas. De um lado, aquelas que partem das experiências de leitura de Gabriela; do outro, as narrativas contidas nos livros. São desses cruzamentos que proliferam práticas de reconhecimento, identificação e fortalecimento.

Algumas informações importantes são evidenciadas em sua biografia exposta na Figura 6. Destas, destacamos que o nome que a intitula está em conjunto com seu próprio nome: “Gabriela e a expressão Leia Preta!”, o que vai ao encontro daquilo que anunciamos anteriormente: a ligação intrínseca entre o perfil @leia_preta e Gabriela. Em seguida, ela descreve que se trata de uma “socióloga falando de literatura negra”, onde percebemos algumas demarcações, uma vez que a criadora de conteúdo parte de uma perspectiva sociológica, deixando claro aos seguidores que não é uma especialista em literatura. É também citado seu perfil pessoal, seguido de, entre parênteses (ela/dela), indicando

novamente essa relação entre o pessoal e o trabalho de criação de conteúdo. Logo depois temos o ícone de uma mão apontando para um *link* que dá acesso a uma série de outros *links*, a saber: “Inscrições Clube do Livro; Compre com meu link de afiliado da Amazon; Já conhece o twitter da Leia preta?; Visite o Skoob!; Artigo publicado – A (re)existência através da escrita”. Em seguida, temos os destaques, que são postagens feitas nos *stories* e evidenciadas/salvadas na biografia e, por último, é possível perceber algumas publicações no *feed*.

Entre as postagens realizadas no @leia_preta no ano de 2021, uma delas se intitula “Seis fatos sobre mim”, que também pode ser acessada no destaque “Me conheça”. Nessa postagem encontramos algumas curiosidades sobre Gabriela, trazendo informações pessoais sobre ela, uma vez que as demais postagens se centram em suas experiências de leitura. Na publicação em questão, Gabriela comenta o seguinte: “Raramente eu falo de mim por aqui”. De fato, algumas peculiaridades, aspectos mais íntimos da vida de Gabriela, não são compartilhados no *feed*, mas observando suas postagens referentes às leituras de livros escritos por mulheres afrodescendentes, é possível perceber suas experiências e trajetória de vida, pois nessas postagens ela faz associações da narrativa do livro com suas próprias experiências, uma forma diferenciada de conhecermos a produtora de conteúdo, como pode ser observado na Figura 7 a seguir.

Figura 7 – Curiosidades sobre Gabriela

Fonte: *Print screen* da página @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CQEJ8R8DDK6/. Acesso em: 10 maio 2022.

Para melhor visualização listamos as curiosidades elencadas por Gabriela:

> 1 O fato mais importante é que eu sou a irmã mais velha de cinco filhos, quem me conhece pessoalmente e eu amo falar dos meus irmãos. Depois de mim vem a @ma.costas, o @vitor_felipe02, Miguel e o Diego! Meus pais não economizaram na família hahaha quem aí tem uma família grande?
> 2 Sou ovolactovegetariana há mais a seis anos, adoro ser vegetariana e muito bem em breve quero transicionar para o veganismo.
> 3 Sou do interior de São Paulo (alô Limeira!) e me mudei em 2016 para Brasília, para estudar sociologia na UnB. Acabou que Brasília se tornou uma espécie de casa pra mim ao longo de todos esses anos.
> 4 Eu sou completamente apaixonada por esportes, acompanho de tudo e sempre que posso. Fui atleta por seis anos quando fazia atletismo, além de ter praticado tantos outros.
> 5 A dorameira que me vive em mim, saúda a dorameira que vive em você! Desde 2019 tô viciada em doramas de Netflix, viki, dramafunsubs e tudo mais.
> 6 Sou apaixonada pelo mundo das artes e do cinema desde pequeninha, com certeza seria uma segunda opção de graduação: artes plásticas ou áudio visual (Leia Preta, 2021d, [s.p]).

A partir dessas curiosidades vamos descortinando nuanças sobre Gabriela. A primeira está relacionada aos laços de amor-afeto-carinho-admiração pela família; em seguida, apresenta uma posição política de existência, o vegetarianismo e o veganismo. Além disso, no terceiro fato, comenta que é do interior de São Paulo e que precisou se mudar para Brasília em 2016, para estudar sociologia na Universidade de Brasília (UnB), e acrescenta que a nova cidade se tornou uma espécie de casa para ela. Tal situação é bastante semelhante à de outras mulheres afrodescendentes que residem no interior e buscam qualidade de vida nas capitais.

Os demais fatos são referentes aos gostos de Gabriela, elencados nos itens 4, 5 e 6, sendo um deles pelo esporte, tendo praticado por seis anos atletismo, e o segundo refere-se às suas preferências audiovisuais, apresentando tipos de filmes e séries favoritas. Por último, ressalta que o mundo das artes e do cinema a encantava desde criança, algo que fica evidenciado em suas postagens, uma vez que se dedica a discutir literatura escrita por mulheres afrodescendentes. Com o conjunto da postagem, legenda e foto, percebemos uma tentativa de aproximação, conexão de Gabriela com suas/seus seguidoras/es, uma forma de demonstrar as diversas possibilidades de ser, demonstrando que existe uma mulher apaixonada pela literatura, como bem ilustra sua foto rodeada de livros, e, por outro lado, evidencia outros aspectos que constituem sua identidade: a pessoa para além do perfil destinado à discussão de literatura de autoria feminina afrodescendente, que, de uma forma ou de outra, conectam-se e se cruzam.

Com as observações das postagens do perfil @leia_preta produzidas no ano de 2021, percebemos que a maioria é composta por fotografia dos livros lidos, nas quais constatamos todo um cuidado em relação ao cenário que compõe a fotografia, trazendo outros elementos que dão maior significado, como por exemplo, a utilização de fotos pessoais, colagens, estante rodeada de livros, plantas, marcadores de texto, elementos que vão compondo uma narrativa sobre as experiências de leitura de Gabriela, que tornam as publicações singulares, pois têm a ver diretamente com as narrativas construídas pela criadora de conteúdo. As legendas costumam ser detalhadas, apresentando pontos centrais encontrados na leitura, mas também, expondo suas experiências e fazendo conexões com sua vida, trazendo as aprendizagens daquela leitura.

Gabriela comentou na entrevista acerca de seu processo de organização e criação de conteúdo: “[...] eu tenho minha lista de leitura e eu vou lendo pelo meu *feeling* mesmo, eu olho pro livro e penso: ‘Hum será que vai ser esse? Sera que não vai?’, porque eu gosto que

seja natural meu encontro com a obra" (informação verbal)[3]. O que chama atenção nessa dinâmica de organização são os encontros estabelecidos entre a produtora de conteúdo e o livro lido. Um encontro que tem a ver com seus desejos, sentimentos e sensações, de fato, com suas experiências, estabelecendo um "encontro natural", uma atividade prazerosa na produçao de conteúdo, pois está realizando algo que gosta, que se sente motivada ou mobilizada para continuar, mais do que isso, mantém o corpo aberto, disposto, vulnerável, exposto para sentir e experienciar essa dinâmica da escolha dos livros, o que lembra as discussões de Larrosa, quando discorre sobre prática educativa na perspectiva da aventura, nas quais o autor acredita que aventura é "[...] uma viagem no não planejado e não traçado antecipadamente, uma viagem aberta em que pode acontecer qualquer coisa, e na qual não se sabe aonde se vai chegar, nem mesmo se vai se chegar a algum lugar" (Larrosa, 2017, p. 51).

A dinâmica de escolha dos livros trazida por Gabriela é, então, uma contínua aventura numa imensidão de possibilidades. Partindo das próprias experiências, vai mediando um processo que permite maior liberdade na escolha dos livros a serem resenhados ou tratados no *Instagram*, mas sem deixar de estabelecer objetivos de maneira consciente, como evidenciado no relato da produtora de conteúdo, quando discorreu sobre a organização e a realização das postagens: "Depois que eu leio, eu faço as fotos, geralmente eu faço um dia várias fotos. [...] eu faço, tipo, um final de semana várias fotos, gravo vários *reels* pra que eu possa ter planejado conteúdo do mês com essas fotos que eu tirei" (informação verbal)[4]. Como podemos observar, é uma atividade que demanda tempo, organizaçao, planejamento e aparato tecnológico. Além disso, a produtora de conteúdo destacou que escolhe o tipo/formato de postagem observando, analisando e definindo qual conteúdo se adequa mais ao *reals*, ou *feed*, ou *stories*, e pontuou que está tentando realizar *posts* mais divertidos, como por exemplo, incluindo sua família. Essa dinâmica pode ser alterada quando se trata de postagens que se configuram como "publi", ou seja, publicações remuneradas. Ela diz: "Nesses últimos tempos eu tenho me organizado dessa forma, mas se eu tenho uma 'publi' ou parceria pra postar… esses posts vêm na frente então depende muito da demanda" (informação verbal)[5].

Voltando às postagens de Gabriela, encontramos tanto publicidades para divulgar autoras e editoras, como também algumas atividades e/ou ações. Sobre estas últimas, destacamos: mediação em *workshops* relacionados à "literatura feminina negra"; o desafio

---

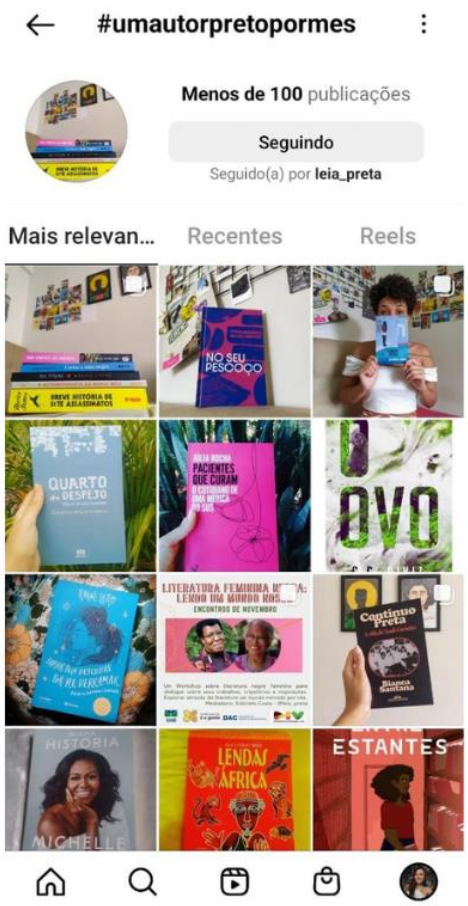
[3] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).
[4] Idem, 2022.
[5] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

“um autor preto por mês”, lançado no dia 24 de dezembro de 2020, que consistia em divulgar “literatura negra nacional” a partir de 12 categorias/temáticas. A criadora de conteúdo pretendia atingir aquelas pessoas engajadas na disseminação da “literatura negra” e interessadas por esse tipo de literatura. Para participar do desafio, as/os interessadas/os iriam se inscrever numa *Newsletter*, onde receberiam um material sobre a temática, incluindo artigos, sugestões de livros e músicas. As temáticas escolhidas foram: Não ficção sobre relações raciais; Livro afrofuturista; HQ nacional de mulher negra; Autor negro que faleceu; Representatividade LGBTQI+; Literatura Marginal; Livro infantil sobre continente africano; Biografia de personalidade negra; Produção independente; Autor(a) do Norte/Nordeste; Autor(a) que merece mais visibilidade; Clássico Negro”. A criadora comentou como foi o processo de escolha dos livros: “[...] no ano passado eu fiz o desafio: ‘lendo um autor preto por mês’, e aí, no desafio tinham muitas categorias, então, a partir das categorias do desafio, eu pensava um pouco o que eu queria ler...” (informação verbal)[6]. Um processo que inclui objetivos, mas também é permeado de experiências, um fazer com sentido, mobilizador e motivador.

Na Figura 8 apresentamos a *hastag* utilizada por Gabriela para a realização do desafio. Nela encontramos todas as publicações referentes a essa ação, além disso, é possível encontrar postagens das pessoas que participaram do desafio e realizaram alguma publicação relacionada às suas experiências de leitura durante essa atividade.

[6] Idem, 2022.

Figura 8 – Desafio “Um autor preto por mês”



Fonte: *Print screen* da página @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/explore/tags/umautorpretopormes?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 10 maio 2022.

Mais recentemente, em julho de 2022, Gabriela lançou o “Clube do Livro de Autores Negros”, em parceria com a Coordenação Negra e a Secretaria de Direitos Humanos da Universidade de Brasília (UnB). A criadora de conteúdo comentou em seu *Instagram* que esse projeto foi uma forma de levar as atividades do @leia_preta para o modo presencial. O clube é voltado exclusivamente para pessoas afrodescendentes, como forma de criar um espaço para a troca de experiência entre as/os afrodescendentes, destinado tanto para a comunidade interna como externa da instituição. O projeto tem como objetivos a criação de um ambiente para trocas de experiências e leitura compartilhada entre as/os participantes; conhecer e ampliar a produção de literatura afrodescendente, assim como incentivar a busca por mais obras desse tipo. No mês de julho foram sugeridas pela criadora de conteúdo, duas obras para serem discutidas no clube, a saber: *Carta aberta a um dia amiga Márcia*, de Marilene Felinto; ou dois contos do livro *Olhos D’água*, de Conceição Evaristo, que seriam escolhidos pelas/os participantes. Em outubro de 2022, a iniciativa de Gabriela ganhou Menção Honrosa no II

Prémio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ciências Sociais (ANPOCS) de Divulgação Científica na categoria de discentes (Leia Preta, 2022). Sobre as ações realizadas no perfil, assim como os desejos e planos futuros, Gabriela destacou o seguinte:

> Quando eu comecei nas redes sociais, eu nunca pensei que eu consideraria a criação de conteúdo como trabalho, a Leia como trabalho paralelo ou trabalho mesmo fixo, principal, é do meu fazer sociológico, né, então eu acho que isso também é uma coisa que marca um pouco a minha trajetória, vai moldando um pouco a minha carreira, e algo que, é, é algo do qual eu me orgulho muito sabe, e eu espero em alguns anos ser convidada para eventos, fazer falas e falar da minha pesquisa e falar também do meu trabalho como uma pesquisadora e criadora de conteúdo que entende sabe, ser conhecida e entende do que tá falando (informação verbal)[7].

No trecho da entrevista destacado, Gabriela comentou como percebe seu trabalho no perfil e como este vai marcando sua trajetória, ações, projetos e escolhas. Discorreu sobre suas pretensões futuras, algo que já vem sendo realizado e conquistado, como por exemplo, o Clube do Livro de Autores Negros e a premiação referente a essa atividade, demonstrando um amadurecimento profissional e pessoal da produtora de conteúdo e pesquisadora social. Partindo dos fazeres de Gabriela no *Instagram*, é preciso lembrar que quando discorremos sobre as potencialidades educativas das redes sociais, argumentamos que as práticas realizadas por algumas mulheres afrodescendentes nesses espaços se constituíam através de dinâmicas próprias, cheias de potencialidade criativa, identitárias, de aprendizagens e de sociabilidades, algo que começa a ser evidenciado quando discutimos-apresentamos-descrevemos-identificamos as práticas realizadas por Gabriela no perfil Leia Preta, uma vez que ela vai inserindo seu jeito, ideias, pensamentos, gostos e questionamentos nas publicações realizadas, tornando esse espaço digital um lugar de construção identitária, acarretando em aprendizagens diversas, na medida que provoca o desvelamento do que está por trás da leitura, e também quando compartilha suas experiências, construindo espaços para o compartilhamento de narrativas.

Seus fazeres se constituem como práticas educativas, mas também como práticas identitárias e de protagonismo, uma vez que provocam a disseminação de conhecimentos silenciados. Neste caso, as narrativas dos livros escritos por mulheres afrodescendentes fomentam a criação de espaços para compartilhar experiências e narrativas entre pessoas afrodescendentes, dentro e fora dos espaços digitais; questionam as exclusões e opressões na literatura e no mercado editorial; incentivam que outras mulheres afrodescendentes também

---

[7] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

compartilhem suas experiências de leitura, provocando ondas de protagonismo, afinal, através das suas narrativas apresentadas nas postagens do *Instagram*, está continuamente afirmando que histórias, experiências e conhecimentos de mulheres afrodescendentes importam e merecem ser conhecidos, lidos e discutidos de maneira crítica e sensível. Um perfil que estampa um convite, uma proposta de ação ou um chamamento: "Leia Preta!". Provocando as/os seguidoras/es a saírem das zonas de conforto eurocentradas para ler-discutir-compartilhar as produções de mulheres afrodescendentes, como forma de aprender com outras formas de conhecimento e lógicas de pensar, ser e existir.

Outro chamamento poderoso é aquele que estampa o perfil @lendomulheresnegras, a saber: "Quantas autoras negras você já leu?". É a partir dessa pergunta que nasceu, em 2016, o Projeto Lendo Mulheres Negras (LMN), idealizado inicialmente por Paula Gabriela, Adriele Regine e Evelyn Sacramento, pessoas com formações distintas: psicologia, moda e cinema respectivamente, que se conheceram quando estavam cursando mestrado em estudos étnicos na Universidade Federal da Bahia (UFBA). Porém, atualmente encontram-se à frente do projeto apenas as duas últimas. Como ponto de partida, trouxemos alguns relatos das criadoras de conteúdo Adriele Regine e Evelyn Sacramento, quando pedimos para que elas se apresentassem, contando um pouco sobre elas, algumas informações que achassem importantes para serem compartilhadas. Destacamos a seguir o relato de Adriele Regine:

> Então minha formação inicial é design de moda, mas eu sempre fui uma criança muito leitora. Como minha família tem muitas professoras, é uma família formada por professoras, eu sempre tive muito acesso a livros... Mas meu foco muito na graduação era comunicação. E aí segui, segui trabalhando em chãos de fábrica, segui trabalhando com pesquisa de inovação e tecnologia de design de moda e por aí foi até chegar no mestrado, que aí já tinha o foco voltado para juventude negra pensando mesmo esse trânsito de corpo no mundo, pensando geração tombamento... (informação verbal)[8].

Logo em seguida, Evelyn Sacramento discorreu sobre sua formação acadêmica e como a literatura esteve presente desde sua infância. Vejamos no seguinte trecho quando diz:

> Bom, gente, é engraçado porque a minha trajetória e a de Adriele e a de Paula Gabriela é muito parecida. A gente veio de famílias né, que sempre priorizaram, que deram um suporte na educação e na leitura, né, de ter livros em casa de material didático em casa... Eu sempre tive muitos... Isso foi meio que moldando aquilo, né, aquilo que eu me interessava, me interessei por arte e aí, tinha aquela questão, né, de pensar muito lá fora, né, pensar muito a música que vinha de fora... Já lá no curso de cinema e até anterior a

[8] Entrevista concedida por ALMEIDA, Adriele Regine dos Santos; SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Entrevista II. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h55min21seg.).

> essa entrada eu sempre tive uma relação olhar muito atento as questões raciais e como isso iria moldar a forma como eu ia me expressar, seja fazendo filme, seja pesquisando sobre eles; e nisso eu chego no cinema africano, cinema negro, cinema negro antes de tudo (informação verbal)[9].

A partir dos relatos percebemos que as criadoras de conteúdo não possuem formação em letras ou literatura, mas enfatizaram que desde criança se interessavam pelo mundo das artes, especialmente nas áreas da literatura, moda e cinema. Mulheres afrodescendentes ousadas e criativas, demonstrando que existem múltiplas possibilidades de ser-fazer conhecimento, e mais do que isso, afirmam que mulheres afrodescendentes não estão relegadas a se tornarem "mucamas", para relembrar as discussões de Gonzalez (1983). Outro ponto que chama atenção é como a literatura abre portas para esse mundo criativo e de possibilidades, moldando e influenciando gostos e comportamentos, como destaca Evelyn no seguinte trecho: "Isso foi meio que moldando aquilo, né, aquilo que eu me interessava, me interessei por arte e aí tinha aquela questão, né, de pensar muito lá fora..." (informação verbal)[10].

A partir desse relato outras inferências podem ser realizadas, como a apreciação com o que "vem de fora", ou seja, as produções do "Norte global", evidenciando como a colonialidade opera nas relações cotidianas. Como já explicou Mignolo (2008), a razão imperial se firmou como uma identidade superior, para isso, desenvolveu construtos inferiores em termos raciais, nacionais, religiosos, sexuais, de gênero. Dessa forma, apenas o conhecimento embasado nas línguas grega e latina e das seis línguas imperiais europeias (também chamadas de vernáculas) são consideradas válidas e apreciadas socialmente, em detrimento dos conhecimentos produzidos por "nós", as exterioridades, os conhecimentos fundamentados no árabe, mandarim, aymara ou bengali, por exemplo. Um processo conhecido como eurocentrismo que, para Mignolo (2008), não está centralizado em um único local geográfico, mas associado à hegemonia de uma forma de pensar, alicerçada no grego e no latim, e nas seis línguas europeias e imperiais, ou seja, na modernidade/colonialidade.

É justamente nesse processo de perceber como os referenciais literários e acadêmicos estavam fundamentados em apenas uma lógica de pensamento, notadamente eurocêntrica, que Evelyn, Adriele e Paula Gabriela começaram à esboçar o Lendo Mulheres Negras. Quando se encontraram no mestrado em estudos étnicos, perceberam como as

---

[9] Entrevista concedida por ALMEIDA, Adriele Regine dos Santos; SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Entrevista II. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h55min21seg.).

[10] Idem, 2022.

mulheres afrodescendentes foram/são excluídas historicamente de vários espaços sociais, políticos, culturais e, principalmente, na literatura, em decorrência dos silenciamentos provocados pelo racismo-machismo, desencadeando a seguinte pergunta: "Quantas autoras negras você já leu?", que ecoava constantemente entre as amigas, como podemos observar neste relato de Adriele: "[...] aí encontro Evelyn Sacramento e Paula Gabriela, que me faz fundar o projeto Lendo Mulheres Negras, em 2016, muito nesse lugar de descobrir autoras, porque quando eu entrei no mestrado tinha 26 anos e eu não tinha lido nenhuma autora negra". Continuando, Evelyn destacou: "A gente começou a perceber que estávamos num lugar pesquisando questões raciais e tínhamos poucas referências... eu tava falando sobre cinema africano, me orientado para pesquisadoras do norte global, né..." (informação verbal)[11].

Esses silenciamentos serviram como disparador para a realização de encontros literários para ler e discutir obras de autoras afrodescendentes, com o objetivo de resgatar e conhecer a produção dessas mulheres e, assim, deu-se início ao Projeto Lendo Mulheres Negras (LMN), que teve seu primeiro encontro no dia 21 de outubro de 2016, com a discussão do livro da autora Chimamanda Ngozi Adiche *Sejamos Todos Feministas*. Até o ano de 2020 foram realizados mais de 30 encontros presenciais, discutindo obras de mulheres afrodescendentes nacionais e internacionais. No excerto abaixo Adriele comenta como foi o primeiro encontro do LMN:

> Então falei assim: vou ser a menina do cartaz, vou só criar as artes, os designs e enfim, no final das contas o primeiro encontro da gente foi em outubro, tava mediando, loucura, (risos) mediando encontro, e tipo assim, na plateia Florentina, que é uma das grandes pesquisadoras de literatura negra do país. Então eu fiquei assim: gente vocês estão loucas, vocês não sabem o que estão fazendo da vida de vocês não (risos) a gente muito verde ainda, a proposta era realmente um clube de leitura (informação verbal)[12].

Nesse primeiro encontro, o Lendo Mulheres Negras conseguiu dimensionar a necessidade e a importância de fomentar a literatura escrita por mulheres afrodescendentes, uma vez que o clube de leitura, desde sua primeira realização, conseguiu uma rápida adesão. Como destacou Evelyn: "A gente pensou assim, que com muita força de vontade ia ter umas 10 pessoas; quando a gente chegou lá, tinha umas 70 pessoas, a gente tem até uma fotografia desse dia, é muita gente..." [13]. A obra de referência do LMN é Cadernos Negros, principalmente as edições que contam com publicações de escritoras afrodescendentes

---

[11] Entrevista concedida por ALMEIDA, Adriele Regine dos Santos; SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Entrevista II. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h55min21seg.).
[12] Idem, 2022.
[13] Idem, 2022.

baianas, o que levou Adriele e Evelyn a criarem encontros, nos anos de 2018 e 2019, para homenagear essas autoras, como forma de “reverenciar quem veio antes”. A primeira escritora convidada para participar dos encontros foi Cidinha da Silva, com o livro *Parem de nos matar*. A proposta era possibilitar um encontro entre leitoras e escritoras. Adriele e Evelyn comentam que foi um momento regado de muito nervosismo, e ressaltam que a autora Cidinha possibilitou a criação de novos fazeres no LMN. Como forma de ampliar as discussões e dar maior identidade pessoal ao projeto, foi criado o perfil no *Instagram*, em 2016, e um canal no *YouTube*, em 2019. Na entrevista, as produtoras de conteúdo comentaram que criaram inicialmente uma página no *Facebook*, e na mesma semana obtiveram uma média de 1.000 seguidores. Posteriormente lançaram o *Instagram*, não imaginando a proporção que as páginas iriam ganhar.

Algumas informações sobre o projeto podem ser acessadas em um conjunto de publicações realizadas no ano de 2021, no qual apresentaram uma recapitulação de algumas ações do LMN, e num conjunto de publicações publicadas em 2020, referentes à comemoração de 4 anos de projeto. Na Figura 9, podemos visualizar a primeira publicação dessa série de postagens realizadas em 2021:

Figura 9 – Sobre o Projeto Lendo Mulheres Negras

Fonte: *Print screen* da página @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CRCoCWBqUv7/. Acesso em: 2 jun. 2022.

Na Figura 9 percebemos que a postagem trata de uma apresentação sobre o Lendo Mulheres Negras, tendo em vista que no período da publicação houve um aumento de seguidoras/es, evidenciado quando dizem: “Muita gente nova por aqui, então precisamos nos apresentar né!?”. Em seguida, enfatizam a pergunta que guia as atividades do projeto, assim como os objetivos deste: “Conhecer, estudar, disseminar e incentivar a escrita de mulheres negras”. Ao final, evocam a importância do projeto e o que pretendem alcançar em longo prazo: “Poder multiplicar, não só a leitura dos livros, como também esse conhecimento, apresentando autoras” (Lendo Mulheres Negras, 2021c, [s.p]). Nesse sentido, as narrativas de mulheres afrodescendentes são entendidas como produção de conhecimento, apresentando outras lógicas de pensar e compreender o mundo, e mais do que isso, formas de se perceber nessa relação eu-nós-mundo.

Na postagem é citada a importância de se ampliar a “escrevivência” de mulheres afrodescendentes, conceito elaborado pela autora Conceição Evaristo, no texto “Gênero e Etnia: uma escre(vivência) de dupla face”, no qual explica que as narrativas de mulheres afrodescendentes são carregadas de afetações partindo de um corpo não apenas “descrito”, mas sobretudo “vivido”, evidenciando as experiências decorrentes das intersecções de raça-gênero (e outras categorias) vivenciadas na pele continuamente. A autora também ressalta como é o seu processo de escrita, levando em consideração suas experiências como mulher afrodescendente: “Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo” (Evaristo, 2005, p. 2). As narrativas são como chaves e/ou pontes para acesso consciente, crítico e participativo do mundo, portanto, só poderiam ser encaradas como estratégia para conhecer as próprias histórias, e, assim, romper os silenciamentos secularmente impostos às mulheres descendentes de africanos/as.

Diante do que foi exposto, o projeto Lendo Mulheres Negras, que inicialmente se tratava de encontros literários, uma espécie de clube do livro, ganhou novos formatos, principalmente através das redes sociais, ampliando/expandindo-se com as potencialidades do ciberespaço, a fim de disseminar-evidenciar-discutir os saberes de mulheres afrodescendentes, criando espaços para o compartilhamento de informações, saberes, conhecimentos e experiências entre e com mulheres afrodescendentes. Durante a entrevista, Adriele e Evelyn comentam o processo de criaçao e organização dos conteúdos para o *Instagram* e *YouTube*. Logo em seguida, temos um trecho da fala de Adriele:

> [...] uma coisa que a gente pensou muito em conjunto de ter esse rosto dessa autora em destaque, então tudo começa a partir desse lugar, tipo beleza! A gente vai fazer um encontro, a gente tem um mês para falar sobre essa autora e o que a gente pode falar sobre essa autora. [...] e aí a gente vai variando muito, de acordo com o mês a mês, pensando nos encontros, as ações, e isso é tudo muito de forma colaborativa. Geralmente Evelyn fica muito com curadoria, pesquisa de construir mesmo esse texto, né, e eu cuido da parte de diagramação, de arte, e às vezes emprestando minha voz para algumas coisas (informação verbal)[14].

O marcador principal das postagens é evidenciar as autoras dos livros lidos e/ou discutidos nos encontros presenciais, quando estes ocorriam. Além disso, as postagens estão relacionadas às ações e aos projetos realizados pelo LMN, como forma de divulgar, apresentar e evidenciar esses fazeres, assim, todas as ações realizadas pelo LMN passam pelo *Instagram*. Foi também destacada a forma como as produtoras se organizam para realizar os conteúdos, sendo essa caracterizada como colaborativa, uma vez que ocorre de maneira coletiva, cada uma sendo responsável por uma tarefa. Evelyn enfatizou posteriormente que o *Instagram* se tornou a principal rede social do projeto: "Essas ações vão determinar o que vai estar lá no nosso Instagram, né, porque lá é a nossa principal plataforma, nossa principal janela..." (informação verbal)[15], tornando-se mais do que um meio de divulgação, mas, de fato, espaços para existir-ser-fazer narrativas plurais, fomentando redes de aprendizagem e fortalecimento, uma vez que conectam narrativas, conhecimentos e uma multiplicidade de fazeres e produções artísticas e intelectuais de mulheres afrodescendentes.

São esses elementos que constituem as práticas educativas desenvolvidas pelas criadoras de conteúdo estudadas na pesquisa? Como forma de melhor descrever-entender essa indagação, elencamos, no Quadro 6, a seguir, algumas das ações realizadas pelo projeto, fomentadas no *Instagram*. Alertamos que a maioria dessas informações foi retirada de um conjunto de publicações referentes às comemorações de 4 e de 5 anos do projeto Lendo Mulheres Negras, publicadas no ano de 2020 e 2021 respectivamente. Por isso, algumas ações/atividades podem não estar contidas no quadro em questão:

---

[14] Entrevista concedida por ALMEIDA, Adriele Regine dos Santos; SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Entrevista II. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h55min21seg.).

[15] Idem, 2022.

Quadro 6 – Ações do Projeto Lendo Mulheres Negras

Nº	Ações Realizadas	Período	Descrição e objetivos
1)	Perfil @lendomulheres negras no Instagram	Setembro/ 2016	A página no *Instagram* tem como objetivo visibilizar que mais pessoas se aproximem da literatura de mulheres afrodescendentes. Divulgando escritoras afrodescendentes e realizando diversas ações para divulgar/evidenciar essas mulheres em diversas áreas (Lendo Mulheres Negras, 2020).
2)	#30autorasnegras	Novembro/2016	Campanha realizada no *Instagram*, durante o mês de novembro, para contar a história de autoras afrodescendentes (Lendo Mulheres Negras, 2020).
3)	"Lendo vocês" no *Instagram*	2018-2020	Campanha com intuito de incentivar e divulgar a escrita de mulheres afrodescendentes em todo o país, que ainda não foram publicadas ou foram de maneira independente. Postada na página do *Instagram*. Houve também encontro presencial para compartilhamento/discussões das produções (Lendo Mulheres Negras, 2020).
4)	Canal no *YouTube* Lendo Mulheres Negras	2019	Surge da necessidade de compartilhar com mais pessoas o que estava sendo feito no projeto. Nele encontramos as resenhas dos livros, o cine LMN, que trata de filmes com protagonistas afrodescendentes, e o Papo LMN, para compartilhar, discutir assuntos diversos. O primeiro livro resenhado no Canal LMN foi *Olhos d'Agua*, de Conceição Evaristo (Lendo Mulheres Negras, 2020).
5)	Isso é arte de mulher negra	2018-2021	Projeto contemplado pelo prêmio Anselmo Serrat, de Linguagens Artísticas, da Fundação Gregório de Mattos, Prefeitura Municipal de Salvador, por meio da Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc. A ação divulgada no *Instagram* tem como objetivo viabilizar o trabalho de artistas, ativistas, comunicadoras, influenciadoras afrodescendentes em diversas áreas, como nas artes plásticas, performance, moda, audiovisual, música etc. (Lendo Mulheres Negras, 2020).
6)	Papo LMN (*lives*)	Desde 2019	Realizado inicialmente no *YouTube* para discutir temas variados, de maneira livre e descontraída, sobre coisas que tocam, provocam e atravessam as cofundadoras do LMN. Com a pandemia, o Papo LMN se transformou em *lives* no *Instagram* para discutir temas variados (Lendo Mulheres Negras, 2020).
7)	I Seminário Escrita	Julho/2020	Seminário em formato *on-line*, que contou com

	e Pensamento de mulheres negras		5 mesas temáticas transmitidas pelo *YouTube*, com três convidadas em cada uma. Mais de 10 intervenções artísticas elaboradas e apresentadas por mulheres negras em todas as plataformas do LMN. Foram realizadas duas *master classes*: "Quantas autoras negras você já leu?", ministrada por Adriele Regine e Evelyn Sacramento; e "Escrita criativa para poesia", ministrada por Cristiane Sobral. Submissão de resumo estendido e comunicação oral nos Grupos Temáticos, resultando em um dossiê, como troca de saberes (Lendo Mulheres Negras, 2020).
8)	LMN Convida	2020-2021	*Lives* no Canal do *YouTube* com o objetivo de aproximar ainda mais as escritoras das/os suas/seus leitoras/es. São convidadas autoras afrodescendentes para discutir sobre suas produções. Algumas autoras convidadas: Luciany Aparecida; Maíra Azevedo; Gonesa Gonçalves; Ana Fátima, entre outras (Lendo Mulheres Negras, 2020).
9)	Ocupação Cinequebradas	2020-2021	Uma ocupação do Cinequebradas nas redes sociais do LMN, com exibição de filmes, *lives* de discussão e arte de mulheres afrodescendentes. Trata-se de uma mostra auto-organizada e periódica de cinema, produzida por mulheres afrodescendentes lésbicas e bissexuais (Lendo Mulheres Negras, 2020).
10)	*Podcast* – E não sou uma mulher?	Março/2021	Série Audiovisual (*podcast* – nas plataformas *Anchor* e *Spotfy*; e *IGTV* no *Instagram*) com mulheres afrodescendentes de diversas áreas das artes e cultura brasileira. Projeto contemplado pelo prêmio Anselmo Serrat, de Linguagens Artísticas, da Fundação Gregório de Mattos, Prefeitura Municipal de Salvador, por meio da Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc (Lendo Mulheres Negras, [s.d]).
11)	Livro Poestrias	Abril/2021	O projeto LMN foi convidado por Nazaré Lima (@nazarelim) e @neliasobral para lançar e cerimoniar o livro Poestrias, lançamento póstumo da autora Lola @jjuliacouto, com uma série de convidados e depoimentos. Foi transmitido nas redes sociais do LMN (Lendo Mulheres Negras, [s.d]).
12)	Editora LMN	2021	Em 2021, foi lançada a Editora LMN, com o livro *Menina Nicinha*, da cofundadora do LMN, Evelyn Sacramento. O livro foi contemplado no Prêmio das Artes Jorge Portugal, e tem apoio financeiro do Estado da Bahia (Programa Aldir Blanc Bahia) (Lendo

			Mulheres Negras, [s.d]).
13)	II Seminário LMN: "A poesia faz alguma coisa acontecer"	2021	Evento com diálogos importantes, transpassando o lugar da poesia. Entre as atividades realizadas, teve mais uma ocupAÇÃO da @cinequebradas e de realizadoras afrodescendentes que promovem cinema voltado para as subjetividades e comunidades de mulheres afrodescendentes. Grupos Temáticos com apresentações que serão publicadas em e-book, oficinas LMN com parceiras que acompanham o projeto. Intervenções artísticas, mesas temáticas com diversas convidadas (Lendo Mulheres Negras, [s.d]).
14)	*Podcast* "Palavra de Mulher Preta"	Março/2022	Divulgado em todas as plataformas digitais de áudio, no canal do *YouTube* e no *Instagram*, traz uma diversidade literária, em que cada episódio relata a história de uma escritora afrodescendente, através de sua biografia e trechos de alguma obra, sendo ao todo 30 episódios. Projeto contemplado pelo prêmio Riachão - Projetos de Pequeno Porte, da Fundação Gregório de Mattos, Prefeitura Municipal de Salvador, por meio da Lei de Emergência Cultural Aldir Blanc (Lendo Mulheres Negras, 2022).
15)	Web série "Isso é arte de mulher negra!".	2022	Obra audiovisual originada da ação "Isso é arte de mulher negra". A obra é divulgada na íntegra no canal do LMN e traz a história de 8 mulheres negras de Salvador e do Recôncavo (Lendo Mulheres Negras, 2022a).

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Evidenciamos, no Quadro 6, que Adriele Regine e Evelyn Sacramento estão construindo diversas medidas/atividades visando ao compartilhamento/disseminação de produções literárias de mulheres afrodescendentes, e mais do que isso, evidenciam as produções culturais-intelectuais-cotidianas-artísticas de mulheres afrodescendentes em diversas áreas, fomentando aquilo que elas denominaram de "ampliar o verbo Ler", outras formas de pensar-entender-descrever o mundo e as experiências de mulheres afrodescendentes. O que muito está relacionado com aquilo que Anzaldúa discorre em sua carta "Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo", na qual coloca o seguinte: "Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas [...] Não deixem que a caneta lhes afugente de vocês mesmas [...] Ponham suas tripas no papel" (Anzaldúa, 2000, p. 235). Mulheres de

descendência africana produzem narrativas-saberes-conhecimentos-arte de diversas formas, e todas se encaminham para um mesmo objetivo: uma convocação aberta para sua humanidade. Estão continuamente afirmando que nelas existe uma mensagem de resistência que convoca a todas nós, mulheres racializadas, a buscar estratégias/caminhos/alternativas para romper/sacudir/provocar fissuras nas malhas tensas e rígidas do epistemicídio e da colonialidade.

Entre as ações do LMN que evidenciam os diversos saberes (intelectuais, artísticos, culturais) de mulheres afrodescendentes, destacamos as seguintes: "Lendo Vocês; Mostra Isso é Arte de Mulher Negra; Ocupação CineQuebradas; Podcast – E não sou uma mulher?; Web série Isso é arte de mulher negra!". Em todas essas atividades, a finalidade é evidenciar/potencializar as produções de mulheres afrodescendentes, demonstrando que o conhecimento é pluriversal, ou seja, baseado em outras formas de pensar desconectadas do eurocentrismo, das epistemologias eurocentradas fundamentadas apenas no grego e no latim e nas seis línguas europeias e imperiais da modernidade/colonialidade (Mignolo, 2007). Continuando com o objetivo de pensar fora da caixa epistemológica dominante, as ações do LMN, tais como: "#30autorasnegras; Editora LMN; *Podcast* - Palavra de Mulher Preta", também contribuem para provocar fissuras nos silenciamentos dos conhecimentos produzidos pelo Sul global, uma vez que proporcionam a divulgação, a produção e a disseminação de obras escritas por mulheres afrodescendentes, que não fazem parte das redes acadêmicas ou elitistas.

Outras ações estão relacionadas à construção de espaços para compartilhamento de narrativas, bem como de aproximação entre seguidoras-leitoras-escritoras-criadoras de conteúdo, formando uma rede de fortalecimento para pessoas comuns/camada social popular, são elas: "Perfil no Instagram @lendomulheresnegras; Canal no *YouTube* Lendo Mulheres Negras; Papo LMN; I seminário Escrita e Pensamento de mulheres negras; LMN convida; Livro Poestrias; II Seminário LMN: A poesia faz alguma coisa acontecer". Nessas atividades, fica evidenciado como as criadoras de conteúdo Adriele e Evelyn se utilizam do ciberespaço de maneira crítica, para fomentar o compartilhamento de narrativas e de conhecimentos sobre temas variados, relacionados às questões de raça-gênero, construindo aquilo que Santos, Fernandes e York (2022, p. 79) apontaram como "Espaços multirreferenciais de aprendizagem", ou seja, espaços em que combinam pensamentos, ideias, conhecimentos, saberes de maneira múltipla, criando ambiências formativas nas quais seus praticantes culturais são percebidos como produtores de conhecimentos e práticas diferenciadas, numa relação dinâmica e interativa que ultrapassa os limites do espaço geográfico e temporal.

Para entendermos a dinâmica desses espaços, em especial, como é produzir conteúdo no *Instagram*, perguntamos às três produtoras de conteúdo as aprendizagens e dificuldades desse processo. A seguir, apresentamos alguns trechos do relato de Gabriela, do perfil @leia_preta, relacionados às aprendizagens:

> [...] quando você começa a produzir conteúdo você tem que aprender só... Eu fiz alguns cursos, algumas oficinas; eu aprendi muito nesse sentido, entender que como esse mundo *on-line* ele funciona dentro do *Instagram*, essas plataformas que a galera acaba sendo influenciador, criador de conteúdo. Quando você é um criador de conteúdo, tem parceria com a editora, você vê o trabalho mais por dentro, você tá a todo momento acompanhando os lançamentos, entende um pouco de tendência... Um pouco do que vende, o que não vende... Foi uma das coisas que me mobilizou pra dissertação... E a outra coisa que eu acho é: me colocar naquilo que eu faço... (informação verbal)[16].

Destacamos as principais aprendizagens: a primeira, está relacionada à busca de conhecimentos voltados ao mundo digital, em específico, à produção de conteúdo; a segunda, diz respeito à construção de uma perspectiva crítica e questionadora dos meandros do mercado editorial, emergindo alguns questionamentos: Quais são os livros que vendem mais? Quais estão sendo evidenciados no mercado? Na internet, quais autoras ou autores estão sendo valorizados? Como a categoria raça está imbricada nessa dinâmica? Essas inquietações serviram como efeito mobilizador para o desenvolvimento de sua dissertação. E, por último, na terceira aprendizagem ela destacou a importância e a necessidade de se colocar nas postagens referentes às suas experiências de leitura, como forma de se conectar com as pessoas que seguem o seu perfil. Essa última aprendizagem também foi destacada por Evelyn, do Lendo Mulheres Negras, ela diz:

> [...] eu acho que o aprendizado mais importante, assim, é de entender que nós vamos ter o nosso ritmo de publicação... As questões que nos movem coletivamente, de nós duas e do projeto são maiores do que qualquer coisa, e aí a gente vai estar ali colocando algoritmos para trabalhar para a gente, não a gente trabalhar para ele (informação verbal)[17].

Evelyn enfatiza como aprendizagem perceber e entender o seu próprio processo de criação de conteúdo. Gostaríamos de chamar atenção para última fala de Evelyn, quando diz que os objetivos do projeto são maiores que qualquer dificuldade, principalmente aquelas decorrentes da dinâmica opressiva dos algoritmos, enfatizando: "[...] e aí a gente vai estar ali

---

[16] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

[17] Entrevista concedida por ALMEIDA, Adriele Regine dos Santos; SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Entrevista II. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h55min21seg.).

colocando algoritmos para trabalhar para a gente" (informação verbal)[18]. Partindo dos dizeres de Evelyn, evocamos o seguinte questionamento: É possível que mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, que narram suas experiências de leitura, sejam protagonistas? Acreditamos que os espaços digitais, por si só, não possibilitam que essas mulheres alcancem um protagonismo digital (grande número de seguidores, participação em campanhas publicitárias, remuneração equivalente aos influenciadores eurodescendentes). Porém, elas se utilizam desses espaços como ferramenta/instrumento para serem vistas/consumidas de alguma forma, alcançando uma quantidade expressiva de seguidores/as, mesmo em um nicho específico como o da literatura escrita por mulheres afrodescendentes. Como bem pontuou Adriele: "[...] acho que se a gente consegue mudar uma pessoa e a perspectiva do olhar de uma pessoa, a gente já está fazendo a diferença no mundo" (informação verbal)[19]. Gabriela, do @leia_preta, comentou na mesma perspectiva: "Eu sinto que, eu acho que quando você quer, quer falar de alguma coisa que você acha relevante sempre vai ter alguém que possa, que quer te ouvir também, isso foi o que eu aprendi com a leia preta" (informação verbal)[20]; com esses relatos é possível dimensionar outras maneiras de entender protagonismo. Além disso, cada vez mais, os trabalhos dessas mulheres estão sendo reconhecidos pelas editoras, apesar da hegemonia eurocêntrica que permeia a produção, a distribuição e o consumo dessa literatura, tanto impressa quanto a da internet.

Não estamos omitindo ou negligenciando os aspectos opressivos e racistas que assolam a produção de conteúdo, quando se trata das influenciadoras afrodescendentes, afinal, as disparidades ainda são gritantes; mas estamos dizendo que essas mulheres estão se utilizando das próprias técnicas e instrumentos de um espaço estruturalmente racista, como a internet, para produzir outras formas de protagonismo, um fazer decolonial, o que faz emergir outro questionamento: Poderiam existir outras formas de protagonismo dentro de um contexto desafiador e opressivo provocado pelo racismo estrutural?

A discussão sobre as aprendizagens decorrentes do processo de produzir conteúdo engendrou para o reconhecimento das dificuldades dessa atividade. Gabriela, do @leia_preta, comentou sobre os desafios enfrentados, citando a dinâmica de funcionamento do *Instagram* e o efeito opressivo dos algoritmos:

---

[18] Idem, 2022.

[19] Entrevista concedida por ALMEIDA, Adriele Regine dos Santos; SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Entrevista II. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h55min21seg.).

[20] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

> [...] você produz conteúdo na rede social, você está refém da organização da rede social e do algoritmo, então, nos últimos anos o *Instagram* tem se tornado um espaço muito difícil de se estar, justamente por causa do tiktok. Enfim, todo o aplicativo tá se repaginando e está afetando muito a produção de conteúdo dentro do Instagram (informação verbal)[21].

Essas mudanças decorrentes do crescimento da rede social concorrente do *Instagram* também foram comentadas pelas produtoras do @lendomulheresnegras, onde Evelyn ressaltou,

> [...] hoje todo mundo quer coisa rápida, né, você quer musiquinha, que é tik tok, pessoas dançando, não sei o que, e é isso. A gente sabe a importância disso para o engajamento, muitas vezes a gente acaba perdendo esse engajamento rápido, fugaz dessa vida louca que dá, mas a gente ainda tem essa, a gente ainda tá apegada ao texto e à imagem, a fotografia e o textão, e aí esse seria a dificuldade, né, que porque as redes sociais está mudando e aí como é que a gente vai colocar o que a gente gosta de fazer, o que a gente gosta de produzir com o que a rede social está dando para a gente... (informação verbal)[22]

Com o advento e/ou a popularidade de outras redes sociais, como é o caso do TikTok, uma rede social de vídeos curtos, criada pela companhia chinesa Bytedance, a tendência é o *Instagram* realizar modificações para atrair e manter o seu público, como foi exemplificado pelas produtoras de conteúdo anteriormente: "[...] hoje todo mundo quer coisa rápida né, você quer musiquinha, que é tik tok..." (informação verbal)[23], disse Evelyn; ou quando Gabriela assevera que "o aplicativo está se repaginando" (informação verbal)[24]. Sobre essas mudanças, o *site* CNN Brasil realizou a seguinte matéria: "Ameaçado pelo TikTok, *Instagram* anuncia mudanças no aplicativo". Em 2020, o *Instagram* realizou duas atualizações. Uma delas, foi destacar o recurso de vídeo curto, chamado de *Reels*, inspirado no concorrente TikTok, e a área de lojas/compras, ao invés da área reservada para ver curtidas e postar fotos. Com a popularidade e o interesse pelos vídeos curtos, as postagens com fotos e legendas grandes estão cada vez mais perdendo espaço, algo que dificulta o processo de criação de conteúdo das produtoras deste estudo, uma vez que suas publicações possuem, em sua maioria, esse formato, surgindo um grande questionamento: Seguir as mudanças da rede social, adaptando-se, e consequentemente ganhando mais engajamento, ou criar conteúdo da sua própria forma, entendida como mais adequada para a proposta das páginas?

---

[21] Idem, 2022.

[22] Entrevista concedida por ALMEIDA, Adriele Regine dos Santos; SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Entrevista II. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h55min21seg.).

[23] Idem, 2022.

[24] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

Outra dificuldade apresentada por Gabriela, do @leia_preta, foi em relação à desvalorização dos conteúdos produzidos por criadoras afrodescendentes, acarretando na má remuneração desse trabalho, e até mesmo propostas sem remuneração. Ela questiona: "[...] quando você se dedica a tá ali todo dia nas redes sociais, você não quer fazer aquilo só de graça sabe? Meu conhecimento ele é válido e ele é valioso monetariamente, né? Eu não posso entregá-lo de uma forma tão gratuita" (informação verbal) [25] . Em 2020, alguns influenciadores, *blogs* e *sites*, como, *Black Influence*, *Site* Mundo Negro, YOUPIX, *Squid* e *Sharp* se uniram para realizar a primeira pesquisa do Brasil que mapeasse um retrato do "mercado preto de influência", com o objetivo de apontar, com dados, os mecanismos do racismo estrutural que levam criadores de conteúdos afrodescendentes a serem menos valorizados. Participaram da pesquisa mais de 760 criadores de conteúdo, dos quais, 72% eram mulheres cisgênero e 23% homens cisgênero; a maioria tinha entre 26 e 35 anos de idade, correspondendo a 52%, seguido de outro grupo etário de 36 a 45 anos, o que totalizou 23%.

Em termos de raça, 57% dos/as criadores/as respondentes eram brancos, 22% pardos, 17% pretos, 3% amarelos e 1% indígenas. Um dos dados analisados foi a participação desses criadores e criadoras em campanhas publicitárias, quando cerca de 60% dos/as entrevistados/as disseram que já haviam participado de alguma campanha, mas quando realizado o recorte por raça, percebeu-se que os influenciadores/as pretos (denominação utilizada na pesquisa) tiveram a menor participação, principalmente quando comparados aos influenciadores/as brancos. Vejamos alguns dados: 67% dos influenciadores/as brancos responderam que participaram de campanhas, e apenas 33% não participaram; enquanto 53% dos influenciadores/as pretos afirmaram ter participado, e 47% não participaram.

Em relação à média de ganho por postagem, foi constatado que os/as influenciadores/as brancos ganham em média mais do que todas as raças analisadas: recebem em média R$ 564 reais por postagem. Em contrapartida, os/as influenciadores/as pretos ganham R$ 496 em média; influenciadores/as pardos recebem em torno de R$ 459 e influenciadores/as amarelos percebem uma média de R$ 436. Quando analisada a média de ganho com o número de seguidores, as diferenças são maiores entre os/as influenciadores/as que possuem a partir de 50 mil seguidores/as. Por exemplo, os/as influenciadores/as pretos com essa margem de seguidores/as ganham em média R$ 400 por postagem; em contrapartida, influenciadores/as brancos ganham em torno de R$ 600, dando uma diferença

[25] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

de R$ 200. Percebemos que os/as influenciadores/as pardos e brancos que possuem mais de 100.000 seguidores/as tiveram uma equivalência de remuneração, ganhando em média R$ 1,5 mil por postagem. Por outro lado, os influenciadores/as pretos ganham em torno de R$ 900 reais, uma diferença de R$ 600.

Sobre essa desvalorização no que tange ao trabalho de produtoras afrodescendentes, destacamos uma situação vivenciada por Gabriela. Que bem exemplifica os dados trazidos anteriormente. Ela relata o seguinte:

> Recebi convite pra uma ação, era uma ação do Dia das Mães, daí a empresa me mandou o *e-mail* me convidando pra ação e falou: "Olha, a gente tá com ação para o Dia das Mães. É o seguinte: você, a gente fez um esquema no *site* bem interessante, e você fala uma característica da sua mãe", aí tinha várias características, aí você escolhia sei lá, a minha mãe é amável, aí os livros que eles indicam que sua mãe ia gostar, aí você escolhe um, aí eles iam mandar para a sua mãe, aí eles queriam que eu gravasse todo esse processo deu escolhendo o livro para minha mãe, que eu falasse um pouco sobre a minha mãe, sobre a iniciativa deles, aí depois ainda colocasse a foto da minha mãe recebendo o livro. Eu disse bom, nossa, amei, mas eu cobro para fazer esse trabalho. Mas aí eles, não, essa ação é gratuita, aí é tipo assim uma ação de parceria de graça a gente não vai pagar (informação verbal)[26].

Com esses dados e o exemplo discorrido por Gabriela, percebemos como o racismo estrutural assola a produção de conteúdo de influenciadoras afrodescendentes, de tal forma que mecanismos e práticas racistas que moldam os espaços digitais dificultam (e em alguns casos, impossibilitam) sua permanência nesses espaços. Como aponta a discussão trazida nos capítulos anteriores, quando dialogamos com Trindade (2020) e ele explicou que a população de descendência europeia possui maior capital econômico e cultural, e, como consequência, tem maior acesso a essas tecnologias, fazendo com que este grupo racial consiga impor sua própria visão de mundo, crenças e comportamentos. Essas reflexões foram destacadas por Gabriela:

> [...] vamos supor você e uma pessoa branca que tem mais ou menos a mesma quantidade de seguidores, produz a mais ou menos ao mesmo tempo, a gente entende também que dentro da dinâmica do mercado essa pessoa tá muito mais visível, tá muito mais é... Em xeque pras editoras do que você... (informação verbal)[27]

Os apontamentos de Gabriela conseguem dimensionar as raízes profundas da colonialidade que opera através da "[...] imposição de modelos de pensamento, de

---

[26] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).
[27] Idem, 2022.

agenciamentos, de comportamentos que negam ou desvalorizam epistemes, modos de aprender e conhecer das comunidades e das sociedades não ricas" (Silveira, 2020, p. 27), fazendo com que produtoras de conteúdo afrodescendentes não sejam valorizadas, tenham menos engajamento e menos visibilidade nas redes sociais, afinal, os algoritmos também funcionam dentro da lógica da colonialidade, resquícios das configurações opressivas do capitalismo e racismo estrutural operando mutuamente. Diante dessa realidade emerge um questionamento latente, mas nunca esquecido: Como existir/fazer/ser dentro de uma lógica permeada pela colonialidade/modernidade? Mignolo (2008) nos ajuda a pensar em ordens comunais planetárias, fundamentadas na pluriversalidade, ao invés de uma ordem global comunal, caracterizada como monocêntrica e universal, que reforça a imperialidade da objetividade e da verdade única e inquestionável. Para tanto, faz-se necessária uma tarefa simples, mas ao mesmo tempo difícil, a saber: "[...] que nos coloquemos, enquanto pessoas, Estados, instituições, no lugar onde nenhum ser humano tem o direito de dominar e se impor a outro ser humano" (Mignolo, 2008, p. 14). Os saberes e fazeres das criadoras de conteúdo dessa pesquisa demonstraram que é possível construir práticas que fomentem a pluriversalidade dos conhecimentos.

Perguntamos às entrevistadas quais as contribuições dos perfis @lendomulheresnegras e @leia_preta para o entendimento das categorias de raça e gênero para quem segue os perfis. Adriele sintetiza as contribuições do perfil @lendomulheresnegras, quando diz o seguinte: "[...] colabora muito nesse lugar de repensar e fazer com que as pessoas repensem mesmo suas escolhas literárias, né [...] E a partir disso, a partir dessas narrativas, elas poderem mesmo redimensionar seu olhar para outras coisas" (informação verbal)[28]. Já Gabriela, do perfil @leia_preta, comentou que gostaria que suas/seus seguidoras/es, ao terem contato com suas publicações, entendessem que:

> [...] a literatura negra, ela não é uma coisa só, que os autores negros estão falando da questão racial nas mais diversas óticas. Ser negro não é ser uma coisa só, ser autor negro não é falar só sobre racismo, que essas pessoas entendessem a pluralidade da existência negra, do ser negro no mundo (informação verbal)[29].

As contribuições giram em torno do desenvolvimento de um olhar crítico e questionador, buscando entender as imbricações das categorias raciais-gênero nas relações

---

[28] Entrevista concedida por ALMEIDA, Adriele Regine dos Santos; SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Entrevista II. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h55min21seg.).

[29] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

interpessoais e cotidianas, bem como na literatura, na produção de conhecimento, e assim desvelar a realidade brasileira. De um lado, temos as produtoras do @lendomulheresnegras, que enfatizam a possiblidade de construir novos olhares e perspectivas, além de evidenciarem que as produções do Nordeste são válidas e relevantes. Na mesma direção, Gabriela, do @leia_preta, deseja que suas seguidoras alcancem um olhar questionador, para que entendam a pluralidade das narrativas das autoras afrodescendentes e percebam os meandros racistas que assolam o mercado literário.

Outra pergunta feita para as entrevistadas dizia respeito às contribuições dos perfis para elas mesmas. Tivemos respostas densas, que conseguiram capturar a profundidade dos perfis em estudo. Por exemplo, Adriele comentou que:

> [...] o Lendo muda tudo, até mesmo minha forma de portar no mundo, o que é muito doido. Me descubro também nesse lugar de ser uma mulher que pensa perspectivas novas de beleza através de várias artes e vários saberes, então acho que é muito isso, como o Lendo me atravessa, como a literatura atravessa e no que eu me transformo e no que eu vou me transformando (informação verbal)[30].

Fazeres que atravessam, interpelam e transformam, demarcando as potencialidades das narrativas caracterizadas como pluriversais e ubíquas, uma vez que diversas lógicas de pensar, conhecer e fazer são combinadas e relacionadas, mais do que isso, conhecimentos e produções por séculos silenciados são evidenciados e discutidos de maneira crítica. Essas narrativas são também ubíquas, já que transitam os espaços físicos-digitais de maneira fluida. Continuando as discussões, Evelyn, do @lendomulheresnegras, relatou como contribuições:

> [...] lancei um livro ano passado, que sempre que eu falo sobre ele eu volto a afirmar que se não fosse o lendo mulheres negras eu não tinha lançado esse livro nunca na minha vida. É o projeto e a nossa relação também foi a base para que eu visse potencialidade naquilo que eu escrevia, naquilo que me movia, e naquilo que despertava em mim a criatividade (informação verbal)[31].

O Lendo Mulheres Negras se torna um instrumento para o reconhecimento de humanidades que foram historicamente silenciadas, uma vez que fomenta a descoberta de potencialidades não reconhecidas/valorizadas, assoladas num processo de negação das próprias produções, uma consequência direta do epistemicídio. Por último, trazemos os dizeres de Gabriela, do @leia_preta: “Eu acho que isso agrega muito na forma como eu me enxergo hoje, esse trabalho me possibilitou várias mudanças internas e várias análises críticas

---

[30] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).
[31] Idem, 2022.

sobre mim como leitora, como mulher pessoa" (informação verbal)[32]. Diante do que as produtoras de conteúdo ressaltaram em suas falas, percebemos que o processo de se descobrir como mulher afrodescendente, as próprias potencialidades, entender o processo de criação e criatividade, as transformações de perspectivas, o olhar crítico e questionador, são contribuições dos perfis em suas vidas. Na fala de Adriele, isso fica evidenciado quando comenta que existe uma Adriele antes e depois do LMN. Evelyn enfatiza como foi importante estar no LMN para entender que sua escrita é potente, percebendo-se como escritora. Gabriela, da mesma forma, vai se descobrindo como leitora, como mulher, como gente. Mais adiante, ela ressalta: "E eu acho que esse trabalho abriu portas pra mim de várias formas, que eu não posso nem dimensionar"; demonstrando como o perfil atravessa a produtora de conteúdo.

De acordo com as explicações já oferecidas, podemos considerar que os saberes e as práticas desenvolvidas pelas produtoras de conteúdo participantes desta pesquisa, como sendo fundamentalmente educativas e constituídas por outras práticas, sendo elas de protagonismo, reconhecimento e representatividade, pois evidenciam as mulheres afrodescendentes como produtoras – autoras de conhecimento, possibilitando, assim, aprender com outras geografias da razão, um fazer/pensar pluriversal, e, mais do que isso, "[…] coexistir, de modo a construir novas bases sociais. No fim, nossa busca é pelo alargamento do conceito de humanidade" (Ribeiro, 2018, p. 27). Práticas educativas desenvolvidas por mulheres afrodescendentes, que visam ampliar, discutir, valorizar e disseminar narrativas e conhecimentos de outras mulheres também afrodescendentes, são respostas de enfrentamento aos silenciamentos provocados pelo epistemicídio. Assim, destacamos a importância de viabilizar as narrativas de mulheres afrodescendentes como forma de fortalecer uma educação que liberta, humaniza e produz vias alternativas para romper com as diferentes formas da colonialidade.

Depois de discutir e fazer exposições explicativas em termos das relações entre o que são-fazem os dois perfis apresentados, salientamos que a intenção não foi compará-los, mas evidenciar o que cada criadora de conteúdo, responsável pelos perfis em destaque, estão realizando no *Instagram*, e como os seus saberes e fazeres enredam em práticas educativas. Como percebido, são perfis que dialogam com os mesmos objetivos: conhecer, discutir, ampliar e evidenciar a literatura escrita por mulheres afrodescendentes. Porém, os perfis estudados possuem trajetórias diferentes. Por exemplo, o @leia_preta surge em um contexto totalmente *on-line*, sendo pensado e planejado para esse tipo de ambiente, focalizando nas

[32] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).

experiências e narrativas da criadora de conteúdo Gabriela Costa. Por outro lado, o perfil @lendomulheresnegras é concebido numa realidade presencial, em que se fomentavam ações, atividades, projetos para evidenciar a escrita de mulheres afrodescendentes, e só depois adentraram os espaços digitais, dando continuidade a diversos projetos nesse ambiente. Diante disso, o tratamento das informações de cada perfil se deu de maneira diferenciada para compreender as práticas ali realizadas, respeitando suas peculiaridades e características. Agora vamos proceder apresentando as relações entre as experiências das criadoras de conteúdo e as narrativas dos livros lidos. A pretensão é mostrar como as interpretações relacionadas às práticas dos perfis estão imbricadas em uma dimensão plural da educação, fomentando práticas educativas cada vez mais abertas à diversidade.

4.2 Lendo o vivido para entender as palavras: construindo sentidos de leitura no *Instagram*

Nessa parte da pesquisa nos interessa as relações e/ou articulações entre as experiências das mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdo, participantes deste estudo, e as narrativas dos livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial, o que gerou algumas provocações-guia, a saber: O que motiva a leitura desses livros? As narrativas lidas são articuladas com as experiências dessas mulheres? Quais relações essas mulheres fazem a partir dessas leituras? Quais aprendizagens são produzidas? Essas indagações que, de fato, são pistas para compreender as relações entre o vivido e o lido, estão relacionadas com a construção de sentidos de leitura que é, antes de tudo, realizada nas relações contínuas envolvendo leitor/a e autor/a num mundo contextualizado, como já anunciou Freire (1989) ao discorrer sobre a importância do ato de ler:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Antes de ler a palavra precisamos ler o mundo, numa contínua tarefa de compreender as relações construídas em sociedade. Como uma espécie de movimento, essas duas leituras se unem de maneira dinâmica. É através dessa dinamicidade que se articula linguagem e contexto, gerando a ampliação do verbo ler: ler as paisagens, ler os corpos, ler os silêncios, ler as palavras, ler as realidades vivenciadas; evidenciando um processo crítico de leitura. São leituras do vivido que se entrelaçam com a leitura das palavras que, por sua vez, esta também

interfere na leitura da realidade, num ciclo dinâmico e contínuo. Emergindo desse processo, a construção de sentidos da leitura, como discorre Goulemont (2011, p. 114-115): “O sentido nasce, em grande parte, tanto desse exterior cultural quanto do próprio texto e é bastante certo que seja de sentidos já adquiridos que nasça o sentido a ser adquirido”. Com isso, estamos dizendo que as articulações entre o vivido e o lido são fundamentais para que haja a construção de sentidos naquela leitura, e mais do que isso, para que seja possível construir lentes críticas para se entender as relações desenvolvidas no mundo.

A prática da leitura envolve então uma relação de mediação entre leitor/a-autor/a-mundo, e, por isso mesmo, é entendida como uma prática social, “[...] no sentido de que estamos a interagir com ideias de outros, codificadas (socialmente) através da escrita nesse meio de comunicação, mediador numa relação entre o autor e o leitor” (Matos, 1999, p. 69). É essa relação leitor/a-autor/a em um mundo contextualizado que nos interessa, pois dela podem emergir aprendizagens diversas. Certeau (1998), ao discorrer sobre o ato da leitura como prática cotidiana, em seu caráter inventivo e criativo, compara a relação leitor/a-autor/a como de uma locação de um imóvel, no qual a pessoa que lê toma de empréstimo o lugar do/a autor/a, e assim como um locatário, transforma o espaço do outro, mesmo que de passagem, ao trazer suas leituras de mundo e experiências em uma espécie de jogo de espaços: “A fina película do escrito se torna um remover de camadas, um jogo de espaços. Um mundo diferente (o do leitor) se introduz no lugar do autor” (Certeau, 1998, p. 49). E assim, descortinando camadas do escrito, do lido e do vivido, vão se encontrando semelhanças, conexões e diferenças entre as narrativas daquela pessoa que lê e daquela que escreve de fato um jogo de mediações, conexões, afastamentos e inter-relações. Para entender as relações do escrito, do lido e do vivido, trouxemos algumas publicações dos perfis em estudo, e também apresentamos- dialogamos com as narrativas das produtas de conteúdo, quando relataram suas experiências com a literatura durante as entrevistas.

Pensando nisso, selecionamos três postagens do ano de 2021, do perfil **Leia Preta**, que evidenciam as relações entre a leitura e as experiências da criadora de conteúdo, assim como as influências e aprendizagens decorrentes dessa atividade. Como pode ser observado na Figura 10 a seguir.

Figura 10 – Publicação do perfil @leia_preta “Arte, referências e expressão”

Fonte: *Print screen* da página @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNIMDx5jD1B/. Acesso em: 2 jun. 2022.

Nessa postagem, Gabriela discorre sobre seu processo criativo-artístico e como a literatura de mulheres afrodescendentes se entrelaça nessa construção. A partir das narrativas escritas por Gabriela, podemos elencar as relações que ela estabeleceu entre a leitura e suas experiências, quando diz que após ler *A Cor púrpura*, de Alice Walker, e um texto de Conceição Evaristo, que citava a primeira autora, ela percebeu que “nunca tinha pensado nisso, mas refleti sobre mim e as mulheres da minha família, esse foi o primeiro start pra entender que eu era ali no fundo uma tímida artista” (Leia Preta, 2021). Através da leitura, ela faz uma viagem investigativa relacional sobre si e a família, e conclui existir nela uma artista. É também possível constatar algumas influências da leitura quando ela relata que: “No ano passado, durante a quarentena, fiz inúmeras colagens e séries artísticas que ficaram guardadas em uma pasta. Lancei alguns marcadores que presenteei amigos e junto com o @lucas_sdej construímos essa colagem que particularmente significou muito pra mim” (Leia Preta, 2021, [s.p]). Através das leituras feitas ela entende a potencialidade das suas criações artísticas, aventurando-se em produzir colagens coletivamente, um processo descrito por ela como algo “significante”, satisfatório. No que tange às aprendizagens decorrentes desse processo,

citamos esse trecho: “Eu espero que cada um de vocês possa se encontrar a sua forma, possa partilhar, seja com a arte ou não, seus sentimentos e admirações. A colagem tem sido isso pra mim!” (Leia Preta, 2021, [s.p]), que está relacionado a se descobrir, perceber suas práticas/produções como arte-conhecimento, e mais do que isso, encorajar que outras mulheres compartilhem seus processos criativos de fazer-sendo, nessa sociedade que se utiliza de estratégias para sufocar as práticas-saberes-conhecimentos de mulheres afrodescendentes. Na Figura 11 a seguir, trazemos outras relações construídas por Gabriela.

Figura 11 – Publicação do perfil @leia_preta “Um livro sobre a sua família”

Fonte: Elaborado pela autora (2022). *Print screen* da página do Instagram @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNcxZF8jXwo/. Acesso em: 2 jun.2022.

Na publicação evidenciada na Figura 11 descortinam-se as narrativas sobre a família de Gabriela, em que ao redor do livro lido encontram-se fotografias de sua família, demonstrando como a leitura da obra *Água de Barrela*, da autora Eliana Alves Cruz, articula-se com as histórias da sua família. As relações entre as narrativas do livro lido e das experiências de Gabriela podem ser percebidas em alguns trechos da legenda, como por exemplo, quando ela relata: “Cheguei ao final em lágrimas porque essa história poderia ser a história da minha família”; e “Lembrei da minha vó, da família dela, dos meus pais e toda

história de vida que talvez eu conheça em partes" (Leia Preta, 2021a, [s.p]). Nesses fragmentos, constatamos um processo que consiste em atravessar as camadas do escrito que separa a autora da leitora, provocando um processo de rememorar histórias, experiências, narrativas que se entrelaçam com a narrativa do livro em questão. Freire (1989, p. 9), ao buscar compreender o seu "ato de ler", menciona que "neste esforço a que me vou entregando, re-crio, e re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra", evidenciando como a leitura e a escrita vão despertando a ação de rememorar, reviver, recriar experiências já vividas. Logo, inferimos que tanto a leitura do livro como a atividade de escrever sobre as experiências da leitura feitas por Gabriela no *Instagram*, provocam o "voltar a si", momento dinâmico de recriar e rememorar, articulando experiências do passado e do presente.

No que se refere às influências da literatura, destacamos os excertos: "Em parte porque eu sempre quis fazer algo do tipo, buscar minha história e origens" e, mais adiante, "confesso que senti urgência de mapear meu passado e colocar isso no papel também, uma vontade tão grande em mim" (Leia Preta, 2021a, [s.p]). A leitura provoca a necessidade de buscar sua história e origem, mapear seu passado, o que pode ser evidenciado nas fotos trazidas pela criadora de conteúdo, nas quais vão se construindo narrativas da sua família, evocando a necessidade de escrever e contar a sua história, como já aconselhou Anzaldua (2000, p. 235): "[...] Ponham suas tripas no papel".

Em relação às aprendizagens decorrentes da leitura do vivido e do lido, pontuamos os seguintes trechos: "Queria dar o livro pra cada um da minha família ler e entender como a vida é uma pequena loucura marcada não só por nossas vontades, mas por um mundo de questões sociais e raciais" e, logo em seguida, quando diz: "a literatura me lembrou que a nossa história importa" (Leia Preta, 2021a, [s.p]). Entre as aprendizagens, destacamos a leitura crítica das relações sociais e raciais desiguais construídas na sociedade, que estão imbricadas na história da sua família, e, por outro lado, enfatiza novamente a importância das "nossas histórias", principalmente de famílias afrodescendentes, que historicamente passaram por processos de subjugação, como lembra Quijano (2005) quando argumenta que a ideia de raças humanas foi formulada para legitimar a dominação dos povos conquistados, e assim estabelecer o eurocentrismo. Citamos também os dizeres de Carneiro (2005) e Santos (2007), quando discutem o epistemicídio como forma de desqualificar não somente as produções culturais, artísticas, intelectuais dos povos dominados, mas, principalmente, negar sua existência e humanidade como pessoa. Com isso, fica nítido o motivo de nossas histórias serem negadas, sendo uma estratégia feroz de aniquilar nossa existência como gente.

Dando continuidade, trouxemos a publicação intitulada “Ensino, Pensamento Crítico e Liberdade”, publicada no dia 17 de abril de 2021, na qual Gabriela, do Leia Preta, conta as suas experiências de leitura no livro *Ensinando o Pensamento crítico a sabedoria da ação*, da autora bell hooks, que compõe uma trilogia sobre educação. Destacamos alguns trechos de sua legenda, que nos dão pistas para compreender as relações estabelecidas, as influências e as aprendizagens decorrentes da leitura:

> Como professora, confesso que esse livro me marcou muito e tocou em pontos que eu sentia que precisava e poderia mudar dentro e fora de sala. Através de ensinamentos, a autora destaca como inúmeras ferramentas e estratégias diárias podem ser utilizadas para aproximar os alunos, discutir questões sociais e desenvolver o pensamento crítico. [...] É estarrecedor ler os diálogos de bell hooks com Paulo Freire e sua pedagogia. Aprendi muito e ao mesmo tempo me senti triste e cansada de não poder construir algo transformador para os meus alunos em meio à pandemia. As discussões levantadas por ela nos fazem repensar nossa trajetória de ensino, talvez olhar nossos professores sob outros olhos e imaginar um novo caminho a seguir diante do ensino brasileiro (Leia Preta, 2021b, [s.p]).

Dois pontos podem ser evidenciados nos dizeres de Gabriela, que evidenciam tanto as influências da leitura como as relações que foram estabelecidas durante esse processo, a saber: “Como professora, confesso que esse livro me marcou muito e tocou em pontos que eu sentia que precisava e poderia mudar dentro e fora de sala” e, logo em seguida, quando discorre “[...] me senti triste e cansada de não poder construir algo transformador para os meus alunos em meio à pandemia” (Leia Preta, 2021b, [s.p]). Nos trechos evidenciados, Gabriela coloca suas afetações diante da leitura feita: “Me marcou muito” ou “Me senti triste e cansada”, demarcando algumas relações estabelecidas com suas próprias experiências, especificamente aquelas relacionadas às suas práticas educativas dentro e fora da sala de aula, ao mesmo tempo em que evidencia influências da leitura, na medida que, ao refletir sobre suas práticas educativas, percebe a necessidade de transformação, proporcionar práticas questionadoras, acolhedoras e humanas, principalmente durante a pandemia, ou seja, a construção de um pensamento crítico que segundo hooks (2020), exige o engajamento tanto da/o professor/a quanto da/o aluna/o. Essas constatações também são destacadas na fotografia que estampa a publicação, como pode ser visualizado na Figura 12 a seguir.

Figura 12 – Publicação “Ensino, Pensamento crítico e Liberdade”.

Fonte: *Print screen* da página @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNxaiXfjCua/. Acesso em: 2 jun. 2022.

Para compor as narrativas escritas, Gabriela postou duas fotografias nas quais apresenta o livro lido, compondo o cenário: um fundo de jornal e o livro em meio a recortes, chamando atenção para a seguinte frase: “Porque a roda é o avesso da torre”, que fica destacada nas duas fotos postadas, como observado na Figura 12. Essa frase é mencionada pela autora Miranda (s/d) no texto “A roda como forma de ler romancistas negras brasileiras”, destacando a roda como uma metodologia que visa a troca e os atravessamentos provocados pela leitura, o que permite pensar a literatura como experiência de conexão e partilha, caracterizada como algo em movimento, transitório, ao contrário da torre, em seu sentido vertical, que provoca hierarquizações. Isso está diretamente articulado com a proposta de bell hooks (2020, p. 36) ao fomentar o pensamento crítico na sala de aula: “O aspecto mais empolgante do pensamento crítico na sala de aula é que ele pede a iniciativa de todas as pessoas, convidando ativamente todos os estudantes a pensar com intensidade e a compartilhar ideias de forma intensa e aberta”. Uma educação em roda, que faz todas/os

participarem, colaborarem e produzirem coletivamente de maneira criativa. A partir da leitura do livro em questão, as aprendizagens de Gabriela foram: conhecer ferramentas e estratégias que serviram de disparadores para se aproximar das suas/seus alunas/os e discutir questões sociais com elas/es, além de proporcionar um repensar das próprias trajetórias de ensino como professora, buscando novos caminhos e possibilidades.

De uma forma ou de outra, seja discutindo a educação escolar ou as potencialidades educativas dos fazeres de mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, estamos refletindo e problematizando a educação, buscando cada vez mais o seu sentido plural, aberto, criativo, crítico, humano e coletivo; processos educativos que consigam tirar seus agentes das zonas de conforto, provocando pensamentos para além das caixas dominantes, conseguindo ampliar suas ideias, pensamentos, comportamentos, conhecimentos e narrativas, propondo a quebra das linhas abissais, ou construindo novas linhas, mas não retas, cortantes, delimitadoras, mas linhas que se costuram, entrelaçam, conectam e se unem, formando redes, comunidades de ser-sendo e aprender-aprendendo com a diversidade epistemológica do mundo. Novas linhas podem ser traçadas a partir das narrativas produzidas por essas mulheres afrodescendentes que ousam continuamente narrar suas experiências de leitura no *Instagram*, incentivando que outras mulheres como elas se arrisquem e proliferem suas narrativas-conhecimentos-artes e produções em geral, criando assim uma grande rede de educações no plural. No final das contas, essas mulheres estão continuamente afirmando suas existências, pois antes de resistir precisam existir!

Dando continuidade a essa construção de redes educativas no plural, trouxemos algumas publicações do perfil @lendomulheresnegras, referentes às suas experiências de leitura. Escolhemos uma série de postagens denominada “Resenha LMN”, publicadas no ano de 2021, que são divulgadas tanto no *Instagram* como no *YouTube*. No *Instagram*, são postadas três publicações referentes à leitura de cada livro resenhado, sendo assim divididas: a primeira sobre a autora do livro, depois um trecho da obra lida, e, por último, a resenha do livro lido. Nesta última, além da legenda, é também apresentado um vídeo curto, que se encontra completo no canal do *YouTube*. Dessa forma, consideramos que 3 publicações (sendo cada uma composta por uma série de três postagens) são suficientes para conseguirmos exemplificar-descrever-compreender as relações e/ou articulações entre as experiências das mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdo participantes deste estudo e as narrativas dos livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial.

Começaremos com a resenha do livro *Tudo de bom vai acontecer*, da autora Sefi Atta. No conjunto de postagens, as duas primeiras publicações apresentam a autora e um trecho do

livro respectivamente. Sobre a autora, são descritas algumas informações importantes, a saber: "Sefi Atta é uma contadora de histórias, como ela mesma gosta de se intitular. Nigeriana premiada: autora, dramaturga e roteirista, Sefi surpreende não só pelas narrativas, mas por levar o ofício da escrita a sério...” (Lendo Mulheres Negras, 2021, [s.p]). A partir da legenda exposta é possível perceber informações sobre a nacionalidade da autora, reconhecer alguns prêmios e características da sua escrita. Dessa forma, além de evidenciar as produções literárias de mulheres afrodescendentes articuladas com as próprias experiências de leitura, Adriele e Evelyn também evidenciam as escritoras, trazendo informações e curiosidades sobre elas, uma forma de não apagarem as histórias e conhecimentos desse grupo secularmente excluído e marginalizado, dando, de fato, um rosto a essas produções, principalmente no campo das letras, onde a produção literária é associada diretamente ao masculino. Logo, ao evidenciar o rosto dessas mulheres, as criadoras de conteúdo estão provocando rachaduras nas estruturas do epistemicídio. Para exemplificar, trouxemos na Figura 13 a seguir, uma publicação com a foto da autora Sefi Atta e um trecho do livro resenhado,

Figura 13 – Conhecendo Sefi Atta

Fonte: *Print screen* da página @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CLouO0Hq7j5/. Acesso em: 2 jun. 2022.

A invisibilidade da mulher afrodescendente na literatura só pode ser compreendida a partir da perspectiva da interseccionalidade, ou seja, perceber como as categorias de raça-gênero estão articuladas, fazendo com que mulheres racializadas passem por discriminações diferenciadas. Kilomba (2019) argumentou que o racismo tornou a categoria raça suficiente para explicar as experiências de homens e mulheres afrodescendentes, ao mesmo tempo que a categoria gênero fosse considerada insignificante. A autora também explica que muitas das "políticas negras" se basearam numa concepção de "masculinidade heterossexual negra", na qual o "sujeito negro" é associado diretamente a "homem negro", invisibilizando as experiências de mulheres afrodescendentes LGBTQIAPN+, e também de mulheres afrodescendentes heterossexuais. Nessa perspectiva, o conceito clássico de "homem heterossexual branco" é transformado em "homem heterossexual negro", sem contar que feministas ocidentais não reconheceram que a categoria gênero se apresentava de maneira diferente a mulheres de outros grupos racializados, onde novamente o conceito clássico de "homem heterossexual branco" é modificado para "mulher heterossexual branca", mantendo a estrutura racial dominante: a eurodescendente.

Por isso, a importância de evidenciar as narrativas e produções literárias/intelectuais/artísticas de mulheres afrodescendentes, assim como seus rostos, experiências e trajetórias, pois estamos reafirmando continuamente nossa existência e conhecimentos, e com isso questionando a estrutura racial dominante. Pensando nisso, a Figura 14 traz a publicação referente à Resenha do livro *Tudo de bom vai acontecer*, da autora Sefi Atta, conforme pode ser observado a seguir.

Figura 14 – Resenha do livro *Tudo de bom vai acontecer*

Fonte: Elaborado pela autora (2022). *Print screen* da página do Instagram @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CLo9L23nBrv/. Acesso em: 2 jun. 2022.

O formato em vídeo da publicação ilustrada na Figura 14 é uma chamada para continuar assistindo às reflexões e experiências de leitura de Adriele no canal do LMN no *YouTube*. A partir da legenda, alguns disparadores são capturados, para que possamos descrever-compreender as relações estabelecidas, as influências e as aprendizagens decorrentes da leitura do livro em questão. Embora as relações estabelecidas entre o vivido e o lido não fiquem evidenciadas de maneira clara para esta pesquisadora, é possível perceber uma ligação com o livro, quando na legenda diz: "A gente não consegue parar de ler e muito menos deixa de lado quando acaba" (Lendo Mulheres Negras, 2021, [s.p]). Um dos motivos é o fato de ser um livro sobre mulheres, para pensá-las em sua diversidade, e, com isso, relações podem ser estabelecidas com sua própria história de vida e de outras mulheres afrodescendentes que a cercam.

Em relação ao perfil LMN, no que tange às aprendizagens e influências da leitura, enfatizamos o seguinte trecho: "Um livro de mulheres, com histórias enredadas e construída através de uma política que não lhes atendem, uma cultura que não lhes dão liberdade e uma

obrigatoriedade em servi sempre", e também o fragmento a seguir: "Um livro que nos desperta, nos agoniza e nos renasce com Enitan e Sheri, duas amigas que protagonizam essa narrativa em meio a guerra civil na Nigéria" (Lendo Mulheres Negras, 2021, [s.p]), nas quais as aprendizagens e influências parecem se entrelaçar. Percebemos como aprendizagens o olhar crítico e o reconhecimento da situação da mulher nigeriana, ao mesmo tempo que leva a perceber a realidade em que se encontra, afinal, ela enfatiza que a leitura "desperta, agoniza e renasce" com as protagonistas, em meio à guerra. Além disso, através do vídeo completo no *YouTube*, algumas informações também são destacadas: o vídeo/resenha deste livro é um marcador importante para o Lendo Mulheres Negras, já que é a primeira vez que são contratadas para fazer parte de um outro canal, nesse caso, o TAG experiências literárias. Apontam também como aprendizagens pensar/compreender o continente africano de maneira plural. Dessa forma, as aprendizagens giram em torno de perceber/compreender como as mulheres afrodescendentes são cercadas de negações de direitos; a importância de construir estratégias para conseguirmos ser e existir numa sociedade racista-machista; pensar o continente africano em sua pluralidade, para além dos estereótipos de pobreza, miséria e de grandes safaris. A próxima série de publicações escolhida foi referente ao livro *O ano em que disse SIM*, da autora Shonda Rhimes. Vejamos, na Figura 15, as postagens referentes à autora e um trecho da sua obra:

Figura 15 – Conhecendo Shonda Rhimes

Fonte: *Print screen* da página do Instagram @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CL9ydxXqLMR/.Acesso em: 2 jun.2022.

Como observado, na figura podemos conhecer um pouco da autora Shonda Rimes, além de instigar a leitura do livro resenhado, expondo um trecho deste, uma forma de aguçar a curiosidade das/os leitoras/es. Sobre Shonda Rhimes, é destacada sua formação acadêmica, bacharelado em Literatura Inglesa e Escrita Criativa, pós-graduada pela *USC School of Cinema-Television*; sua origem, cidade de Chicago, além de mencionar que é mãe de três meninas e que sente muito orgulho disso. São também elencados os trabalhos da autora, enfatizando como ela é aclamada e premiada pelas produções televisivas como *Grey's Anatomy*, *Private Practice e Scandal*; produtora executiva de *How to Get Away with Murder*, roteirista de filmes como O diário da princesa 2: Casamento real, *Crossroads*: Amigas para sempre e *Dorothy Dandridge*: O brilho de uma estrela (Lendo Mulheres Negras, 2021a).

Vou relatar minha experiência após o contato com esse conjunto de publicações sobre Shonda Rhimes. Fiquei surpresa em saber que séries como *Grey's Anatomy*, muito famosa e com várias temporadas, foi criada por uma mulher afrodescendente, assim como *How to Get Away with Murder*, que comecei a assistir um tempo atrás, e o filme O diário da princesa 2: Casamento real, que já perdi a conta da quantidade de vezes que assisti. Percebo como as

linhas abissais atuam de maneira forte, principalmente porque são constituídas pelo racismo e machismo, de modo que eu associei diretamente essas obras de sucesso a "homens eurodescendentes heterossexuais" (para lembrar as discussões de Grada Kilomba). Essa é uma das estratégias colonizadoras para manter o corpo da mulher afrodescendente e suas produções invisibilizadas, silenciadas e à margem, o que evidencia a importância desse tipo de publicação no *Instagram*, pois ao trazer as obras e as histórias dessas mulheres afrodescendentes, as criadoras de conteúdo da pesquisa estão produzindo aprendizagens com conhecimentos, narrativas e histórias secularmente silenciadas, de forma a tirar da invisibilidade essas mulheres, reafirmando continuamente sua humanidade e intelectualidade.

Sobre a publicação referente à resenha do livro em questão, destacamos alguns trechos da legenda:

> "O ano em que disse sim: Como dançar, ficar no sol e ser a sua própria pessoa" é daqueles livros que não dá pra emprestar, que ficará na sua cabeceira e sempre que a vida apertar você deve recorrer a ele. Uma obra que nos possibilita pensar sobre: trabalho, sucesso, desejos, família, maternagem, beleza, amigos, sonhos, realizações e muitas outras coisas. Faz rir, chorar, refletir e ter vontade de assistir Grey's Anatomy e tudo mais que a mente fantástica de Shonda quiser criar (Lendo Mulheres Negras, 2021b, [s.p]).

Algumas pistas são lançadas para que possamos descrever-compreender as relações estabelecidas, as aprendizagens e influências do livro em destaque, como por exemplo, quando diz que "é daqueles livros que não dá pra emprestar, que ficará na sua cabeceira e sempre que a vida apertar você deve recorrer a ele". Nesse fragmento, fica explícito como a obra se relaciona com as experiências de Adriele, assim como a influencia, uma vez que inspira a criadora de conteúdo a continuar lutando, persistindo e, principalmente, acreditando em si mesma. As aprendizagens são destacadas a partir de temas que são explorados no livro, como enfatizado pela criadora de conteúdo: "trabalho, sucesso, desejos, família, maternagem, beleza, amigos, sonhos, realizações e muitas outras coisas". A seguir, apresentamos na Figura 16 a postagem que estamos comentando:

Figura 16 – Resenha do livro *O Ano que disse sim*

Fonte: *Print screen* da página do Instagram @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CL-K9dzHIS3/.Acesso em: 2 jun.2022.

A publicação da resenha do livro feita no *Instagram* é através de vídeo curto, acrescido de uma legenda (observe a Figura 16) que servem para instigar a curiosidade do/a seguidor/a, para que possam assistir ao vídeo completo no canal do *YouTube*, e assim percebemos uma ligação entre as redes sociais, como forma de ampliar as discussões. No vídeo completo fica evidenciado como Adriele se sente afetada pelo livro, estabelecendo algumas relações com suas próprias experiências. Destaca que os sonhos, para serem realizados, precisam de trabalho árduo, fazendo com que Adriele reflita sobre seu trabalho no LMN, questionando se trabalha em excesso, além de comentar como as pessoas em geral não percebem o seu trabalho como algo que demanda dedicação e esforço, mesmo trabalhando por mais de 12 horas por dia. Outra ideia apresentada pelo livro é de que a mulher afrodescendente precisa se tornar uma "PUD": **primeira, única e diferente** em todos os âmbitos da sua vida, consequentemente, não pode errar, uma vez que o erro não interfere apenas em nível individual, mas afeta e influencia todas as mulheres afrodescendentes, o que

fez Adriele pensar nas suas atividades no Lendo Mulheres Negras, quando diz que não pode errar, que tudo precisa ser feito e pensado milimetricamente para não dar margem ao fracasso, e isso é encarado pela criadora de conteúdo como algo exaustivo, ela diz que é muito dolorido estar no lugar de uma PUD.

Com a resenha do livro, fui me encontrando e me reconhecendo nas narrativas de Adriele e da autora Shonda Rimes, uma vez que também me sinto nesse lugar de não poder errar, uma cobrança excessiva em ser "primeira, única e diferente". E como isso afeta nas minhas escolhas! Sentindo-me extremamente afetada pela postagem no *Instagram*, também com o vídeo completo no *YouTube*, não esperei o vídeo acabar para comprar o livro, e assim como Adriele, acredito que é um tipo de obra para deixar na cabeceira da cama, visto a necessidade de estar sempre revisitando este livro, pois é um lembrete diário de que podemos ser mulheres afrodescendentes de sucesso e, ao mesmo tempo, estar aberta aos erros e se permitir vivenciar/sentir diferentes experiências.

O próximo conjunto de publicações escolhidas para guiar nossas reflexões foi realizado pela Evelyn Sacramento, do mesmo LMN, a partir do livro *Eu, Empregada Doméstica*, de Preta Rara. Como já se sabe, as duas primeiras publicações são referentes a informações sobre a autora, em seguida, a um trecho da obra lida. Comecemos com a apresentação da autora, que além de escritora, é também *rapper*, professora de história, apresentadora e influenciadora digital brasileira, que iniciou suas atividades nas redes sociais através da página do *Facebook* "Eu, emprega doméstica", espaço destinado para compartilhar relatos de abusos praticados contra empregadas domésticas, sua antiga profissão durante sete anos, assim como de suas duas gerações anteriores da sua família. Porém, muita coisa mudou na vida de Preta Rara. Em 2008, após ler uma biografia de Olga Benário e ser incentivada por sua empregadora a matricular-se na faculdade, conseguiu ser aprovada em História na Universidade Católica de Santos, em 2009, onde após concluir o curso tornou-se professora, atuando por sete anos. A sua carreira como *rapper* teve início aos 20 anos de idade, quando integrou o grupo de rap Taja Preta, lançando, em 2015, seu primeiro álbum solo, Audácia, de forma independente. Em 2017, produziu o Guia de Direitos das Trabalhadoras Domésticas, em colaboração com o Observatório dos Direitos e Cidadania da Mulher e o coletivo feminista "Como uma Deusa", e no mesmo ano idealizou e apresentou a *websérie* "Nossa Voz Ecoa", disponibilizada no *YouTube*. Recentemente, foi apresentadora do programa *Talk Five*, transmitido no GloboPlay, da Rede Globo (Lendo Mulheres Negras, 2021d). Na Figura 17 podemos visualizar as publicações referentes à autora e um trecho de sua obra resenhada.

Figura 17 – Conhecendo Preta Rara

Fonte: *Print screen* da página do Instagram @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CR2ISXRqIvm/. Acesso em: 2 jun.2022.

As experiências de vida de Preta Rara como empregada doméstica são uma situação recorrente quando se trata de mulheres afrodescendentes. Para lembrar os dizeres de Lélia Gonzalez (1983), quando ressalta que a “mulher mulata” é associada diretamente à mucama, e mesmo após o fim da escravidão, as relações machistas-racistas que permeavam a relação senhor-mucama parecem se atualizar nas novas relações estabelecidas entre patrão/patroa-empregada doméstica, apesar dos avanços e mudanças alcançados por esse último grupo. Segundo estudos do Departamento Intersindical de Estatísticas e Estudos Socioeconômicos – DIEESE (2022), fatores como a persistência das desigualdades raciais, de gênero e de classe, bem como a escassez de oportunidades no mercado de trabalho para mulheres de pouca escolarização, sobretudo as afrodescendentes, são peças-chaves para explicar o elevado número de mulheres descendentes de africanos/as nessa profissão, uma vez que segundo os estudos do DIEESE, as mulheres representam mais de 92% das pessoas ocupadas em trabalho doméstico, das quais mais de 65% são “mulheres negras”.

Quais afetações e relações a criadora de conteúdo Evelyn Sacramento construiu após a leitura do livro *Eu, empregada doméstica*? Quais aprendizagens e influências dessa leitura podem ser destacadas a partir da publicação evidenciada no *Instagram*? Essas perguntas serviram como guia para tecermos as análises-descrições-compreensões referentes à publicação que está exposta na Figura 18 a seguir:

Figura 18 – Resenha do Livro *Eu, empregada doméstica*

Fonte: *Print screen* da página do Instagram @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CR4pgHFnwYW/. Acesso em: 2 jun.2022.

Destacamos um trecho da legenda referente à publicação em questão, onde podemos encontrar pistas sobre as relações estabelecidas, aprendizagens e influências decorrentes da leitura. Segue o trecho:

> Pertencer a uma família negra é saber que em algum momento, uma mulher, sejam avós, tias, ou mães, já foram em algum momento empregadas domésticas, ou trabalharam em alguma condição de servidão. Esse é um fardo que muitas mulheres negras carregam arduamente, para que essa condição não se repita entre suas descendentes, e consigam quebrar um ciclo de subalternização. Preta Rara inicia seu livro com o relato de sua avó, sua mãe, e sua própria experiência como empregada doméstica. Esses e todos os outros relatos tocaram profundamente em Evelyn Sacramento, pois muito do que foi dito ela viu espelhado em suas mais velhas, enquanto era criança e frequentava a casa dos patrões de sua avó (Lendo Mulheres Negras, 2021e, [s.p]).

A tentativa de separar esses elementos é para fins de melhor compreensão, porém, eles se entrelaçam e se confundem continuamente. Por exemplo, percebemos, a partir do excerto acima, que as influências e aprendizagens estão relacionadas ao reconhecimento das condições sociais que levam gerações de mulheres afrodescendentes a ocuparem o cargo de trabalhadoras domésticas, ao mesmo tempo em que encaram esse serviço como forma de suas descendentes não passarem pela mesma experiência e conseguirem galgar melhores condições de vida e, assim, romper com o ciclo de subalternização. Enquanto as relações estabelecidas entre o livro e as experiências de Evelyn ficam evidenciadas na última parte da legenda, quando diz que "Esses e todos os outros relatos tocaram profundamente em Evelyn Sacramento, pois muito do que foi dito ela viu espelhado em suas mais velhas, enquanto era criança e frequentava a casa dos patrões de sua avó" (Lendo Mulheres Negras, 2021e, [s.p]).

Percebemos que a criadora de conteúdo teve no seio familiar, em gerações anteriores a sua, mulheres afrodescendentes que precisaram se tornar empregadas domésticas, rememorando experiências de sua própria infância e estabelecendo ligações profundas entre o vivido e o lido, como também pode ser evidenciado no vídeo completo da resenha do livro no *YouTube*, no qual ela relata algumas de suas experiências, ao dizer que sua avó era empregada doméstica e que era uma mulher inteligente, afinal, acreditava que através da educação a família dela iria mudar, e assim foi feito. Conta Evelyn, que os 16 filhos de sua avó tiveram que estudar, e nenhuma das filhas foi empregada doméstica. Ao discorrer sobre isso, a criadora de conteúdo vai estabelecendo articulações com a leitura do livro, comentando que essas mulheres são constantemente silenciadas, e que a obra conta histórias semelhantes à da sua avó, que criou os filhos a partir do trabalho doméstico.

Quando a autora Conceição Evaristo discorre sobre "escrevivência", ressaltando a articulação e o atravessamento da escrita e vivência de mulheres afrodescendentes, ela está dizendo que essa mesma escrita atravessa outras mulheres afrodescendentes, uma vez que esses textos não são apenas descrições de algo externo, mas é algo vivido, experienciado na

pele. É uma escrita encarnada com sangue, suor, dor, amor, esperança, alegria, e é por isso que as relações entre o vivido e o lido ganham forma, quando as camadas que separam autora-leitora- seguidora vão sendo desfeitas e vão se entrelaçando, construindo narrativas plurais que ora se conectam, ora se distanciam, mas de uma forma ou de outra, contribuem para o reconhecimento e o entendimento das realidades sociais-raciais-gênero.

Com as publicações evidenciadas até aqui conseguimos capturar motivações, relações, influências e aprendizagens da literatura escrita por mulheres afrodescendentes para as produtoras de conteúdo participantes da pesquisa, e como forma de aprofundar essas informações, reunimos no Quadro 7 alguns trechos das entrevistas, que evidenciam essa dimensão relacional entre o lido e o vivido, apresentando relatos mais detalhados sobre as motivações que levaram essas mulheres a procurar a literatura de autoria feminina afrodescendente.

Quadro 7 – Relações e influências da literatura para as produtoras de conteúdo

Nº	**Criadora de Conteúdo**	**Categorias de Análise**	**Trechos das entrevistas**
1.	**Adriele**	*Relações*	"[...] eu lembro da sensação... de poder reconhecer algumas coisas ali, algumas coisas que eu nunca tinha lido em nenhum outro livro, e depois disso eu virei a maluca de ler mulheres negras" (informação verbal)[33].
		Influências	"[...] a literatura e a escrita sempre tiveram na minha vida e eu sempre escondi isso, eu sempre tive blog, por exemplo... A literatura sempre esteve viva em mim então, mas porque eu nunca fui capaz de imaginar ou sonhar ou pensar que falei eu vou ser escritora algum dia..." (informação verbal)[34].
2.	**Evelyn**	*Relações*	"[...] as questões que me moveram para ler mulheres negras vem desde a minha trajetória, vem desde a graduação, do movimento negro, desses interesses que são de olhar a arte de uma perspectiva racial e que vai se desdobrando a partir de diferentes lugares em que eu vou ocupando [...] a identificação com aquilo que embora a gente não viva, é, não tenha passado por aquela situação, a gente entende o local onde aquela dor estar vindo a gente sabe" (informação verbal)[35].

[33] Entrevista concedida por ALMEIDA, Adriele Regine dos Santos; SACRAMENTO, Evelyn dos Santos. Entrevista II. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h55min21seg.).
[34] Idem, 2022.
[35] Idem, 2022.

		Influências	"[...] eu acho que influencia a ponto da gente começar a escrever, a gente começa a ver a literatura que a gente fazia como uma potencialidade..." (informação verbal)[36].
3.	**Gabriela**	*Relações*	"[...] quando meu cabelo cresceu eu percebi que eu não estava satisfeita na época, então eu queria realmente ler pessoas negras [...] E eu lembro que quando eu comecei a ler eu não tinha um tema específico que eu queria ler – ah quero ler sobre genocídio – eu queria ler sobre qualquer coisa, então pra mim o mais importante era a autoria... [...] E a outra coisa que me fez buscar cada vez mais literatura de autoria feminina era reconhecer as mulheres da minha família. [...] nem sempre eu termino um livro e penso: 'tá esse livro é sobre o que eu vivi', mas eu acho que quando eu termino de ler esses livros que não necessariamente são sobre mim, eu penso: 'bom, esse livro é sobre a gente'" (informação verbal)[37].
		Influências	"[...] tem sido isso, né, são esses meus espaços de conforto, são esses espaços os meus espaços de produção de conhecimento, como eu enxergo a mensagem que essas pessoas estão falando pra mim e como eu quero ser afetada por essa história. E eu sinto que toda vez que eu me deparo com uma obra tão potente como essa eu fico pensando: 'Tá o que eu vou fazer com isso?' sabe? Eu me sinto muito mobilizada" (informação verbal)[38].

Fonte: Produzido pela autora (2023).

Apesar dos contextos variados, é possível traçar algumas linhas em comum entre as narrativas das produtoras de conteúdo, principalmente em relação a como a literatura se entrelaça em suas vidas, e as motivações que levaram as três mulheres a buscarem esse tipo de literatura. Evelyn tem como ponto de partida a falta de referência de autoras afrodescendentes para embasar sua pesquisa, mas percebemos que isso vai além do acadêmico, neste caso, a literatura auxiliando no entendimento das relações cotidianas, imbricadas nas categorias de raça e gênero, uma forma de se entender, encontrar-se e se sentir representada. O mesmo pode ser destacado na fala de Adriele, ao perceber que nunca havia lido mulheres afrodescendentes, e quando passa a fazer isso, vai se descobrindo, identificando-se, reconhecendo-se nessas narrativas, mais do que isso, vai entendendo as relações raciais-gênero-sociais construídas e vivenciadas na pele.

[36] Idem, 2022.
[37] Entrevista concedida por COSTA, Gabriela. Entrevista I. [jun. 2022]. Entrevistador: Emanuella Geovana Magalhães de Souza. Teresina, 2022. 1 arquivo.mp4 (1h52min58seg.).
[38] Idem, 2022.

Os dizeres dessas mulheres dialogam com as experiências de Ribeiro (2019, p. 17) quando ressalta que “as autoras e autores que eu lia haviam me ajudado a recuperar o orgulho das minhas raízes. Reconfigurar o mundo a partir das perspectivas deles me ajudou a finalmente me sentir confortável nele”. Em suma, a autora e as entrevistadas estão colocando em prática aquilo que Mignolo (2008) denominou de “desobediência epistêmica” e pensamento descolonial, ou seja, reconfigurar as lógicas do pensar, do fazer, do produzir, partindo das produções do Sul, ao mesmo tempo que desvelam a realidade através de outra lógica, não mais baseada no latim ou no grego, mas numa perspectiva das exterioridades, neste caso, das mulheres afrodescendentes latinas.

Na mesma perspectiva, Gabriela, do @leia_preta, vê-se tomada pela necessidade de se entender durante o processo de transição capilar, buscando compreender como as relações raciais são construídas e permeiam sua realidade. Outros espaços ajudaram seu encontro com a literatura, como o feminismo de mulheres afrodescendentes atuantes nas redes sociais e a própria universidade, quando realizava eventos relacionados à temática. A escassez de referências de mulheres afrodescendentes intelectuais e escritoras, tão presente nas falas de Evelyn, é retomada na fala de Gabriela, quando ela comenta que não importava a temática trazida pelas autoras, ela apenas queria ler mulheres afrodescendentes, pois o que importava era a autoria, era saber o que essas mulheres estavam produzindo. Outra linha em comum é a necessidade de se encontrar e se reconhecer nas narrativas lidas, enfatizada por Adriele e retomada por Gabriela, quando enfatiza que buscar esse tipo de literatura é uma forma de compreender as relações traçadas em sua família, como, por exemplo, o estereótipo da mulher afrodescendente que precisa ser forte e guerreira, comentado em momento posterior da entrevista, e como a categoria raça está diretamente imbricada na construção desses estereótipos. Ribeiro (2019, p. 20) comenta que os estereótipos que recaem sobre a mulher afrodescendente são desumanos, afinal, “somos fortes porque o Estado é omisso, porque precisamos enfrentar uma realidade violenta. Internalizar a guerreira, na verdade, pode ser mais uma forma de morrer”.

A delimitação das categorias “relações e influências da literatura” foi apenas para fins de organização didática, contudo, na prática elas estão imbricadas, uma vez que as narrativas das entrevistadas demonstraram que as relações e influências da literatura em suas vidas estão entrelaçadas e, muitas vezes, confundem-se. Para Adriele e Evelyn, as influências estão relacionadas à percepção e ao reconhecimento das potencialidades das suas produções escritas, que por muito tempo ficaram escondidas, de fato, silenciadas, pois achavam que não eram importantes ou relevantes. Com isso, inferimos que a partir da literatura escrita por

mulheres afrodescendentes, as produtoras de conteúdo conseguiram estabelecer um fazer descolonial (Mignolo, 2008), no sentido de que essas mulheres passam a desconstruir o conhecimento como “universal”, aquele fundamentado no grego e latim, percebendo que as suas próprias produções são também conhecimento, e mais do que isso, são conhecimentos relevantes, válidos, importantes; conseguem questionar e desvelar as realidades sociais. Neste caso, a literatura serviu como instrumento para “aprender a desaprender” (Mignolo, 2008), ou seja, desvincular-se das lógicas do pensamento ocidental e razão imperial que silenciou os conhecimentos produzidos pelo Sul global, fazendo com que reconhecessem a potencialidade das suas escritas e fazeres.

Do outro lado temos Gabriela, que percebe a literatura como um espaço múltiplo de produção de conhecimento, de entendimento sobre si e das relações sociais existentes no mundo, fazendo com que ela se pergunte: O que fazer com as narrativas lidas? O que fazer com as aprendizagens dessa leitura? Dessas indagações surge a motivação e/ou mobilização em compartilhar suas experiências de leitura no *Instagram*. Dessa forma, inferimos que a principal contribuição da literatura escrita por mulheres afrodescendentes para as produtoras de conteúdo desse estudo é possibilitar o reconhecimento das próprias potencialidades, perceber-se como pessoa capaz, múltipla de possibilidades, auxiliando principalmente no reconhecimento de si, no entendimento das realidades e como está imbricada nas categorias de raça-gênero-classe. Em outras palavras, um instrumento que provoca fissuras nos silenciamentos e estereótipos secularmente impostos às mulheres afrodescendentes. Com isso, reforçamos os dizeres de Ribeiro (2019, p. 27):

> É imprescindível que se leia autoras negras, respeitando suas produções de conhecimento e se permitindo pensar o mundo por outras lentes e geografias da razão. É um convite para um mundo no qual diferenças não signifiquem desigualdades. Um mundo onde existam outras possibilidades de existência que não sejam marcadas pela violência do silenciamento e da negação. Queremos coexistir, de modo a construir novas bases sociais. No fim, nossa busca é pelo alargamento do conceito de humanidade.

De uma forma ou de outra, as mulheres da pesquisa buscam reconstruir e/ou reconfigurar uma humanidade secularmente negada a elas. O existir ser-sendo mulher descendente de africanos é possibilitado pelas narrativas lidas, que por vezes se conectam com suas próprias experiências, e outras vezes não, como destacado por Evelyn e Gabriela. No entanto, ambas as participantes sabem que são experiências compartilhadas por outras mulheres afrodescendentes, auxiliando no entendimento e desvelamento das pluralidades de

ser-sendo-fazendo mulher afrodescendente numa sociedade marcada pelo racismo-machismo-sexismo (e outras opressões semelhantes).

Diante do que discorremos até aqui, algumas pistas foram lançadas para alcançar o objetivo geral desta pesquisa, que consiste numa busca para compreender as práticas educativas efetivadas no *Instagram*, quando um grupo de mulheres afrodescendentes com algum acesso ao mundo digital compartilha/narra suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial, derivando as seguintes indagações: Como se caracterizam essas práticas? Entendendo a educação como um fenômeno sociocultural amplo e dinâmico, podemos considerar essas como práticas educativas? Essas práticas são diferenciadas por serem realizadas em espaços digitais? Essas provocações serviram como guia para alcançar este objetivo, como apresentamos a seguir.

Iniciamos identificando alguns saberes de três mulheres brasileiras fenotipicamente africanas sulsaarianas, através de suas produções no *Instagram*, usando os perfis @leia_preta e @lendomulheresnegras; ao mesmo tempo em que descrevíamos como esses saberes são constituídos, além de evidenciar as criadoras de conteúdo que "fazem acontecer", em cada perfil, seus interesses e objetivos com as páginas, assim como as atividades e ações desenvolvidas. Dessa forma, fomos caracterizando os fazeres/práticas/saberes dessas mulheres, que consistem em evidenciar escritoras afrodescendentes e suas produções, articulando suas próprias experiências com o livro lido. Além disso, potencializam esse objetivo através de ações criativas e projetos sociais relacionados, como no caso do @leia_preta, que realizou um desafio de leitura com temáticas diferenciadas, destacando a diversidade epistemológica de autoras afrodescendentes, e fomentou também a criação de um Clube de Leitura de Autores Negros, um espaço para pessoas afrodescendentes compartilharem suas experiências de leitura. Sem contar o rico material – legendas, imagens, vídeos – de seu *feed*, que revela suas experiências de leitura, articulado com a discussão das interseccionalidades de raça-gênero-classe e outras categorias. Da mesma maneira, o @lendomulheresnegras realizou diversas atividades/ações que envolviam a disseminação de obras escritas por mulheres afrodescendentes e outros tipos de produções (artísticas e culturais). Ações como essas potencializam os conhecimentos secularmente silenciados e ignorados e, assim, estamos demonstrando que os dois perfis constroem espaços de compartilhamento de experiências e conhecimentos entre e com mulheres afrodescendentes.

À medida que fomos caracterizando-descrevendo-exemplificando-analisando as postagens dos perfis pesquisados, a partir de três categorias, a saber: relações estabelecidas entre o lido e o vivido, as aprendizagens da leitura e as influências da literatura em suas vidas,

foi se descortinando o tipo de prática realizada por cada uma dessas criadoras de conteúdo. Com isso, retomamos a pergunta feita: São práticas educativas? A fim de conseguirmos traçar algumas respostas – que não entendemos de maneira conclusiva, mas abertas e reflexivas. Precisamos relembrar o que foi evidenciado nas seções anteriores, sobretudo, quando discorremos sobre educação, onde destacamos ser esta entendida de maneira plural "educações", um processo sociocultural dinâmico e intencional, visando atender às necessidades humanas em suas diferentes culturas, através de agentes e mensagens diversificadas, ocorrendo em lugares diferentes, institucionalizados ou não. Além disso, por ser intencional, esse processo pressupõe o desenvolvimento de um produto, como resultado aos objetivos alcançados, mesmo que esses não sejam evidenciados explicitamente.

Para caracterizar a educação, usamos como guia as explicações oferecidas por Boakari e Silva (2021), quando elencam três elementos básicos que constituem esse fenômeno: o primeiro, uma mensagem, que são informações, os conhecimentos e as ideias relevantes; o segundo, são os agentes que agenciam essa mensagem através de um meio (linguagem ou tecnologias, essa última em seu sentido amplo) e, por último, um conjunto de objetivos que levam a diferentes finalidades, que podem ser explícitos ou implícitos. No nosso caso, se pensarmos nas mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdos no *Instagram* colaboradoras dessa pesquisa, conseguimos evidenciar cada um desses elementos, a saber: **a mensagem** são as postagens referentes às experiências de leitura dessas mulheres, discutindo temas que emergem dessas leituras, como as especificidades das relações interseccionadas de gênero-raça-classe; **as agentes e os meios** são respectivamente as criadoras de conteúdo: Gabriela, Adriele e Evelyn, que se utilizam da rede social *Instagram*, com suas diferentes ferramentas de interação e criação de conteúdo, para produzirem mensagens provocativas-criativas-questionadoras em torno das suas experiências de leitura.

O último elemento, um **conjunto de objetivos** que levam a finalidades diferentes, também pode ser constatado nas práticas dessas mulheres no *Instagram*, quando evidenciam as produções de mulheres afrodescendentes na literatura e em outras áreas, discutindo temas como racismo, sexismo, machismo, silenciamentos na literatura e no mercado editorial, questões identitárias, desigualdades raciais-sociais-gênero nas relações cotidianas e como isso afeta em suas vidas. Com isso, essas mulheres só poderiam estar provocando práticas educativas que se caracterizam como questionadoras, reflexivas, dialógicas, incentivadoras, autoafirmativas, autorreconhecedoras e identitárias positivas, construindo espaços abertos para aprendizagens envolvendo suas próprias experiências combinadas, compartilhadas e conectadas com as de outras mulheres semelhantes a elas, criando-se uma rede de

conhecimentos e de fortalecimento do saber que é diferente, e se valorizar impulsionada por este conhecimento crítico, uma consciência de si na sociedade brasileira com suas vantagens e desafios históricos.

Essas práticas educativas engendram uma educação libertadora/problematizadora. Para Freire (1967), esse tipo de educação tem um caráter reflexivo e procura constantemente desvelar a realidade. Refletir e desvelar as realidades são atitudes encorajadas e proporcionadas pelos fazeres criativos-ousados-conscientes-objetivos dessas mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, onde tencionam as realidades opressivas de raça-gênero-classe que constituem a sociedade brasileira, almejando e fomentando uma práxis transformadora. Conforme lembra Freire (1979, p. 72): "A realidade opressiva é experimentada como um processo passível de superação, a educação para a libertação deve desembocar na práxis transformadora". Sendo assim, a educação é vista como uma atividade libertadora mais humana e transformadora, para que mulheres e homens compreendam que são sujeitas/os das suas próprias histórias, algo percebido nas ações/atividades realizadas pelas mulheres produtoras dos perfis, em destaque para quando narram suas experiências de leitura, incentivam outras mulheres a contarem suas histórias e fomentam projetos e ações para conhecer, evidenciar, ampliar as escritas de autoras afrodescendentes.

Emergem dessas realidades opressivas e silenciadoras possibilidades objetivadas para construir práticas educativas de libertação, como aquelas apresentadas por Gabriela, Adriele e Evelyn em seus perfis no *Instagram*, dedicados à literatura afrodescendente. Entendemos essas possibilidades como formas de mexer/sacudir as hierarquias sólidas da tríade colonizadora – poder, ser e saber – que abafa vozes, epistemologias, culturas e vidas. Acreditamos que as práticas educativas construídas por essas mulheres poderiam ser descritas da seguinte forma: como "práticas educativas como fazeres políticos", dialogando com Catherine Walsh (2009), quando trata de interculturalidade crítica, e com Paulo Freire (2013, 2015), quando discute a educação libertadora/problematizadora.

Walsh (2009) apresenta a interculturalidade crítica como uma pedagogia e práxis que visa o questionamento, a transformação, a intervenção, a ação, e, sobretudo, a criação de condições distintas de sociedade, conhecimento e de vida, sendo projetos que se enredam em uma pedagogia decolonial. Esse projeto pedagógico se propõe a romper com a matriz central da colonialidade – raça, racismo, racialização –, elementos fundantes das relações de dominação da América Latina (Walsh, 2009). Trata-se, assim, de um projeto político pedagógico de transformação, questionamento e insurgência, focalizando não apenas nas

questões econômicas, mas, sobretudo, nas relações de dominação racial que costuram o processo histórico da América Latina, principalmente em relação às/aos afrodescendentes e indígenas.

A prática educativa como fazeres políticos busca a humanidade negada e distorcida pelas forças opressoras da colonialidade, o que dialoga com aquilo que Paulo Freire, em sua obra intitulada *Educação como Prática da Liberdade* (2015), já havia anunciado: o ser humano é o ser da integração, e busca, através da luta, a sua humanização. É justamente o aprisionamento da liberdade que faz com que as pessoas fiquem acomodadas, sacrificando sua capacidade criadora e transformadora. Para sair desse estado de ajustamento, faz-se necessário refletir sobre si mesmo, sobre seu tempo, e, principalmente, compreender-se como um ser de relações, nas quais está *com* e *na* realidade. Para isso, é preciso o ato de conhecer, pois apenas conhecendo a realidade criticamente alcançaremos meios para transformá-la.

Paulo Freire considera que a desumanização não é apenas uma preocupação ontológica, mas, sobretudo, histórica, como explica em sua obra *Pedagogia do Oprimido*:

> Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade - a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, os inscrevem num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão (Freire, 2013, p. 30).

Ao constatar e conhecer a desumanização como realidade histórica, as/os oprimidas/os procuram o outro lado da moeda – a sua humanização – inaugurando um constante movimento de busca, o que faz caracterizar o ser humano como ser inconcluso e consciente dessa inconclusão. Para Freire (2013), apenas as/os oprimidas/os podem libertar a si e aos opressores/as, essa inclusive é sua maior tarefa. Cabe a essas pessoas excluídas e marginalizadas lutar por sua libertação, através da práxis entendida como “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 2013, p. 39). Trata-se de uma ação consciente, real e objetiva sobre a realidade, seja ela natural ou humana. É a partir da práxis e na práxis que a mulher e o homem transformam o mundo e se transformam, em um processo contínuo e consistente de criação, recriação e relação.

A interculturalidade crítica e a educação libertadora se entrelaçam, já que procuram (re)construir a humanidade secularmente negada às mulheres e aos homens afrodescendentes e indígenas, partindo de práticas que visam ao questionamento, para transformar a realidade

social vivida. Ambas as práticas buscam ferramentas socioeducativas capazes de desvelar a realidade, objetivando reconhecer criticamente as raízes históricas da subalternização. A humanização, na perspectiva da pedagogia decolonial, almeja uma nova humanidade como componente central da descolonização de corpos e saberes, sendo as pessoas que foram secularmente excluídas e inferiorizadas, as mais qualificadas e capazes de transformar a realidade opressiva, sem menosprezar as contribuições de dominantes que reconhecem a sua e a humanidade das excluídas.

Dessa forma, acreditamos que os fazeres e práticas das mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo desta pesquisa provocam "práticas educativas como fazeres políticos", pois estão a todo o momento empreendendo ações educativas para mexer/sacudir substancialmente as estruturas capitalistas-raciais-gênero-classe da colonialidade global, evidenciando outras formas de ser-pensar-agir desde e com as realidades, experiências e conhecimentos de pessoas historicamente subalternizadas e inferiorizadas – escritoras afrodescendentes, elas próprias e as seguidoras dos perfis – elas partem das suas próprias experiências de leitura para produzirem novas formas de ser-pensar-agir as realidades sociais existentes.

Discussões como essas nos levam de volta a outra indagação levantada no início deste texto: Essas práticas são diferenciadas por serem realizadas em espaços digitais? Discorremos, nas seções anteriores, sobre aprendizagem ubíqua, que não busca responder expectativas de um planejamento educacional, sendo caracterizada de maneira espontânea, contingente e caótica, ou seja, enquanto navegamos pelo ciberespaço, processos educativos vão sendo construídos, pois estamos constantemente acessando informações com vias a produzir conhecimentos diferenciados. Tratamos dos espaços da Web 2.0 como um conjunto de ambientes que possibilitam a combinação de pensamentos, ideias, abordagens, conhecimentos, saberes de maneira múltipla, sem hierarquizações. Dessa forma, enfatizamos que as práticas analisadas nessa pesquisa são diferenciadas, principalmente quando pensamos nas práticas educativas concebidas nos espaços escolares, nas quais criação, produção, colaboração, pesquisa, reflexão, compartilhamento de ideias, pensamento e experiência são pouco ou quase nada instigados e fomentados.

Percebemos, através das descrições-análises-compreensões continuadas dos perfis estudados, que as práticas educativas evidenciadas no *Instagram* são diferenciadas, uma vez que proporcionam o compartilhamento de ideias, pensamentos, conhecimentos e experiências de mulheres afrodescendentes, quebrando barreiras de tempo e espaço, uma vez que conectam mulheres de diferentes lugares ao mesmo tempo (de forma síncrona ou assíncrona), além de

fomentar a criação de espaços para troca de experiência, construção de conhecimento, atitude investigativa sobre si e da realidade social vivida, incentivando conhecer a si mesmo e a importância de suas histórias.

São mulheres afrodescendentes que se utilizam dos espaços digitais (constituídos não apenas por potencialidades, mas também de exclusões interseccionais concretas de raça-gênero e classe) para construir espaços mais humanos, coletivos e dinâmicos, nos quais histórias, experiências, conhecimentos desse grupo possam ser compartilhados, evidenciados, reconhecidos e, principalmente, discutidos de maneira crítica e questionadora. A capacidade de se (re)inventar, (re)criar e (re)existir é o cerne da prática educativa como fazeres políticos, enredando-se como ações educativas de transformar a realidade opressora partindo de modos diferenciados de ser e pensar, modos criativos de ser gente capaz, e principalmente desde e com as agências subjetivas e objetivas de mulheres que aprendem continuamente a existir. E para continuarmos as discussões sobre as práticas educativas fomentadas pelas criadoras de conteúdo, apresentamos logo a seguir os comentários de algumas seguidoras dos perfis estudados, como forma de entender as contribuições das práticas educativas construídas nesses espaços, a partir da perspectiva das seguidoras.

4.3 Do outro lado da tela: as seguidoras dos perfis @lendomulheresnegras e @leia_preta

As narrativas e os fazeres das mulheres produtoras de conteúdo desta pesquisa demonstraram que elas estão construindo espaços de fortalecimento, acolhimento, compartilhamento de narrativas, ou seja, engendram práticas educativas diferenciadas, caracterizadas também como práticas identitárias, de existências e resistências. Sendo então práticas educativas construídas em interação ubíqua com o outro, fazendo necessário saber como esses fazeres estão contribuindo/influenciando as mulheres seguidoras desses perfis. Dessa forma, essa parte da pesquisa busca atingir o seguinte objetivo: demonstrar as influências/contribuições das práticas realizadas pelas produtoras de conteúdo a partir dos comentários das seguidoras contidos nas publicações dos perfis estudados. Desse objetivo, uma pergunta-guia pode ser realizada, a saber: quais influências são construídas tanto no que diz respeito às experiências de leitura quanto ao compartilhamento dessas experiências para quem acompanha os perfis dessas mulheres? Com outras palavras, gostaríamos de saber quais as contribuições/influências das práticas educativas construídas nos perfis @lendomulheresnegras e @leia_preta para suas seguidoras.

Para tanto, selecionamos alguns comentários que pudessem demonstrar as influências e/ou contribuições dos perfis na perspectiva das seguidoras, priorizando os comentários que trouxessem com maior evidência as experiências dessas mulheres. Não realizamos recortes raciais nessa seleção, uma vez que definir uma identidade racial não envolve apenas características fenotípicas, no momento, único elemento disponível para uma possível análise desse tipo, sem contar que alguns desses perfis são privados. Como forma de assegurar o anonimato das seguidoras, assim como, respeitando as diretrizes da marca *Instagram*, não utilizamos os seus nomes, sendo estes substituídos pela expressão "Comentário 1, 2, 3...", e assim sucessivamente.

No que tange ao perfil @lendomulheresnegras, escolhemos os comentários referentes à publicação nomeada: "Por que você segue o Lendo Mulheres Negras?", publicada em setembro de 2020, em comemoração aos quatro anos do projeto. Essa postagem teve 86 comentários, uma quantidade expressiva, capaz de capturar as experiências/narrativas das seguidoras. Desse número geral, selecionamos nove comentários que demonstrassem as contribuições/influências do perfil sob o olhar das seguidoras, e quando possível, focalizamos naqueles que apresentavam as experiências/narrativas dessas mulheres.

Em relação ao perfil @leia_preta, selecionamos duas postagens analisadas na seção anterior: "Arte, referências e expressão" e "Um livro sobre minha família", ambas publicadas em abril de 2021. Em relação ao número de comentários, contabilizamos 37 e 80 respectivamente. A publicação "Ensino, pensamento crítico e liberdade", que trazia o livro da autora bell hooks, intitulado *Ensinando pensamento crítico sabedoria e prática*, que também foi analisada na seção anterior, não foi utilizada nessa parte da pesquisa, pois consideramos que os comentários dessa postagem não demonstravam as experiências/narrativas das seguidoras, referentes à leitura da obra exposta, uma vez que a maioria dos comentários mencionavam o interesse das seguidoras pela leitura, ou que já haviam realizado a leitura de outras obras da autora, de maneira breve.

Dessa forma, acreditamos que os comentários das duas postagens escolhidas conseguem dimensionar as contribuições/importância/relevância/aprendizagens do perfil na perspectiva das seguidoras. A escolha dos comentários seguiu as mesmas premissas realizadas no perfil Lendo Mulheres Negras: demonstrar as contribuições/influências do perfil sob o olhar das seguidoras, e, quando possível, focalizar naqueles que apresentavam as experiências/narrativas dessas mulheres. Para tanto, definimos 8 comentários, sendo 4 de cada postagem.

Ao trazer os comentários de algumas seguidoras, estamos acentuando a noção de aprendizagem ubíqua proposta por Santaella (2013), um tipo de aprendizagem fluida, que não possui um caráter sistematizado e/ou rígido, mas se caracteriza pela sua espontaneidade e dinamicidade. Estamos acessando informações, aprendendo e elaborando sentidos e significados constantemente, ao transitar entre os espaços digitais e físicos. Uma aprendizagem que provoca a exposição das experiências de si, ou seja, torna possível o ato de narrar-se, seja contando o que viveu, o que aprendeu ou o que experimentou. E essa experiência de si, segundo Sibilla (2008), só ocorre porque nós, seres humanos, somos eminentemente narradores. Isso quer dizer que conseguimos organizar nossas experiências na primeira pessoa do singular, afinal, ela assevera que "a linguagem nos dá consistência e relevos próprios, pessoais, singulares, e a substância que resulta desse cruzamento de narrativas se (auto)denomina *eu"* (Sibila, 2008, p. 31). Esse *eu* é assim constituído pelas narrativas. Dessa forma, a subjetividade é formada por esses relatos de si através da linguagem, que também supõe a existência de um *outro*, diferente desse *eu*. Como discorre a autora: "Toda comunicação requer a existência do outro, do mundo, do alheio, do não-eu, por isso todo discurso é dialógico e polifônico" (Sibila, 2008, p. 32). E são essas relações que envolvem um *eu* que narra e um *outro* que escuta, mas que também pode narrar-se, que nos interessam, já que é através desses cruzamentos de narrativas, como por exemplo, das produtoras de conteúdo e das seguidoras, que práticas educativas vão sendo fomentadas e construídas. Interessa-nos, então, descrevê-las e, quando possível, problematizá-las.

Pensando nisso, agrupamos os comentários das seguidoras do perfil @lendomulheresnegras em três categorias, sendo elas: a) romper silenciamentos/valorização/reconhecimento de mulheres afrodescendentes; b) representatividade; c) perspectiva questionadora. Evidenciamos, no Quadro 8, os comentários que evocam como contribuição, na perspectiva das seguidoras, a ação de romper os silenciamentos e proporcionar a valorização e o reconhecimento de mulheres afrodescendentes.

Quadro 8 – Comentários das seguidoras do perfil Lendo Mulheres Negras

Romper silenciamentos/valorização/reconhecimento de mulheres afrodescendentes
Comentário 1 Porque acredito muito na filosofia UBUNTU e ela é praticada aqui, dando visibilidade às vozes negras femininas que muitas vezes são caladas por não terem espaço pra ecoar. Tento praticar a filosofia nas minhas redes também! Então me identifico com a página nível máximo 🖤🖤✊🏾✊🏾

Comentário 2: Porque vocês valorizam nossas falas ❤️Gratidão! **Comentário 3:** Porque o trabalho de vcs é extremamente importante! Divulgar autoras negras e suas obras é vital para nossa mudança de realidade. Confiança, afeto, autoestima, autoacolhimento e autocuidado. Projeto potente!

Fonte: Produzido pela autora (2023) extraído da publicação LENDO MULHERES NEGRAS. Por que você segue o Lendo Mulheres Negras? 01 set. 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CEmmQYMK6rg/?igshid=MzRlODBiNWFlZA. Acesso em: 10 jun. 2023.

Os comentários expostos no Quadro 8 evocam as contribuições e a relevância do perfil @lendomulheresnegras na perspectiva das seguidoras, nos quais destacam que nesse espaço as produções de mulheres afrodescendentes podem ser lidas, valorizadas e reconhecidas, uma forma de provocar rachaduras nos silenciamentos impostos pela racionalidade eurocentrada na produção literária, intelectual e artística de mulheres afrodescendentes, uma vez que o perfil não apenas divulga como também discute as produções dessas mulheres, construindo espaços de reconhecimento e discussão crítica dessas produções.

Destacamos alguns trechos dos comentários que demonstram bem essa constatação, como por exemplo, no Comentário 1, a seguidora diz que o perfil proporciona "**visibilidade às vozes negras femininas** que muitas vezes são caladas por não terem espaço pra ecoar" (Lendo Mulheres Negras, 2020, [s.p]). Mecanismos de opressão, como a colonialidade, fazem com que mulheres e homens afrodescendentes sejam constantemente desumanizadas/os, tanto no que diz respeito às suas produções intelectuais e culturais, como na sua própria humanidade. O que chamamos de epistemcídio, modo de ser-pensar-agir capaz de matar povos, porque a sua competência como sujeitos de sua própria história é negada, substituída por ideologias e práticas de desvalorização e autonegação. Com o epistemicídio, o corpo afrodescendente e tudo aquilo que é dele ou produzido por ele é anulado, tematizado via folclorização ou representado como indisciplinado e violento. São corpos construídos como impróprios ou "fora do lugar" (Gomes, 2017; Kilomba, 2019). Essa situação pode ser encontrada nas escolas, nas universidades, nos filmes, nas novelas, nos livros, nas redes sociais, nas publicidades e em tantos outros meios, de tal forma que esse corpo "estranho e inferior" é convidado para voltar ao seu devido lugar, ou seja, à margem.

O que mais chama atenção historicamente é a desvalorização e o sufocamento de vozes, experiências e conhecimentos de mulheres afrodescendentes, como destacado no primeiro comentário, quando a seguidora ressalta que as vozes dessas mulheres são

caladas/silenciadas. Essa realidade é decorrente de uma crescente e poderosa apartação/separação epistêmica dos conhecimentos considerados “outros”, aqueles oriundos de diferentes regiões do mundo “não ocidental” e/ou de povos dominados no processo de colonização europeia, em relação àqueles conhecimentos que foram forjados como “universais”, pertencentes a determinadas partes do “Norte Global”. Não sendo suficiente, essa apartação parece se intensificar quando se trata de produções realizadas por mulheres, pois independente de sua localização geográfica (ocidentais ou não ocidentais), são consideradas inferiores e, por isso mesmo, incapaz de alcançar o cânone do pensamento (Grosfoguel, 2016). A construção dos silenciamentos tem como elementos fundantes as estruturas capitalistas, patriarcais, sexistas e racistas que escamoteiam as produções intelectuais e culturais das mulheres, em especial, das afrodescendentes, vistas como menos capazes e menos inteligentes, respaldadas numa prática de desumanização, na qual se combinam a colonialidade do poder, saber e ser.

Partindo desse panorama geral, perguntamos: O que tem sido feito para romper esses silenciamentos? Como mulheres afrodescendentes têm se utilizado dos espaços digitais para provocar fissuras no epistemicídio? Com esse estudo, estamos evidenciando que as mulheres produtoras de conteúdo no *Instagram* estão construindo nesses espaços verdadeiros redutos de valorização e fortalecimento entre mulheres do mesmo grupo racial, numa tentativa ousada de sacudir as malhas que regem o epistemicídio. Como constatado no primeiro comentário, quando a seguidora diz que as mulheres afrodescendentes não possuem espaço para ecoar suas vozes, ao mesmo tempo em que enfatiza o perfil @lendomulheresnegras como um lugar onde essas vozes possam ser ecoadas, lidas e discutidas.

No comentário seguinte, a dimensão “reconhecimento das narrativas de mulheres afrodescendentes”, que por muito tempo foram (e ainda são) silenciadas, é destacada pela segunda seguidora, a saber: “Porque vocês valorizam nossas falas Gratidão!” (Lendo Mulheres Negras, 2020, [s.p]), e no último comentário: “Divulgar autoras negras e suas obras **é vital para nossa mudança de realidade”** (Lendo Mulheres Negras, 2020, [s.p]). Nesse comentário, a seguidora aponta outra dimensão: transformar as realidades opressoras, ou seja, práticas que desembocam em mudanças críticas, ousadas e sensíveis, a partir da divulgação dessas obras e, sobretudo, das discussões continuadas dentro e fora dos espaços digitais sobre as realidades interseccionais de mulheres afrodescendentes, provocadas pelo perfil em análise. Dessa forma, as seguidoras percebem o @lendomulheresnegras como um instrumento importante para sacudir, ou quem sabe, romper os epistemicídios secularmente impostos às mulheres afrodescendentes.

Dando continuidade, apresentamos os comentários referentes à categoria "representatividade/identificação". Acompanhe o Quadro 9, a seguir.

Quadro 9 – Comentários sobre representatividade das seguidoras do perfil @lendomulheresnegras

Representatividade/Identificação
Comentário 1: por que amo vocês, e me sinto me representada por este projeto, que não me parece um projeto simples acadêmico, mas sim, uma projeção de vida presente e futura. **Comentário 02:** Eu sigo porque **me reconheço em grande parte das narrativas** que vocês constroem neste trabalho **importante** que fazem. Aprendo muito! 🌻💛 **Comentário 3:** Acho extremamente necessário nós falarmos sobre essa temática, justamente por nós mulheres negras **encontramos outras iguais a nós**, o que cria esse laço afroafetivo e de representativade **Comentário 4:** Precisamos de espaços que nos mostrem a importância que a mulher negra traz enraizada na sua história. Aqui **encontrei com objetividade a representatividade para todas nós:** mulheres negra.

Fonte: Produzido pela autora (2023) extraído da publicação LENDO MULHERES NEGRAS. Por que você segue o Lendo Mulheres Negras? 01 set. 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CEmmQYMK6rg/?igshid=MzRlODBiNWFlZA. Acesso em: 10 jun. 2023.

Nos comentários expostos no Quadro 9 constatamos que os conteúdos apresentados no perfil em análise se conectam e se aproximam das experiências de suas seguidoras, criando um lugar de encontro e representatividade, em que são estabelecidas relações entre o que se lê e as próprias experiências, criando também relações de identificação e conexão entre essas mulheres. Essa constatação pode ser sintetizada no terceiro comentário, quando a seguidora diz: "[...] nós mulheres negras encontramos outras iguais a nós, o que cria esse laço afroafetivo e de representativade [representatividade]" (Lendo Mulheres Negras, 2020, [s.p]). Algumas considerações precisam ser tecidas, quando tratamos de representatividade, que também leva a discussões relacionadas à identidade e identificação. Antes de tudo, é necessário explicar o que estamos considerando por "representatividade", mais do que isso, precisamos compreendê-la de maneira crítica, para não cairmos nas armadilhas por trás dessa categoria. Para Almeida (2019, p. 67), representatividade está relacionada "[...] à participação de minorias em espaços de poder e prestígio social, inclusive no interior dos centros de difusão ideológica como os meios de comunicação e a academia".

Representatividade está associada a “ocupar espaços” que historicamente foram destinados a homens e mulheres eurodescendentes, contribuindo em processos de valorização das produções dos grupos excluídos socialmente, no questionamento de narrativas estereotipadas, na visibilização de lutas e reinvindicações desses grupos marginalizados, e, também, auxiliando na construção das identidades desses grupos. Algo que poderia ser demonstrado, por exemplo, no último comentário exposto no Quadro 6: “**Precisamos de espaços** que nos mostrem a importância que a mulher negra traz enraizada na sua história. Aqui **encontrei com objetividade a representatividade para todas nós**: mulheres negra” (Lendo Mulheres Negras, 2020, [s.p]). Com esse relato, a seguidora demonstra a importância de mulheres afrodescendentes ocuparem os mais diferenciados espaços para que sua história, práticas, experiências e produções sejam conhecidas e valorizadas. O perfil @lendomulheresnegras, produzido por mulheres afrodescendentes que tratam de literatura escrita por mulheres do mesmo grupo racial, consegue fomentar esse espaço de representatividade a partir do momento que traz narrativas de mulheres descendentes de africanos, em um meio de comunicação permeado de racismos e sexismos, ou seja, ao mesmo tempo que ocupam espaços de prestígio social, fomentam a produção e o compartilhamento de narrativas valorativas sobre essas mulheres.

E qual o perigo por trás da representatividade? Para Almeida (2019), o grande perigo é acreditar que a representatividade, por si só, seja capaz de combater o racismo, uma vez que, para algumas pessoas, o fato de afrodescendentes (ou pessoas de outros grupos excluídos) ocuparem espaços de poder ou prestígio social, é por não existir racismo, ou acreditam na ideia de que com o simples esforço individual os racismos possam ser eliminados e, consequentemente, quem se esforça mais consegue “chegar lá”, afirmando uma falsa noção de meritocracia. Apesar dos desafios, o autor considera que a representatividade possui um papel importante no combate ao racismo e em outras formas de discriminações, tendo dois efeitos fundamentais: o primeiro, possibilitar a criação de espaços políticos onde às reinvindicações e lutas das minorias possam ser reverberadas, discutidas, colocadas em pauta; e o segundo efeito, é desnaturalizar narrativas estereotipadas sobre esses grupos inferiorizados, servindo, por exemplo, para questionar os imaginários racistas e sexistas que assolam as mulheres afrodescendentes.

De acordo com Almeida (2019), precisamos ter em mente que a representatividade provoca visibilidade, e não poder, Com isso, ele quer dizer que quando uma pessoa afrodescendente ocupa um papel de destaque ou de liderança, não significa que ele ou ela esteja no poder, ou que todas as pessoas afrodescendentes estejam, afinal, para que isso

ocorresse seria necessária uma mudança radical na estrutura social, na qual um dos seus principais componentes são o racismo e o sexismo. Em suma, a representatividade é um instrumento importante para questionar o racismo e outras formas de discriminação, mas não é capaz de eliminá-lo, pois este não é apenas uma questão de visibilidade, mas se trata de um sistema de opressão estrutural.

Por outro lado, a representatividade pode contribuir na construção positiva das identidades, uma vez que ajuda na repercussão de imagens e narrativas valorativas daquele grupo, desnaturalizando concepções estereotipadas sobre estes, como explica Hall (2014), quando diz que a identidade "têm a ver não tanto com as questões 'quem somos' ou 'de onde viemos' mas muito mais com as questões 'quem nós podemos nos tornar', 'como nós temos sidos representados' e 'como essa representação afeta a forma como nós podemos representar a nós próprios'" (Hall, 2014, p. 109). Isso pode ser demonstrado no primeiro comentário apresentado no Quando 6: "**Me sinto representada** por este projeto que não me parece um projeto simples acadêmico, mas sim, uma projeção de vida presente e futura" (Lendo Mulheres Negras, 2020, [s.p]), evidenciando como o perfil @lendomulheresnegras consegue captar suas experiências e narrativas, sendo mais que um projeto acadêmico, algo que conecta a vida de mulheres afrodescendentes numa perspectiva ampla, afetiva e transformadora.

No comentário seguinte: **"[...] me reconheço em grande parte das narrativas** que vocês constroem neste trabalho **importante** que fazem. Aprendo muito!" (Lendo Mulheres Negras, 2020, [s.p]), constatamos como as narrativas propostas no perfil em análise possibilitam que a seguidora se perceba e se reconheça em meio a diferentes narrativas, que podem tanto se assemelhar como divergir das suas, mas que culminam em um ponto comum: relacionam-se e se atravessam, pois são experiências interseccionais de raça, gênero, classe e outras categorias, formando uma grande teia de histórias, experiências, narrativas, imagens que precisam ser ecoadas e, principalmente, ouvidas, como forma de sacudir os silenciamentos provocados pelo epistemicídio.

Com isso, fica evidente como a identidade está relacionada a como somos representados – se de maneira valorativa ou depreciativa – e como essas representações podem nos afetar. Por exemplo, se crianças afrodescendentes desde cedo estiverem rodeadas de imagens, narrativas e discursos valorativos sobre pessoas afrodescendentes, existe uma grande chance delas se sentirem representadas, percebendo-se como crianças bonitas, inteligentes e capazes, pois se veem de maneira valorizada. Ao contrário, se possuem como referência apenas discursos e imagens estereotipadas sobre as pessoas afrodescendentes nas mídias em geral e no próprio cotidiano, não irão se perceber de maneira positiva,

prejudicando seu processo de identificação, afinal, não queremos estar associados com algo socialmente colocado como inferior, sujo, feio, e tantos outros adjetivos negativos e preconceituosos.

Estamos falando do processo de "identificação negada", que é quando "[...] o sujeito se identifica, inconscientemente com os (as) outros (as), mas tem de negar essa identificação" (Crochick, 2015, p. 27). A identificação, de acordo com Crochik (2015), é uma relação mediada pelo afeto, na qual as crianças tentam se assemelhar aos modos de agir, pensar e ser daqueles/as que são seus cuidadores ou outras referências como as/os educadoras/es. Ainda segundo o autor, para alcançarmos uma sociedade de indivíduos livres, seria necessário que todos/as pudessem se identificar com todos/as, porém, a formação burguesa e seus ideais de competição e individualismo dificulta esse processo de identificação, e mais, "provoca a regressão individual necessária para o desenvolvimento do preconceito, que tem base em movimentos sociais como o nacionalismo, o racismo, o antissemitismo" (Crochick, 2015, p. 29). O desafio é buscar estratégias que evitem essa regressão, a fim de alcançarmos uma "sociedade de indivíduos livres" com suas diversidades reconhecidas e respeitadas mutuamente, tendo na representatividade um instrumento poderoso para enfrentar esse desafio.

Diante do que foi discutido, ressaltamos que o processo de construção de identidades é fluido, cambiante, confuso e conflitante, estando continuamente em relação com o outro, com o que é diferente. Como argumentei na minha dissertação de mestrado: "As identidades nessa situação conflituosa encontram-se numa espécie de fronteira, tentando negociar as representações, experiências e discursos produzidos de um lado a partir do grupo dominante e do outro pelo grupo subalternizado" (Souza, 2019, p. 55). Daí a importância de as minorias ocuparem espaços de liderança e prestígio social, como forma de questionar as imagens e narrativas estereotipadas que ainda se perpetuam, dando origem a narrativas valorativas e disseminando aquelas que foram secularmente silenciadas.

No próximo conjunto de comentários elencados no Quadro 7, destacamos como contribuição/influência do perfil @lendomulheresnegras a construção de um olhar mais crítico, curioso, consciente e questionador das realidades. Já dizia Freire (1996), que ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar a sua própria produção, explicando que seus agentes precisam estar abertos às indagações, às curiosidades, às inquietações, ou seja, fomentar que os sujeitos se tornem questionadores. E este saber não pode apenas ser apreendido, mas, sobretudo deve ser vivido. É sobre essa dimensão educativa da curiosidade,

do questionamento, do olhar crítico e consciente que iremos evidenciar/discutir a partir dos relatos das seguidoras apresentados no quadro a seguir.

Quadro 10 – Comentários referentes à dimensão "perspectiva questionadora" das seguidoras do perfil @lendomulheresnegras

Perspectiva questionadora
Comentário 1: Porque são os escritos das mulheres negras nas mia [mais] variadas áreas que **me despertam para um mundo que eu não conhecia**. Eu sinto que meus olhos percebem a vida diferente. Comentário 2: Porque sinto que não sei o suficiente, e quero **seguir refletindo e me desconstruindo**... Me sinto forte estando com mulheres incríveis que encontrei aqui nessa página_❤️

Fonte: Produzido pela autora (2023) extraído da publicação LENDO MULHERES NEGRAS. Por que você segue o Lendo Mulheres Negras? 01 set. 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CEmmQYMK6rg/?igshid=MzRlODBiNWFlZA. Acesso em: 10 jun. 2023.

Algumas expressões podem ser enfatizadas nos comentários como: "me despertam para um mundo que eu não conhecia"; "quero seguir refletindo e me descontruindo". Percebemos que em cada um desses relatos existe uma vontade, uma disposição em conhecer, em estar aberta para aprender e desconstruir, um corpo que se percebe curioso, inquieto, sempre em busca de algo. Para Freire (1996), essa dimensão – em constante busca –, própria do ser humano, é decorrente do seu inacabamento, da sua inconclusão, e sendo homens e mulheres conscientes desse inacabamento, sabem que são seres de relações. Sua presença no mundo não é feita no isolamento, como se fosse apartada das influências sociais, pelo contrário, são cientes das tensões sociais, culturais, econômicas existentes no mundo, e nelas estão envolvidos de maneira ativa. O sujeito percebe sua existência "no mundo, com o mundo e com os outros" (Freire, 1996, p. 31), é então um indivíduo de relações que se insere no mundo, e não apenas se ajusta ou se adapta a ele: "É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também na história" (Freire, 1996, p. 31).

No primeiro comentário, quando a seguidora relata que as narrativas das mulheres afrodescendentes possibilitam novos olhares, enxergando um mundo que ela não conhecia, e que a partir disso começa a perceber a vida de forma diferente, engendra duas possibilidades: a primeira, ela se percebe com um ser de relações com o mundo, a partir de um olhar questionador, abrindo-se a novas formas de percebê-lo e de como estar envolvida e imbricada nele; a segunda possibilidade está completamente interligada com a primeira, a conscientização da sua inconclusão, um ser que está sempre em processo de busca. Como

ressalta Freire (1996): “A conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica”. A seguidora busca outras narrativas, outros conhecimentos, outras formas de perceber e de se relacionar com o mundo, e encontra isso a partir da literatura. Algo que também fica evidenciado no último comentário, quando a seguidora diz: “Porque sinto que não sei o suficiente...” (Lendo Mulheres Negras, 2020, [s.p]), é a presença de um ser inquieto, em constante busca, permeado pelo saber da “curiosidade epistemológica”, que encontra no perfil @lendomulheresnegras um incentivador para atitudes reflexivas e práticas questionadoras, afinal, ela ressalta que gostaria de continuar refletindo e se desconstruindo, e para isso, precisa buscar outros conhecimentos, outras lógicas de pensar/fazer/ser no mundo.

Ao trazer a discussão para a educação escolar, Freire (1996) argumenta que a conscientização do inacabamento é um saber fundante na prática educativa na formação docente, e vai além, ressalta que educadoras/es e alunas/os precisam conviver-fazer-praticar juntos esse saber, precisam fomentar a curiosidade, o questionamento, um corpo aberto para aprender, só assim “exercitaremos tanto mais e melhor a nossa capacidade de aprender e de ensinar quanto mais sujeitos e não puros objetos do processo nos façam” (Freire, 1996, p. 34). De maneira análoga, o perfil @lendomulheresnegras provoca em suas seguidoras a curiosidade, a pesquisa, a reflexão, o questionamento, ampliando as dimensões de aprender e ensinar, a partir do momento que coloca tanto as produtoras como as seguidoras num papel ativo, de constante busca e olhar reflexivo/questionador das realidades, construindo coletivamente um lugar de autonomia, de abertura e curiosidade epistemológica.

Continuando as reflexões acerca das contribuições/influências das práticas educativas dos perfis @lendomulheresnegras e @leia_preta, no próximo quadro apresentamos os comentários das seguidoras do último perfil. Como já relatado utilizamos os comentários de duas postagens, a saber: “Arte, referências e expressão” e “Um livro sobre minha família”, agrupando os comentários em categorias. Na primeira postagem escolhida, definimos duas, são elas: narrativas como fortalecimento e escrita como forma de expressão; na segunda postagem, delimitamos mais duas categorias: percepção do perfil e influências da leitura.

Na postagem “Arte, referências e expressão”, Gabriela, produtora de conteúdo do perfil @leia_preta, relata que durante a pandemia fez várias colagens e séries artísticas, mas que as deixou guardadas. Comentou também sobre seu processo criativo, que considera ser introspectivo, e como a literatura de mulheres afrodescendentes se entrelaça nessa construção. Na postagem, ela ressalta que gostaria que suas seguidoras pudessem se encontrar e compartilhar seus sentimentos. Ao final, deixa uma inquietação: “De que forma você se

expressa e quais suas inspirações?”. No quadro 11, apresentamos algumas respostas das seguidoras, acompanhe logo a seguir.

Quadro 11 – Comentários da postagem “Arte, referências e expressão” do perfil @leia_preta

Narrativas como fortalecimento
Comentário 1: Muito linda sua arte, amiga! Eu não costumo de expressar tanto artisticamente, acho inclusive que deveria começar a fazer isso. Seu post me impulsionou a pensar mais a respeito, colocar nossos sentimentos pra fora é um autocuidado muito possível! Quero ver mais dos seus processos por aqui! Um xero! Comentário 2: que lindo ler isso Gabi!! Arte é o que tem me salvado de inúmeras formas, seja dançando, escrevendo, pintando ... Adoro suas colagens 🥰❤️
Escrita como forma de expressão
Comentário 3: Escrevendo! Acho que a forma com que mais consigo me expressar é escrevendo. Acredito que todos os autores que amo são uma inspiração pra mim ❤️ Comentário 04: Muito lindo esse post, legal demais seu processo 😍 Eu escrevo, desde pequena, atualmente a poesia é minha forma de expressão mais fiel, mas ando me aventurando pelo graffiti e line art, as vezes me empolgo e quero fazer tudo 😆

Fonte: Produzido pela autora (2023) extraído da publicação LEIA PRETA. **Arte, referência e expressão**. 1 abr. 2021. Instagram: @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNIMDx5jD1B/. Acesso em: 2 jun. 2022.

O processo criativo na realização de colagens narrado por Gabriela em sua postagem, relatando seus medos e sentimentos nesse fazer criativo-artístico-autêntico, de alguma forma se conecta com as experiências de suas seguidoras, que também tentam se expressar de diversas formas, mas principalmente através da escrita. O primeiro comentário ilustra como as produções de mulheres, sobretudo as afrodescendentes, foram historicamente desmerecidas e silenciadas socialmente, principalmente em decorrência do epistemicídio, a tal ponto, que essas produções vão sendo esquecidas, guardadas por nós mesmas, como destaca a seguidora: “Eu não costumo de expressar tanto artisticamente, acho inclusive que deveria começar a fazer isso” (Lei Preta, 2021, [s.p]). Nesse comentário, percebemos como a publicação em destaque serviu de incentivo para que essa seguidora expressasse suas próprias narrativas. Nas palavras dela: “Seu post me impulsionou a pensar mais a respeito, colocar nossos sentimentos pra fora é um autocuidado muito possível!” (Lei Preta, 2021, [s.p]).

A autora bell hooks argumentou que a intelectualidade da mulher afrodescendente é negada, em detrimento de uma configuração capitalista, patriarcal e racista: “[...] a subordinação sexista na vida intelectual negra continua a obscurecer e desvalorizar a obra das intelectuais negras” (hooks, 1995, p. 467). O trabalho intelectual de mulheres afrodescendentes é entendido não apenas como o exercício de lidar com ideias, mas, sobretudo, transgredir fronteiras discursivas relacionadas a uma cultura política mais ampla. Este tipo de trabalho, quando realizado por mulheres de descendência africana, é continuamente questionado, pois se entende (preconceituosamente) que as mulheres afrodescendentes não possuem capacidade cognitiva e intelectual, seja na produção epistemológica, literária ou artística. Não são incentivadas a produzir ou se dedicar ao trabalho mental, uma vez que a socialização sexista e racista faz com que este tipo de trabalho não seja uma prioridade, ao contrário dos afazeres domésticos, o cuidado dos filhos e tantas outras atividades servis, colocadas como tarefas principais e mais importantes.

Como já disse Lélia Gonzalez (1983), a mulher afrodescendente é associada preconceituosamente à mucama, logo, escrever, produzir conhecimento, cultura e arte não poderiam ser sua função. As práticas realizadas pelas produtoras de conteúdo em destaque, e os comentários das seguidoras demonstram que seus fazeres no *Instagram* se constituem como instrumento para questionar as assimetrias raciais, de gênero e classe impostas às mulheres afrodescendentes em diferentes aspectos sociais de suas vidas. Em conjunto, criam-se espaços em que produções de mulheres afrodescendentes possam ser lidas, reconhecidas, discutidas, analisadas, valorizadas, de maneira crítica, aberta, sensível e questionadora. Essa discussão nos lembra os dizeres de Anzaldúa (2000), quando afirma que o tratamento ofertado às “mulheres de cor” é diferente daquele destinado à mulher eurodescendente; as intersecções de raça, gênero, classe, localização geográfica e outras categorias estabelecem discriminações diferenciadas. A autora comenta que em decorrência disso, o espaço destinado à mulher de cor, na literatura, é invisível, escondido, guardado, silenciado tanto no mundo dominante dos homens eurodescendentes como no mundo feminista eurodescendente, embora, neste último, já seja possível visualizar algumas mudanças.

Quando a seguidora do segundo comentário diz: “Arte é o que tem me salvado de inúmeras formas, seja dançando, escrevendo, pintando...” (Lei Preta, 2021, [s.p]), ela ressalta as inúmeras formas de existência-resistência de mulheres afrodescendentes, e como as narrativas podem ser múltiplas, traduzindo-se em diferentes formas – dança, escrita, artes visuais. São maneiras diferenciadas de ser gente, sobretudo, ser mulher afrodescendente, como fez lembrar Anzaldúa (2000, p. 235), ao dizer que “para alcançar mais pessoas, deve-se

evocar as realidades pessoais e sociais – não através da retórica, mas com sangue, pus e suor. Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas". A autora destaca a necessidade de se desprender das formas fixas, cartesianas e eurocêntricas de escrever, produzir conhecimento, arte e cultura. Ressalta a necessidade de que "mulheres de cor" precisam se evidenciar nesse fazer autêntico-criativo, colocando as suas próprias experiências com todos os sabores e dessabores vivenciados na pele, ou seja, com "pus e suor", e, para isso, as narrativas podem ser "escritas", ou melhor, traduzidas de diversas formas – na pintura, na dança, na música – e através dos códigos digitais, através das redes sociais.

Continuando o diálogo com a autora, ela ressalta as motivações que levam "mulheres de cor" a escrever, partindo de sua própria experiência como mulher chicana (cidadã norte-americana de origem mexicana):

> Por que sou levada a escrever? Porque a escrita me salva da complacência que me amedronta. Porque não tenho escolha. Porque devo manter vivo o espírito de minha revolta e a mim mesma também. Porque o mundo que crio na escrita compensa o que o mundo real não me dá. No escrever coloco ordem no mundo, coloco nele uma alça para poder segurá-lo. Escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome. Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim, sobre você. Para me tornar mais íntima comigo mesma e consigo. Para me descobrir, preservar-me, construir-me, alcançar autonomia. Para desfazer os mitos de que sou uma profetisa louca ou uma pobre alma sofredora. Para me convencer de que tenho valor e que o que tenho para dizer não é um monte de merda (Anzaldúa, 2000, p. 232).

Os dizeres de Anzaldúa trazem o impacto do que é ser uma "mulher de cor racializada", apontando diferentes significados para o ato de escrever. A escrita, para a autora, é uma espécie de ponte para acessar outros mundos, diferentes daquele em que vive, mas também uma ponte de acesso para enfrentar o mundo real, cotidiano, vivido, como forma de desvelar as narrativas incompletas, silenciadoras, estereotipadas que se firmaram sobre as mulheres, em especial, daquelas historicamente marginalizadas, como as afrodescendentes, indígenas, lésbicas, asiáticas, chicanas, e outras semelhantes. A escrita é então encarada como sobrevivência, mas, acima de tudo, existência – "escrevo porque a vida não aplaca meus apetites e minha fome" – é também um instrumento poderoso de práticas identitárias – "para me descobrir, preservar-se, construir-me, alcançar autonomia" (Anzaldúa, 2000, p. 232). É, acima de tudo, um instrumento ousado de resistência para sacudir as malhas do epistemicídio, racismo e sexismo.

O papel da escrita como ponte de acesso a diferentes mundos, desvelamento das realidades, práticas fortalecedoras de identidades, de sobrevivência, existência e resistência é também ressaltado pelas seguidoras do perfil @leia_preta quando relatam, nos comentários 3 e 4 respectivamente: “Escrevendo! Acho que a forma com que mais consigo me expressar é escrevendo”; “Eu escrevo, desde pequena, atualmente a poesia é minha forma de expressão mais fiel” (Lei Preta, 2021, [s.p]). Evidenciamos com esses comentários que a escrita é uma ponte de acesso para desvelar a realidade e a si mesma, um artifício para potencializar as narrativas de si, estabelecendo relações com a realidade vivida. Escrever é, então, um movimento que provoca conexões, estranhamentos, dor, alegria, é um movimento intenso que envolve olhar para si e para o mundo de maneira imbricada, entrelaçada, é se reconhecer e se entender nos caminhos percorridos da vida, permeados de relações sociais que envolvem diferentes fatores – raciais, gênero, sexual, classe, geracional, religioso – e tantos outros. Evaristo (2005, p. 2) ressalta este aspecto movediço e dançante da escrita:

> Gosto de escrever, na maioria das vezes dói, mas depois do texto escrito é possível apaziguar um pouco a dor, eu digo um pouco... Escrever pode ser uma espécie de vingança, às vezes fico pensando sobre isso. Não sei se vingança, talvez desafio, um modo de ferir o silêncio imposto, ou ainda, executar um gesto de teimosa esperança. Gosto de dizer ainda que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo não executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo.

No próximo conjunto de comentários elencados no Quadro 9, trazemos os comentários referentes à postagem “Um livro sobre a sua família”. Nessa publicação, Gabriela narra suas experiências com a leitura do livro *Água de Barrela*, da autora Eliana Alves Cruz. Relata o quanto ficou emocionada, pois conseguiu realizar conexões com sua própria família, despertando o interesse em conhecer sua história e origem. Ao final da publicação, ela termina com uma indagação para suas seguidoras: “Me conta um pouco de como foi ler Água de Barrela pra você?” (Lei Preta, 2021a, [s.p]). A seguir, no quadro 12, apresentamos algumas das respostas evidenciadas pelas seguidoras.

Quadro 12 - Comentários da postagem “Um livro sobre a sua família” das seguidoras do perfil @leia_preta

Percepção sobre o perfil
Comentário 1: Muito lindo o texto, a imagem, o movimento intenso que esse livro promove na gente. Não tem como passar por ele e não ser marcada profundamente. Adorei o seu texto, a sua escrita cresceu muito desde o início da página, é como se a cada livro, a cada post, viesse uma nova Gabriela, com mais profundidade, essas novas Gabis apreendem sentimentos que me passavam desapercebidos nas obras em comum que lemos. A Eliana é, de longe, minha

escritora preferida ❤️

Comentário 2:
Amiga, que lindoooooo!!! Resenha mais pessoal e maravilhosa! Amei ver mais sua família por aqui!! Água de barrela significou tanto na minha vida, coube tantas analogias. Me identifiquei na minha vida pessoal e pude ver fatores do mundo exterior também!! Lindo demais esse post! 😍

Fonte: Produzido pela autora (2023) extraído da publicação LEIA PRETA. **Um livro sobre a família**. 09 abr. 2021. Instagram: @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNcxZF8jXwo/. Acesso em: 2 jun. 2022.

Na categoria "Percepção sobre o perfil" são apresentados dois comentários que evidenciam tanto as experiências de leitura das seguidoras como a forma que enxergam ou se conectam com o perfil @leia_preta. No primeiro comentário, a seguidora ressalta como o livro provocou um "movimento intenso", deixando marcas profundas; a segunda seguidora também ressalta que a leitura foi bastante significativa, e que a partir dela conseguiu perceber fatores tanto internos como externos, antes não percebidos. Esses relatos dialogam com os dizeres de Evaristo (2005, p. 1), quando diz: "Ler foi também um exercício prazeroso, vital, um meio de suportar o mundo, principalmente adolescência, quando percebi melhor os limites que me eram impostos". A leitura provoca práticas de existência – "um meio de suportar o mundo" – mas não é qualquer leitura, é aquela que mexe, sacode, conecta-se com as próprias experiências de quem está lendo. Evaristo, por exemplo, assevera como a narrativa de mulheres afrodescendentes atravessa quem escreve e quem lê, porque é uma escrita encarnada na pele, por isso, o livro *Água de Barrela* foi tão marcante, significativo, importante para essas seguidoras.

Outro destaque observado nos comentários é como essas mulheres entendem e se conectam com o perfil @leia_preta. No primeiro comentário, destacamos o seguinte trecho "Adorei o seu texto, a sua escrita cresceu muito desde o início da página, é como se a cada livro, a cada post, viesse uma nova Gabriela, com mais profundidade..." (Lei Preta, 2021a, [s.p]). A partir desse relato, constatamos que algumas conexões são estabelecidas entre seguidora e produtora de conteúdo, de tal forma que as narrativas de Gabriela (responsável pelo perfil) interpelam a seguidora, fazendo com que se sinta atravessada por essas narrativas. Ela ainda comenta: "essas novas Gabis apreendem sentimentos que me passavam desapercebidos nas obras em comum que lemos" (Lei Preta, 2021a, [s.p]), demonstrando como as narrativas de Gabriela evocam novas possibilidades reflexivas para a seguidora. O segundo comentário também apresenta conexões estabelecidas entre produtora de conteúdo e

seguidora, principalmente quando diz: “Resenha mais pessoal e maravilhosa! Amei ver mais sua família por aqui!!” (Lei Preta, 2021a, [s.p]). Nesse trecho, inferimos que um dos possíveis motivos para esta seguidora acompanhar o perfil é se sentir atravessada pelas narrativas de Gabriela. Como frisado no comentário, são resenhas pessoais, ou seja, evocam as experiências mais íntimas de Gabriela, fazendo com que suas seguidoras se sintam motivadas a narrarem suas experiências, criando assim uma rede de narrativas fortalecedoras e identitárias.

Estamos tratando de uma rede de narrativas que potencializam tanto o fortalecimento entre mulheres e das suas identidades que, por sinal, também são construídas nesse fluxo de imagens, vídeos, palavras constituintes dos espaços digitais, o que nos leva a dialogar com as assertivas de Sibilla (2008), quando argumenta que as narrativas, em suas diversas técnicas de criação de si (palavras, imagens, vídeos...), possibilitam que as experiências de fato se realizem, ganhem forma, concretizem-se. Como ela mesma ressalta: “Essas narrativas tecem a vida do eu e, de alguma maneira, a realizam” (Sibilla, 2008, p. 33).

Percebemos, com as redes sociais, uma proliferação de narrativas autobiográficas, vidas cada vez mais espetacularizadas e veneradas, caindo muitas vezes no abismo do fetichismo de uma vida perfeita, e até mesmo fabricada exclusivamente para as redes sociais. Por outro lado, também existe uma tendência em procurar vidas reais de pessoas comuns. É nesse segundo grupo – busca de realidade, de narrativas de pessoas comuns – que o perfil analisado faz parte, pois como constatado nos comentários, as seguidoras procuram experiências que se conectem com as suas, buscam narrativas reais, íntimas, que consigam traduzir as suas próprias experiências de leitura, entendendo esse ato não apenas como leitura da palavra restritamente, mas também do mundo, para lembrar-se dos dizeres de Paulo Freire (1989). Diante dessa discussão, algumas reflexões podem ser fomentadas, como por exemplo, qual o lugar da leitura na vida dessas mulheres? Quais conexões fazem com suas experiências? Quais influências? Quais aprendizagens? O que nos traz a segunda parte dos comentários, elencados na categoria “Influências da leitura”, que serão apresentados no quadro 13.

Quadro 13 - Comentários da postagem “Um livro sobre a sua família” das seguidoras do perfil @leia_preta

Influências da leitura
Comentário 1: Que lindo, Gabi! Eu amei muito a Leitura desse livro. Resgatou memórias e me fez encher minha vó de perguntas pra saber. Que lindo, Gabi! Eu amo esse livro porque ele resgatou memórias e um desejo de pesquisar sobre minha família. 😍

Comentário 2:
Tive esse mesmo sentimento de conhecer a história da minha família, foi um dos livros q mais me tocou no fundo e q mudou minha percepção da história, apaixonada dms.

Fonte: Produzido pela autora (2023) extraído da publicação LEIA PRETA. **Um livro sobre a família**. 09 abr. 2021. Instagram: @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNcxZF8jXwo/. Acesso em: 02 jun. 2022.

Para entender as possíveis influências da leitura para essas seguidoras é preciso lembrar que estamos tratando de obras escritas por mulheres afrodescendentes, as quais, através da escrita, evocam outras perspectivas e narrativas sobre raça-gênero-classe, entre outras categorias, trazendo narrativas diferenciadas daquelas que foram secularmente impostas a elas, na literatura e socialmente. Evaristo (2005, p. 2) explica que a representação literária da mulher afrodescendente está ancorada "[...] nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor, não desenha para ela a imagem de mulher-mãe, perfil desenhado para as mulheres brancas em geral".

A mulher afrodescendente é então encarada como um corpo inferior, alocada no prisma do desejo sexual. Evaristo (2005) tenta argumentar que a falta de representação da mulher afrodescendente como mãe é uma forma de apagar os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira, destacando atributos estereotipados sobre essas mulheres, afinal, o imaginário que recai sobre a mulher do ocidente é pautado na dialética do bem e do mal, do anjo e do demônio, representados pelas imagens de Eva e Maria, tendo na maternidade uma forma da mulher se salvar. E quando esse elemento é retirado das mulheres afrodescendentes, ela se torna um "mal redimido". Até mesmo a imagem da "mãe preta" é alocada nesse prisma, ela passa a cuidar dos filhos da "senhora branca", em detrimento dos seus, e com isso "Mata-se no discurso literário a sua prole, ou melhor, na ficção elas surgem como mulheres infecundas e por tanto perigosas" (Evaristo, 2005, p. 3). Tornam-se corpos animalizados, perigosos, sexualizados, objetos de uso e desuso. Esses discursos caem no abismo da inferioridade, onde a humanidade dessas mulheres é distorcida e, sobretudo apagada.

Diante desse cenário de silenciamentos e apagamentos, a literatura produzida por mulheres afrodescendentes passa a ser um instrumento para evidenciar outras narrativas sobre elas mesmas, buscando romper os racismos e machismos que assolam a literatura (e o mercado editorial). Fazem isso através de uma escrita encarnada, cheia de atravessamentos, de maneira crítica e questionadora das realidades, aquilo que Evaristo (2005) denominou de "escrevivência", já discutido nesta pesquisa, mas que é oportuno frisar as próprias palavras da autora:

> Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre (vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. Na escrita busca-se afirmar a duas faces da moeda num um único movimento... (Evaristo, 2005, p. 6).

Pistas foram lançadas para entendermos as influências da leitura para as seguidoras: elas procuram obras de escritoras afrodescendentes porque são narrativas que traduzem as suas próprias experiências, discutem temas que ajudam a entender a sociedade em que estão inseridas e querem se sentir representadas. Além disso, o perfil @leia_preta torna-se um lugar onde elas podem compartilhar seus achados, suas impressões, contar suas experiências, ao mesmo tempo em que se conectam com outras mulheres. No quadro 10 selecionamos alguns comentários que relatam as experiências das seguidoras com o livro *Água de Barrela*, de Eliana Alves Cruz. No primeiro comentário, a seguidora destaca: "Eu amo esse livro porque ele resgatou memórias e um desejo de pesquisar sobre minha família" (Lei Preta, 2021a, [s.p]), enquanto a segunda seguidora relata: "Tive esse mesmo sentimento de conhecer a história da minha família, foi um dos livros q mais me tocou no fundo" (Lei Preta, 2021a, [s.p]).

Assim como Gabriela, produtora de conteúdo do perfil em destaque, sentiu necessidade de conhecer sua história e da sua família, as seguidoras também tiveram o mesmo desejo, afinal, como já discutimos, as histórias, narrativas e experiências de mulheres afrodescendentes foram historicamente silenciadas e apagadas. Não conhecer as próprias histórias é uma forma que o epistemicídio se materializa: sem narrativas, sem experiências, sem conhecimento, a humanidade das mulheres afrodescendentes vai sendo aniquilada. É por esse motivo que o ato de escrever, para as mulheres afrodescendentes, torna-se um meio de luta e desvelamento das realidades opressoras. Para lembrar os dizeres de Evaristo (2005, p. 2): "Um modo de ferir o silêncio imposto", ou Anzaldúa (2000, p. 232), quando diz: "Escrevo para registrar o que os outros apagam quando falo, para reescrever as histórias mal escritas sobre mim". Com os comentários em destaque, evidenciamos que a leitura de obras escritas por mulheres afrodescendentes influencia as seguidoras a conhecer suas histórias, incentiva a produzir suas próprias narrativas e a buscar outras perspectivas para entender as realidades. Essas contribuições são possíveis por causa das características da escrita de mulheres afrodescendentes: cheia de atravessamento, com todas as suas forças e sentidos, encarnada e real, de fato vivida na pele.

Acreditamos que as práticas desenvolvidas pelas mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdo desse estudo, que visam, de maneira geral, ampliar, discutir, valorizar e disseminar livros de autoria feminina afrodescendente, podem ser encaradas como tentativas de transgressão e rompimento de práticas sexistas e racistas que assolam a produção de conhecimento. Indo mais além, podem ser entendidas como práticas de letramento racial, que segundo France Twine e Amy Steinbugler (2006), no estudo "O hiato entre brancos e branquitude: intimidade inter-racial e letramento racial", definem ele como um conjunto de práticas de leitura para entender de maneira crítica as relações raciais presentes na sociedade, uma prática cotidiana de reflexão analítica da realidade social, de forma a compreender e problematizar as construções raciais no cotidiano, englobando não apenas pessoas eurodescendentes, mas também afrodescendentes. No estudo em questão, foi realizada uma pesquisa etnográfica que envolveu 121 casais homoafetivos e heterossexuais inter-raciais do Reino Unido e do leste dos Estados Unidos. As autoras procuravam entender como pessoas fenotipicamente eurodescendentes, através das relações desenvolvidas em uma relação inter-racial, poderiam desenvolver práticas e perspectivas críticas sobre o racismo, definido como "letramento racial". As autoras descreveram quais práticas e atitudes esses casais deveriam alcançar:

> 1) O reconhecimento do valor simbólico e material da Branquitude;
> 2) A definição de *racismo* como um problema social atual e não como um legado histórico;
> 3) O entendimento de que identidades raciais são *aprendidas* e são resultados de práticas sociais;
> 4) Possuir uma gramática racial e um vocabulário que facilitem a discussão sobre raça, racismo e antirracismo;
> 5) A capacidade de traduzir (interpretar) códigos raciais e práticas racializadas;
> 6) Analisar as maneiras pelas quais o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade. (Twine; Steinbugler, 2006, p. 344, grifos das autoras).

A partir dos comentários analisados percebemos que os perfis @lendomulheresnegras e @leia_preta estão produzindo práticas reflexivas-críticas-questionadoras das realidades raciais-gênero-classe que assola a realidade brasileira marcada e constituída estruturalmente pelo racismo e sexismo, essas práticas são fundamentadas em narrativas plurais de mulheres afrodescendentes como lente crítica para entender as relações opressivas desenvolvidas interseccionalmente pelo racismo-sexismo, evidenciando a riqueza epistemológica das produções do Sul, e assim, ampliando os referenciais culturais-artisticos-epistemologicos numa tentativa de romper com a hegemonia eurocentrada do conhecimento.

Assim, destacamos a importância de viabilizar as narrativas de mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdo – seguidoras-leitoras – narradoras, como forma de fortalecer uma educação que liberta, humaniza e produz vias alternativas para sacudir as diferentes formas em que opera a colonialidade e, consequentemente, o epistemicídio. Com os comentários das seguidoras, evidenciamos que a capacidade de se (re)inventar, (re)criar e (re)existir é o cerne das práticas educativas desenvolvidas pelas criadoras de conteúdo participantes dessa pesquisa, à medida que narram suas experiências e constroem espaços para que outras narrativas também sejam compartilhadas – as narrativas das escritoras e a das seguidoras – e, assim, constroem práticas educativas diferenciadas, ousadas, críticas, sensíveis, ao tempo em que fomentam espaços de reconhecimento, fortalecimento e cuidado entre mulheres afrodescendentes.

Para lembrar...

Percorremos nessa seção os fazeres e práticas de mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, a saber: Gabriela Costa, do perfil @leia_preta, e Adriele Regine e Evelyn Sacramento, do perfil @lendomulheresnegras, o que demonstrou que as ações em evidenciar/disseminar as produções literárias, assim como de outras áreas, realizadas por mulheres também afrodescendentes, constituem-se como práticas fundamentalmente educativas, que são constituídas por outras práticas, sendo elas de protagonismo, reconhecimento e representatividade, pois evidenciam as mulheres afrodescendentes como produtoras/criadoras/autoras de conhecimento, possibilitando, assim, aprender com outras geografias da razão, aprender com nós mesmas, com os conhecimentos, saberes e narrativas secularmente silenciadas.

Dessa forma, retomamos algumas perguntas: Como se caracterizam essas práticas? São práticas educativas? Essas práticas são diferenciadas por serem realizadas em espaços digitais? Essas perguntas guiaram as discussões, e a partir das reflexões-descrições-análises das postagens realizadas pelas criadoras de conteúdo foi possível destacar que as práticas construídas por essas mulheres poderiam ser intituladas como práticas educativas, como fazeres políticos, caracterizados como práticas questionadoras, críticas, sensíveis, criativas, identitárias, tendo no seu cerne a capacidade de se (re)inventar, (re)criar e (re)existir. Além disso, buscamos descrever-analisar-problematizar as influências das práticas educativas fomentadas pelos perfis em estudo, através dos comentários das seguidoras. Desta forma, entendemos que essas práticas são diferenciadas, uma vez que possibilitam a criação de

espaços de acolhimento, fortalecimento e compartilhamento de experiências e conhecimento entre mulheres afrodescendentes, mesmo os espaços digitais sendo constituídos pelas interseccionalidades de raça-gênero-classe e outras categorias. Por isso, enfatizamos a capacidade de reinvenção, recriação e (re)existência dessas mulheres.

5 O FAZER-PESQUISA COMO AVENTURA: algumas palavras inconclusivas

Iniciamos esta pesquisa dizendo que se aventurar é estar disposto a viver o acaso, é estar aberto ao inesperado, às coisas incertas do cotidiano, é se "jogar", mesmo com medo. E descobrimos, ao longo do fazer-fazendo, como esse estudo se desenvolveu como uma grande aventura, na medida que questionamos os modos de produzir conhecimento e trouxemos minhas narrativas de gente-pesquisadora nesse processo, sem contar as aprendizagens decorrentes das práticas realizadas pelas criadoras de conteúdo participantes da pesquisa. Por isso, essa parte da pesquisa se intitula como uma aventura inconclusiva, entendendo que as problematizações precisam continuar para que possamos permanecer abertos a fazer pesquisa educacional de maneira consciente, crítica, questionadora e, principalmente, conectada com as realidades sociais, com as histórias e narrativas das/os pesquisadoras/es e colaboradoras/es do estudo.

Para continuar as provocações e questionamentos evidenciamos os dizeres de Maya Angelou, no livro *Carta a minha filha* (2019, p. 68), quando ela diz: "Em dias tempestuosos ou ensolarados, em noites gloriosas ou solitárias, mantenho uma atitude de gratidão. Se insisto em ser pessimista, há sempre o amanhã". Esse é meu sentimento ao trilhar essa pesquisa: cheia de desafios, mas também de momentos gratificantes, "o amanhã" parecia não chegar, porém, eu não percebia que a cada passo dado, um novo amanhã ia surgindo, e com ele novos desafios, novas alegrias, novos caminhos a serem percorridos e desbravados. Escrever esse texto continua sendo uma aventura.

Nessa aventura passamos por diversos lugares: começamos mergulhando nos mares da internet, procurando entender suas possibilidades e exclusões. Enfatizamos como os espaços digitais podem se tornar espaços educativos, uma vez que proporcionam a troca de informações e experiências, assim como a construção e o reconhecimento de diferentes conhecimentos que foram excluídos e silenciados. Para isso, foi necessário entender a dimensão educativa de maneira plural, no caso, educações, como forma de reconhecer os diversos agentes sociais em suas múltiplas possibilidades de ser, existir e fazer, em suas dinâmicas que engendram diferentes formas de ensinar-aprender, ao passo que valoriza os diversos conhecimentos e perspectivas de mundo, como se relacionam e transformam as realidades sociais existentes.

Apresentamos o percurso de criação da internet, a construção da Web 1.0, Web 2.0 e até mesmo os indícios da constituição da Web 3.0. Tratamos também da ubiquidade, uma possibilidade decorrente da Web 2.0, parte na qual conversamos com Santaella (2013) e

Santos (2015). A primeira explica que a ubiquidade é o atributo ou estado de algo ou alguém estar em mais de um lugar ao mesmo tempo, enquanto Santos (2015) discorre sobre "mobilidade ubíqua" para enfatizar a inter-relação entre ciberespaço e espaços físicos, como se estivéssemos nos movimentando em ambos os espaços ao mesmo tempo, tornando esses dois ambientes indissociáveis. A autora também aponta que essa qualidade da cibercultura vem fomentando práticas criativas e originais de produção, compartilhamento de narrativas, ideias, acontecimentos, representações e imagens, um espaço cada vez mais profícuo para aprendizagens diversas.

E ainda nessa empreitada de conhecer os espaços digitais da internet, fomos mergulhando mais fundo até encontrar o seu outro lado: a internet como espaço constituído por exclusões e desigualdades. Para entender essa dimensão opressiva foi necessário escavar as raízes do problema, no caso, a colonialidade. Além disso, buscamos lentes interseccionais de raça-gênero para entender como operam essas exclusões. Ao longo dessa discussão tentamos descrever-contextualizar o racismo algoritmo, opressão algorítmica e colonialismo de dados, evidenciando como as exclusões perpetuadas pela colonialidade operam nos espaços digitais. Apontamos para a necessidade de um olhar crítico em relação às configurações e dinâmicas da internet, haja vista que os nossos dados que circulam livremente nesses espaços estão sendo coletados de maneira estratégica para obtenção de lucros, uma vez que, em posse dessas informações, é possível fornecer produtos e serviços direcionados. Além disso, com esses dados as empresas podem adaptar e melhorar seus serviços, porém, não existe uma via de mão dupla, afinal, para as grandes empresas de tecnologias pouco importa quem de fato somos, o que estamos fazendo ou o que podemos fazer-inventar-criar. O que interessa é receber um *feedback* para melhorar seus produtos. Ao invés de pessoas, tornamo-nos dados com potencial lucrativo. Seria, então, um novo tipo de escravização?

Diante desse contexto lançamos a seguinte indagação: quais caminhos são possíveis para tornar a internet um espaço aberto e plural para as diversidades? Como alguns caminhos-alternativas citamos duas iniciativas que visam a inserção de mulheres afrodescendentes na área da tecnologia, a saber: a Preta Lab e a Conexão Malunga. Para lembrar, a primeira iniciativa é uma plataforma que estimula mulheres afrodescendentes a trabalharem na área da tecnologia, desenvolvendo ciclos formativos, rede de profissionais, mercado de trabalho, consultoria e estudos; o segundo empreendimento se caracteriza como uma plataforma que procura discutir o uso das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs) como meio de emancipação, partindo dos saberes afrodiaspóricos.

Ademais, acreditamos que as mulheres afrodescendentes criadoras de conteúdo no *Instagram*, ao narrarem suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de descendência africana, também constroem práticas que fomentam a criação de espaços de aprendizagem, acolhimento, fortalecimento, reconhecimento de si. Em suma, desenvolvem espaços educativos cada vez mais abertos e plurais. Apesar das adversidades coloniais, racistas e epistemicidas constituintes desses espaços, são formas não apenas de resistência, mas, sobretudo, de existências com ajuda dos saberes escolares e conhecimentos socioculturais-políticos desenvolvidos neste processo pelas participantes do estudo e as/os suas/seus seguidoras/es, uma população de quantidades e potencialidades de crescimento, não conhecidas.

A próxima aventura foi o percurso metodológico. Nesse momento, não tínhamos como pretensão responder as perguntas de maneira fixa, mas pensar/refletir, elaborar pistas e/ou produzir outras questões sobre os modos de produção do conhecimento, principalmente, no campo da educação. Alguns questionamentos, como os abaixo, guiaram-nos nessa escrita. Considerando que a ciência e a sua construção são fenômenos-atividades humanas, indagamos: Se a ciência não é a única forma de acesso e produção do conhecimento, por que outras formas de conhecimento, em especial, aqueles derivados das experiências não europeias, são estigmatizadas e consideradas de menor valor? E por que determinados conhecimentos, mesmo sendo científicos, são mais valorizados que outros? A produção do conhecimento científico tem raça, gênero e localidade geográfica? Desses questionamentos, outros podem ser feitos: Como atividade humana, a ciência pode ser completamente desinteressada? A pesquisa educacional tem dona/o – quem é esta/e de seu estudo científico? O que questionamentos assim têm a ver com produtos-produções em espaços ciberculturais como o *Instagram*? Estes produtos e as produções de mulheres afrodescendentes no *Instagram*, os seus saberes e fazeres podem ser consideradps práticas educativas? Como descreveria-explicaria estas práticas assim categorizadas?

Ao longo do texto, algumas pistas foram deixadas para tentar responder, de modo direito ou por extrapolações, tais questionamentos, enredando para a discussão principal: o conhecimento científico é pensado a partir de uma única base epistemológica – eurocentrada/ocidental – que se constitui através da modernidade/colonialidade, capaz de determinar e moldar formas de pensar/fazer/conceber pesquisa em/na educação. Por outro lado, apresentamos como caminho, também relevante e possível, uma pesquisa em **movimento espiral**, baseada num fazer desobediente, problematizador, questionador. Um fazer de aventura! Como poderia ser num mundo não cartesiano, com vidas fragmentadas e

distanciadas das realidades, por isso mesmo, é preciso pesquisar de maneira aberta as possibilidades existentes de ser-sendo, fazer-fazendo, existir-existindo, em um mundo constituído por desigualdades e falseamentos. É necessário manter uma atitude questionadora, não aceitando epistemologias que se autodenominam universais e neutras, ir além da caixa dominante, buscando, na diversidade epistemológica histórica do mundo, modos vários de perceber-compreender-contextualizar-reconhecer-questionar as relações sociais, culturais e educativas existentes num processo contínuo de aprender-desaprender-aprender... Esta não é a música da humanidade?

Com essa aventura evidenciamos a possibilidade-necessidade de pensar através de outras lentes, especialmente nos campos das educações, percebendo a diversidade de conhecimentos existentes no mundo como uma emergência no fazer pesquisa, principalmente, em/na educação. Acreditamos na necessidade em se estudar, pensar, conhecer e discutir, de maneira reflexiva e com postura crítica, outras epistemologias, como forma de "descolonizar nossos corpos e mentes". Descolonizar as buscas no campo educacional para melhor contextualizar as práticas educativas, humanizando-se enquanto ajuda na humanização de outras pessoas. E assim perceber a pesquisa de maneira conectada com os contextos e situações socioafetivos-culturais das pessoas envolvidas, sem separar conhecimento-realidade social- pesquisador/a em suas dinâmicas complexas, coletivas e individuais. Uma pesquisa feita por gente, sobre gentes, ou seja, humanidades na sua pluralidade.

De fato, o que estamos sugerindo é uma abertura, um corpo aberto e sensível para pensar e produzir conhecimento de outras formas. Formas mais humanizadas – tortas e não tão tortas – das mesmas maneiras. A caminhada não é fácil, é preciso se desprender das malhas coloniais, imperiais, racistas e machistas que configuram a colonialidade, os nossos territórios de conforto e domínio total das nossas próprias subjeções. É preciso aprender para desaprender, para que o trabalho acadêmico não se resuma a uma simples adequação de teorias dominantes do discurso competente para outras localidades geográficas.

É nessa tentativa de questionar-aprender-desaprender que nos aventuramos nas narrativas de três mulheres afrodescendentes que narram suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial, a saber: Gabriela Costa, do perfil @leia_preta; Adriele Regine e Evelyn Sacramento, do perfil @lendomulheresnegras. Quais práticas essas mulheres estão realizando nos espaços digitais? São educativas? Quais os seus fazeres? Como relacionam suas experiências com as leituras lidas? Quais as aprendizagens e influências decorrentes das leituras feitas? Essas foram algumas das indagações que guiaram essa aventura, uma vez que procurávamos, como objetivo geral da pesquisa, compreender as

práticas educativas efetivadas no *Instagram*, quando um grupo de mulheres afrodescendentes com algum acesso ao mundo digital compartilha/narra suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial, de descendência africana. Para alcançar esse objetivo buscamos inicialmente descrever as práticas realizadas pelas criadoras de conteúdo participantes do estudo. A intenção foi caracterizar, exemplificar, compreender essas práticas.

Para descrever essas práticas fomos conhecendo os objetivos de cada perfil e as atividades e/ou ações que estavam sendo produzidas pelas criadoras de conteúdo, através das análises das postagens e das entrevistas. Nesse percurso, evidenciamos que ambos os perfis procuram conhecer-visibilizar-compartilhar obras literárias (e outras produções) de mulheres afrodescendentes, como forma de romper os silenciamentos provocados pelo epistemicídio. O perfil @leia_preta provoca questionamentos sobre o que tem por trás da leitura, suas contribuições e ligações com a realidade social. Isso é feito por meio das postagens compostas, em sua maioria, de imagem e legenda, nas quais Gabriela, criadora de conteúdo responsável pelo perfil, narra suas experiências de leitura articuladas com sua vida, criando assim uma conexão com as pessoas que seguem seu perfil. Essa conexão também pode ser percebida com as fotografias que compõem as publicações, como por exemplo, os livros lidos, envoltos de objetos pessoais da criadora. Além disso, nas postagens são percebidas sugestões, provocações, questionamentos e discussões críticas, questionadoras e criativas das leituras realizadas. Uma das ações desenvolvidas por Gabriela, em 2021, foi o desafio “um autor preto por mês”, lançado no dia 24 de dezembro de 2020, que consistia em divulgar “literatura negra nacional”, e, com isso, fomentar o reconhecimento e o compartilhamento de obras escritas por mulheres afrodescendentes em diversos gêneros literários, produzindo ambiências formativas para aprender com conhecimentos historicamente silenciados.

Adriele Regine e Evelyn Sacramento, do perfil @lendomulheresnegras, também engendram práticas de reconhecimento, divulgação, compartilhamento, discussão e visibilização das produções literárias (e de outras áreas), produzidas por mulheres afrodescendentes. Durante os anos de 2016 a 2020 elas realizaram em torno de 15 ações/atividades que, de maneira geral, tinham o intuito de evidenciar e reconhecer os diversos fazeres (intelectuais, artísticos, culturais) de mulheres afrodescendentes; proporcionar a divulgação, produção e disseminação de obras escritas por mulheres afrodescendentes e construir espaços para compartilhamento de narrativas. Assim, ao identificar, conhecer, descrever, exemplificar os fazeres dessas três criadoras de conteúdo, com suas semelhanças e diferenças, percebemos que ambas provocam respostas de

enfrentamento aos silenciamentos provocados pelo epistemicídio e, por isso, acreditamos que práticas como essas são fundamentalmente educativas e, mais do que isso, são também constituídas por outras práticas, sendo elas de protagonismo, reconhecimento e representatividade.

Essas constatações ficaram mais explícitas com as narrativas das produtoras de conteúdo nas entrevistas realizadas, uma vez que pudemos conhecer as produtoras de cada perfil, as motivações para criação das páginas, as experiências na dinâmica de produzir conteúdo, as aprendizagens e dificuldades, proporcionando melhor entendimento das práticas educativas construídas nesses espaços. Além disso, é uma tentativa de expor e disseminar os conhecimentos e experiências dessas mulheres, evidenciando a potencialidade de seus fazeres e saberes.

Tínhamos como outro objetivo demonstrar as influências/contribuições das práticas realizadas pelas produtoras de conteúdo a partir dos comentários das seguidoras dos perfis estudados. E através dos comentários analisados pudemos perceber que os fazeres dessas mulheres contribuem nos seguintes aspectos: construção de um espaço plural de discussão capaz de fomentar o rompimento de silenciamentos, valorização e reconhecimento das produções de mulheres afrodescendentes. Proporciona representatividade e identificação com as experiências compartilhadas, fomentando uma perspectiva questionadora das realidades, assim como possibilita entender as próprias narrativas como forma de expressão, conhecimento e lócus de fortalecimento entre mulheres afrodescendentes. Dessa forma, percebemos, através dos comentários, que os perfis em estudo influenciam as seguidoras a conhecerem suas histórias, incentiva-as a produzirem suas próprias narrativas e a buscarem outras perspectivas para entender as realidades existentes. Com os comentários evidenciamos que os fazeres das produtoras de conteúdo proporcionam práticas de letramento racial alicerçadas em narrativas pluriversais e ubíquas, uma vez que fomentam diversas lógicas de pensar, conhecer, fazer e ubíquas, pois transitam e se entrelaçam através dos espaços físicos-digitais de maneira fluida. De um modo ou de outro, procuram construir lentes críticas-questionadoras das realidades.

Outro objetivo desta pesquisa consistia em analisar as relações que as produtoras de conteúdo no *Instagram*, participantes do estudo, estabeleciam entre suas experiências e as narrativas dos livros escritos por mulheres afrodescendentes. Para isso, trouxemos as narrativas dessas mulheres a partir das entrevistas, nas quais relataram as relações e influências da literatura em suas vidas. Além disso, utilizamos 3 publicações do perfil @leia_preta e 3 séries de publicação do perfil @lendomulheresnegras, o que totalizou 9

postagens, onde buscamos caracterizar, descrever, exemplificar, discutir e analisar a partir de três categorias: relações estabelecidas entre o lido e o vivido, as aprendizagens e as influências da leitura. Ao longo dessa tarefa percebemos que as criadoras de conteúdo se aproximaram das leituras realizadas, num processo de articular as narrativas lidas com as próprias experiências, realizando uma leitura crítica das realidades sociais vivenciadas. Nesse ato de rememorar narrativas, aprenderam mais sobre si mesmas e sobre as relações sociais-culturais-raciais-gênero que constituem a sociedade brasileira. Assim as camadas que separavam leitora-autora vão sendo desfeitas, e outras camadas também vão sendo perfuradas, como aquelas que separam produtoras de conteúdo-autora-seguidoras, pois à medida que as produtoras de conteúdo narram suas experiências de leitura, criam-se espaços de abertura para que outras mulheres compartilhem suas experiências ou se sintam inspiradas para continuar as leituras críticas da "palavramundo", como disse Paulo Freire.

As três categorias utilizadas para análise se entrelaçam e estão todas relacionadas às aprendizagens decorrentes das experiências de leitura. Desta forma, conseguimos elencar algumas delas:

a) conhecer a si mesma, suas histórias e origens, ou seja, mapear seu passado;

b) perceber que suas práticas e produções são arte-conhecimento-vivências;

c) encorajar que outras mulheres compartilhem seus processos criativos de fazer-sendo na sociedade racista-machista como a brasileira;

d) despertar a ação de rememorar, reviver, recriar experiências já vividas, provocando um voltar a si;

e) desvelar as relações sociais-raciais desiguais construídas na sociedade;

f) refletir sobre suas práticas educativas, buscando estratégias para construir práticas questionadoras, acolhedoras e humanas;

g) repensar as próprias trajetórias de ensino como professora, buscando novos caminhos e possibilidades;

h) possibilitar pensar/compreender o continente africano de maneira plural;

i) compreender como as mulheres afrodescendentes são cercadas de negações de direitos e imersas em silêncios-silenciamentos;

j) perceber a necessidade de criar estratégias para conseguir ser e existir numa sociedade racista-machista;

k) reconhecer que mulheres afrodescendentes podem ter sucesso, e que elas já o tem em diferentes aspectos da vida;

l) tornar-se aberta aos erros, e assim se permitir vivenciar e sentir diferentes experiências, uma vez que ser diferente é também existir; e

m) acreditar em si mesma e continuar lutando e persistindo, apesar das adversidades ocasionadas pelo racismo-machismo.

Mapeando essas aprendizagens conseguimos chegar ao objetivo geral desta pesquisa, para lembrar: compreender as práticas efetivadas no *Instagram,* quando um grupo de mulheres afrodescendentes com algum acesso ao mundo digital compartilha/narra suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial, definir que tipo de prática é essa (são educativas?) e se poderiam ser diferenciadas por estarem sendo realizadas em espaços digitais. E a partir das análises realizadas percebemos que as criadoras de conteúdo fomentam e desenvolvem práticas educativas, uma vez que engendram informações, conhecimentos, ideias e pensamentos relevantes de maneira intencional, através de um meio, no caso, o *Instagram*, sem contar que suas práticas se caracterizam como questionadoras, reflexivas, dialógicas e identitárias.

E por essa mesma razão, entendemos que essas mulheres estão construindo práticas educativas como fazeres políticos, pois buscam sua humanidade historicamente negada e distorcida pelas forças opressoras da colonialidade, e, para isso, realizam ações/fazeres/atividades questionadoras, ousadas, criativas, de reconhecimento e de representatividade, uma educação transformadora/questionadora/humana que procura desvelar as situações opressoras que constituem a sociedade, em especial, a brasileira. Além disso, utilizam um meio tecnológico constituído por exclusões e desigualdades, a internet, para construir ambientes digitais mais humanos, coletivos e dinâmicos, no qual histórias, experiências, conhecimentos desse grupo possam ser compartilhados, evidenciados, reconhecidos, e principalmente discutidos de maneira crítica, questionadora e humanizadora. A internet proporciona ferramentas de compartilhamento, interação, produção criativa, mas são essas mulheres com seus fazeres e práticas que fazem a “roda girar”, ao invés de construírem torres estáticas e verticais, produzindo redes de fortalecimento, conhecimento, cuidado e, principalmente, de aprendizagens diversas. São essas mulheres (e outras pessoas engajadas) que fazem dos espaços digitais ambientes também educativos.

Diante do que já discutimos até aqui, indagamos: Como finalizar esse texto? A melhor resposta para essa pergunta é: não finalizando! A pesquisa, sendo movediça e espiralada, continuará emergindo questionamentos, novas ações, provocações, para que outras/os pesquisadoras/es se sintam instigadas/os a pensar/fazer/continuar/descontinuar o que começamos a trilhar neste estudo. Por isso, não gostamos da palavra "conclusão", por trazer a ideia de encerramento, finalização. Pensamos em "palavras inconclusivas", e sendo esse estudo uma aventura, não pretendemos nos despedir, preferimos apenas um "até logo", com a missão de dar continuidade a esse estudo em momentos futuros, como por exemplo, aprofundar as relações entre redes sociais, literatura, educação e editoração, através do levantamento dos livros discutidos pelas criadoras de conteúdo. Assim sendo, frisamos mais uma vez: sem despedidas, pois a aventura de fazer pesquisa educacional/social demanda uma abertura para o novo e para o "aprender a desaprender" continuamente, e com isso seguimos aprendendo com as nossas próprias narrativas, em especial, com as narrativas de mulheres afrodescendentes que se utilizam dos espaços digitais para provocar rachaduras nas malhas epistemicidas, coloniais, racistas e machistas que assolam a sociedade brasileira, provocando outras formas de educação, cada vez mais inclusivas e problematizadoras. Estamos continuamente aprendendo a ser-sendo, a fazer-fazendo educações no plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, *2019*.

ALMEIDA, K. M. A. **Questões sociocientíficas e o pensamento complexo**: tecituras para o ensino de ciências. 2016, 303 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de Brasília, Brasília, D.F., 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/20338/1/2016_KarolinaMartinsAlmeidaeSilva.pdf. Acesso em: 28 mar. 2021.

AMARAL, A. Etnografia e pesquisa em cibercultura: limites e insuficiências metodológicas. **Revista USP**, São Paulo, n. 86, p. 122-135, jun./ago. 2010. Disponível em: https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/13818. Acesso em: 30 jan. 2021.

AMARAL, A.; NATAL, G.; VIANA, L. Netnografia como aporte metodológico da pesquisa em Comunicação digital. **Revista Sessões do Imaginário**, Porto Alegre, v. 2, n. 20, pp.34-40, dez. 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/famecos/article/view/4829. Acesso em: 30 jan. 2021.

AMEAÇADO pelo TikTok, Instagram anuncia mudanças no aplicativo. **CNN Brasil**. 11 nov. 2020. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/economia/ameacado-pelo-tiktok-instagram-anuncia-mudancas-no-aplicativo/. Acesso em: 10 maio 2023.

ANGELOU, M. **Carta a minha filha**. Rio de Janeiro: Agir, 2019.

ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos Feministas**, Florianópolis, ano 8, n. 1, p. 229-236, jan. 2000. Disponível em: https://www.sertao.ufg.br/up/16/o/anzaldua.pdf. Acesso em: 02 mai. 2018.

ARROYO, M. **Outros sujeitos outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

AZEVEDO, M. M. Q. **Eu não quero ser a mulher saliente!** Eu prefiro ser a Isabella Swan! Apropriações das identidades femininas por crianças na recepção midiática. 2013, 213 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Unisinos, São Leopoldo, 2013. Disponível em: http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4848. Acesso em: 13 mar. 2021.

BÂ, A. H. A tradição viva. *In:* KI-ZERBO, J. (Org.). **História geral da África, I**: Metodologia e pré-história da África. Brasília: UNESCO, 2010.

BARBIER, R. **L'Approche transversale**: sensibilization á l'ecoute nythopoetique em education. Paris: Université de Paris VIII, 1992. (Note de synthèse en vue de l'habilitation à diriger des recherches).

BENJAMIN, W. O Narrador – considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. *In*: **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BOAKARI, F. M.; SILVA, F. B. da. Práticas educativas como relações dialógicas necessárias até hoje: de Garama para muitos chãos. *In:* ADAD, S. J. H.; LIMA, J. D. de S.; BRITO, A. E. (Orgs). **Práticas educativas**: múltiplas experiências em educação. Fortaleza, CE: Editora da UECE, 2021.

BOAKARI, F. M.; SOUZA, E. G. M. de. Mulheres afrodescendentes e espaços virtuais: para viabilizar aberturas epistemológicas. **Revista Fórum Identidades**. Sergipe, v. 29, n. 1, p. 231-246, jan./jun. 2019. Disponível em: https://www.seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/12363. Acesso em: 11 mar. 2021.

BOAKARI, F. M. Das experiências, nossas vozes epistêmicas: questionar e construir saberes-conhecimentos problematizadores. *In*: MACHADO, R. N. da S.; SILVA, S. M. P. da (Orgs). **Vozes epistêmicas e saberes plurais**: gênero, afrodescendência e sexualidade na educação. São Luís: EDUFMA, 2019.

BOAKARI, F. M. Eurocentric rationality: a model deservingly crying for burial? **Entrelugares***:* Revista de sociopoética e abordagens afins, v. 3, n. 1, p. 1-22, 2011. Disponível em: http://www.entrelugares.ufc.br/artigo/numero5/artigos/boakari.pdf. Acesso em: 3 maio 2021.

BOURDIEU, P. **Sociologia**. Organizado por Renato Ortiz. São Paulo: 1983, Ática.

BOURDIEU, P. **Questões de sociologia**. Fim de Século: Lisboa, 2003.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

CAMPOS, M.; BIANCHI, P. Conceição Evaristo: ela seria a primeira escritora negra da Academia Brasileira de Letras. **The Intercept Brasil**. 30 ago. 2018. Disponível em: https://theintercept.com/2018/08/30/conceicao-evaristo-escritora-negra-eleicao-abl/. Acesso em: 3 jan. 2021.

CARNEIRO, S. A organização nacional das mulheres negras e as perspectivas políticas. *In*: GELEDÉS (Org.). **Caderno IV:** Mulher Negra. São Paulo: Primavera, 1993.

CARNEIRO. A. S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005, 339 f. Tese. (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2005. Disponível em: https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2017.

CASSINO, J. F. O sul global e os desafios pós-coloniais na era digital. *In*: SILVEIRA, S. A. da; SOUZA, J.; CASSINO, J. F. (Orgs.). **Colonialismo de dados e modulação algorítmica**: tecnopolítica, sujeição e guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet:** reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

CAVALCANTI, I. M. **Conhecendo a Covid-19**. 1. ed. Belém: Rfb Editora, 2020.

CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**: Artes de fazer. Petrópolis: Vozes, 1998.
CONHEÇA os novos membros da Academia Brasileira de Letras. **UOL Cultura**. 20 abr. 2022. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/noticias/48227_conheca-os-novos-membros-da-academia-brasileira-de-letras.html. Acesso em: 20 ago. 2022.

CORONAVIRUS (COVID-19) Vaccinations. **Our World in Data**. Setembro, 2022. Disponível em: https://ourworldindata.org/covid-vaccinations?country=BRA. Acesso em: 25 set. 2022.

CORONAVÍRUS é mais letal entre negros no Brasil, apontam dados do Ministério da Saúde. **G1 Bem estar**. 11 abr. 2020. Disponível em: https://g1.globo.com/bemestar/coronavirus/noticia/2020/04/11/coronavirus-e-mais-letal-entre-negros-no-brasil-apontam-dados-do-ministerio-da-saude.ghtml. Acesso: 03 jan. 2021.

COUTO, E. S. Pedagogias das conexões: Compartilhar conhecimentos e construir subjetividades nas redes sociais digitais. *In*: PORTO, C.; SANTOS, E. (Orgs). **Facebook e Educação**: publicar, curtir, compartilhar. Campina Grande: EDUEPB, 2014, p. 47-65.

CRENSHAW, K. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 10, n. 1, p. 171-188, jan. 2002. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0104-026X2002000100011 Acesso em: 10 jan. 2018.

CROCHIK, J. L. Educação inclusiva, subjetividade, preconceito e direitos humanos: qual sua relação? *In:* SILVA, A. M. M.; COSTA, V. A. da (Orgs.). **Educação inclusiva e direitos humanos**: perspectivas contemporâneas. São Paulo: Cortez, 2015.

DAYRELL, J. A escola como espaço sócio-cultural. *In:* DAYRELL, J. (Org.). **Múltiplos olhares**: sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS – DIEESE. **Trabalho doméstico no Brasil**. São Paulo, 2022. Disponível em: https://www.dieese.org.br/outraspublicacoes/2021/trabalhoDomestico.html. Acesso em: 10 out. 2022.

DEPRESSÃO na Pós-graduação: é preciso falar sobre isso. **Associação Nacional de Pós-Graduandos (ANPG)**. 14 set. 2018. Disponível em: https://www.anpg.org.br/14/09/2018/depressao-na-pos-graduacao-e-preciso-falar-sobre-isso/. Acesso em: 3 jan. 2021.

ENTENDA a curta história do Instagram, comprado pelo Facebook. **G1 Tecnologias e Games.** 16 abr. 2012. Disponível em: https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2012/04/entenda-curta-historia-do-instagram-comprado-pelo-facebook.html. Acesso em: 3 jan. 2021.

ENTRE VOZES #01: **Preconceito programado?** Como operam os algoritmos. Entrevistados: Vinícius Wu; Ad Junior. Entrevistadora: Luciana Barreto. [S.l.]: YouTube, 16 mar. 2021. Podcast. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Qeewe_SC8nQ&t=4s. Acesso em: 12 set. 2022.

EU EMPREGADA DOMÉSTICA. **O ano é 2022 e a pessoa não tem nenhum pudor...** 12 jul. 2022. Instagram: @euempregadadomestica. Disponível: https://www.instagram.com/p/Cf74KMeNa_7/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 20 set. 2022.

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. *In*: MOREIRA, N. M. de B.; SCHNEIDER, L. (Org.). **Mulheres no mundo**: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia; Editora Universitária UFPB, 2005. Disponível em: http://nossaescrevivencia.blogspot.com/2012/08/genero-e-etnia-uma-escrevivencia-de.html. Acesso em: 3 jan. 2021.

FERREIRA, B.; RAPOSO, R. Evolução do(s) Conceito(s) de Desenvolvimento. Um Roteiro Crítico. **Cadernos de Estudos Africanos**, Lisboa, n. 34, p. 114-144, jul./dez. 2017. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293055456006. Acesso em: 20 mar. 2020.

FEYRABEND. P. **Contra o método**. Rio de Janeiro: Relógio D'Agua, 1997.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO. M. A. S. Práticas pedagógicas nas múltiplas redes de ensino. *In*: LIBANEO, J. C.; ALVES, N. (Orgs.). **Temas de pedagogia** – diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 169-188.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967**.**

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GERHARDT, G. **Caminhando com Tim Tim**. YouTube, 17 dez. 2014. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=1dYukOrq5RI. Acesso em: 28 abr. 2023.

GOMES, N. L. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan. 2003.

GOMES, N. L. **O movimento negro regulador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. **Trabalho e justiça social a questão racial e o novo coronavírus no Brasil**. *[S. l.]*: Fundação Friedrich-Ebert-Stiftung, jun. 2020. Disponível em: http://library.fes.de/pdf-files/bueros/brasilien/16315.pdf. Acesso em: 3 jan. 2021.

GONZALEZ, L. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *In*: SILVA, L. A. *et al*. Movimentos sociais urbanos, minorias e outros estudos. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, ANPOCS n. 2, p. 223-244, 1983.

GONZALEZ, L. **Por um feminismo afrolatinoamericano**. São Paulo: Caderno de Formação Política do Círculo Palmarino, 2011. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/271077/mod_resource/content/1/Por%20um%20feminismo%20Afro-latino-americano.pdf. Acesso em: 12 jan. 2021.

GOULEMONT, J. M. Da leitura como produção de sentidos. *In:* CHARTIER, R. **Práticas da Leitura**. São Paulo: Estação Liberdade, 2011.

GROSFOGUEL, R. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr., 2016. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102- 69922016000100003. Acesso em: 12 jan. 2018.

HALL, S. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. da (Org). **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis RJ: Vozes, 2014.

HINE, C. **Virtual Ethnography**. London, Sage, 2000.

HINE, C. (ed.). **Virtual Methods**. Oxford, Berg, 2005.

hooks, B. Intelectuais Negras. **Estudos feministas**, Florianópolis, v. 3, n. 2/95, p. 464-478, 1995.

hooks, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, B. **Ensinando pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/index.php/biblioteca-catalogo?view=detalhes&id=210168. Acesso em: 12 jan. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2022. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101972_informativo.pdf. Acesso em: 20 abr. 2023.

INFLUÊNCIA negra: um retrato dos criadores pretos do Brasil. **YouPix**. 9 set. 2020. Disponível em: https://medium.youpix.com.br/black-influence-um-retrato-dos-creators-pretos-do-brasil-1ae226bc9979. Acesso em: 10 abr. 2023.

KENP, S. **Digital 2020**: 3,8 bilhões de pessoas usam a mídia social. We Are Social. 30 jan. 2020. Disponível em: https://wearesocial.com/blog/2020/01/digital-2020-3-8-billion-people-use-social-media. Acesso em: 3 jan. 2021.

KENP, S. **Digital 2020**: Brasil. We Are Social. 17 fev. 2020a. Disponível em: https://datareportal.com/reports/digital-2020-brazil. Acesso em: 3 jan. 2021.

KILOMBA, G. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KOZINETS, R. V. **Netnografia**: Realizando pesquisa etnográfica online. 1. ed. Porto Alegre: Penso, 2014.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectivas, 1992.

LAFUENTE, F. A era do raciocínio artificial. **HSM Management 86**, maio/jun. 2011. p. 80-86.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. de A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

LARROSA, J. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

LEIA PRETA. **Arte, referência e expressão**. 1 abr. 2021. Instagram: @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNIMDx5jD1B/. Acesso em: 02 jun. 2022.

LEIA PRETA. **Um livro sobre a família**. 9 abr. 2021a. Instagram: @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNcxZF8jXwo/. Acesso em: 02 jun. 2022.

LEIA PRETA. **Ensino, Pensamento Crítico e Liberdade**. 17 abr. 2021b. Instagram: @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CNxaiXfjCua/. Acesso: 02 jun. 2022.

LEIA PRETA. **Seis fatos sobre mim**. 13 jun. 2021c. Instagram: @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CQEJ8R8DDK6/. Acesso em: 10 maio 2022.

LEIA PRETA. **Clube do livro de autores negros**. 7 jul. 2022. Instagram: @leia_preta. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CfubUqUvrSM/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 10 out. 2022.

LENDO MULHERES NEGRAS. **Início**. [s.d.]. Site: Lendo Mulheres Negras. Disponível em: https://www.lendomulheresnegras.com.br/. Acesso em: 10 mar. 2021.

LENDO MULHERES NEGRAS. **Ano IV Lendo Mulheres Negras**. Instagram @lendomulheresnegras. 14 set. 2020. Disponível em: https://www.instagram.com/explore/tags/4anoslmn?igshid=YmMyMTA2M2Y= . Acesso em: 10 abr. 2022.

LENDO MULHERES NEGRAS. **Resenha LMN:** Tudo de Bom vai acontecer - Sefi Atta. 23 fev. 2021. Instagram: @lendomulheresnegras. Disponível em: **https://www.instagram.com/p/CLo9L23nBrv/.** Acesso em: 2 jun.2022.

LENDO MULHERES NEGRAS. **#ResenhaLMN**- Vocês conhecem Shonda Rhimes? 3 mar. 2021a. Instagram: @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CL9ydxXqLMR/.Acesso em: 2 jun.2022.

LENDO MULHERES NEGRAS. **Resenha LMN**, O ano em que disse sim Shonda Rhimes. 3 mar. 2021b. Instagram: @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CL-K9dzHIS3/.Acesso em: 2 jun.2022.

LENDO MULHERES NEGRAS. **Nós somos o lendo mulheres negras**. 7 jul. 2021c. Instagram: @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CRCoCWBqUv7/. Acesso em: 2 ago. 2022.

LENDO MULHERES NEGRAS. **#ResenhaLMN**- Vocês conhecem Preta Rara? 27 jul. 2021d. Instagram: @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CR2ISXRqIvm/. Acesso em: 2 jun.2022.

LENDO MULHERES NEGRAS. **Resenha LMN:** Eu empregada doméstica Preta Rara. 27 jul. 2021e Instagram @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CR4pgHFnwYW/. Acesso em: 2 jun.2022.

LENDO MULHERES NEGRAS. **Palavra de mulher preta**. 12 mar. 2022. Instagram @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CbAt3ESLN43/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 10 jun. 2022.

LENDO MULHERES NEGRAS. **Websérie Isso é arte de mulher preta!** 5 jul. 2022a. Instagram @lendomulheresnegras. Disponível em: https://www.instagram.com/p/CfoiR0SueEt/?igshid=YmMyMTA2M2Y=. Acesso em: 1 ago. 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. Os significados da educação, modalidades de prática educativa e a organização do sistema educacional. **Revista Inter Ação**, v. 16, n. 1/2, p. 67-90, out. 2018.

LIME, A. Os tesouros 'roubados' da África que foram parar em museus da Europa e dos EUA. **BBC News África**, Online, 25 de novembro de 2018. Disponível em: https://www.bbc.com/portuguese/geral-46335947. Acesso em: 14 mar. 2021.

LINS, B. F. E. A evolução da Internet: uma perspectiva histórica. **Cadernos ASLEGIS**, Brasília, n. 48, p. 11-45, 2013. Disponível em: https://www.aslegis.org.br/files/cadernos/2013/caderno-48/2-INTRODUCAO.pdf. Acesso em: 19 jul. 2020.

LOPES, I. da S. Ausência de raça e gênero no enfrentamento da pandemia no Brasil. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde**, [S. l.], v. 15, n. 2, 2021.

DOI: 10.29397/reciis.v15i2.2409. Disponível em: https://www.reciis.icict.fiocruz.br/index.php/reciis/article/view/2409. Acesso em: 10 jun. 2023.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/36755. Acesso em: 23 set. 2020.

MALDONADO, A. E. Transmetodologia, cidadania comunicativa e transformação tecnocultural. **Intexto**, Porto Alegre, UFRGS, n. 34, p. 713-727, 2015. Disponível em: http://dx.doi.org/10.19132/1807-8583201534.713-727. Acesso em: 10 abr. 2021.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs.). **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007, p. 127-167.

MATOS, J. F. Aprendizagem e prática social: contributos para a construção de ferramentas de análise da aprendizagem matemática escolar. *In*: PONTE, J. P.; SERRAZINA, L. (Orgs.). **Educação matemática em Portugal, Espanha e Itália**: actas da Escola de Verão. Lisboa: SEM-SPCE, 1999. p. 65-92.

MIGNOLO, W. D. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 35-54.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura. Un manifesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFOGUEL, R. (Orgs). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, Niterói, n. 34, 2008, p. 287-324.

MIRANDA, F. **A roda como forma de ler romancistas negras brasileiras**. [s/d]. Disponível em: http://www.suplementopernambuco.com.br/edi%C3%A7%C3%B5es-anteriores/77-capa/2289-a-roda-como-forma-de-ler-romancistas-negras-brasileiras.html. Acesso em: 12 de março de 2020.

MORIN, E. Epistemologia da complexidade. *In:* SCHNITMAN, D. F. (Org.). **Novos paradigmas, cultura e subjetividade**. 1. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996, p. 274-286.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

NASCIMENTO, A. do. **O Genocidio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, *1978.*

NOBLE, S. U. **Algoritmos da opressão**: como o Google fomenta e lucra com o racismo. Santo André, SP: Rua do Sabão, 2021.

OLIVEIRA, L. F. de; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, Minas Gerais, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982010000100002. Acesso em: 13 abr. 2018.

OLIVEIRA, L. H. S. de. Os quilombos editoriais como iniciativas independentes. **Aletria:** Revista de Estudos de Literatura, *[S. l.]*, v. 28, n. 4, p. 155–170, 2018. DOI: 10.17851/2317-2096.28.4.155-170. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/18829. Acesso em: 10 jun. 2023.

O'REILLY, T. What Is Web 2.0 - Design Patterns and Business Models for the Next Generation of Software. **O'Reilly Publishing**, 2005. Disponível em: http://www.oreilly.com/pub/a/web2/archive/what-is-web-20.html. Acesso em: 4 jul. 2020.

PETERSON, D. Context and the e-condition. *In*: NYÌRI, Kristóf (Ed.). **Mobile learning**. Essays on philosophy, psychology and education. Viena, Passagen Verlag, 2003, p. 117-125.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Clasco, 2005, p. 117 - 142.

REIS, P. Da discussão à ação sociopolítica sobre controvérsias sócio-científicas: uma questão de cidadania. **Ensino de ciência e tecnologia em Revista,** v. 3, n. 1, 2013, p. 01-10. Disponível em: https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/9577/3/DA%20DISCUSS%C3%83O%20%C3%80%20A%C3%87%C3%83O.pdf. Acesso em: 10 abr. 2021.

RENGEL, L. P. **Corponectividade:** comunicação por procedimento metafórico nas mídias e na educação. 2007.169 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

RIBEIRO, D.; WELLS, A. Com pandemia, demanda por videoconferências dispara em empresas brasileiras. **CNN Brasil**. 15 abr. 2020. Disponível em: https://www.cnnbrasil.com.br/business/com-pandemia-demanda-por-videoconferencias-dispara-em-empresas-brasileiras/. Acesso em: 13 mar. 2022.

RIBEIRO, D. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

ROCHA, P. J.; MONTARDO, S. P. Netnografia: incursões metodológicas na cibercultura. **E-Compós**, [S. l.], v. 4, 2005. DOI: 10.30962/ec.55. Disponível em: https://www.e-compos.org.br/e-compos/article/view/55. Acesso em: 24 set. 2023.

SÁ, S. Netnografias nas redes digitais. *In:* J. L. PRADO, **Crítica das Práticas Midiáticas**. São Paulo: Hacker, 2002.

SALMONS, J. **Qualitative online interviews**: strategies, design and skills. Londres: Sage, 2014.

SANTAELLA, L. **Linguagens líquidas na era da mobilidade**. São Paulo: Paulus, 2007.

SANTAELLA, L. A ecologia pluralista das mídias locativas. **Revista FAMECOS**, v. 15, n. 37, p. 20-24, 27 jan. 2008. Disponível em: https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/revistafamecos/article/view/4795. Acesso em: 20 mar. 2022.

SANTAELLA, L. **Comunicação ubíqua**: repercussões na cultura e na educação. São Paulo: Paulus, 2013.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos** – CEBRAP, São Paulo, n. 79, p. 71-94, 2007. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0101-33002007000300004. Acesso em: 10 fev. 2017.

SANTOS, B. de S. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. *In:* SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. (Orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo; Editora Cortez. 2010.

SANTOS, E. A mobilidade cibercultural: cotidianos na interface educação e comunicação. **Em Aberto**, Brasília, v. 28, n. 94, p. 134-145, 2015. Disponível em: https://doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.28i94.1675. Acesso em: 10 fev. 2020.

SANTOS, E. **Pesquisa-formação na cibercultura**. Teresina: EDUFPI, 2019.

SANTOS, E. EAD, palavra proibida. Educação online, pouca gente sabe o que é. Ensino remoto, o que temos para hoje. Mas qual é mesmo a diferença? #livesdejunho. *In*: SANTOS, E. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes**: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p.57-74.

SANTOS, E.; FERNANDES, T.; YORK, S. W. Ciberfeminismo em tempos de Pandemia Covid-19: Lives (Trans)feministas. *In*: SANTOS, E. **Escrevivências ciberfeministas e ciberdocentes**: narrativas de uma mulher durante a pandemia Covid-19. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p.77-98.

SETTON, M. da G. J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**, n. 20, p. 60-70, maio 2002. Disponível em: https://doi.org/10.1590/S1413-24782002000200005. Aceso em: 09 jun. 2023.

SIBILIA, P. **O show do eu**: a intimidade como espetáculo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.

SILVA, F. B. da. **Arte como narrativa e cuidado de mulheres afrodescendentes na pandemia/2021**. Projeto de extensão, Universidade Federal do Piauí, 2021.

SILVA, F. B. da. **Narrativa autobiográfica oral, imagética e escrita**. Teresina: Projeto Arte como Narrativa e Cuidado de Mulheres Afrodescendentes, 2021.

SILVA, T. Racismo Algorítmico em Plataformas Digitais: microagressões e discriminação em código. *In*: SILVA, Tarcízio (Org.). **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais**: Olhares afrodiaspóricos. São Paulo: LiteraRUA, 2020.

SILVEIRA, S. A. da. A hipótese do colonialismo de dados e o neoliberalismo. *In*: SILVEIRA, S. A. da; SOUZA, J.; CASSINO, J. F. (Orgs.). **Colonialismo de dados e modulação algorítmica**: tecnopolítica, sujeição e guerra neoliberal. São Paulo: Autonomia Literária, 2021.

SÍVERES, L.; SANTOS, J. R. de S. O Conhecimento como princípio da solidariedade e da colonialidade. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 18, n. 3, p. 124-137, set./dez. 2013. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/1928/pdf_176. Acesso em: 22 set. 2020.

SOUZA, E. G. M. de; BOAKARI, F. M. Resistindo ao epistemicídio: em busca de uma Literatura infantil afro-brasileira, moçambicana e angolana. **Mulemba**, Rio de Janeiro: UFRJ, v. 10, n. 19, p. 82-98, 2018. Disponível em: https://doi.org/10.35520/mulemba.2018.v10n19a20559. Acesso em: 6 jul. 2021.

SOUZA, E. G. M. de. **Entre tênis e cadarços – a literatura infantil afrodescendente**: o que ensina o mercado editorial brasileiro? 2019. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2019. Disponível em: https://www.ufpi.br/arquivos_download/arquivos/DISSERTA%C3%87AO_DEFESA_EMANUELLA_GEOVANA_M_DE_SOUZA_v2.020190725145322.pdf. Acesso em: 10 mar. 2021.

SOUZA, E. G. M. de; BOAKARI, F. M.; SILVA, F. B. da. Controvérsias sociocientíficas na web 2.0: quais potencialidades educativas envolvendo racismos e machismos?. **#Tear**: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia, Canoas, v. 10, n. 1, p. 01-21, 2021. DOI: 10.35819/tear.v10.n1.a4914. Disponível em: https://www.periodicos.ifrs.edu.br/index.php/tear/article/view/4914. Acesso em: 17 dez. 2021.

SOUZA, E. G. M. de; LEÃO, O. de O.; BOAKARI, F. M. Nós Por Nós: protagonismo e resistência de mulheres afrodescendentes no Instagram. **ECCOM**, 12, n. 24, 2021. Disponível em: http://unifatea.com.br/seer3/index.php/ECCOM/article/view/1358. Acesso em: 7 jan. 2022.

TRINDADE, L. V. P. Mídias sociais e a naturalização de discursos racistas no Brasil. *In:* SILVA, T. (Org.). **Comunidades, algoritmos e ativismos digitais**: Olhares afrodiaspóricos. São Paulo: LiteraRUA, 2020.

TWINE, F. W.; STEINBUGLER, A. C. The Gap Between Whites and Whiteness: Interracial Intimacy and Racial Literacy. **Du Bois Review:** Social Science Research on Race, 3(2), 2006, p. 341-363. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/231775543_The_gap_between_whites_and_whiteness_Interracial_Intimacy_and_Racial_Literacy. Acesso em: 2 maio 2023.

VIANNA FERREIRA, A.; BERNARDINO SIRINO, M.; MOTA, P. F. Para além da significação ‘formal’, ‘não formal’ e ‘informal’ na educação brasileira. **EDUCAÇÃO**, *[S. l.]*, v. 8, n. 3, p. 584–596, 2020. DOI: 10.17564/2316-3828.2020v8n3p584-596. Disponível em: https://periodicos.set.edu.br/educacao/article/view/7736. Acesso em: 29 out. 2022.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre a educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 2010.

WALSH, C. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: in-surgir, re-existir y re-vivir. *In:* MELGAREJO, P. (Comp). **Educación Intercultural en América Latina:** memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas. México: Universidad Pedagógica Nacional–CONACIT, Plaza y Valdés, 2009.

ZANINI, D. Etnografia em mídias digitais. *In*: SILVA, T; STABILE, M (Orgs.). **Monitoramento e pesquisa em mídias sociais:** metodologias, aplicações e inovações. 1. ed. São Paulo: Uva Limão, 2016, p. 163-185.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) Senhor(a)

Você está sendo convidado(a) a participar como voluntário(a) de uma pesquisa denominada **Práticas em espaços digitais: narrativas de mulheres afrodescendentes em experiências de leitura**. Esta pesquisa está sob a responsabilidade da pesquisadora Emanuella Geovana Magalhães de Souza, vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI), e tem como objetivo geral compreender as práticas evidenciadas no *Instagram* quando um grupo de mulheres afrodescendentes com algum nível de acesso ao mundo digital compartilha/narra suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial.

Esta pesquisa tem por finalidade contribuir e incentivar às mulheres afrodescendentes a produzirem narrativas sobre si mesmas, bem como, serve de incentivo as/os profissionais de edição a investir na literatura afrodescendente, haja vista, a necessidade de tratar as questões raciais numa sociedade racista, sexista e machista, como a brasileira. Outra importante contribuição é o reconhecimento dos espaços digitais como espaço próprio, cheio de possibilidades educativas e de criação, se constituindo como tema, problema de pesquisa e opção metodológica, proporcionando assim, mudanças no fazer pesquisa. Deveria interessar também as/os professoras/es para que possam utilizar as diversas possibilidades da literatura e das tecnologias digitais em sala de aula.

Neste sentido, solicitamos sua colaboração mediante a assinatura desse termo. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), visa assegurar seus direitos como participante. Após seu consentimento, assine todas as páginas e ao final desse documento que está em duas vias. O mesmo, também será assinado pelo pesquisador em todas as páginas, ficando uma via com você participante da pesquisa e outra com o pesquisador. Por favor, leia com atenção e calma, aproveite para esclarecer todas as suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de indicar sua concordância, você poderá esclarecê-las com o pesquisador responsável pela pesquisa através dos seguintes telefones: Pesquisadora: Emanuella Geovana Magalhães de Souza, (86) 99529-2774, ou via e-mail emanuella@ufpi.edu.br. Se mesmo assim, as dúvidas ainda persistirem você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da– UFPI, que acompanha e analisa as

pesquisas científicas que envolvem seres humanos, no Campus Universitário Ministro Petrônio Portella, Bairro Ininga, Teresina –PI, telefone (86) 3237-2332, e-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br no horário de atendimento ao público, segunda a sexta, manhã: 08h00 às 12h00 e a tarde: 14h00 às 18h00. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Esclarecemos mais uma vez que sua participação é voluntaria, caso decida não participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento da pesquisa, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo e o (os) pesquisador estará a sua disposição para qualquer esclarecimento.

A pesquisa tem como justificativa o fato de que a inserção, reflexão e discussão de livros que disseminam outras perspectivas sobre as mulheres afrodescendentes numa construção valorativa de suas identidades mostram-se como tarefa urgente, principalmente quando essas narrativas são escritas por pessoas injustamente silenciadas, como as mulheres de descendência africana. Práticas como essas, que são fundamentalmente educativas, colaboram na construção positiva das identidades raciais. E para a realização desta pesquisa serão utilizados os seguintes procedimentos para a coleta de dados:

a) **entrevista assíncrona** com as mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdo no Instagram, que se caracteriza quando pesquisadora e participantes não estão online simultaneamente. Será feito na plataforma *Padlet* (um startup de tecnologia educacional, que permite a criação de quadros virtuais, podendo ser inserido texto, imagem, vídeo, links, áudio, dentre outros e compartilhado com outras pessoas de maneira colaborativa, mesmo se elas não tiverem contas na plataforma). A expectativa é que seja realizado pela pesquisadora de 4 a 8 interações (perguntas), sendo postadas uma vez na semana e as participantes terão um prazo máximo de uma semana para responder. Para coletar as informações utilizaremos notas de campo e capturas de tela dos conteúdos (perguntas e respostas) publicados (imagem, vídeo, som e texto). **Caso esse tipo de entrevista não seja viável** as participantes ou se não obtivermos as informações necessárias, poderá ser feito entrevistas síncronas:

b) entrevistas síncronas com as mulheres afrodescendentes produtoras de conteúdo no Instagram, esse tipo de entrevista se caracteriza quando pesquisador/a e participante trocam diretamente perguntas e respostas enquanto ambos estão *on-line* simultaneamente, como exemplos, os chats ou bate-papos, através de *softwares* ou programas como *Skype, Hangout, Zoom, Google Meet,* dentre outros. A escolha dos softwares ou programa de videoconferência será escolhida conjuntamente com a participante. Com autorização da

entrevistada, a entrevista poderá ser gravada com captura de tela, sendo captada imagem, som e voz.

c) observação assíncrona das postagens das participantes da pesquisa, que se caracteriza quando pesquisadora e participante não estão simultaneamente online. Pretendemos observar apenas as informações contidas na "bio" e postagens do feed, onde se concentra as publicações e comentários das/os seguidoras/es; para coletar as informações observadas utilizaremos notas de campo e capturas de tela dos perfis do Instagram escolhidos, em particular, do feed, dos conteúdos publicados (imagem, vídeo, som e texto) e os comentários.

d) análises das postagens das mulheres afrodescendentes participantes da pesquisa, que poderão servir como temas a serem aprofundados nas entrevistas; buscando analisar/compreender/evidenciar as experiências de leitura das participantes, assim como, as relações entre suas experiências e as narrativas dos livros escritos por mulheres também afrodescendentes. Também nos interessa **as interações das seguidoras através dos comentários** realizados nas postagens; para coletar as informações utilizaremos as notas de campo e as capturas de tela incluindo texto, imagens, som, voz e vídeos.

Reforçamos que analisaremos apenas as informações coletadas nos perfis das participantes da pesquisa **divulgadas ao público em geral**, que envolve fotos, textos, vídeos, som, voz e comentários, com intuito exclusivo de analisar os conteúdos das publicações e as interações através dos comentários. Enfatizamos que nenhumas dessas informações serão utilizadas para prejudicar as participantes.

Esclareço que esta pesquisa acarreta os seguintes riscos no que se refere aos aspectos morais, psicológicos e culturais, mesmo sendo mínimos, como: vergonha, constrangimento, medo, problemas de ordem emocional, moral e culturais, sentimento de invasão de privacidade, exposição e ansiedade. Como forma de superar ou amenizar possíveis riscos, as informações observadas e analisadas no perfil do Instagram, mesmo sendo divulgadas de maneira aberta ao público, deverão ser autorizados previamente pelas participantes, onde os detalhes dos usos de suas informações (identidade, textos, imagens, som, voz, vídeos e comentários) constarão no presente documento e durante toda a pesquisa, além disso, **reafirmamos o compromisso em não utilizar tais informações para prejudicar as participantes.**

Em relação às entrevistas, em casos de desconforto ou reações similares, daremos uma pausa para que as entrevistadas possam se recompor, conversaremos sobre determinado

assunto que ocasionou desconforto as participantes de maneira mais sútil, caso permaneça o desconforto iremos respeitar e envolvê-la com outras questões, outra alternativa é suspender a entrevista e realizá-la em outro dia ou até mesmo contar com a ajuda de outros profissionais como psicólogos. A identidade das participantes será preservada, devendo ficar a sua escolha se quer ser identificada com seus nomes reais, pseudônimo ou com sua identificação utilizada na internet. As entrevistas após serem transcritas serão enviadas para as participantes para que façam interferências e avaliem o que foi dito. Além disso, estas informações serão utilizadas única e exclusivamente para execução do presente projeto e serão mantidas nos arquivos desta pesquisadora, por um período 1 (um) ano. Após este período, os dados serão destruídos.

Ressaltamos que a pesquisa traz **benefícios,** a saber: maior visibilidade a produção de conteúdos das mulheres participantes da pesquisa; pode contribuir para que outras mulheres afrodescendentes vislumbrem diferentes possibilidades de vida; professoras/es poderão conhecer livros escritos por mulheres afrodescendentes, assim como, entender as questões relacionadas a raça e gênero; a pesquisa pode servir para valorização das tecnologias digitais, em especial, o uso das redes sociais na educação de crianças, jovens e adultos; pode proporcionar novos conhecimentos as participantes, bem como, possíveis soluções para um dado problema ou situação emblemática.

Os resultados obtidos nesta pesquisa serão utilizados para fins acadêmico-científicos (divulgação em revistas e em eventos científicos) e os pesquisadores se comprometem a manter o sigilo e identidade anônima, como estabelecem as Resoluções do Conselho Nacional de Saúde nº. 466/2012 e 510/2016 e a Norma Operacional 01 de 2013 do Conselho Nacional de Saúde, que tratam de normas regulamentadoras de pesquisas que envolvem seres humanos. E você terá livre acesso as todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo, bem como lhe é garantido acesso a seus resultados.

Esclareço ainda que você não terá nenhum custo com a pesquisa, e caso haja por qualquer motivo, asseguramos que você será devidamente ressarcido. Não haverá nenhum tipo de pagamento por sua participação, ela é voluntária. Caso ocorra algum dano comprovadamente decorrente de sua participação neste estudo você poderá ser indenizado conforme determina a Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde, bem como lhe será garantido à assistência integral.

Após os devidos esclarecimentos e estando ciente de acordo com os que me foi exposto, Eu _____, declaro que aceito participar desta pesquisa, dando pleno consentimento para uso das informações por

mim prestadas. Para tanto, assino este consentimento em duas vias, rubrico todas as páginas e fico com a posse de uma delas.

Autorização de Imagem, Som e Voz em entrevistas síncronas.

Em seguida, apresentamos algumas possibilidades no que se refere ao uso de sua imagem, som e voz durante as entrevistas. Você deverá marcar a opção em que se sente mais confortável.

( ) Autorizo a captação de imagem, voz e som por meio de gravação/filmagem da tela.

( ) Não autorizo a captação de imagem e voz por meio de gravação e/ou filmagem.

( ) Autorizo apenas a captação de voz por meio da gravação de áudio;

Autorização de Imagem, Som, Texto e Voz entrevistas assíncronas

Em seguida, apresentamos algumas possibilidades no que se refere ao uso de sua imagem, som, texto e voz durante as entrevistas. Você deverá marcar a opção em que se sente mais confortável.

( ) Autorizo que as informações (texto, imagem, som, voz) disponibilizadas na entrevista assíncrona na plataforma Padlet sejam analisadas, capturadas e utilizadas na pesquisa.

( ) Não autorizo que as informações (texto, imagem, som, voz) sejam analisadas, capturadas e utilizadas na pesquisa.

Autorização das informações disponibilizadas no Instagram

Em seguida, apresentamos algumas opções no que se referem as suas informações disponibilizadas no Instagram. Você deverá marcar a opção em que se sente mais confortável.

( ) Autorizo que minhas informações disponibilizadas no Instagram, como biografia, fotos, vídeos, textos e comentários sejam analisadas e capturadas através de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou capturas de tela.

( ) Não autorizo que minhas informações disponibilizadas no Instagram, como biografia, fotos, vídeos, textos e comentários sejam analisadas e captadas através de imagem e voz por meio de gravação, filmagem e/ou capturas de tela.

Identificação na pesquisa

Em seguida, apresentamos algumas opções no que se refere a sua identificação na pesquisa. Você deverá marcar a opção em que se sente mais confortável.

( ) Não quero ser identificada.

( ) Autorizo ser identificada apenas pelo nome do meu usuário do Instagram.

( ) Autorizo ser identificada apenas pelo meu nome real.

( ) Autorizo ser identificada tanto pelo meu nome real como pelo meu usuário do Instagram.

Local e data: _____

_____

Assinatura do (a) Participante

_____

Assinatura do Pesquisador Responsável

APÊNDICE B - EMAIL PARA PARTICIPAÇÃO DA PESQUISA

Olá _____!

Bom dia! Espero que esteja bem!

Chamo-me Emanuella, doutoranda em Educação pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), orientanda do prof. Francis Musa Boakari. Segue em anexo comprovante. Venho neste presente e-mail realizar o seguinte convite:

Estou realizando uma pesquisa intitulada "Práticas em espaços digitais: narrativas de mulheres afrodescendentes em experiências de leitura", onde **procuro estudar** algumas mulheres afrodescendentes que contam suas experiências de leitura no *Instagram* sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial, como o perfil **_____.**

A pesquisa em questão tem como **objetivo principal** compreender as práticas evidenciadas no *Instagram* quando um grupo de mulheres afrodescendentes com algum nível de acesso ao mundo digital compartilha/narra suas experiências de leitura sobre livros escritos por mulheres de mesmo pertencimento racial. Para isso, pretendo conhecer a sua trajetória e motivações em criar um perfil dedicado à literatura escrita por mulheres afrodescendentes. Como se organiza e cria conteúdo para internet; as dificuldades e aprendizagens vivenciadas nessa atividade. Suas ligações com a literatura e as influências desta em sua vida.

Gostaria de realizar um **diário coletivo**, proposto de maneira assíncrona (quando pesquisadora e participantes não estão online simultaneamente), o mesmo será feito na plataforma *Padlet* (um startup de tecnologia educacional, que permite a criação de quadros virtuais, podendo ser inserido texto, imagem, vídeo, links, áudio, dentre outros e compartilhado com outras pessoas de maneira colaborativa, mesmo se elas não tiverem contas na plataforma).

Nesse espaço, irei realizar perguntas para que você possa responder de diversas formas (através de áudio, texto, imagem, vídeo e outros), além disso, você poderá utilizar a plataforma a qualquer momento, registrando suas experiências e expectativas com a pesquisa e/ou outras narrativas que desejar compartilhar. Além do diário, também pretendo **observar e analisar as publicações e comentários do perfil _____. Outra expectativa** é realizar entrevista no *google meet*, como forma de melhor ampliar e conhecer as suas experiências e narrativas.

Enfatizo que nenhuma dessas informações serão utilizadas para prejudicar você e só serão analisadas e utilizadas na pesquisa com o seu consentimento prévio, com assinatura do

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que será enviado a você caso deseje participar da pesquisa.

Caso tenha alguma dúvida poderá entrar em contato por meio deste e-mail emanuella@ufpi.edu.br ou pelo telefone (86) 99529-2774 (whats app).

Com estima que poderá participar da pesquisa, **espero uma resposta até dia 03/03/2022.**