



Antônio Roberto Xavier
Sarah Maria Forte Diogo
Verônica Andrade Braga Sousa
Organizadores

Literatura Afro-Brasileira:

abordagens interdisciplinares

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil
Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil
Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil
Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil
Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil
Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil
Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil
Rosângela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil
Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil
Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal
Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América
Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal
Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América
Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha
Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América
Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México
Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França
Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile
Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR - Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR - Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL - Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira • Ana Cristina de Moraes • André Lima Sousa • Antonio Rodrigues Ferreira Junior
Daniele Alves Ferreira • Erasmo Miessa Ruiz • Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos
Germana Costa Paixão • Heraldo Simões Ferreira • Jamili Silva Fialho • Lia Pinheiro Barbosa
Maria do Socorro Pinheiro • Paula Bittencourt Vago • Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita
Sandra Maria Gadelha de Carvalho • Sarah Maria Forte Diogo • Vicente Thiago Freire Brazil

**Antônio Roberto Xavier
Sarah Maria Forte Diogo
Verônica Andrade Braga Sousa**
Organizadores

Literatura Afro-Brasileira: **abordagens interdisciplinares**

ANTONIA SAMMYA FERREIRA	KARINE OLIVEIRA DA SILVA
ANTÔNIO ROBERTO XAVIER	KEILA ANDRADE HAIASHIDA
ASSIS DANIEL GOMES	MARCO ANTÔNIO LIMA DO BONFIM
BRENDA DAMASCENO SILVA	MARIA DARIANA DE LIMA BESSA
DIOGO DOS SANTOS GOIS	MARIA LENÚCIA DE MOURA
EDMILSON ALVES MAIA JUNIOR	MATHEUS DA COSTA SANTOS
FELIPE PINHEIRO SALDANHA	RAIMUNDO ITAMAR LOPES PINHEIRO FILHO
GABRIEL DA SILVA NUNES	ROSANGEL DE FREITAS MACHADO
HELOISA LEONEL DE MATOS	SARAH MARIA FORTE DIOGO
JAIANNE DE SOUSA ROCHA	SARA RODRIGUES DE FRANÇA
JEFFERSON NOGUEIRA BATISTA	TARCILA BARBOZA OLIVEIRA
JOÃO LEMOS MARINHO NETO	VERÔNICA ANDRADE BRAGA SOUSA
JOSÉ WELLINGTON DIAS SOARES	



1ª EDIÇÃO
FORTALEZA | CE
2025



LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: ABORDAGENS INTERDISCIPLINARES

© 2025 Copyright by Antônio Roberto Xavier, Sarah Maria Forte Diogo e Verônica Andrade Braga Sousa (Orgs.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – Campus do Itaperi – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Felipe Aragão de Freitas Carneiro
felipearagaofc@hotmail.com

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

-
- X3l Xavier, Antônio Roberto Xavier
Literatura Afro-Brasileira: abordagens interdisciplinares/ Antônio Roberto Xavier; Sarah Maria Forte Diogo; Verônica Andrade Braga Sousa (org.). - Fortaleza: EdUECE, 2025.
254p. il. [livro eletrônico]
ISBN: 978-65-83910-46-2
<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2>

1. Literatura. 2. Afro-brasileira. 3. Interdisciplinaridade. 4. Xavier, Antônio Roberto Xavier. 5. Diogo, Sarah Maria Forte. 6. Sousa, Verônica Andrade Braga. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO • 9

Marco Antonio Lima do Bonfim

APRESENTAÇÃO • 15

Antônio Roberto Xavier

Sarah Maria Forte Diogo

Verônica Andrade Braga Sousa

1 60 ANOS DO GOLPE MILITAR NO BRASIL E AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS

AFRO-BRASILEIRAS NOS “ANOS DE CHUMBO”: IDENTIDADE, (RE)EXISTÊNCIA E COMBATE AO RACISMO • 21

Antônio Roberto Xavier

Sarah Maria Forte Diogo

Edmilson Alves Maia Junior

2 ESCRITA E EXPERIÊNCIA: REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CORPO FEMININO NEGRO EVIDENCIADO NOS POEMAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO • 36

Gabriel da Silva Nunes

3 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NA OBRA *O AVESSO DA PELE*, DE JEFERSON TENÓRIO • 49

Verônica Andrade Braga Sousa

José Wellington Dias Soares

4 O TRÁGICO EM MACHADO DE ASSIS: UMA OBSERVAÇÃO DAS QUESTÕES MORAIS E FILOSÓFICAS VERSADAS NA ANÁLISE DOS CONTOS “A IGREJA DO DIABO” E “O ENFERMEIRO” • 63

Heloisa Leonel de Matos

Jefferson Nogueira Batista

Raimundo Itamar Lopes Pinheiro Filho

- 
- 5 INFELIZES SUBURBANAS: UM OLHAR SOBRE AS MULHERES NEGRAS EM *CLARA DOS ANJOS* (1948), DE LIMA BARRETO ▪ 78**
Antonia Sammya Ferreira
Maria Lenúcia de Moura
 - 6 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE “VOZES-MULHERES”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, DESTACANDO A ANCESTRALIDADE ▪ 95**
Felipe Pinheiro Saldanha
 - 7 “ERA UMA CASA COM TELHADO QUEBRADO, MAS COM GENTE AINDA MORANDO DENTRO”: VIOLÊNCIA RACIAL E DE GÊNERO CONTRA A MULHER NEGRA CEARENSE EM JARID ARRAES ▪ 109**
Maria Dariana de Lima Bessa
 - 8 O EMPODERAMENTO DA MULHER INDÍGENA A PARTIR DA OBRA *QUARTO DE DESPEJO*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS ▪ 125**
Jaianne de Sousa Rocha
 - 9 ENTRE EGOÍSMOS E MISÉRIAS: AS SUBJETIVIDADES HUMANAS COMO DISPOSITIVOS ATUANTES NO CONTO “PAI CONTRA MÃE”, DE MACHADO DE ASSIS ▪ 137**
Diogo dos Santos Gois
Assis Daniel Gomes
 - 10 RELATO DE EXPERIÊNCIA: TRABALHANDO COM A LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO PROGRAMA MAIS PAIC/PAIC INTEGRAL ▪ 149**
Tarcila Barboza Oliveira
Keila Andrade Haiashida
 - 11 PRÁTICA DE LEITURA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DOS POEMAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO ▪ 161**
Karine Oliveira da Silva
 - 12 DA ORIGEM DO “OUTRO” À DENÚNCIA EM “PAI CONTRA MÃE”: POR MACHADO DE ASSIS ▪ 172**
João Lemos Marinho Neto

13 O AFROFUTURISMO BRASILEIRO EM O ÚLTIMO ANCESTRAL, DE ALE SANTOS ▪ 184

Rosangel de Freitas Machado

14 (RE)CONHECENDO AS LITERATURAS AFRO-PINDORÂMICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROJETO CLUBE DE LEITURAS DA UNILAB-CE ▪ 199

Matheus da Costa Santos

Marco Antônio Lima do Bonfim

15 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA OBRA OS TESOUROS DE MONIFA, DE SONIA ROSA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE ▪ 222

Brenda Damasceno Silva

Sarah Maria Forte Diogo

16 MATERNIDADE, PODER E VIOLÊNCIA EM “UM DEFEITO DE COR” ▪ 232

Sara Rodrigues de França



PREFÁCIO

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/pre>

MARCO ANTONIO LIMA DO BONFIM

Doutor e mestre em Linguística Aplicada e licenciado em Letras-Português pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor adjunto na área de Língua Portuguesa, no Departamento de Letras da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Líder do grupo de pesquisa Linguagens e Estudos Afro-Latino-Americanos.

Nós tomamos a língua do opressor e a viramos contra ela mesma. Nós fazemos das nossas palavras uma fala contra-hegemônica, liberando-nos nós mesmos na linguagem (hooks, 2008).

A intelectual e feminista negra estadunidense bell hooks (2008), em seu texto “Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens”, que compõe a obra *Teaching to transgress: Education as practice of freedom* (*Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade*), discute o lugar da linguagem nas relações de poder, especificamente nas hierarquias raciais, e nos ensina (a todos nós, profissionais da linguagem, da história e da educação) como a voz liberta. Hooks (2008, p. 858) nos mostra como, ao “erguer a voz”, os sujeitos subalternizados, que, no contexto dos Estudos Subalternos, nos termos da pensadora indiana Gayatri Spivak, não podiam falar, usam “[...] a língua como um lugar onde nós fazemos de nós [negras(os)] mesmos sujeitos”, efetuando uma transição de corpos que eram *objeto* para corpos que se *performam* como *sujeitos* de conhecimento. Tudo isso por meio de uma “fala contra-hegemônica”.

Para entendermos o porquê dessa fala contra-hegemônica, faz-se necessário convocar o outro constitutivo dessa identidade colonial, ou seja, a perspectiva de produção de conhecimento e de invenção do mundo desde um particularismo que se universalizou enquanto uma racionalidade específica de conhecimento que se tornou mundialmente hegemônica, sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos tanto na Europa como no resto do mundo. Essa ordem geopolítica mundial do conhecimento, amparada no legado epistemológico do

eurocentrismo, produziu, *performativamente*, um imaginário que silencia, deslegitima, subjuga e destrói epistemologias insurgentes que emergem das feridas das histórias, memórias e experiências coloniais.

Do ponto de vista do uso da linguagem em variados contextos, principalmente pensando o contexto da obra literária, poderíamos pensar que as línguas, tal como argumentou o pensador negro e martinicano Frantz Fanon, também não escaparam da violência colonial, pois os colonizadores brancos ecoavam sempre que “[...] nada será poupado para liquidar as suas [dos sujeitos colonizados] tradições para substituir as suas línguas pelas nossas” (Fanon, 1968, p. 12). Desse modo, elas, as línguas, estão diretamente ligadas a lugares e a sujeitos corpo-políticos coloniais.

No entanto, há que se reivindicar uma prática intelectual insurgente, tal como nos ensinou hooks (2008); uma prática intelectual que venha a “criar novas maneiras de saber” em busca de rasurar e tensionar as premissas eurocêntricas que embasam secularmente o saber, o ser e o poder em nossas relações sociais. Uma prática acadêmica que denuncie e problematize não apenas o *racismo* enquanto um sistema de poder, um sistema de dominação que desumaniza os corpos negros ao passo que confere humanidade aos corpos lidos como socialmente brancos por meio de uma série de dispositivos de racialidade, nos termos da filósofa e pensadora negra Sueli Carneiro, ou uma prática acadêmica que denuncie e problematize o racismo enquanto discriminação racial, mas que se denuncie e se problematize a sua *dimensão epistêmica*, ou melhor, a prática do racismo epistêmico.

Refiro-me à prática de um privilégio epistêmico de homens brancos e mulheres brancas ocidentais sobre o conhecimento produzido por outros corpos políticos e geopolíticos do conhecimento. Esse privilégio epistêmico herdado do eurocentrismo tem gerado estruturas e instituições que desqualificam os conhecimentos, as cosmovisões dos sujeitos negros e dos povos quilombolas e indígenas.

Nesse sentido, o livro *Literatura Afro-Brasileira: abordagens interdisciplinares*, organizado pelo professor Antônio Roberto Xavier e pelas professoras Sarah Maria Forte Diogo e Verônica Andra-

de Braga Sousa, ao ter como fio condutor principal as memórias, as *performances* discursivas, as reexistências negras e indígenas, os conhecimentos e as cosmovisões desses corpos subalternizados, emerge não apenas como mais um livro, como mais uma coletânea no campo dos estudos interdisciplinares focalizando a Literatura, mas emerge como *um conhecimento contracolonial*, tal qual o pensador quilombola Antônio Bispo dos Santos definiu. A contracolônização diz respeito a um conhecimento, um modo de vida, uma cosmovisão que se insurge contra a colonização e em defesa da continuidade da ancestralidade, seja ela africana ou indígena.

O livro aborda desde a história e memórias afro-brasileiras no contexto da ditadura militar, representações da violência vivida pela mulher negra em obras do escritor negro Machado de Assis, Literatura Afro-Brasileira a partir de obras das escritoras negras Conceição Evaristo, Maria Carolina de Jesus e Ana Maria Gonçalves, até o chamamento para o empoderamento da mulher indígena, para a Literatura Infantojuvenil Afro-Brasileira, para as conexões entre relações étnico-raciais, maternidade, poder e violência na literatura de autoria negra, trata das literaturas afro-pindorâmicas e do *afrofuturismo* no contexto brasileiro. Os capítulos que compõem esta coletânea são potentes e insurgentes, escritos por mestrandas, mes-trandos e mestrands junto a suas orientadoras e orientadores no âmbito do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará, *campus* Quixadá, Ceará.

Acerca do subtítulo “abordagens interdisciplinares”, a leitora e o leitor podem esperar uma obra que não apenas é interdisciplinar, mas transdisciplinar e transgressiva, no sentido de que os capítulos evidenciam a mobilização de uma visão de construção de conhecimento que aborda os conhecimentos, as cosmovisões desses corpos subalternizados sob a lente entrecruzada (por que não dizer “interseccionada”) de várias áreas do conhecimento, focalizando os campos da Literatura e da História. Transgressiva porque é uma obra que subverte a literatura canônica, em termos de evidenciar uma produção literária de autoria negra, portanto, engajada com a experiência de ser negro e negra no Brasil. Engajada com um conhecimento que transgride a ordem colonial do discurso literário, por meio de uma contralíngua que virou a língua do colonizador

contra ele mesmo de tal maneira que foi possível mandingar para lá e para cá, revelando que o/a subalterno/a fala, e fala com o corpo-linguagem, com o corpo-ginga, com e por meio da contralíngua confluindo epistemologias pretas com cosmovisões indígenas, tal como nos legou Nego Bispo quando nos diz que:

[...] um rio não deixa de ser um rio porque conflui com outro rio. Ao contrário, ele passa a ser ele mesmo e outros rios, ele se fortalece. Quando a gente confluencia, a gente não deixa de ser a gente, a gente passa a ser a gente e outra gente (Santos, 2019, p. 45).

Confluamos, portanto, rumo a um *mundo pluriepistêmico*; um mundo em que os diversos saberes se encontram, ao invés de se destruírem.

Referências

FANON, F. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurêncio de Melo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

HOOKS, b. Linguagem: ensinar novas paisagens/novas linguagens. Tradução de Carliane Gonçalves, Joana Plaza Pinto e Paula Silva. *Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 857-864, 2008.

SANTOS, A. B. *Colonização, quilombos*: modos e significações. Brasília, DF: Ayô, 2019.

Recife, 2 de outubro de 2024.

APRESENTAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/apre>

ANTÔNIO ROBERTO XAVIER

Pós-Doutor e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); pós-doutorando interdisciplinar em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Políticas Públicas e Sociedade (Sociologia) e em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE, especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduado em História pela UECE e em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK). Professor permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts), do Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap), do curso de graduação em Serviço Social, do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e do curso de graduação em Administração Pública, todos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: 1) Educação Política, Democracia e Políticas Públicas; 2) Educação Ambiental, Etnociências, Sustentabilidade e Sociobiodiversidade; 3) Culturas, História, Memória e Educação; 4) Metodologia da Escrita e da Pesquisa Científicas. É líder do grupo de pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro efetivo da Câmara de Ciências Sociais Aplicadas da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap, 2021-2023). Membro avaliador da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Lisboa, Portugal.

E-mail: roberto@unilab.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3018-2058>

SARAH MARIA FORTE DIOGO

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestra em Letras com concentração em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Literaturas da Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Professora permanente do Mestrado Profissional em Letras (ProfiLetras) da UECE. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da UECE. Pesquisa articulações entre literaturas e questões étnico-raciais e como abordá-las em salas de aula. Autora do livro *Boceta encantada* (2023), publicado pela editora Patuá.

E-mail: sarah.forte@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9345-5420>

VERÔNICA ANDRADE BRAGA SOUSA

Discente no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), na linha de pesquisa "Memória e Historicidade" (Feclesc/UECE), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Ina (Uninta) e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Atua como revisora de textos acadêmicos de forma autônoma.

E-mail: veronik.andrade.b@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3545-2885>

Literatura Afro-Brasileira: abordagens interdisciplinares é um livro organizado pelo professor Antônio Roberto Xavier, vinculado à Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), então estagiário de pós-doutorado junto ao Programa de Pós-Graduação em História e Letras (PPGHIL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), e pelas professoras Sarah Maria Forte Diogo, docente do curso de Letras da Feclesc e do PPGHIL, e Verônica Andrade Braga Sousa, estudante de mestrado do PPGHIL.

O escopo central desta obra é trazer à tona o debate profícuo de interesse interinstitucional sobre a Literatura Afro-Brasileira, suas múltiplas cosmovisões e sentidos de existência e reexistências para além do já consagrado cânone literário brasileiro. A obra é resultado da disciplina Literatura Afro-Brasileira, ministrada no PPGHIL pelos docentes Roberto Xavier e Sarah Forte, e tem o apoio financeiro integral do Programa de Apoio à Pós-Graduação (PROAP) da agência de fomento à pesquisa Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação (PROPPG) da Unilab. A obra está composta por textos, em forma de capítulos, de professores, professoras, mestrandas, mestrandos e mestrandes do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (MIHL), turma 2024.1.

São ao todo 16 capítulos que compõem esta coletânea, os quais foram escritos por mestrandas, mestrandos e mestrandes juntamente com suas/seus orientadoras e orientadores no âmbito do PPGHIL da UECE, *campus* Quixadá – Ceará, Brasil.

O primeiro capítulo, “60 anos do golpe militar no Brasil e as memórias literárias afro-brasileiras nos ‘anos de chumbo’: identidade, (re)existência e combate ao racismo”, de Antônio Roberto Xavier, Sarah Maria Forte Diogo e Edmilson Alves Maia Junior, tem por objetivo principal demonstrar de que formas, meios e ações os/as produtores/as de Literatura Afro-Brasileira romperam com a censura

imposta pelo governo ditatorial militar, fizeram denúncias e conseguiram mostrar e se mostrar ao mundo por meio da arte cultural da literatura dramática afro-brasileira, sua sensibilidade, subjetividade, humanismo, invenção e reinvenção da vida.

O segundo capítulo, “Escrita e experiência: representação da violência no corpo feminino negro evidenciado nos poemas de Conceição Evaristo”, de Gabriel da Silva Nunes, busca refletir criticamente acerca das temáticas de violência transfiguradas no corpo feminino negro que são reveladas em alguns poemas de Maria da Conceição Evaristo.

O terceiro capítulo, “A representação da mulher negra na obra *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório”, cuja autoria é de Verônica Andrade Braga Sousa, aborda, dentro dos estudos de Literatura Afro-Brasileira, uma relação com o contexto social brasileiro e com o grupo social marginalizado: a mulher negra. Por isso, esse estudo utiliza de conceitos decoloniais, a fim de desmistificar a mulher negra no Brasil, cercada por estereótipos e preconceitos advindos desde a colonização.

O quarto capítulo, “O trágico em Machado de Assis: uma observação das questões morais e filosóficas versadas na análise dos contos ‘A igreja do diabo’ e ‘O enfermeiro’”, de Heloisa Leonel de Matos, Jefferson Nogueira Batista e Raimundo Itamar Lopes Pinheiro Filho, argumenta que não é exagero afirmar que as obras de Machado o tornaram um pensador extemporâneo, pois as questões morais e muitos outros elementos dissecados pelo autor ainda são de uma atualidade espantosa e não tememos em afirmar que certamente continuará a ser por muito tempo, enquanto houver subjetividade humana.

O quinto capítulo, “Infelizes suburbanas: um olhar sobre as mulheres negras em *Clara dos Anjos* (1948), de Lima Barreto”, de autoria de Antonia Sammya Ferreira e Maria Lenúcia de Moura, tem por escopo central compreender como é estruturada a Literatura Afro-Brasileira, quais elementos a caracterizam e como podemos percebê-los na obra de Lima Barreto, um escritor afro-brasileiro nascido no final do século XIX que por muito tempo ficou excluído do cânone literário, que em grande parte foi constituído por autores brancos.

O sexto capítulo, “A Literatura Afro-Brasileira na sala de aula: uma proposta de leitura de ‘Vozes-Mulheres’, de Conceição Evaristo, destacando a ancestralidade”, de Felipe Pinheiro Saldanha, tem como objetivo colaborar para a fruição leitora de textos da Literatura Afro-Brasileira em sala de aula a partir do poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, dando destaque à ancestralidade.

O sétimo capítulo, “Era uma casa com telhado quebrado, mas com gente ainda morando dentro: violência racial e de gênero contra a mulher negra cearense em Jarid Arraes”, de Maria Dariana de Lima Bessa, objetiva discutir as violências raciais e de gênero contra a mulher negra cearense nas narrativas de Jarid Arraes, especificamente na sua obra *Redemoinho em dia quente* (2019).

O oitavo capítulo, “O empoderamento da mulher indígena a partir da obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus”, de Jaianne de Sousa Rocha, visa a realizar uma análise da obra em questão, com um enfoque particular no empoderamento das mulheres indígenas. Reconhecendo a importância dos espaços de fala que se desenvolvem a partir das realidades específicas de cada grupo, a investigação tentará destacar como essas narrativas contribuem para o fortalecimento das identidades.

O nono capítulo, “Entre egoísmos e misérias: as subjetividades humanas como dispositivos atuantes no conto ‘Pai contra mãe’”, de Machado de Assis”, de Diogo dos Santos Gois e Assis Daniel Gomes, objetiva debater esse conto pelo viés das subjetividades, egoísmo e miséria, que fazem parte intrinsecamente da obra e atuam na construção da narrativa.

O décimo capítulo, “Relato de experiência: trabalhando com a Literatura Infantojuvenil Afro-Brasileira na formação de professores dos anos iniciais do Programa MAIS PAIC/PAIC Integral”, de Tarcila Barboza Oliveira e Keila Andrade Haiashida, objetiva discutir as questões raciais com os formadores de Língua Portuguesa a partir de uma obra literária infantojuvenil, que é indicada para as crianças na faixa etária do 3º ao 5º ano, ou seja, 8 a 10 anos, para que possam realizá-lo com os formadores municipais; estes, com os professores; e, por fim, estes com seus alunos.

O décimo primeiro capítulo, “Prática de leitura afro-brasileira na perspectiva da formação do leitor literário a partir dos poemas

de Conceição Evaristo”, de Karine Oliveira da Silva, tem por escopo central debater sobre a escrita de autoria negra, especialmente feminina, e fortalecer a inserção desse tipo de literatura nas escolas, haja vista que o ensino de Literatura Afro-Brasileira é fundamental para promover a diversidade cultural e a representatividade de grupos subalternos.

O décimo segundo capítulo, “Da origem do ‘outro’ à denúncia em ‘Pai contra mãe’: por Machado de Assis”, de João Lemos Marinho Neto, elenca o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, como um testemunho literário do Brasil do Segundo Império (1840-1889), especificamente para compreender os desenredos históricos do período referido; a influência do catolicismo no século XVI na construção do “outro” como justificativa da escravidão e como isso se apresenta na narrativa representativa do autor com relação à subjugação do corpo negro ao branco a partir do embate entre Candinho e Arminda.

O décimo terceiro capítulo, “O *afrofuturismo* brasileiro em *O último ancestral*, de Ale Santos”, de autoria de Rosangel de Freitas Machado, tem por finalidade entender o *afrofuturismo* dentro de um escopo que compreenda a conexão não só com vários elementos culturais advindos de uma cultura negra, mas também a combinação desses elementos, coabitando a esfera de criação de uma mensagem que vise a pensar um futuro possível, em que a pessoa negra se encontra como sujeito, ao passo que dialogue com o seu passado, o ancestral e o que lhe foi relegado.

O décimo quarto capítulo, “(Re)Conhecendo as literaturas afro-pindorâmicas: um relato de experiência a partir do Projeto Clube de Leituras da Unilab-CE”, de Matheus da Costa Santos e Marco Antônio Lima do Bonfim, tem como objetivo central descrever a participação de um dos autores como bolsista do Núcleo de Línguas na subárea de Português como Língua Adicional, através do Projeto Clube de Leituras da Unilab, *campus* Palmares, durante o semestre 2023.1, nos meses de setembro a dezembro de 2023.

O décimo quinto capítulo, “Relações étnico-raciais na obra *Os tesouros de Monifa*, de Sonia Rosa: uma proposta de análise”, de Brenda Damasceno Silva e Sarah Maria Forte Diogo, objetiva analisar a obra literária *Os tesouros de Monifa*, da escritora Sonia Rosa, sob a

perspectiva das relações étnico-raciais, buscando refletir como essa história pode contribuir para a discussão de uma educação antirracista e o fortalecimento das identidades negras ainda no percurso da infância.

O décimo sexto capítulo, “Maternidade, poder e violência em *Um defeito de cor*”, de Sara Rodrigues de França, tem por escopo principal analisar algumas situações específicas de uma mãe escravizada em um Brasil do século XVIII.

Sem mais delongas para o momento, convidamos todas, todos e todes para uma leitura peculiar interdisciplinarizada e transdisciplinarizada de nossas raízes e ancestralidades em relação às nossas literaturas que questionam o chamado cânone literário já historicamente consagrado em terras brasileiras.

Os organizadores!

1 60 ANOS DO GOLPE MILITAR NO BRASIL E AS MEMÓRIAS LITERÁRIAS AFRO-BRASILEIRAS NOS "ANOS DE CHUMBO": IDENTIDADE, (RE)EXISTÊNCIA E COMBATE AO RACISMO

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap1>

ANTÔNIO ROBERTO XAVIER

Pós-Doutor e doutor em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), pós-doutor em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB); pós-doutorando interdisciplinar em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestre em Políticas Públicas e Sociedade (Sociologia) e em Planejamento e Políticas Públicas pela UECE, especialista em História e Sociologia pela Universidade Regional do Cariri (URCA) e graduado em História pela UECE e em Pedagogia pela Faculdade Kurios (FAK). Professor permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (Masts), do Mestrado Profissional em Administração Pública (Profiap), do curso de graduação em Serviço Social, do curso de licenciatura em Letras - Língua Portuguesa e do curso de graduação em Administração Pública, todos da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). Atua nas seguintes linhas de pesquisa: 1) Educação Política, Democracia e Políticas Públicas; 2) Educação Ambiental, Etnociências, Sustentabilidade e Sociobiodiversidade; 3) Culturas, História, Memória e Educação; 4) Metodologia da Escrita e da Pesquisa Científicas. É líder do grupo de pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Membro efetivo da Câmara de Ciências Sociais Aplicadas da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap, 2021-2023). Membro avaliador da Associação das Universidades de Língua Portuguesa (AULP), Lisboa, Portugal. E-mail: roberto@unilab.edu.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3018-2058>

SARAH MARIA FORTE DIOGO

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestra em Letras com concentração em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Literaturas da Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Professora permanente do Mestrado Profissional em Letras (ProfLetras) da UECE. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da UECE. Pesquisa articulações entre literaturas e questões étnico-raciais e como abordá-las em salas de aula. Autora do livro *Boceta encantada* (2023), publicado pela editora Patuá.

E-mail: sarah.forte@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9345-5420>

EDMILSON ALVES MAIA JÚNIOR

Pós-Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestre e graduado em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC). É professor permanente do Programa de Pós-Graduação em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e professor efetivo do curso de graduação em História, ambos em Quixadá, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Tem experiência nas temáticas: Memória, História Oral, Narrativas (Auto)Biográficas, Teoria da História, História Contemporânea, História do Tempo Presente e a Ditadura de 1964 a 1985: Mídia e Sociedade. É coordenador do projeto de extensão "Fontes Históricas da Ditadura", do curso de História da Feclesc/UECE, desde 2018. É integrante do grupo de pesquisa Gestão de Políticas Sociais (GPS), vinculado ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

E-mail: edmilson.junior@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8568-6448>

Introdução

Meu Brasil fabrica pólvora como alimento / rubro luto e lágrimas minimizadas / em manchetes pagas / apagadas nas demais páginas... / do outro lado champanhe servido à farta (Cuti, 2016).

A presente escrita é oportuna, haja vista que, no ano de 2024, completaram-se seis décadas da famigerada ditadura militar no Brasil (1964-1985). Trata-se também de um exercício de reminiscências de um passado não muito distante e sempre presente, do qual temos e teremos sempre nojo, vergonha, mas que jamais pode ou poderá ser esquecido para que não venha a ocorrer novamente em terras brasileiras. Nesse sentido, neste capítulo fazemos uma breve análise de como se comportaram os produtores da chamada literatura negro-dramática no período mais duro do regime militar no Brasil (1968-1978).

Por seu turno, a epígrafe que abre este texto foi extraída do poema “Um *flash* da nação”, do poeta afro-brasileiro Cuti. Esse poema nos remete a uma proposta de análise da sociedade brasileira a partir da perspectiva de um artista negro que procura contrapor Brasis – o que existe em manchetes pagas e um apagado, vitimado pela fabricação de pólvora, metáfora da violência, que é a medula espinhal da nação e a acompanha desde suas configurações enquanto espaço invadido, saqueado e violentado.

A literatura é a arte da palavra e/ou da escrita que compõe narrativas, o lírico e o drama comunicacionais, cujo papel indispensável é a construção do ser humano como sujeito social em cons-

tante busca pela emancipação humana e a cidadania. Em todos os tempos e em diferentes épocas, a literatura tem a mister função de transmitir conhecimentos e cultura de grupos, comunidades e coletividades sociais. Não há povo sem narrativa, pois somos constituídos pelas histórias que nos atravessam. O poético, portanto, seria o espaço mais adequado para o desenvolvimento de subjetividades e inquietações, pois os textos literários têm um caráter de sistematizar o que se apresenta, na vida prosaica, como banal. No caso da sociedade brasileira, não tem sido diferente. A literatura tem sido um canal importante e essencial na vida cultural do Brasil, sobretudo para a composição de setores das classes dominantes deste país. Ficções, sob suas mais diversas formas, são partes constitutivas da dimensão simbólica que constrói uma subjetividade, figurando muitas vezes como forma de resistência ante injustiças diversas e também como questionamento a normas.

Tendo essa consciência de que a literatura escrita ou falada redesenha perfis, dita normas e comportamentos e interage com as classes populares, as classes dominantes deste imenso país têm se utilizado muitíssimo dessa literatura para dialogar e transmitir ideias, ideário e valores a fim de manter o *status quo*. Tem sido assim ao longo da história de tentativa de construção do Brasil, cuja formação e construção enquanto país têm padecido com as muitas e nefastas consequências de tentarem implantar, por meio de literatura, modelos identitários de diversos componentes a partir de um arcabouço cultural eurocêntrico.

Todavia, o Brasil é um celeiro de diversidade cultural, inclusive de literatura produzida pelas classes sociais populares, incluindo a literatura afro-brasileira, em razão de o Brasil ter sido construído pelas mãos de africanos sequestrados de seu continente para o trabalho escravo na construção do Brasil desde os primórdios da colonização portuguesa. Além dessa inegável realidade constatada, o Brasil é o país que tem a maior população negra do mundo fora do continente africano. Se, por um lado, isso faz do Brasil um celeiro de cultura afro-brasileira tendo na literatura um expoente significativo, por outro, essa literatura sempre foi ofuscada e/ou invisibilizada pela produção literária eurocentrada aceita oficialmente como canônica. Isso ocorre em torno do racismo estrutural manifestado

historicamente por meio da discriminação racial e do preconceito com a exclusão dessa população negra dos espaços decisórios públicos e/ou privados e de acesso aos serviços e bens públicos de qualidade.

Apesar do esforço das classes dominantes de tentarem silenciar ou apagar essa literatura afro-brasileira, esta tem (re)existido ao longo da história do Brasil e tem vindo à tona, sobretudo a partir da segunda metade do século XX, conforme consenso da crítica dessa vertente literária (Zin, 2009).

Com efeito, a literatura afro-brasileira marcou sua (re)existência identitária e de combate ao racismo estrutural com maior intensidade e visibilidade, até mesmo no mais duro período da história do Brasil da ditadura militar integral ou sem ressalvas, os chamados “anos de chumbo”¹ durante o regime militar do famigerado Ato Institucional número 5 (AI-5), instituído pelo governo militar ditatorial do Brasil em dezembro de 1968 a outubro de 1978, quando foi revogado pelo então ditador militar general Ernesto Geisel. Embora revogada, essa medida austera, repressora e punitiva das liberdades do povo brasileiro não ficou no passado. Suas marcas ecoam nos sombrios espaços de violência, silenciamento, dor e morte de suas vítimas, sobretudo daqueles e daquelas que não se calam diante dessa horrenda medida nazifascista imposta pelos governos da ditadura militar durante os anos de chumbo do regime (1968-1978).

Nesse sentido, esta escrita tem como objetivo principal demonstrar de que formas, meios e ações os/as produtores/as de literatura afro-brasileira romperam com a censura imposta pelo governo ditatorial militar, fizeram denúncias e conseguiram mostrar e se mostrar ao mundo por meio da arte cultural da literatura dramática afro-brasileira, sua sensibilidade, subjetividade, humanismo, invenção e reinvenção da vida.

¹ A expressão “anos de chumbo” foi empregada inicialmente para designar um fenômeno da Europa Ocidental no período entre-guerras e Guerra Fria e a constante tensão do pós-1968 e o fim da década de 1970 na Alemanha, ou na França e Itália dos anos de 1980 – período marcado por perseguições, violência política, terrorismo, guerrilhas armadas de extrema direita e de extrema esquerda, como também pelo endurecimento da estrutura repressiva dos Estados democráticos da Europa Ocidental. Posteriormente essa expressão passou a ser empregada para designar os períodos autoritários fora da Europa, inclusive as ditaduras militares da América do Sul (Mazzucchelli, 2009).

Metodologia

Metodologicamente esclarecemos que esta pesquisa é de cunho teórico, pois se debruça sobre a possibilidade de debate, visando a aprimorar teorias, conceitos e ideias a partir do bojo de fontes secundárias como livros, artigos científicos, legislação e documentos oficiais de governo que tratam da temática principal desta pesquisa. Nesse sentido, empregamos o método procedimental bibliográfico de natureza básica, haja vista aperfeiçoar conhecimentos úteis e novos para a ciência e para a sociedade, porém não tem por exigência paradigmática a utilização de um novo produto a partir deste estudo (Gil, 2008).

Quanto ao objetivo, trata-se de uma pesquisa exploratória em razão de o objeto investigado tratar-se de um fenômeno contextual contemporâneo relativamente novo que se reveste de novas formas, estratégias e conteúdos constantemente. Nesses casos, em razão do tempo em que o fenômeno se apresenta, as pesquisas são sempre exploratórias quanto ao(s) objetivo(s) a ser(em) alcançado(s). No tocante à abordagem, esta pesquisa classifica-se como qualitativa, pois busca compreender e, ao mesmo tempo, explicitar uma questão social, bem como se interessa pela compreensão do fenômeno como um todo qualitativamente (Gil, 2008; Minayo, 2012).

Para a coleta de informações, consoante Gil (2008), recorremos como técnica principal à revisão de literatura, visando a desnudar e trazer à tona inovações de interpretação e ensino-aprendizagem com relação à matéria aqui em debate. Interessa-nos o debate sobre as ações e efeitos que negros e negras do Brasil realizaram de forma corajosa, identitária e de combate ao racismo em todo o período da ditadura militar no Brasil, com destacada atuação durante os chamados anos de chumbo (1968-1978), período de vigência do AI-5. Nesse período, houve o recrudescimento do regime em seu mais alto nível de autoritarismo por parte dos governos militares.

Em relação às técnicas de análise desta pesquisa, empregamos a averiguação de conteúdo e a análise do discurso sócio-histórico (Chizzotti, 2011) à luz da crítica dialética literária, principalmente focando na chamada literatura dramática negro-brasileira. É imperioso ressaltar que esta escrita tem por foco principal a abordagem

da importância da Literatura Afro-Brasileira, sobretudo a empregada a partir das apresentações teatrais. Este texto apresenta abordagem de cunho estritamente historiográfico em interlocução com obras literárias.

Resultados e discussão

Temos ódio à ditadura. Ódio e nojo. Amaldiçoamos a tirania onde quer que ela desgrace homens e nações. Principalmente na América Latina (Ulysses Guimarães, 5 de outubro de 1988).

No ano de 2024, completaram-se 60 anos de um dos episódios mais sórdidos e nojentos da história do assalto à democracia no Brasil, o golpe militar de 1964, e consequentemente 21 anos de ditadura militar (1964-1985) com violência, supressão dos direitos civis, políticos e sociais das classes populares da sociedade brasileira. Por isso, rememoramos e repetimos a célebre frase do então deputado Ulysses Guimarães: “Temos ódio à ditadura. Ódio e nojo [...]”. O endurecimento ditatorial militar no Brasil, com o advento do AI-5 ao final do ano de 1968 e estendido até outubro de 1978, conhecido como os anos de chumbo, é considerado o período mais rígido, persecutório e violento da ditadura militar no Brasil ocorrida entre 1964 e 1985. Nesse contexto, amparado pelo decreto do AI-5, chamado de legal pelo próprio governo ditatorial, o autoritarismo do governo ditatorial militar veio à tona com sua força máxima, decretando um sistema persecutório implacável aos adversários políticos e a quem quer que fizesse oposição ao regime ditatorial. Os militares, por meio do mecanismo do AI-5, concluíam o projeto de endurecimento do regime pensado desde antes do ano de 1964, ano do golpe de Estado articulado e executado pelas Forças Armadas do Brasil. Por meio dessa ferramenta ditatorial militar, o AI-5, direitos políticos foram cassados, repressão, tortura e morte foram aplicadas a quem quer que se mostrasse contra a ditadura militar no Brasil.

Com a instituição do AI-5, o general ditador presidente da república tinha prerrogativas de fechar o Congresso Nacional, as Assembleias Legislativas Estaduais e as Câmaras Municipais de Vereadores, ou seja, acabar com o Poder Legislativo. Com o AI-5, o

ditador presidente também tinha poderes para decretar intervenção nos estados e municípios do país, nomear seus interventores, cassar mandatos políticos, suspender direitos políticos, decretar estado de sítio sem necessitar de aprovação do Legislativo e proibir *habeas corpus* para quem fosse acusado de cometer crimes políticos contra o regime.

A justificativa dos militares para a institucionalização do AI-5 primeiramente teria sido a derrota do governo ditatorial militar, que solicitou à Câmara dos Deputados que punisse o parlamentar Márcio Moreira Alves, o que não ocorreu. Outra justificativa para o AI-5 teria sido a esquerda revolucionária, acusada de praticar atos terroristas contra o governo ditatorial militar no Brasil. Foram ao menos 14 atentados a bomba, além de furtos de armas de unidades militares e roubos a bancos, considerados atos terroristas atribuídos à esquerda revolucionária.

Tempos mais tarde, por meio de análise documental, ficou comprovado que tais atos terroristas eram praticados pela extrema direita, sob a articulação e comando do general do Exército Brasileiro e da reserva Paulo Trajano da Silva. Tais atentados serviram de narrativa tanto para os militares como para a população em geral de que era necessário endurecer o regime, pois, caso não fosse assim, a esquerda comunista tomaria o Brasil. Essa foi uma tremenda artimanha do governo ditatorial militar no Brasil para decretar o AI-5, recrudescendo o regime ditatorial, dizimando e sufocando os sonhos de jovens, artistas e intelectuais.

O AI-5, além das supostas causas internas, teve também motivações externas, sobretudo em razão dos ecos de 1968, deflagrados na França, que estavam a influenciar a juventude do mundo ocidental de forma revolucionária contra as questões morais. A cultura e a contracultura de movimentos pelas liberdades individuais e coletivas estavam a rondar as sociedades do mundo ocidental como um todo. Esses episódios causavam temor à extrema direita ditatorial militar do Brasil “[...] em relação à radicalização dos jovens e dos revolucionários em escala global e continental, inclusive o medo do apoio cubano aos guerrilheiros” (Motta, 2018, p. 208). Enfim, as principais razões do AI-5 foram causas internas e “[...] a motivação principal foi política, e os promotores do Ato eram militares obcecados

com a manutenção da ordem e o combate à esquerda revolucionária [...]” (Motta, 2018, p. 208).

Com poderes praticamente ilimitados, o governo ditatorial militar do Brasil, a partir do final de 1968, passou a censurar e a proibir tudo que fosse relacionado à arte e à cultura populares, consideradas subversivas ao sistema. É aí onde entra a Literatura Afro-Brasileira com seu modo: às vezes, sutil; às vezes, explícito, de representação de propostas de identidades dissonantes, com um estilo construído de forma irreverente e fundamentado na (re)existência e necessidade de representatividade.

A Literatura, enquanto um sistema de textos complexos e artisticamente trabalhados, propõe visões de mundo por meio das quais se pode reconhecer, ou conhecer, cosmovisões diversas e propostas de identidade e de reflexão para determinadas situações. Para além desse aspecto, a Literatura constrói formas de manifestação, formas estáveis que evoluem conforme demandas sociais e temáticas e que a elas se adéquam, num processo dinâmico, concretizando-se mediante gêneros textuais discursivos. Romances, poemas, contos, novelas e textos dramáticos são algumas das formas literárias que podemos destacar. A partir da década de 1960, com o desenvolvimento de movimentos sociais de pessoas negras, observam-se o questionamento e a resistência a preconceitos e a estereótipos, sobretudo aqueles semeados no âmbito do sistema literário brasileiro canônico, profundamente marcado pelo ideal da branquitude.

Se a partir de 1960 a Literatura Afro-Brasileira tenta romper com as barreiras discriminatórias e preconceituosas da Literatura Canônica Brasileira, a partir de 1964 o país sofreria um golpe de Estado pelas Forças Armadas militares; como em todos os períodos de exceção e autoritarismo, a cultura popular, que grita, reverbera e denuncia, é sempre uma das primeiras frentes a serem censuradas; no período ditatorial militar do Brasil (1964-1985), não foi diferente, sobretudo nos anos de chumbo (1968-1978).

Por outro lado, a Literatura-Arte e a cultura afro-brasileira não silenciaram, apesar da censura do regime militar. O Teatro Negro, mesmo marginalizado (e isso acontece até os dias de hoje) se apresentou como estratégia de resistência política diante do discurso oficial da ditadura, que promovia a tão propalada e enganosa demo-

cracia racial no país de que aqui a mestiçagem era fruto de relações raciais saudáveis. Como acentua Terra (2023, p. 3):

[...] os movimentos que buscavam questionar esta visão entraram na mira da ditadura e as denúncias contra o persistente racismo na sociedade brasileira, que conformam as desigualdades sociais no país, geravam todo tipo de perseguição [...]. Com efeito, nas cosmologias de matrizes africanas, que resistiram, se [sic] adaptaram e se reinventaram nos contextos coloniais das Américas, ética, estética e política não são compreendidas como instâncias distintas: estão mutuamente imbricadas. Não há uma separação entre forma e conteúdo. A articulação das culturas às lutas políticas das resistências negras não é uma novidade, mas as maneiras como ocorrem esses agenciamentos podem ser amplamente diversas (Terra, 2023, p. 2-3).

Caso típico dessa articulação das culturas às lutas políticas é o Teatro Negro. Terra (2023, p. 4) diz que, na pesquisa realizada por Jesus e Rios (2014), encontraram-se “[...] dezessete iniciativas atuantes em diferentes cidades do estado de São Paulo ao longo da década de 1970”. Essas ações nos anos de chumbo tinham um propósito evidente contra o racismo na sociedade brasileira. Além disso, a literatura teatral de caráter afro-brasileiro marcava sua identidade e representação na luta política contra o autoritarismo do famigerado regime de exceção. As ações organizadas pelo Teatro Negro no período dos anos de chumbo tinham como inspiração o Teatro Experimental do Negro (TEN), idealizado por Abdias Nascimento no Rio de Janeiro, que atuou entre 1944 e 1961, principalmente no eixo Rio-São Paulo. O TEN, por meio da educação, da arte e da cultura, propunha-se a lutar pela valorização social do negro na sociedade brasileira. O TEN tinha como objetivo principal:

[...] resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos da colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana europeia, imbuída de conceitos pseudocientíficos sobre a inferioridade da raça negra (Nascimento, 2005, p. 209).

Sem literatura escrita específica, o TEN iniciou seus trabalhos teatrais já a partir de obras como as de Eugene O’Neill, *O imperador*

Jones, onde Arinda Serafim e Marina Gonçalves, cofundadoras do TEN, interpretam a “velha nativa” estreando no Teatro Municipal do Rio de Janeiro em 1945. Em seguida, outras apresentações teatrais continuaram a utilizar obras não específicas, mas sempre de cunho dramático negro-brasileira retratando a arte e a cultura afro-brasileira. Foram os casos, por exemplo, dos textos de O’Neill, a começar por *Todos os filhos de Deus têm asas*, encenado em 1946, e outros. Porém, a partir de 1947, finalmente o TEN passou a trabalhar com textos da literatura dramática negro-brasileira com *O filho pródigo*, um drama poético de Lúcio Cardoso inspirado na parábola bíblica. Adiante, o TEN produziu *Aruanda*:

[...] outro texto especialmente criado para ele, escrito por Joaquim Ribeiro. Trabalhando elementos folclóricos da Bahia, o autor expõe de forma tosca a ambivalência psicológica de uma mestiça e a convivência dos deuses afrobrasileiros com os mortais (Nascimento, 2005, p. 215).

O TEN, sem dúvida, inaugurou uma iniciativa pioneira que proporcionou a produção de novos textos e novos/as atores/atrizes e “[...] grupos e semeou uma discussão que permaneceria em aberto: a questão da ausência do negro na dramaturgia e nos palcos de um país mestiço, de maioria negra” (Nascimento, 2005, p. 215). Nesse sentido, o TEN é sempre lembrado como um marco decisivo para a eclosão dos movimentos de negros no Brasil (Terra, 2023).

A partir da década de 1970, os teatros negros passaram a ter uma dinâmica mais informal e mais popular com o objetivo de se aproximar mais ainda da população. Estrategicamente as criações e apresentações eram coletivas, com um grande número de atores/atrizes em cena. Lembremos que o teatro afro-brasileiro dos anos de chumbo fazia oposição e denúncia contra o racismo do discurso de democracia racial adotado pelo governo ditatorial militar da época. Com isso, esses palcos da alegria foram duramente perseguidos e censurados pelo autoritarismo da ditadura militar. Apesar disso, a resistência desses teatros foi maior e desaguou numa proliferação de grupos amadores da categoria por todo o Brasil.

Inspirado no TEN, durante os anos de chumbo da ditadura militar, em 1970, foi idealizado, no estado do Rio de Janeiro, o Teatro Profissional do Negro (Tepron), pelo ator, diretor e dramaturgo ma-

ranhense Ubirajara Fidalgo e Alzira Fidalgo. Ubirajara Fidalgo era natural do município de Caxias, no Maranhão, e iniciou sua trajetória teatral na capital maranhense, São Luís, no mesmo ano que o governo da ditadura militar instituiu o AI-5, em 1968.

O Teatro Profissional do Negro (TEPRON), concebido por Ubirajara e Alzira Fidalgo no início da década de 1970 no Rio de Janeiro, capacitava, fazia política e crítica social dentro dos palcos em uma época em que a temática da negritude era constantemente abrandada e utilizada a serviço do ideal enganoso da miscigenação integradora, difundida pelo governo militar brasileiro. Enquanto a questão racial era abafada nas ruas e nas instituições pelos gritos de 'democracia racial', Ubirajara e Alzira fundavam um dos primeiros teatros que buscaram a inserção real do negro no campo das artes (Vife, 2015).

Inicialmente Ubirajara participou do curso de Formação de Atores na Universidade Maranhense, tendo em 1970 ido para a Universidade do Rio de Janeiro, capital, onde começou os trabalhos teatrais como diretor e ator principal do Tepron, montagem de *Otelo*, de Shakespeare, encenado em 1970 no teatro Tereza Rachel. Este foi o pontapé inicial, pois, a partir de então, "Ubirajara lança as bases para seu trabalho autoral no âmbito do teatro, debutando em 1973 com a peça 'Os Gazeteiros', com elenco exclusivamente negro" (Vife, 2015).

Indubitavelmente o Tepron dava continuidade ao projeto do TEN, de Abdias Nascimento, o da afirmação identitária cultural afro-brasileira e do combate ao racismo estrutural, empregando sempre a literatura dramática negro-brasileira. O Tepron também foi pioneiro em aproximar do palco da dramaturgia os negros periféricos, assistindo ou fazendo parte da composição étnica negra do teatro. Esse era o principal desejo e objetivo do fundador do Tepron, que disse certa vez que queria ver negros interpretando papéis de cidadãos e que a verdadeira base para o teatro negro eram os textos escritos por negros.

Não se aplicava, no Tepron, a resposta paternalista de 'dar voz ao oprimido'. O oprimido tem voz e fala, ele só não é ouvido – ou tem o seu discurso reprimido e reconduzido por aqueles que muitas vezes procuram lhe dar voz. Ciente disso, Ubiraja-

ra Fidalgo buscou unir a atuação a oficinas de teatro e construção de peças com a comunidade negra, buscando autonomizar a produção teatral abrindo caminho para o surgimento da figura, tornada tão rara, (ainda!) do 'dramaturgo negro'. Posição esta revolucionária na medida em que já naquela época tocava num ponto tão caro aos movimentos contemporâneos de cultura negra: autonomia de produção (Vife, 2015).

Não somente na região Sudeste o Teatro Negro teve atuação afirmativa de identidade, representação e combate ao racismo a partir da literatura dramática negro-brasileira. Conforme Terra (2023, p. 9), inspirada no TEN, Lúcia de Sanctis criou, em 1969, o Teatro Negro da Bahia (Tenha), iniciativa inspirada no TEN de Abdias Nascimento, daí o nome Tenha, que também:

[...] recebeu acusações de separatismo da imprensa. Nesse período, assim como no Sudeste, a maioria das tentativas de teatro voltava-se para a oposição ao regime militar persecutório, censurador, racista e violento.

A criação do Tenha foi significativa para a afirmação identitária, cultural e antirracista, isso porque o Tenha fazia conexão com os blocos de cultura afro, que também passaram a participar das peças teatrais do Tenha. O resultado foi que a maioria desses blocos se profissionalizou com a *performance* teatral, como foi o caso do Bando de Teatro Olodum, criado em 1990. Esses blocos, ao participarem do Tenha, sob a égide do AI-5, passaram a se politizar mais e mais e a exercer uma crítica social mais intensa contra as atrocidades da ditadura militar, bem como a debater temáticas do cotidiano brasileiro, como religião, racismo, violências, turismo sexual, moleques de rua, prostitutas, temas esses elencados nos textos das apresentações teatrais do Tenha (Terra, 2023).

Outra ação de afirmação identitária, cultural e de combate ao racismo estrutural no período mais duro da ditadura militar no Brasil foi a criação do Grupo Palmares Iñaron, em 1976, por Antônio Godi, que viria a ser também o diretor-geral. A criação do Teatro Iñaron foi uma iniciativa de jovens artistas e intelectuais baianos da Escola de Teatro da Universidade Federal da Bahia (UFBA). O Teatro Palmares Iñaron tinha como escopo principal abordar e refletir sobre temáticas sociais, étnicas e culturais do negro, indígena e ser-

tanejo. Antônio Godi, Lia Spósito, Kal dos Santos e Ana Sacramento produziram obras essenciais para a realidade sociocultural baiana da época. As cenas e encenações eram sempre baseadas em textos que retratavam a alma identitária afro do povo brasileiro, indígena e sertanejo. A tônica era sempre de oposição à falsa ideia da existência de uma democracia racial no Brasil, de uma identidade nacional centrada no homem branco (Jesus; Rios, 2014; Terra, 2023).

É importante registrar, aliadas às resistências teatrais com base na literatura dramática negro-brasileira, outras ações de oposição e denunciadoras do racismo estrutural no contexto do AI-5, como: a criação do Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNU) em 1978, as explosões dos bailes *blacks* nas periferias, concomitantemente à organização e reorganização da imprensa negra, à publicação da primeira edição dos *Cadernos Negros* (1978) e à organização da luta como pauta principal antirracista internacional, a exemplo da coluna Afro-Latino-América de 1977 a 1979 (Horbach, 2020).

Além dessas ações teatrais, a partir sobretudo da literatura dramática negro-brasileira, outras atividades ligadas à cultura afro-brasileira se levantaram em oposição ao terrível arbítrio da ditadura militar, o AI-5. Na música, tivemos o repertório do negro com letra e música de artistas como Gilberto Gil, Carlos Dafé (José Carlos de Souza), Luiz Melodia, Tim Maia, Cartola, Wilson Simonal, entre tantos outros que compartilharam o tempo, o espaço e a realidade persecutória só por serem músicos negros no Brasil na década de 1970, sob o panoptismo autoritário e violento da ditadura militar e seus cruéis anos de chumbo.

Conclusões parciais

Propomos neste capítulo demonstrar como os negros deste país se afirmaram e se firmaram identitariamente e combateram o racismo cultural e estrutural durante o período mais duro, mais fechado e mais censurador da cultura popular, os “anos de chumbo” do AI-5 da ditadura militar no Brasil (1968-1978), tomando como base o conceito de racismo como uma forma de discriminação sistematizada que se fundamenta na raça e se concretiza via ações –

conscientes ou não – que implicam desvantagens para o grupo que é hostilizado (Almeida, 2018).

Procuramos trazer à tona as formas, meios e estratégias que foram utilizados pelos produtores de cultura afro-brasileira por meio do teatro com o emprego da literatura dramática negro-brasileira para questionar o sistema e fortalecer a presença de pessoas negras na sociedade brasileira, de modo a reforçar suas subjetividades, inclusive no plano artístico e cultural.

Postulamos que, se os “anos de chumbo” do AI-5 foram os mais rígidos e persecutórios contra a cultura afro-brasileira, quando tentaram sedimentar e reafirmar uma falsa democracia racial no Brasil, durante esse período efervesceram as produções culturais afro-brasileiras, com destaque para a literatura dramática negro-brasileira.

Por último, elencamos outras ações determinantes para que a cultura afro-brasileira se fortalecesse como forma de existência e resistência e continuasse combatendo o racismo estrutural, entranhado e oficializado durante os anos de chumbo ditatoriais militares, com a falsa ideia da famigerada democracia racial.

Referências

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?*. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

CUTI. Um flash da nação. In: BARBOSA, M.; RIBEIRO, E. (org.). *CADERNOS Negros 39: poemas afro-brasileiros*. São Paulo: Quilombhoje, 2016.

GIL, A. C. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HORBACH, A. L. Autoria e resistência negra na ditadura civil-militar no Brasil. *Nau Literária*, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 158-176, 2020. DOI: 10.22456/1981-4526.104956. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/NauLiteraria/article/view/104956>. Acesso em: 4 jun. 2024.

JESUS, M. G.; RIOS, F. "E agora falamos nós...": anotações sobre o teatro negro contemporâneo. In: OS CRESPOS (org.). *Legítima defesa*, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 44-55, 2014.

MAZZUCHELLI, F. *Os anos de chumbo*: economia e política internacional no entre-guerras. Campinas: Unesp, 2009.

MINAYO, M. C. S. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/csc/a/39YW8sMQhNzG-5NmpGBtNMFf/>. Acesso em: 3 mar. 2024.

MOTTA, R. P. S. Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5. *Revista Brasileira de História*, São Paulo, v. 38, n. 79, p. 19-216, 2018.

NASCIMENTO, A. Teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2005.

TERRA, T. J. Quando a cultura é política: teatros negros e políticas culturais no final do século XX e início do século XXI. *Revista de Antropologia*, São Paulo, v. 66, e202290, 2023.

VIFE, F. Ubirajara e Alzira Fidalgo e a experiência política do Teatro Profissional do Negro. *Portal Geledés*, São Paulo, 3 out. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/ubirajara-e-alzira-fidalgo-e-a-experiencia-politica-do-teatro-profissional-do-negro/>. Acesso em: 4 jun. 2024.

ZIN, R. B. Literatura e afrodescendência no Brasil: condições e possibilidades de emergência de um novo campo de estudos. *Caderno Seminal*, Rio de Janeiro, v. 29, n. 29, 2018. DOI: 10.12957/cadsem.2018.30978. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/cadernoseminal/article/view/30978>. Acesso em: 1 jun. 2024.

2 **ESCRITA E EXPERIÊNCIA:** REPRESENTAÇÃO DA VIOLÊNCIA NO CORPO FEMININO NEGRO EVIDENCIADO NOS POEMAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap2>

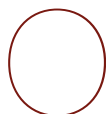
GABRIEL DA SILVA NUNES

Mestrando interdisciplinar em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), vinculada à Universidade Estadual do Ceará (UECE) e graduado em História (licenciatura plena) pela Feclesc-UECE. Possui curso técnico em Enfermagem pela Escola Estadual de Educação Profissional Maria Cavalcante Costa (EEEPMCC). Possui experiência na área de Enfermagem e Ciências Humanas. Atualmente trabalho como técnico de enfermagem no Hospital Regional do Sertão Central (HRSC), na ala de clínica cirúrgica.

E-mail: bielnunes353@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-8887-0105>

Considerações iniciais



poema é uma construção histórica, cabendo ao poeta colocá-lo em pauta ao lado de sua experiência de homem e de mundo. O poema relata acontecimentos singulares, ressignifica o passado e traduz o imprescritível. Mendes (2023) apresenta um olhar diferente para a experiência ao falar que seria uma “revelação” ao próprio escritor poeta, que a utilizaria para dar voz aos silenciados e marginalizados historicamente. Tendo como pano de fundo a escrita poética, analisaremos escritos do livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, da escritora Maria da Conceição Evaristo.

Antes de qualquer compreensão, é necessário o entendimento acerca da trajetória de Evaristo; a autora nasceu em 1946 em uma favela na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais. Após sua formação, em meados de 1970, Conceição mudou-se para o Rio de Janeiro, onde começou a ter contato com o movimento negro e a luta por direitos igualitários. Bárbara Araújo Machado (2014, p. 244) comenta em um de seus artigos que: “Em 1990, Conceição publicou seu primeiro poema nos Cadernos Negros, editados pelo grupo paulista Quilombhoje”.

Seu contato com a escrita legou-lhe um imenso currículo, pois possui mestrado em Literatura Brasileira e doutorado em Literatura Comparada; além de seus textos literários, a escritora reflete também acerca da Literatura Afro-Brasileira e Africana. Levando em consideração a sua história como mulher negra no Brasil, Evaristo expõe em seus poemas muito do que já viveu, de suas experiências, preconceitos sofridos e resistências impostas.

Dona do termo “Escrevivência”, no qual em seu núcleo central evidencia as vivências e experiências de mulheres negras, escravizadas e silenciadas, Evaristo (2020, p. 29-30) explica isso e escreve:

A imagem fundante do termo é a figura da Mãe Preta, aquela que vivia a sua condição de escravizada dentro da casa-grande. Essa mulher tinha como trabalho escravo a função forçada de cuidar da prole da família colonizadora. Era a mãe de leite, a que preparava os alimentos, a que conversava com os bebês e ensinava as primeiras palavras, tudo fazia parte de sua condição de escravizada. E havia o momento em que esse corpo escravizado, cerceado em suas vontades, em sua liberdade de calar, silenciar ou gritar, devia estar em estado de obediência para cumprir mais uma tarefa, a de 'contar histórias para adormecer os da casa-grande'. E a Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência.

Foi nesse contexto de casa-grande e escravidão negra feminina que Conceição Evaristo cunhou o termo "Escrivência" para pensar, refletir e ressignificar a escrita, envolvendo memória, violência e ancestralidade. A autora utiliza o corpo como objeto de escrita, traduz as marcas de um passado escravocrata em resistência e sobrevivência. É nesse contexto que iremos nos debruçar sobre alguns de seus poemas, entre eles estão "Vozes-mulheres", "A menina e a pipa-borboleta" e "Para a menina", escritos que trazem consigo a violência, a escravidão, o medo e a insegurança de um passado opressor, que colocava o negro na categoria de marginalizado. Pretendemos vislumbrar o poema sob um olhar crítico e representativo, para tanto é de suma importância evidenciar autores que trazem o discurso alinhado sobre instruções ao estudo crítico dos poemas. Antonio Candido (2006, p. 27) descreve em seu livro *O estudo analítico do poema*, no capítulo "Comentário e interpretação literária", uma posição expressiva do autor na confecção da escrita ao expor que:

Num texto literário há essencialmente um aspecto que é tradução de sentido e outro que é tradução do seu conteúdo humano, da mensagem por meio da qual um escritor se exprime, exprimindo uma visão do mundo do homem.

Dessa forma, o autor expõe uma comunicação no seu aspecto mais íntegro possível e, ao fazer isso, o texto poético manifesta em si uma expressividade que Candido (2006) denota essencial ao

discorrer que “é fundamental para a Arte e a Literatura”. A análise poética sugere que seja o levantamento puro e simples de um comentário expressivo e analisado no âmbito exterior do poema, desvencilhando-se de expressões do autor da própria poética. Tendo como base o texto literário de poemas, o presente texto busca refletir criticamente acerca das temáticas de violência transfiguradas no corpo feminino negro que são reveladas em alguns poemas de Maria da Conceição Evaristo.

Menina, mulher, avó e bisavó

Os poemas “evaristianos” são marcados pela presença da figura feminina, pois a autora constrói dentro da poética uma mulher guerreira, que é capaz de conseguir tudo que almeja e que suportar todo o processo. Eduardo de Assis Duarte discorre, no *Portal Literafro*¹, sobre essa temática, em que explicita que “A presença feminina nos textos de Evaristo teria um caráter de reflexão e denúncia”. Desse modo, alguns poemas retratam em seu âmago a ancestralidade, ao passo que expõem em cada geração um sofrimento físico e psicológico sofrido pela figura feminina. Podemos perceber isso no poema “Vozes-Mulheres”:

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

¹ Portal da Literatura Afro-Brasileira, disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/>.

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade (Evaristo, 2017, p. 24-25).

Fica claro o traço ancestral na poética quando a autora descreve gerações de mulheres sendo silenciadas e esquecidas. Barros (2019, p. 7) discorre sobre a primeira estrofe, a qual expõe a primeira voz e diz que “[...] a mulher primeira, a bisavó, que em um infantil desejo de protesto é silenciada pela escravatura”.

Quando a bisavó é ligada ao processo de escravidão, surge uma imensa magnitude de recordações que faz o leitor pensar historicamente no período escravocrata, nos navios negreiros², nos castigos aplicados e até mesmo na mulher negra sendo objeto sexual de seus senhores. Assunção (2002) trata sobre a escravidão ligada aos jesuítas com um viés entre caridade e violência. Ao passo que constitui esse discurso, o autor descreve punições e castigos suportados pelos escravos e escreve que:

As punições violentas, com açoites e a marcação no rosto com ferro em brasa, não eram adequadas, pois o escravo se revoltava, fugindo para o mato, podendo ainda cometer suicídio ou matar aqueles que os oprimiam (Assunção, 2002, p. 118-119).

O autor revela diversas formas de castigos e maneiras de conter o escravo no lugar que lhe foi atribuído no meio social pelo dis-

² Os navios negreiros eram grandes embarcações que levavam os africanos para a escravização em outros continentes.

curso da branquidade. Evaristo (2017) evidencia no poema, em seus primeiros versos, a possibilidade de uma análise interpretativa, na qual uma mulher negra teria perdido sua infância ao ser tirada de seu local de origem, pois havia sido forçada pelo processo escravocrata a migrar, então sofrendo violência por entre os navios negreiros. Quando seguimos adiante, Evaristo (2017) nos apresenta a voz da mulher-avó, que parece estar vivendo no auge da escravidão e sofrendo crueldade por ser mulher e, acima de tudo, negra, sua voz ecoou baixinho a “obediência aos brancos-donos de tudo”. Mesmo que o protesto não seja visto em primeira instância, podemos perceber o eu lírico criando uma certa resistência em seu discurso.

Na terceira estrofe, notamos a voz da terceira geração com a mulher-mãe, com um discurso contemporâneo, evidenciando as desigualdades sociais e o racismo, legado deixado pelas mulheres que viviam no período da escravidão e eram destinadas à limpeza e à cozinha, atribuindo-lhe atualmente o destino de subalternidade no meio social. Conforme Barros (2019, p. 7), a voz da figura feminina “[...] ecoa baixinho uma revolta. Dessa forma, entendo que a luta diária dessa mulher-mãe marca o terceiro protesto evocado no poema”.

Ao analisar a estrofe estrategicamente, podemos notar um teor sensitivo, justamente por essa mulher ser contemporânea e sofrer violência na ausência de oportunidades em direitos de igualdade, sendo, dessa forma, marginalizada na estrutura social vigente. Em seguida, o eu lírico mostra o tempo presente quando diz “a minha voz ainda ecoa versos perplexos com rima de sangue e fome”. Evaristo (2017), desse momento em diante, vai deixando evidente a memória dos antepassados e do sofrimento vivido pelas gerações de mulheres anteriores, quando ela diz “o ontem – o hoje – o agora”, que, apesar disso, a mulher-filha terá a esperança de uma voz ao soar a liberdade.

Evaristo (2017, p. 36) lida novamente com a história, a violência negra e a ancestralidade em seu poema “Para a menina”:

Para a menina

Desmancho as tranças da menina
e os meus dedos tremem
medos nos caminhos
repartidos de seus cabelos.

Lavo o corpo da menina
e as minhas mãos tropeçam
dores nas marcas-lembranças
de um chicote traiçoeiro.

Visto a menina
e aos meus olhos
a cor de sua veste
insiste e se confunde
com o sangue que escorre
do corpo-solo de um povo.
Sonho os dias da menina
e a vida surge grata
descruzando as tranças
e a veste surge farta
justa e definida
e o sangue se estanca
passeando tranquilo
na veia de novos caminhos,
esperança.

Como no poema “Vozes-Mulheres”, a filha ao final guarda a voz de suas antepassadas que sofreram para que a sua fala ecoasse em liberdade. No poema, o instrumento utilizado é o corpo; usa-se a ferramenta da memória para reviver as ancestralidades. Nery (2021, p. 144) discorre sobre a ancestralidade e a metapoesia nos escritos de Conceição Evaristo e discute que:

No poema, a eu lírica arruma a criança, penteia seus cabelos, dá o banho, veste-a. Os atos de cuidado se misturam ao ato da lembrança. Já na primeira estrofe, a memória é acionada pelo artifício do *enjambement*: fazendo de ‘medos’ objeto direto de ‘tremar’, a poeta evoca antigas histórias de horror. É o cabelo trançado da menina a levar a eu lírica para caminhos do medo.

Assim como Nery (2021) afirma, podemos perceber os cuidados empregados com a menina no cotidiano. Ao passo que Evaristo (2017) faz isso, o eu lírico vai retornando as lembranças de um passado escravista, que legou ao corpo negro muito sofrimento e violência. Na segunda estrofe, é exposto o ato de banhar a menina; ao se fazer isso, é novamente evidenciada a agressão física com “dores nas marcas-lembranças de um chicote traiçoeiro”, chicote

esse que não tinha piedade e muito menos humanidade para com a população negra. Evaristo (2017), quando cunha o termo “Escrevivência”, está narrando as dores de um tempo desumano e violento, mas também ressaltando a experiência de vida de mulheres negras que sofreram na escravidão e no mundo contemporâneo que são destinadas à subalternidade social.

Já na terceira estrofe, a autora expõe a figura do vestir a menina; ao tempo que faz isso, a veste vermelha “insiste e se confunde com o sangue que escorre do corpo-solo de um povo”; há uma ligação entre a cor do vestido e a violência sofrida pela população negra, tanto no passado como em seus dias atuais. O filósofo Ricoeur (1994) discorre em seus escritos sobre memória, história e esquecimento, o que nos leva a perceber que a construção de uma história narrativa estaria ligada à memória e ao esquecimento. Dessa forma, Evaristo (2017) estrutura seu poema baseada na história vivida de um povo sofrido, a qual, ao fazer isso, tenta construir um passado “ressignificante”, pois, na última estrofe do poema, quando escreve: “na veia de novos caminhos e esperança”, há uma abertura interpretativa que reforça a consciência de os tempos mudarem, ao passo que, “descruzando as tranças”, fariam mudanças significantes.

Violência sexual ocultada na inocência feminina

Evaristo (2017) incisivamente coloca a figura da mulher negra como personagem central de seus escritos; ao fazer isso, a temática da violência no corpo negro feminino vai sendo exposta. A notoriedade que a autora manifesta em seus poemas sobre as mulheres é de extrema sensibilidade, pois demonstra as vivências no período da escravidão, parafraseando na contemporaneidade com o racismo estrutural, que deixa o feminino à margem social. Solidade e Botoso (2020) escrevem sobre as faces femininas expostas nos poemas *evaristianos* e, ao fazer isso, afirmam que “A mulher negra era propriedade particular e não tinha domínio sobre o próprio corpo”, portanto Evaristo (2017) busca uma posição de destaque nos seus textos e escritos ficcionais que coloque o corpo feminino negro no epicentro, levantando uma bandeira de valorização da mulher escritora, mãe, filha, avó e profissional.

Em alguns de seus poemas, percebemos características poéticas que envolvem a violência sexual e o aborto. A autora traz essa questão no poema “A menina e a pipa-borboleta”:

A menina e a pipa-borboleta

A menina e a pipa
ganha a bola da vez
e quando a sua íntima
pele, macia seda, brincava
no céu descoberto da rua
um barbante áspero,
 másculo cerol, cruel
rompeu a tênue linha
da pipa-borboleta da menina.

E quando o papel, seda esgarçada
da menina estilhaçou-se
entre as pedras da calçada
a menina rolou
entre a dor e o abandono.

E depois, sempre dilacerada,
a menina expulsou de si
uma boneca ensanguentada
que afundou num banheiro
público qualquer (Evaristo, 2017, p. 50).

A autora manifesta poeticamente uma temática sensível ao tratar da vulnerabilidade sexual a que a mulher é associada e, tratando-se do corpo feminino negro, é difícil não o relacionarmos com a escravidão. Rezende e Tárrega (2021, p. 229), ao discutirem sobre o corpo colonial da mulher negra, evidenciam aspectos que: “À mulher negra pesava primordialmente a subjugação através do estupro, servindo como um constante lembrete de sua vulnerabilidade sexual e subserviência ao escravizador”.

Mulheres escravizadas eram submetidas a todos os tipos de violência e abuso sexual; visavam deixá-las aterrorizadas para que se sujeitassem passivamente a seus donos, tendo sido tratadas como objeto sexual de desejo pelo ser masculino dominante. A opressão racial e sexista sofrida por mulheres negras está intimamente ligada a um território de poder entre dominador e dominada,

que é inserida em uma lógica subjetiva de poder político e social dentro do sistema escravocrata.

O poema de Evaristo (2017), em seus versos iniciais, revela uma inocência da figura feminina com “a menina e a pipa”; ao passo da estrofe, essa menina inocente vai sendo abusada como em “um barbante áspero, másculo cerol, cruel rompeu a tênue linha”; a autora utiliza-se de metáforas para fazer alusão ao momento do estupro, quando até mesmo ela é escolhida e “ganha a bola da vez”. O poema é dividido em três estrofes e narra um abuso sexual sofrido por uma menina; o eu lírico utiliza brinquedos infantis para fazer alusão aos acontecimentos; ao passo que o estupro acontece, a fragilidade da menina vai dando lugar ao medo.

Desse modo, Evaristo (2017) abre um leque de interpretações poéticas. Tendo isso em jogo, colocamos a questão do gênero em discussão. Hooks (2019), professora, ativista do movimento feminino negro, argumenta em um de seus ensaios que, se não conseguimos enfrentar a “dominação nas relações em que há cuidado”, afeto e carinho, estaremos longe de obtermos uma dominação nas relações institucionais de poder político social, assim como a filósofa Butler (2003) discorre em seu livro *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade* sobre a construção cultural da mulher e a dominação de corpos dito pela cultura como femininos; ao fazer isso, a autora escreve no centro de seu discurso “o feminismo universal”, onde o desconstrói conforme cada cultura, indo além das rigidezes específicas temáticas. Nesse sentido, Matos (2021, p. 108) escreve que “[...] uma análise pautada em conceitos como corpo e memória são chaves de leitura direcionadas pela escolha vocabular, temática e imagética da escritora”.

Evaristo (2017) demonstra em seu poema a vulnerabilidade da mulher frente à cultura dita como “masculina – dominante”. Em sua segunda estrofe, a menina “rolou entre a dor e o abandono”, fazendo-nos perceber que teria sofrido o abuso sexual e estaria desamparada pelo Estado, pela família e pela sociedade. Já na estrofe final, observamos uma janela interpretativa do fruto do estupro quando a autora escreve que “a menina expulsou de si uma boneca ensanguentada que afundou num banheiro público qualquer”. A todo momento no poema pelas frases “bola da vez”, “dor e abandono” e “banheiro pú-

blico qualquer”, a autora chama a atenção para a banalização de tal acontecimento no meio social, passando a ideia de crítica social ao interpretarmos que o abuso sexual foi perpetrado desde os tempos da escravidão e se faz presente de tal maneira que é algo tido como “normalizador” na sociedade contemporânea racista.

Considerações finais

É questionado pela Literatura Afro-Brasileira a ausência de escrita feminina negra no cânone literário nacional. Conceição Evaristo preenche o seu lugar de fala e escrita dentro da Literatura Brasileira levantando uma bandeira de resistência com sua “Escrevivência”, trazendo uma reflexão ressignificante do papel da mulher negra no meio social; para isso, a autora remonta ao período escravista. Em seu livro *Poemas de recordação e outros movimentos*, Conceição (2017) trabalha com temas que envolvem a figura feminina; além do corpo e da memória, também são notados temas como a ancestralidade e a violência sexual.

Nos poemas analisados, o eu lírico segue um caminho de ancestralidade para fazer alusão à violência exposta sobre o corpo feminino negro, quando em sua “voz” a mulher retrata o que aconteceu com suas antepassadas desde o período da escravidão, e finda com sua filha ainda colhendo “as lágrimas de dor” de um passado sofrido e violento, mas que ela estaria tendo a possibilidade de liberdade que as outras não tiveram. Evaristo (2017) sempre busca, em alguns de seus poemas, mostrar que, apesar da dor, ainda se pode ressignificar esse passado e que ainda há esperança se mudamos o tempo e se nos colocamos frente às injustiças sociais. Já nas “tranças da menina”, o corpo é tido como local de lembrança; ao passo que isso acontece, Evaristo (2017) traduz um medo e um certo horror das memórias vividas. Arrumando a menina, através de um gesto de cuidado, a autora revela para seus leitores um passado violento e racista. O corpo feminino negro é lugar de representatividade e fraternidade, funcionando como objeto de denúncias; as “cicatrizes”, que deveriam ser esquecidas, de um “chicote traiçoeiro”, sempre serão lembradas, mas com o fim “as tranças se descruzam” e a menina pode sonhar com a esperança de viver um tempo melhor.

A análise do poema “A menina e a pipa-borboleta” é singular, pois a sua compreensão é de extrema sensibilidade. O leitor tem sentimentos de repulsa ao perceber que “ganha a bola da vez”; na verdade, é referência a escolha de um estupro. O eu lírico descreve ao longo dos versos as fases de um abuso sexual e, ao fazer isso, deixa evidente em palavras a ausência de apoio que a figura feminina teria. Abre-se na última estrofe uma interpretação que permeia, além do estupro, o fruto de uma hediondez³ que “afundou em um banheiro público qualquer”. As reflexões postas nesse texto podem servir de aporte teórico para outras demandas acadêmicas que discorrem sobre Conceição Evaristo e seus escritos, além de análises nacionais de Literatura Afro-Brasileira que discutam conceitos de memória, violência, ancestralidade e corpos escritos. Além disso, é uma temática de fácil encaminhamento entre os estudiosos de construções anti-hegemônicas e narrativas histórico-sociais.

Referências

ASSUNÇÃO, P. A escravidão nas propriedades jesuíticas entre a caridade cristã e a violência. *Acervo*, Rio de Janeiro, v. 15. n. 1, p. 115-132, 2002.

BARROS, R. C. Vozes-consciência como protesto poético: uma escuta à poesia de Conceição Evaristo. *Scripta Alumni*, Curitiba, n. 22, p. 1-13, 2019.

BUTLER, J. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2018.

CANDIDO, A. *O estudo analítico do poema*. 5. ed. São Paulo: Humanitas, 2006.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

³ Hediondez vem de “hediondo”, crime sórdido, depravado, que provoca grande indignação popular.

EVARISTO, C. A escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrivivência*: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

HOOKS, B. *Teoria feminista*: da margem ao centro. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MACHADO, B. A. "Escre(vivência)": a trajetória de Conceição Evaristo. *História Oral*, [S. l.], v. 17, n. 1, p. 243-265, 2014.

MATOS, T. P. C. Representações de corpo feminino e memória em poemas de Conceição Evaristo. *Web Revista Linguagem Educação e Memória*, Campo Grande, v. 1, n. 20, p. 88-108, 2021.

MENDES, A. C. D. Eco e memória: vozes-mulheres, de Conceição Evaristo. *Literafro*, [S. l.], 2023, Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/29-critica-de-autores-feminios/201-e-co-e-memoria-vozes-mulheres-de-conceicao-evaristo-critica>. Acesso em: 10 maio 2024.

NERY, L. História de acordar casa-grande: a ancestralidade e a metapoética de Conceição Evaristo. *Fórum de Literatura Brasileira Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 25, p. 135-153, 2021.

REZENDE, D. T.; TARREGÁ, M. C. V. B. Colonialidade do corpo feminino negro: trabalho reprodutivo no período escravocrata brasileiro e justiça racial. *Videre*, Dourados, v. 13, n. 27, p. 227-243, 2021.

RICOEUR, P. *Tempo e Narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

SOLIDADE, M. F. S.; BOTOSO, A. Faces do feminino em Poemas da recordação e outros movimentos, de Conceição Evaristo. In: RAMOS, C. P.; FERREIRA, R. S. (org.). *Reflexões sobre as escrivivências de Conceição Evaristo*. Curitiba: Bagai, 2020. p. 88-102.

3 A REPRESENTAÇÃO DA MULHER NEGRA NA OBRA *O AVESSO DA PELE*, DE JEFERSON TENÓRIO

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap3>

VERÔNICA ANDRADE BRAGA SOUSA

Discente no Mestrado Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), na linha de pesquisa “Memória e Historicidade” (Feclesc/UECE), especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa e Literatura pelo Centro Universitário Inta (Uninta) e graduada em Letras pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA). Atua como revisora de textos acadêmicos de forma autônoma.

E-mail: veronik.andrade.b@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-3545-2885>

JOSÉ WELLINGTON DIAS SOARES

Doutor em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC), especialista em Investigação Literária pela UFC e graduado em Letras - Literatura pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professor do curso de Letras da Faculdade de Educação, Ciências e Educação do Sertão Central (Feclesc/UECE). Experiência na área de Literatura Brasileira, atuando principalmente nos seguintes temas: crítica literária, romance, Machado de Assis, Lima Barreto e contexto social da cultura. Professor do Mestrado Interdisciplinar História e Letras (MIHL), na linha de pesquisa “Memórias e Historicidade” (Feclesc/UECE).

E-mail: wellington.soares@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1497-8996>

Introdução

N a obra *O avesso da pele* (2020), do escritor carioca Jefer-son Tenório, o narrador-personagem Pedro recobra as memórias de seu pai, Henrique, um professor tragicamente assassinado em uma abordagem policial. Ao retomar o passado do pai, Pedro perpassa por várias questões sociais vivenciadas por seu pai e as pessoas que estavam próximas a ele, questões como racismo, sistema de educação falido do país, relacionamentos inter-raciais, relações familiares, entre outras. A escrita de Tenório é, por vezes, afligente, porém demasiadamente sensível e necessária ao retratar a superfície de um país marcado pelo racismo.

Ademais, a obra também explana os conflitos enfrentados pelas personagens negras, essas que trazem discursos e memórias acerca da realidade da mulher preta e pobre na sociedade porto-alegrense, onde se passa a narrativa. As personagens Martha, Laura e Saharienne trazem suas vivências cercadas por preconceitos, abusos, opressões e estereótipos. Dessa forma, faz-se necessário entender como a representação da mulher negra em *O avesso da pele* pode ser relacionada à realidade da mulher brasileira.

Logo, esta pesquisa se mostra pertinente e justificável por abordar, dentro dos estudos de Literatura Afro-Brasileira, uma relação com o contexto social brasileiro e com o grupo social marginalizado: a mulher negra. Por isso, este estudo utiliza de conceitos decoloniais, a fim de desmistificar a mulher negra no Brasil, cercada por estereótipos e preconceitos advindos desde a colonização.

Por fim, a problemática é percebida a partir do fato de as mulheres negras ainda serem bastante subjugadas na sociedade brasileira, a qual ainda é regida por uma base colonizada, marcada

por preconceitos reforçados a partir das mídias e discursos sociais. Assim, esta pesquisa tem o objetivo de evidenciar o discurso da mulher na obra *O avesso da pele* (Tenório, 2020) com o fito de problematizar o ambiente hostil em que vivem as personagens, revelando também a realidade da mulher negra brasileira. Acredita-se, portanto, na relevância deste estudo para a comunidade acadêmica por explorar questões sociais relevantes de seres subalternizados por sua negritude, classe social e gênero.

A literatura afro-brasileira: *O avesso da pele*

O apagamento da literatura afrodescendente pelos cânones literários é um reflexo das profundas desigualdades e do racismo estrutural presentes na sociedade brasileira. As obras de autores afro-brasileiros, principalmente quando se tratava de questões raciais, frequentemente foram negligenciadas ou relegadas. Esse processo de exclusão não só limita o acesso a uma vasta riqueza cultural e intelectual, mas também perpetua a invisibilidade das vozes negras e suas contribuições para a literatura nacional.

Com isso, ao não integrar essas obras no cânone literário, perde-se a oportunidade de enriquecer o diálogo cultural e de promover uma compreensão mais completa e inclusiva da identidade brasileira, pois, como Souza (2006) discorre:

[...] para além da importância como registro histórico, tal genealogia da textualidade afro-brasileira exerce o papel fundamental de constituir lugares de memória fundamentais como estímulo à ação dos escritores e leitores mais jovens.

Pode-se afirmar, portanto, que as obras de vozes negras são fundamentais para a formação e enriquecimento da identidade nacional, pois ela traz à tona experiências, tradições e histórias dos afrodescendentes, que são uma parte indissociável do tecido social e cultural do Brasil. Assim, a literatura afro-brasileira não só preserva e celebra a herança afrodescendente, mas também desempenha um papel vital na construção de uma identidade nacional que reconheça e abrace sua verdadeira diversidade. No entanto, a literatura negra no Brasil enfrenta uma significativa falta de reconhecimento, resultante de um histórico de exclusão e de marginalização das vo-

zes afro-brasileiras no cenário literário nacional. Conforme Duarte (2005, p. 8):

Desde o período colonial, o trabalho dos afro-brasileiros se faz presente em praticamente todos os campos da atividade artística, mas nem sempre obtendo o reconhecimento devido. No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população.

Assim, muitos escritores negros tiveram suas obras subestimadas ou ignoradas, tanto pela crítica literária quanto pelo mercado editorial, o que impediu uma ampla divulgação e valorização de suas contribuições. Esse apagamento reflete e perpetua desigualdades raciais profundas, limitando o acesso da população a narrativas que poderiam enriquecer a compreensão das diversidades culturais e históricas do país. A falta de reconhecimento da literatura negra não apenas silencia importantes perspectivas, como também priva a sociedade brasileira de uma visão mais completa e inclusiva de sua própria identidade, assim como Duarte (2005, p. 15) ainda discorre:

A inexistência de uma recepção crítica volumosa e atualizada, bem como de debates regulares nos fóruns específicos da área de Letras, decorre desses fatores e também da ausência da disciplina 'Literatura Afro-brasileira' nos currículos de graduação e pós-graduação da maioria dos cursos de Letras instalados no Brasil. Como consequência, mantém-se intacta a cortina de silêncio que leva ao desconhecimento público e vitima a maior parte dos escritores em questão.

Dessa forma, na contemporaneidade, a inclusão do livro *O avesso da pele* (Tenório, 2020) nas escolas públicas brasileiras gerou uma polêmica, refletindo as tensões em torno da representação racial e do debate sobre o racismo na educação. Enquanto muitos defendem a importância de obras como esta, que abordam de maneira contundente as questões raciais e as vivências dos afro-bra-

sileiros como fundamentais para a construção de uma sociedade mais consciente e inclusiva, outros argumentam que seu conteúdo é inadequado para o ambiente escolar, por considerar os temas abordados como potencialmente perturbadores.

Em março do ano de 2024, o governo do estado do Paraná solicitou a retirada do livro *O avesso da pele* (Tenório, 2020), ganhador do prêmio Jabuti do ano de 2021, das escolas públicas. Outros estados como Goiás e Mato Grosso do Sul também acataram a decisão e solicitaram a retirada do livro com a alegação de que as cenas de sexo descritas afetam o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Sobre essa questão, Tenório (2024) afirma que:

[...] as cenas mais explícitas têm o propósito intelectual de promover uma reflexão sobre como corpos negros são vistos por pessoas brancas, que se referem a eles de forma crua, violenta e às vezes chula.

Além disso, ainda alegaram que a obra incita a violência racial. Dessa forma, percebe-se que, no Brasil, ainda é difícil falar sobre racismo.

Estão fazendo uma leitura equivocada, esta sim enviesada pelo olhar da extrema direita. Ela entende a escola como um lugar 'higienizado', e não como um palco para discussões mais amplas. Agora, o racismo é mesmo intolerável e aí reside um nó gravíssimo de nossa sociedade. É essa violência racial, para a qual chamo atenção, que deveria chocar (Tenório, 2024).

Ademais, sobre o autor, Jeferson Tenório é uma das vozes mais proeminentes da literatura contemporânea brasileira. É conhecido por sua habilidade em explorar temas complexos, como racismo, identidade e violência, sempre com uma perspectiva profundamente humana e crítica. Com uma formação em Letras e uma trajetória marcada pelo envolvimento na educação, ele utiliza sua escrita para lançar luz sobre as experiências e os desafios enfrentados pela população negra no Brasil.

Em *O avesso da pele* (2020), Tenório expõe as realidades e os desafios enfrentados por Pedro, um jovem negro que, após a morte violenta de seu pai, Henrique, busca entender as circunstâncias que levaram a esse trágico evento. A trama se desenrola por meio

de *flashbacks* e memórias, revelando a complexa relação entre pai e filho e os desafios enfrentados por Henrique, um professor de Literatura. Ao revisitar a vida de seu pai, Pedro confronta suas próprias experiências de discriminação e de violência, explorando temas como identidade, desigualdade social e busca por pertencimento.

Além do discurso de Pedro e de Henrique sobre seus enfrentamentos na sociedade porto-alegrense como homens negros, também é possível observar a potência dos discursos das personagens femininas da obra. Essas também apresentam suas dificuldades como mulheres, negras e também pobres. Esses aspectos sociais colocam as personagens em situações de subalternas, o que acaba gerando preconceitos, estereótipos e violência no enredo da trama. Por isso, é preciso analisar atentamente esses discursos e suas nuances para compreender a figura da mulher negra na literatura e consequentemente a realidade das brasileiras.

A representação da mulher negra na obra

Segundo o relatório “Visível e invisível: a vitimização de mulheres no Brasil”, do Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em 2019, 28,9% das mulheres negras relataram ter sido vítimas de algum tipo de violência nos 12 meses anteriores, em comparação com 24,4% das mulheres brancas. O racismo estrutural agrava essa violência, limitando o acesso das mulheres negras a serviços de apoio e de justiça, perpetuando a impunidade dos agressores.

Ademais, no Brasil, a tripla discriminação enfrentada por mulheres negras e pobres é uma realidade devastadora que combina os efeitos do racismo, do sexismo e da desigualdade socioeconômica. Essas mulheres são frequentemente relegadas a uma posição de extrema vulnerabilidade, enfrentando barreiras significativas no acesso à educação, emprego e saúde. O preconceito racial agrava o machismo, resultando em uma maior incidência de violência de gênero, enquanto a pobreza limita ainda mais suas oportunidades de ascensão social e econômica.

Quanto à mulher negra, que se pense em sua falta de perspectivas quanto à possibilidade de novas alternativas. Ser negra e mulher no Brasil, repetimos, é ser objeto de tripla dis-

criminação, uma vez que os estereótipos gerados pelo racismo e pelo sexismo a colocam no nível mais alto de opressão (Gonzalez, 2020, p. 50).

Esse ciclo de discriminação múltipla perpetua a marginalização e a exclusão, reforçando estereótipos negativos e impedindo que essas mulheres exerçam plenamente seus direitos e potenciais. Com isso, a obra *O avesso da pele* (Tenório, 2020) ilustra a realidade das mulheres negras no Brasil e seus enfrentamentos. Assim, pode-se analisar o discurso de três personagens negras: Martha, Laura e Saharienne.

Martha é uma figura complexa que desempenha um papel significativo na narrativa: mãe de Pedro e esposa de Henrique. É a personagem feminina mais desenvolvida na obra, pois é possível acompanhar a sua vivência desde a infância até a vida adulta. Com isso, logo na infância, Martha passa por traumas sérios, sua mãe era alcoólatra e batia nos filhos quando bebia, até que acabou morrendo atropelada e seu pai morreu meses depois de um ataque fulminante.

Essa situação forçou Martha e seus irmãos a irem morar com a tia temporariamente, porém a tia dizia que não tinha condições financeiras de cuidar de tantas crianças. Por isso, com um tempo, Martha foi adotada por Madalena, uma professora que também tinha uma filha chamada Flora, da mesma idade de Martha. Madalena pensou que elas poderiam fazer companhia uma à outra (Tenório, 2020). Ainda quando criança, ao chegar à casa de Madalena e Flora, Martha refletiu sobre a sua cor quando Flora questionou o porquê de a sua pele ser mais escura:

Minha mãe, a princípio, não entendeu por que falara aquilo com tanta ênfase e passou o dia pensando naquela palavra 'negra'. Antes, ela era Martha ou Marthinha. Agora, depois de uma simples pergunta, ela passa a ser Martha e negra. A pele fora nomeada, a existência ganhara sobrenome (Tenório, 2020, p. 54).

Aos 13 anos, Martha mais uma vez sentiu o peso da sua cor nos olhos das outras pessoas. Era verão e elas iam à praia frequentemente quando um dia escutou de um velho que poderia ser seu avô que ela era uma "mulatinha gostosa". Ela percebeu então que seu

corpo havia mudado e atraído a atenção dos homens mais velhos, então ela passou a cobrir o corpo como podia, usando maiô (Tenório, 2020). Além disso, preferiu deixar de frequentar a praia lotada e ir mais para a cachoeira, por ser mais vazia. Com isso, Gonzalez (2020, p. 51) afirma:

De um modo geral, a mulher negra é vista pelo restante da sociedade a partir de dois tipos de qualificação 'profissional': doméstica e mulata. A profissão de 'mulata' é uma das mais recentes criações do sistema hegemônico no sentido de um tipo especial de 'mercado de trabalho'. Atualmente, o significante mulata não nos remete apenas ao significado tradicionalmente aceito (filha de mestiça de preto/a com branca/o), mas a um outro, mais moderno: 'produto de exportação'. A profissão de mulata é exercida por jovens negras que, num processo extremo de alienação imposto pelo sistema, submetem-se à exposição de seus corpos (com o mínimo de roupa possível), através do 'rebolado', para o deleite do voyeurismo dos turistas e dos representantes da burguesia nacional.

Na adolescência, Martha conheceu Vitinho, um homem branco, e iniciou um relacionamento, como Tenório (2020, p. 68) cita: "[...] os pais de Vitinho incentivaram o namoro, porque viam em minha mãe uma boa pessoa, que, embora fosse pretinha, era bonita e poderia dar bons netos, eles pensaram". Logo, Martha e Vitinho já começaram a falar sobre casamento em busca de uma maior privacidade.

Com isso, Martha acabou se mudando para uma casa nos fundos da casa da sogra, nessa ocasião Martha passou a sofrer violências físicas e verbais, sendo mais uma vez subjugada por sua cor. A sogra queria fazê-la de empregada doméstica, obrigando-a a limpar sua casa todo dia, afirmando: "Uma moreninha forte igual a você pode ajudar bastante" (Tenório, 2020, p. 79). Dessa forma, pode-se perceber o estereótipo da mulher negra como empregada doméstica, algo que vem das raízes escravistas do Brasil. Por isso, Gonzalez (2020) vai dizer que a mulher negra recebe a função de doméstica, servindo, dessa forma, para realizar todos os trabalhos manuais necessários, além de cuidar dos filhos das patroas.

Além disso, Martha e Vitinho começaram a ter problemas domésticos. Constantemente, Vitinho a chamava de puta, mesmo que ela tivesse perdido a virgindade com ele.

Após alguns minutos, ela tomou coragem e perguntou: por que você está falando desse jeito comigo, Vítor, o que foi que houve? Não houve nada, porra, ele gritou. Depois, pegando uma lata de cerveja, ele deu uma boa olhada na minha mãe e perguntou onde ela havia aprendido aquilo. Aprendido o quê?, ela quis saber. Aprendido a trepar como uma puta, ele disse. Porque nunca vi uma moça virgem gemer daquele jeito na cama, mexer daquele jeito, onde você aprendeu isso, sua piranha?, ele perguntava com os olhos estalados. Meu pai bem que me avisou que as pretas não prestam. Ao ouvir isso, minha mãe levantou os olhos e disse que aquilo já era demais, disse que ia embora. Foi então que Vítor segurou-a com força pelos cabelos. Minha mãe tentou desvencilhar-se. E pela primeira vez minha mãe levou um tapa no rosto (Tenório, 2020, p. 100).

Assim, as violências morais e emocionais passaram para a violência física. Vitinho até pensou “[...] em pegá-la com força, colocá-la em cima da cama, abrir suas pernas e penetrá-la, porque ele tinha direito de fazer o que bem quisesse” (Tenório, 2020, p. 100), entretanto desistiu no meio do caminho por conta das batidas na porta da casa. Dessa forma, percebe-se como Vitinho acha que detém o corpo de Martha como uma posse.

A ideia de que o corpo de uma mulher negra é visto como posse ou objeto de dominação pode ser explorada através de várias referências acadêmicas e literárias que tratam da interseção entre racismo e machismo, como é discutido na obra *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano* (2019), de Grada Kiloma. A autora aponta que a objetificação e a desumanização das mulheres negras têm raízes históricas e são perpetuadas nas estruturas sociais contemporâneas.

A mulher negra foi e ainda é percebida como uma entidade sexualizada e exótica, muitas vezes reduzida a seu corpo. Essa percepção não é apenas um resquício do passado colonial, mas uma realidade persistente que continua a afetar a vida das mulheres negras hoje. Elas são frequentemente vistas e tratadas não como indivíduos com suas próprias vontades e desejos, mas como objetos a serem possuídos e controlados (Kilomba, 2019, p. 64).

Além disso, não é atual a ideiação de que a pessoa negra é amoral, uma vez que se pode ver em várias representações da lite-

ratura e do cinema pessoas negras sendo retratadas como promíscuas. Davis (2016, p. 192) destaca que: “Essas agressões têm sido ideologicamente sancionadas por políticos, intelectuais e jornalistas, bem como por literatos que com frequência retratam as mulheres negras como promíscuas e imorais”.

Ademais, dona Maria, sogra de Martha, ainda questiona a moral de Martha certa vez que reclama com ela sobre os barulhos noturnos, afirmando que isso acontecia pelo fato de ela ser negra.

[...] certa vez, dona Maria chamou-lhes a atenção por causa dos barulhos noturnos e disse que ali era uma casa de respeito e não um puteiro, que, se minha mãe estava acostumada a gritar daquele jeito quando andava perdida por aí, que ali tinha que respeitar, porque eles eram cristãos, iam à igreja e zelavam pela moral, lá tinha ouvido que as pretas eram assim, mas assim já é demais, comentou dona Maria com o marido certa vez, antes de irem dormir (Tenório, 2020, p. 79).

Todas essas situações vivenciadas por Martha levaram-na a desacreditar na importância do movimento negro para o combate ao racismo. Ela reflete que o movimento negro não leva em consideração a questão de gênero e que há diferenças entre as dificuldades do homem negro e da mulher negra. Certa vez, em uma discussão com Henrique, seu marido, ela lhe questionou como o movimento negro havia lhe ajudado nas suas situações difíceis.

O movimento negro nunca fez nada por mim. O movimento negro acha que tudo se resume à cor da pele. Se esquecem que ser homem negro é muito diferente de ser uma mulher negra. E às vezes vocês, por serem negros, acham que está tudo resolvido, que estamos no mesmo barco e que o racismo justifica todas as merdas que vocês fazem com as mulheres. Além disso, eu queria saber onde o movimento negro estava quando me assediavam na praia quando eu tinha treze anos (Tenório, 2020, p. 86).

Diferentemente de Martha, que não gostava de falar sobre questões raciais, a personagem Saharienne oferece a Pedro, o protagonista, uma perspectiva valiosa sobre as questões raciais e sociais, servindo como uma espécie de mentora e confidente. Ela falava sobre os processos de aceitação do seu corpo, do seu cabelo e da sua experiência como mulher negra (Tenório, 2020).

Através de suas conversas e interações, Saharienne ajuda Pedro a entender melhor sua própria identidade e a resistir às opressões que enfrentavam.

Com isso, Saharienne é uma personagem enigmática e de grande profundidade na obra. Ela se torna a paixão de Pedro e sua presença na narrativa adiciona uma camada extra de complexidade e introspecção à história. Saharienne é uma mulher negra que, assim como Pedro, enfrenta as adversidades impostas pelo racismo e pelas desigualdades sociais. Ela é conhecida por sua inteligência, sensibilidade e olhar crítico sobre a realidade ao seu redor.

Saharienne concordou, disse que os espaços culturais de Porto Alegre nunca foram atrativos para o público negro. Perguntei por quê, e ela respondeu que talvez os negros não se sentissem à vontade em entrar em determinados espaços, quando como, por exemplo, uma mulher negra decide entrar numa loja voltada para a classe média alta. Essa mulher só vai entrar se ela puder comprar alguma coisa lá dentro, entende? Ou seja, ela não pode se dar o luxo de simplesmente entrar, olhar e sair. Mas por quê?, perguntei. Porque ela simplesmente não pode. Porque é como se ela estivesse confirmando o estereótipo de que pessoas negras não têm grana. E, mesmo que elas não tenham, quando entram numa loja como essa, é preciso que mostrem que elas também podem comprar ali. Isso talvez possa parecer bobo, mas acho que se conecta com a sua pergunta. Não há negros no cinema porque talvez eles carreguem consigo o sentimento de terem de assistir um filme burguês branco e não gostarem (Tenório, 2020, p. 93).

Já Luara, irmã de Henrique e tia de Pedro, traz sua perspectiva sobre o estereótipo da mulher negra na sociedade brasileira. Ela era contra o relacionamento de Henrique com Juliana, uma mulher branca, pois questionava como as mulheres brancas eram prioridade para os homens, inclusive os negros. Com isso, reflete-se como a mulher era vista como o oposto do belo na sociedade.

Ela nunca teve um namorado branco. Na verdade, poucos homens brancos olhavam para ela. E, quando percebeu que isso era devido a sua pele retinta, quando notou que os homens brancos não gostavam do cabelo dela, quando entendeu que ela só servia como fetiche sexual, Luara passou a rebater o mundo branco sempre que podia (Tenório, 2020, p. 32).

Além disso, Luara tinha que lidar diariamente com as dificuldades de uma mulher de pele retinta em uma sociedade de brancos, assim:

[...] sempre que podia, Luara dizia algo sobre os resquícios da escravidão, sobre as dificuldades de conseguir emprego por causa da cor e sobre como os brancos eram racistas em Porto Alegre, isso sem falar no interior do estado (Tenório, 2020, p. 13).

Com isso, percebe-se que essas três mulheres negras na obra têm as suas vivências e violências ditadas pela sua cor, mas também pela questão de gênero, o que gera preconceitos e estereótipos. Além disso, a questão da classe social pode ser observada, principalmente com as personagens Martha e Luara, pois também passam por dificuldades provenientes da pobreza.

Assim como na ficção, é possível afirmar ainda que o preconceito contra a mulher negra no Brasil é uma realidade complexa, permeada por estereótipos enraizados e manifestações de violência estrutural. Essas mulheres são frequentemente alvos de estereótipos que as reduzem a papéis subalternos e sexualizados na sociedade, sendo vistas como hipersexualizadas, agressivas ou incapazes de ocupar espaços de poder e de prestígio.

Considerações finais

A realidade da mulher negra no Brasil é marcada por uma interseção de opressões que envolve racismo, sexismo e desigualdade socioeconômica. Essas enfrentam desafios significativos em várias esferas da vida, incluindo educação, mercado de trabalho, saúde e segurança. Na educação, muitas vezes encontram barreiras estruturais que dificultam o acesso e a permanência em níveis mais elevados de ensino. No mercado de trabalho, são frequentemente relegadas a empregos informais ou de baixa remuneração, enfrentando uma taxa de desemprego mais alta em comparação com mulheres brancas e homens negros, como visto no discurso da personagem Luara.

O racismo estrutural e o machismo não apenas marginalizam economicamente as mulheres negras, mas também afetam pro-

fundamente sua saúde mental e bem-estar emocional. A luta pela representatividade e pela inclusão é uma constante na vida dessas mulheres, que, apesar de todas as adversidades, continuam a resistir e a contribuir de maneira significativa para a cultura, a economia e a sociedade brasileira.

Além disso, enfrentam uma violência sistemática que se manifesta em diversos níveis, desde o assédio verbal e físico, como visto no discurso da personagem Martha, até a exclusão social e até mesmo a violência doméstica. Com isso, a personagem Saharienne representa a luta feminina por representatividade na sociedade, pois a luta contra a tripla discriminação exige políticas públicas interseccionais que abordem simultaneamente as questões de gênero, raça e classe, promovendo a inclusão e a equidade em todas as esferas da sociedade.

Referências

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, E. A. *Literatura, política, identidades*: ensaios. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. *Visível e invisível*: a vitimização de mulheres no Brasil, 2019. Disponível em: <https://forumseguranca.org.br/publicacoes/relatorio-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil/>. Acesso em: 23 maio 2024.

GONZALEZ, L. *Por um feminismo afro-latino-americano*: ensaios, intervenções e diálogos. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

SOUZA, F. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. *Revista dos Palmares*. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/revista2/revista2-i64.pdf>. Acesso em: 23 maio 2024.

TENÓRIO, J. "Censuram a reflexão", diz autor do banido "O Averso da Pele". *Veja*, 2024. Disponível em: https://veja.abril.com.br/cultura/censuram-a-reflexao-diz-autor-do-banido-o-avesso-da-pele#-google_vignette. Acesso em: 23 maio 2024.

TENÓRIO, J. *O avesso da pele*. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

4 O TRÁGICO EM MACHADO DE ASSIS: UMA OBSERVAÇÃO DAS QUESTÕES MORAIS E FILOSÓFICAS VERSADAS NA ANÁLISE DOS CONTOS "A IGREJA DO DIABO" E "O ENFERMEIRO"

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap4>

HELOISA LEONEL DE MATOS

Mestranda em História e Letras pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na linha de pesquisa "Linguagem e Ensino", sendo atualmente bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e graduada em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da UECE.

E-mail: heloisamatos@aluno.com.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-9327-7892>

JEFFERSON NOGUEIRA BATISTA

Mestrando em História e Letras pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), sendo atualmente bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), e graduado em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da UECE.

E-mail: jefferson.nogueira@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8747-380X>

RAIMUNDO ITAMAR LOPES PINHEIRO FILHO

Mestrando em História e Letras pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), com projeto na linha de pesquisa "Memórias e Historicidade", e graduado em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da UECE. Ex-Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo Programa de Fomento à Iniciação Científica através do projeto "As apropriações do Livro Didático de História por professores e alunos de escolas de tempo integral de Quixadá". Ex-Bolsista do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Capes) pelos Programas de Iniciação à Docência (Pibid) e Residência Pedagógica. Pesquisador de história social e política, mídias e narrativas no campo do tempo presente.

E-mail: lopes.itamar@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8514-0865>

Introdução

A pesar da imensa fortuna crítica, falar sobre as obras de Machado de Assis é certamente uma tarefa complexa. A respeito do seu estilo, é possível reconhecer algumas das suas várias inspirações, porém, diante da universidade da sua obra e do seu pensamento, é praticamente impossível “engavetar” Machado numa única tradição literária/filosófica. Independentemente de quaisquer especulações sobre a complexa relação entre obra e autor, é importante destacar que não existe *um Machado*, que, através dos seus personagens, se confessa devotamente ao leitor. Ao longo de sua vida, além dos seus poemas e romances literários e do trabalho como cronista, nosso autor escreveu cerca de duzentos contos; mesmo retornando a alguns temas já abordados, tenhamos em mente que cada conto é um caso à parte, cuja análise e observação são validadas pelo valor epistemológico de suas reflexões.

Foram muitas as tentativas de classificar Machado: já o chamaram de realista, niilista, pessimista, todavia, quem na academia ainda é capaz de tentar reduzir esse autor com tais rótulos? De fato, existem muitas especulações sobre a personalidade e as crenças do autor de *Dom Casmurro*. Não raro, confundem-no com o seu personagem Brás Cubas, para citar um exemplo. Existem também muitas narrativas que dialogam com a ideia de um Machado meramente pessimista, porém, esse tipo concepção é apenas um exemplo dos excessos advindos da idealização de um Machado acessível.

Estamos falando de um autor que trabalha com moral, política e filosofia, às vezes de forma um pouco mais explícita, porém, na maioria das vezes, de maneira bastante sutil ou velada. No que diz respeito às questões morais trabalhadas em seus contos e roman-

ces, Machado parece sempre deixar uma marca de indiferença no lugar do que o leitor espera encontrar uma tal “moral da história”. Como defende Almeida (2020), a indiferença do criador de Rubião e Quincas Borba é um dos principais elementos do seu pensamento trágico, embora, como já foi dito, não seja correto e factível reduzir Machado ao niilismo e ao pessimismo, como se ele fosse, por exemplo, um mero discípulo de Arthur Schopenhauer. Por outro lado, também não podemos negar o seu gosto pela tragédia e sua admiração pela tradição niilista, que, naturalmente, são elementos que aparecem em várias de suas obras.

Para analisar o pensamento trágico de Machado e as principais questões que giram em torno desse tema, escolhemos os contos “O enfermeiro” e “A igreja do Diabo”. Entretanto, é preciso dizer que, quando ele trabalha com histórias que envolvem personagens do além, como seu “defunto autor”, Deus e o próprio Diabo, é sempre de uma maneira visivelmente alegórica, chegando até mesmo a zombar do misticismo, como fez no conto “A cartomante”.

Em “A igreja do Diabo”, Machado retrata a contradição como um elemento fundamental da natureza humana; já em “O enfermeiro”, trabalha com a moral, através das ideias de culpa, vingança e ambição. Em ambos os contos, assim como em muitas outras de suas obras, percebemos que a vontade, em Machado, é retratada como uma das principais forças transformadoras da realidade, porém, quando falamos em “vontade”, concordamos ainda com Almeida (2020), entendendo que existe um distanciamento da “vontade” em Schopenhauer (2005), todavia, a vontade em si (para além do sentido filosófico) sempre ocupou um lugar de destaque em sua obra.

Nesse sentido, Almeida (2020, p. 20) argumenta que é outro elemento da filosofia do mestre de Nietzsche que marca o pensamento de Machado, coadunando que “[...] a filosofia do absurdo é assimilada na obra machadiana, que de forma semelhante a Schopenhauer, embora não sistematicamente, critica as ideias fundamentais do racionalismo”. Podemos, portanto, concluir que isso explica uma boa parte das questões presentes nas obras que buscamos aqui escrutinar.

Em relação à sua escrita, podemos notar que existe uma semelhança marcante (embora, na prática, seja muito mais sutil e ela-

borada) com o estilo experimental que Brás Cubas descreve como o principal método de escrita da sua biografia: “Escrevi-a com a pena da galhofa e a tinta da melancolia, e não é difícil antever o que poderá sair desse conúbio” (Assis, 2019, p. 8). Já acerca da sua narrativa, podemos concluir que a forma como o leitor sempre é surpreendido pela imprevisibilidade dos personagens e a maneira abrupta como as histórias se modificam são resultados da equação “vontade + contingência”, que produz o efeito da imprevisibilidade e da contradição, reproduzindo o produto das emoções de maneira bastante realista, não esquecendo que a contingência parece pesar um pouco mais.

Retornando à ideia anterior, podemos concluir que Machado parece enxergar a contingência (ou acaso) como a principal força que ordena o destino e as ações humanas. Contudo, promovendo o distanciamento das comparações com o pessimismo de Schopenhauer, é importante reforçar que na obra de Machado existe:

[...] uma crítica à ilusão das representações racionalistas, sem que estas sejam acompanhadas de uma conclusão pessimista. Na perspectiva machadiana, não há nem otimismo nem pessimismo, mas indiferença (Almeida, 2020, p. 20).

Em suma, podemos afirmar que Machado trabalha com todas essas questões filosóficas e morais que dizem respeito à subjetividade humana, criando um “caos ordenado” que imitava a história, a sociedade e a política de seu tempo, produzindo um magnífico “retrato literário”, marcado por seu realismo, que, ao contrário de afastá-lo do mundo contemporâneo, o aproxima do tempo presente. Não é exagero afirmar que as obras de Machado o tornaram um pensador extemporâneo, pois as questões morais e muitos outros elementos dissecados pelo autor ainda são de uma atualidade espantosa, e não tememos afirmar que certamente continuará a ser por muito tempo – enquanto houver subjetividade humana.

Um crime sem castigo em “O enfermeiro”?

O conto “O enfermeiro” foi publicado em um compilado de pares, lançado em 1896, com o título “Várias histórias”. Nele, encontramos a princípio o relato de um indivíduo que, à beira da morte,

resolve escrever sobre uma situação vivida por ele no ano de 1860. O personagem principal, nomeado Procópio, afirma que não pretende redigir uma história bonita, e sim “um documento humano”, procurando sempre conferir um caráter orgânico e realista a essa que seria uma pequena parte de sua biografia. A questão fundamental do conto gira em torno dos acontecimentos que tiveram início ainda em 1859, quando, morando com um padre, de quem também recebia lições de teologia, o homem aceitara uma proposta do vigário de uma vila do interior para atuar como enfermeiro de um sujeito muito rico, chamado Felisberto – ou, como todos o conheciam, coronel Felisberto. Por causa do bom ordenado, mesmo tendo recebido péssimas referências do coronel, ele aceita o trabalho.

Ao final de sete dias em que houve uma certa cordialidade nas relações, o coronel passa a tratar Procópio da mesma forma como tratava os outros que haviam trabalhado na casa como seus enfermeiros, com insultos e agressões. Procópio destaca, em seu relato, que, apesar dos muitos problemas de saúde, o coronel era um homem sádico, cujo passatempo era “se divertir com a dor dos outros”; como não tinha parentes, tampouco amigos próximos, todas as maldades do enfermo ranzinza recaíam sobre o enfermeiro. Nesse ponto da narrativa, é muito importante observar como o personagem relata a sua gradual perda de compaixão pelo doente, justificando sua revolta com a situação de isolamento do mundo, somada às violências do coronel, por quem, à altura, já nutria um certo ódio, torcendo para que ele morresse.

Não suportando mais os abusos de Felisberto, o enfermeiro dá um ultimato ao vigário, avisando que, dentro do prazo de um mês, iria abandonar o serviço, enquanto conseguiram um substituto. Contudo, de acordo com o relato de Procópio, depois de um dia muito conturbado devido à agressividade do coronel, este acorda de madrugada, em surto, e atinge Procópio no rosto, com uma moringa, enquanto o enfermeiro tentava acalmá-lo. Diante da agressão, o homem perde o controle e esgana o doente pelo pescoço até a morte. Nesse ponto, observamos que se passou um tempo muito curto entre o desejo consciente da morte do coronel e a noite em que ele o esganou. Depois do fato, diante da consciência do que tinha feito, Procópio entra em pânico. Após muitas horas de medo e culpa, per-

cebemos que o primeiro (o medo) se sobrepõe ao segundo (a culpa), e o homem decide esconder os vestígios do crime, de modo que a morte parecesse natural, para tentar escapar da punição legal, mandando avisar, nos primeiros raios do sol, que o coronel tinha “amanhecido morto”.

Apesar de o crime não ter sido descoberto, Procópio viveu muitos dias culpado, carregando na consciência o fardo daquela madrugada, com suas mãos esmagando o pescoço do velho enfermo. Tentando aplacar essa culpa, fazia inúmeros elogios ao coronel, além de mandar “dizer uma missa” e distribuir esmolas em seu nome. Todavia, a culpa já começava a sair da sua consciência, quando, sete dias depois do acontecido, o personagem recebe uma carta do vigário dizendo que ele deveria retornar à vila, pois era o herdeiro universal do coronel, conforme apontava seu testamento recém-descoberto.

Ainda culpado, Procópio tende a resolver que não aceitaria o espólio; essa recusa, porém, dá lugar a outra resolução que o personagem entende ser bem melhor: aceitar (para não parecer suspeito), com a intenção de, após o recebimento, doar tudo, para tentar reparar, ao menos em sua consciência, o crime. Entretanto, no caminho de volta para a vila, quando vai receber a herança, Procópio, em exercício mental, começa a buscar outras explicações para a morte do coronel, argumentando que tinha sido uma fatalidade, que ele havia apenas se defendido, que a morte poderia ter sido apenas uma coincidência (devido à gravidade da doença). Dessa forma, o personagem começa a lançar dúvidas sobre o fato, de modo a se eximir das responsabilidades.

O juízo que Procópio começa a fazer de si mesmo e do crime se altera ainda mais quando ele começa a conversar com as pessoas da vila, no dia em que chegou para receber a herança. Tendo escutado apenas coisas ruins a respeito do finado coronel, sua culpa foi se dissipando e a consciência do seu crime foi se transformando em prazer, pois, em nossa reflexão, ele parece concluir que não teria feito mal em matar um homem tão cruel e vil, encontrando, assim, uma maneira de transformar o sentimento de culpa em satisfação.

E referiam-me casos duros, ações perversas, algumas extraordinárias. Quer que lhe diga? Eu, a princípio, ia ouvindo cheio

de curiosidade; depois, entrou-me no coração um singular prazer, que eu, sinceramente, buscava expelir. E defendia o coronel, explicava-o, atribuía alguma coisa às rivalidades locais; confessava, sim, que era um pouco violento... Um pouco? Era uma cobra assanhada, interrompia-me o barbeiro; e todos, o coletor, o boticário, o escrivão, todos diziam a mesma coisa; e vinham outras anedotas, vinha toda a vida do defunto. Os velhos lembravam-se das crueldades dele, em menino. E o prazer íntimo, calado, insidioso, crescia dentro de mim, espécie de tência moral, que, por mais que a arrancasse aos pedaços, recompunha-se logo e ia ficando (Assis, 2019, p. 97).

Quando finalmente toma posse da herança de Felisberto, a mudança de consciência e sentimento de Procópio era tanta que ele desiste de seu plano original e doa apenas uma pequena parte do recebido, pois ali, pelo relato, o personagem parece concluir que já não tinha o que ser reparado, apesar do crime cometido; manda ainda construir um luxuoso túmulo para as *frias carnes* do coronel – em referência à epígrafe de Brás Cubas – descansarem o sono eterno.

Assim, os anos se passaram e Procópio continuou rico, aparentemente, a partir do estudo do conto, em paz com a sua consciência, com a convicção de que tinha feito um favor duplo: ao doente, que sofria de moléstias incuráveis e cuja vida já estava nas últimas, e à sociedade, abreviando da circulação um homem cuja crueldade era característica desde a infância. Como a única prova do crime era a sua carta/relato, redigida por ele à beira da morte e com garantias de publicação só após seu desencarne, Procópio tinha a certeza de ter escapado impune – ao menos sobre a lei dos homens.

Mesmo diante desse cenário, não demonstrava culpa ou arrependimento e, ao final da sua confissão, a última frase do personagem ainda ironiza os ensinamentos cristãos, quando sentencia, em referência a uma famosa passagem bíblica:

Adeus, meu caro senhor. Se achar que esses apontamentos valem alguma coisa, pague-me também com um túmulo de mármore, ao qual dará por epitáfio esta emenda que faço aqui ao divino sermão da montanha: 'Bern-aventurados os que possuem, porque eles serão consolados' (Assis, 2019, p. 98).

Com essa narrativa, Machado examina e expõe alguns aspectos sombrios da natureza humana, mostrando como a ideia de

“bem” e “mal” são construções sociais e culturais que podem, inclusive, comportar-se de diferentes formas a partir de variados contextos ou até entendimentos individuais, momentâneos ou convenientes. Nesse texto, o autor busca demonstrar, de acordo com nossa observação, ao menos duas situações sociais: a primeira, como um homem aparentemente inofensivo e compassivo se transforma em um animal irracional, assassino a sangue frio, pela impulsividade da situação; a segunda, ilustrar também o quanto o dinheiro tem poder de solapar a moral – cristã, humana, qualquer que seja o crivo ou bússola, sendo capaz de ofuscar quaisquer que sejam os sentimentos de culpa ou arrependimento.

Entretanto, não podemos também subestimar a ironia de Machado, pois ele nos envolve em uma narrativa onde somos levados a sentir simpatia e empatia e até mesmo a identificarmos-nos com Procópio a partir do que o personagem sente enquanto enfermeiro do coronel, a ponto de aceitarmos as justificativas dele, sobre quem não sabemos basicamente nada da vida, a não ser a passagem específica relatada e poucos outros pontos abordados no relato – escrito, vale salientar, pelo próprio personagem. Nesse sentido, o leitor é movido pela repulsa à aristocracia, que é representada pelo coronel, que é um personagem que também só conhecemos por meio do depoimento de Procópio e pelos outros relatos que ele supostamente teria ouvido.

Isto posto, uma das coisas que Machado faz, nesse conto, parece ser deixar o leitor em uma situação embaraçosa, e explicamos essa observação: por que acreditar em Procópio? Um indivíduo que aparentemente é movido pela ganância? Afinal, os pequenos detalhes entregam que ele é sempre seduzido pelas oportunidades e bons retornos, e isso não é um julgamento nosso, mas sim uma ponderação acerca do personagem. Porém, se desconfiamos do enfermeiro, estaremos do lado do coronel, que representa uma aristocracia escravocrata, formada majoritariamente por indivíduos sádicos e violentos que sempre gozaram da impunidade. Não obstante, se acreditamos piamente no discurso do enfermeiro, estaremos sujeitos a concordar com seu crime e a aceitar as justificativas de um assassinato – assassinato de um homem cruel? Sim. De um homem perturbado pela doença? Também. Mas, apesar de seu suposto sa-

dismo com o enfermeiro, quis fazer dele um homem rico, dando-lhe tudo que acumulara em vida. Esse, então, seria o comportamento de um homem tão sádico como descreve Procópio?

Mais uma vez, a questão moral se sobrepõe: quem é capaz de duvidar (mesmo hoje) do sadismo dos coronéis? Portanto, apesar do nosso juízo apressado, não podemos afirmar com segurança quem ou o que seria o bom e o justo dessa história. Ambos possuem traços de maldade, tal qual ambos também são capazes de boas ações, mas a única certeza sobre o caráter dos dois é a contradição. Nesse sentido, concordamos com Calles (2007, p. 10) quando ela afirma que: “É necessário, contudo, evitar uma leitura ingênua pressupondo algum padrão moral ou moralizante assumido e fixado pelo ponto de vista fatalista e cético de Machado”. Machado poderia ser, por sua vastidão, encaixado em quase toda literatura, mas em nenhum de seus escritos deixou mais certezas que dúvidas – não dúvidas sobre caminhos, mas sim aquelas que abrem espaços para reflexões, muitas vezes à frente de seu tempo.

Muito além de Deus e do Diabo: a contradição humana em “A igreja do Diabo”

O segundo conto analisado neste trabalho, intitulado “A igreja do Diabo”, foi publicado pela primeira vez no livro *Histórias sem data*, em 1884. O texto é dividido em quatro partes. Na primeira, Machado nos apresenta uma narrativa que, segundo ele, seria proveniente de um antigo manuscrito beneditino. De acordo com o autor, o documento traz registros de quando o Diabo resolveu criar sua própria igreja. Cansado da informalidade (apesar da garantia de certo sucesso em sua missão de corromper homens), o Diabo cria uma religião para tentar destruir todas as outras. Fortemente inspirada, de acordo com a leitura, no aparelho eclesiástico da Igreja Católica Apostólica Romana, ele acredita que poderia lograr sucesso promovendo a negação de todas as outras formas de crença, a partir da desconstrução de seus dogmas e dispositivos morais.

Na segunda parte do conto, o Diabo vai ter com Deus para lamentar sua desorganização ao longo dos séculos, além de lhe falar acerca de seus planos e expor a sua “teologia da negação”. Termina-

da a discussão, com a fria recepção dada por Deus, o anjo caído se lança sobre a Terra para realizar seu projeto.

Já na terceira parte, o Diabo começa a colocar seu plano em prática, trabalhando sua imagem (decompondo as ideias e conceitos adstritos a seu valor pelas demais religiões, em especial aquelas cristãs) e prometendo todos os prazeres terrenos àqueles que seriam seus fiéis.

No que diz respeito à moral, o Diabo busca valores opostos aos pares cristãos, exaltando a luxúria, a gula, a avareza, etc. – que, para o cristianismo, são pecados capitais. Ele obteve sucesso, especialmente por causa de sua poderosa retórica. Entre as suas várias propostas, defendeu que o amor ao próximo (a solidariedade, pela moral e virtude cristã) era uma das principais coisas que deveriam ser abolidas. Ainda na terceira parte, o Diabo percebe que conseguiu sucesso em sua empreitada. Sua igreja se tornou tão poderosa quanto as outras; seu nome e os significados/valores atribuídos anteriormente a ele foram alterados entre os povos, porém, muitos anos depois, ele percebeu que muitos de seus fiéis ainda conservavam as antigas virtudes e praticavam o “bem” – ou mal, pela visão do Diabo – às escondidas, distribuindo esmolas às ocultas, evitando mentir, restituindo quantias roubadas e até mesmo desvirtuando aquilo que o próprio Diabo já havia desvirtuado –, anulando o processo.

Diante da descoberta, o Diabo tratou de investigar essas “vicissitudes” mais a fundo e ficou profundamente decepcionado com as descobertas. Ele se espantou com a falsidade e hipocrisia dos membros de sua própria igreja quando se deu conta de que até os mais fiéis discípulos conservavam traços das antigas religiões a que pertenciam. Mesmo um dos mais notáveis fiéis, constituído por sua devoção, “apóstolo” de sua igreja, escondia hábitos da antiga fé católica, conforme ele conta na passagem:

Um dos seus melhores apóstolos era um calabrês, varão de cinquenta anos, insigne falsificador de documentos, que possuía uma bela casa na campanha romana, telas, estátuas, biblioteca, etc. Era a fraude em pessoa; chegava a meter-se na cama para não confessar que estava são. Pois esse homem não só não furtava ao jogo, como ainda dava gratificações aos criados. Tendo angariado a amizade de um cônego, ia todas

as semanas confessar-se com ele, numa capela solitária; e, conquanto não lhe desvendasse nenhuma das suas ações secretas, benzia-se duas vezes, ao ajoelhar-se e ao levantar-se. O Diabo mal pôde crer tamanha aleivosia (Assis, 2019, p. 36).

Diante daquele cenário, tomado pela fúria, o “mestre da maldade” sobe aos céus para exigir uma explicação do seu antagonista, que o escuta pacientemente e sem tripudiar do seu fracasso. A resposta de Deus aos questionamentos do Diabo resume de forma magnífica a visão de Machado sobre a condição humana: “Que queres tu, meu pobre Diabo? As capas de algodão têm agora franjas de seda, como as de veludo tiveram franjas de algodão. Que queres tu? *É a eterna contradição humana*” (Assis, 2019, p. 36, grifo nosso). Todavia, com base nas reflexões provocadas pelo autor, através do conto, Almeida (2020, p. 114) observa que podemos nos aprofundar ainda mais, especialmente no sentido filosófico:

Em outras palavras, não há dualidade absoluta (interior x exterior), mas um movimento contínuo, pendular, de retroalimentação entre interior e exterior, entre identidade pessoal e identidade social. A eterna contradição humana, fixada no conto *A Igreja do Diabo*, é a constatação desse movimento contínuo que perfaz o trajeto antropológico: um dinamismo heraclitiano entre polarizações que jamais são superadas ou resolvidas, diálogo entre a insignificância do real e seu enriquecimento imaginário, entre a ausência de sentido da existência e a profusão de sentidos criados, transmitidos e partilhados como cultura.

Para além do sentido filosófico do texto, existe ainda a necessidade de voltarmos a uma questão específica que repercute na reflexão dos leitores: que explica um final tão enigmático? O pesquisador, em seu *O imaginário trágico de Machado de Assis*, destaca a importância de percebermos que:

Para Machado, e não nos esqueçamos que o conto é *alegórico*, a moral é *convenção*, superfície, narrativa imaginária que busca melhorar o homem, engrandecê-lo, e não um princípio, seja ele o bem ou o mal (Almeida, 2020, p. 32, grifos nossos).

À vista disso, em Machado notamos que seus escritos não costumam deixar finais em aberto – e isso não é coincidência ou estética do autor, são, em verdade, escolhas e opções, realizadas de

forma a alinhar o que fora proposto com um final que, para o autor, é condizente com a construção da trama e vai, de alguma forma, repercutir na reflexão que seu leitor faça, fosse ele um senhorio no fim do século XIX ou um estudante de ensino médio no primeiro quarto do século XXI.

É válido salientar ainda, analisando outros casos, que o projeto do Diabo, no conto, não foi o único que, mesmo aparentando um sucesso inicial, tendeu ao declínio e posterior fracasso. Nesse sentido, Almeida (2020, p. 65) nos fornece preciosas interpretações sobre os fracassos de tais projetos, para ele: “A insignificância do real, percebida objetivamente, é negada subjetivamente [...]”. Outros projetos no conto, mesmo que de forma não dita – o silêncio e o que é silenciado também é uma forma de se falar algo – acabaram, em diferentes momentos ou ocasiões, fracassando.

Ainda Almeida (2020, p. 64) argumenta que, bebendo de certo realismo e sua consequente tragicidade, o autor “[...] não perdoa o homem que se ilude, que foge do real quando este se mostra desagradável”, destinando a esses sempre um fim que seria trágico do ponto de vista de certas sujeições humanas. Logo, não há, nos escritos machadianos, punições morais ou moralismos vazios; há, sim, uma imposição da realidade e das escolhas feitas pelos personagens, exemplificando para isso que:

[...] os personagens que fogem da realidade terminam sempre restituídos a ela. É a ‘vergonha da realidade’ de Deolindo, do conto Noite de Almirante, é o emplasto de Brás Cubas, é o Humanitas de Quincas Borba, é a ciência d’O Alienista, a ingenuidade de satã em A Igreja do Diabo e tantos outros exemplos em que a tentativa de escapar de uma realidade que se desaprova por meio de uma eufemização imaginária conduz justamente a essa mesma realidade (que é, aliás, a única existente). Deolindo não consuma sua noite de almirante, Brás Cubas não conclui seu emplasto, Quincas Borba e Rubião enlouquecem, o alienista também e, quanto ao Diabo, vê cair por terra sua ontologia do mal (Almeida, 2020, p. 64-65).

Até pouco mais da metade da leitura, o fracasso que percebemos ao final atingindo a igreja do Diabo foi o mesmo sentido pelas outras igrejas quando a *persona* funda a sua e atrai seus fiéis. Como em uma espécie de “círculo hermenêutico” (Ricoeur, 1994), onde as

mimeses tendem a se repetir de forma infinita, as virtudes (das igrejas e moralidade cristã) e as contravirtudes (na igreja do “tinhoso”) foram construídas, aprendidas, entendidas e postas em prática de forma circular, onde, a princípio, o Diabo tende a observar as primeiras para construir as segundas, e seus fiéis, pela reflexão que fazem do produto das segundas, encaminham as terceiras – com elementos de ambas, afinal, a contradição do homem fora exposta.

Conclusão

Machado de Assis foi um célebre capoeirista das palavras. Quem faz determinada observação é o romancista e professor Eduardo de Assis Duarte (2022). O pensador, por trás da busca por um conceito de literatura afro-brasileira, aponta que o “[...] projeto literário machadiano [...] comporta a argúcia com que trata, na condição de sujeito periférico, o poder e o risco inerentes à palavra impressa, numa sociedade patriarcal e escravista” (Duarte, 2022, p. 2). Duarte (2022, p. 2) coaduna, para tanto, que “Nesse tenso jogo entre o dado local ou nacional e as muitas referências universalizantes, revela-se a ginga verbal do capoeirista, sempre pronto ao disfarce e ao engodo”.

O “disfarce” e o “engodo” foram ferramentas essenciais nas obras de Machado. O uso desses artifícios permitiu ao autor dialogar sobre todos os assuntos que quis. O ato de brincar com as palavras, seus significados, usar de pequenas histórias ou analogias para expor, de forma não escancarada, questões sociais, morais e filosóficas, demonstra o domínio do autor com a língua e abre espaços para que, até hoje, décadas e mais décadas após suas primeiras leituras, interpretações e reflexões, novas discussões sejam levantadas.

Os contos, livros e escritos de Machado não têm, em geral, conforme apontado anteriormente, finais em aberto, com caminhos distintos que somente o crivo individual de cada leitor possa decidir. Pelo contrário, parece que o autor faz questão sempre de fechar sua obra ressaltando essa característica: ser sua obra, da forma como foi elaborada e escrita por ele; mas isso não é uma atitude gratuita – faz parte do *gingado* da dicção machadiana. Machado sabe do poder que tem, conhece seu alcance e o peso dos caminhos e do final de uma obra. Percebemos em outros contos, como “Pai contra a mãe”

ou “O caso da vara”, onde o autor teria, pelo caminho trilhado, até a opção pelo final mais abreviado, com brechas a interpretações, mas por escolha finaliza apenas quando sente que embutiu ali a mensagem e carga reflexiva que queria transpor.

Retornando a Almeida (2020, p. 21), o pesquisador aponta que “Machado, se disseca a moral, não é para corrigir os costumes; se trata da filosofia, não é para buscar a verdade; se aborda política, não é para se posicionar ideologicamente”, acentuando, de forma geral que: “[...] se traz à tona as estruturas ósseas da sociedade, não é para indignar ou propor mudanças” (Almeida, 2020, p. 21). Portanto, dentro da obra machadiana, o *espírito* proposto pelo escritor caramujo ressalta muito mais uma frieza ou reserva quanto ao valor do que fora investigado do que quaisquer outras ambições morais ou juízos de valor.

Em Machado, portanto, não valem propriamente os valores morais e se estes são/estão corretos ou não, tampouco é aventada a discussão do que é correto ou não, bem ou mal. Enquanto escritor com vistas ao realismo, Machado busca mesmo é expor aquilo que é sentido, mas não falado; que é visto, mas ignorado; que é ouvido, mas torna-se silenciado. Não há qualquer julgamento do autor – por vezes, de suas personagens, sim, como é o caso de Brás Cubas para com sua própria história e escolhas de vida em suas *memórias póstumas*.

Em ambos os contos trabalhados aqui para esta elaboração epistemológica, o crivo da moralidade ricocheteia muito mais no leitor do que nos personagens, que, em certa medida (mesmo que indiretamente e em último caso), representam o posicionamento do autor. Se o enfermeiro Procópio deveria ter sido preso ou não, ficado com o rico patrimônio do coronel ou não, se deveria se sentir culpado pelo crime que cometera ou não, todas as respostas para essas alternativas só podem ser dadas pelo leitor; assim *pela tangente*, somos levados a nos transmutar para o estado de desolação do Diabo ao fim de seu conto e fracasso de sua igreja: todas essas questões e suas próprias existências derivam da lição final que Deus o ensina – é parte da eterna contradição.

Referências

ALMEIDA, R. *O imaginário trágico de Machado de Assis*: elementos para uma pedagogia da escolha. São Paulo: Feusp, 2020.

ASSIS, M. *Contos consagrados*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2014.

ASSIS, M. *Memórias póstumas de Brás Cubas*. São Paulo: Ciranda Cultural, 2019.

CALLES, C. D. Uma leitura do conto machadiano pela análise de “O enfermeiro”. *Revista Letra Magna*, Cubatão, v. 4, n. 6, 2007.

DUARTE, E. A. *A capoeira literária de Machado de Assis*. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafrro/autores/28-critica-de-autores-masculinos/1019-a-capoeira-literaria-de-machado-de-assis-eduardo-de-assis-duarte>. Acesso em: 18 maio 2024.

RICOEUR, P. *Tempo e narrativa*. Campinas: Papirus, 1994.

SCHOPENHAUER, A. *O mundo como vontade e como representação*. São Paulo: Unesp, 2005.

5 INFELIZES SUBURBANAS: UM OLHAR SOBRE AS MULHERES NEGRAS EM *CLARA DOS ANJOS* (1948), DE LIMA BARRETO

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap5>

ANTONIA SAMMYA FERREIRA

Mestranda Interdisciplinar em História e Letras pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Gestão e Coordenação Escolar pela Faculdade Plus e graduada em Pedagogia pela Feclesc/UECE. Atualmente é professora na Educação Básica da Prefeitura Municipal de Quixadá, Ceará.

E-mail: sammya.ferreira@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0278-4373>

MARIA LENÚCIA DE MOURA

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em História pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestra em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Atualmente é professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Pesquisa metodologias educacionais, os fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica e a História da Educação dos municípios da região do Sertão Central com ênfase na pesquisa em História Oral. Discute História Oral enquanto metodologia de pesquisa e o Ensino de História e o Ensino de Geografia no grupo de estudos com alunos do curso de Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Metodologias, Teorias da Instrução, História da Educação e Ensino de História e Geografia. É coordenadora do Laboratório de Metodologias Críticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Lamec) e do Observatório da Educação do Sertão Central.

E-mail: lenucia.moura@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9012-2164>

Introdução

Este trabalho é fruto das discussões na disciplina Literatura Afro-Brasileira do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). A problemática levantada nesta pesquisa é a análise da representação das mulheres negras em *Clara dos Anjos* (1948), obra literária afro-brasileira do escritor Lima Barreto, publicada postumamente.

Nosso escopo é compreender como é estruturada a literatura afro-brasileira, quais elementos a caracterizam e como podemos percebê-los na obra de Lima Barreto, um escritor afro-brasileiro nascido no final do século XIX que, por muito tempo, ficou excluído do cânone literário, que em grande parte foi constituído por autores brancos. Por isso que se faz não só importante, mas necessário, reforçar que “[...] essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa” (Duarte, 2023, p. 1), com um papel não só de representação, mas também de resgate de vozes que por muito tempo foram silenciadas e excluídas.

Este capítulo foi dividido em três seções, com a primeira dedicada a traçar um breve histórico de vida e obra do autor, necessária para um melhor entendimento da sua escrita e obra. Na segunda seção, procuramos refletir sobre a obra *barretiana* dentro da literatura afro-brasileira apresentando na obra os elementos que a caracterizam a partir das perspectivas de Duarte (2023) e Florentina (2005). Na terceira seção, analisamos as representações das mulheres negras na obra *Clara dos Anjos*, traçando um quadro sobre a

condição da mulher negra nos subúrbios cariocas no final do século XIX e início do século XX.

Metodologicamente partimos de análise bibliográfica sobre a vida, obra e contexto do escritor Lima Barreto e depois seguimos para a análise dos elementos constituintes da literatura afro-brasileira apontados por Duarte (2023) dentro da obra *barretiana*. Este percurso norteou a nossa reflexão sobre as representações da mulher na perspectiva das personagens femininas negras presentes na obra *Clara dos Anjos*.

Detemo-nos nas figuras de Clara e sua mãe, Engrácia, observando os espaços que elas ocupavam, o papel que desempenhavam dentro da sociedade do período, bem como suas condições de mulheres negras no final do século XIX e início do século seguinte.

Lima Barreto, vida e obra: breves apontamentos

Afonso Henriques de Lima Barreto foi um escritor brasileiro nascido em 13 de maio de 1881 no bairro Laranjeiras, no Rio de Janeiro. Membro de uma família de quatro irmãos, seus pais eram João Henrique e Amália Augusta, ambos descendentes de escravizados. Sua mãe morreu cedo e, algum tempo depois, seu pai enlouqueceu, o que levou Barreto a interromper seus estudos para cuidar da família e se mudar para o bairro de Todos os Santos, no subúrbio do Rio de Janeiro. Prestou concurso público e conseguiu o cargo de amanuense¹. Fundador da revista *Floreal* em 1907, Lima Barreto já publicava crônicas e seu primeiro livro foi *Recordações do escrivo Isaías Caminha*, publicado em 1909.

Algumas das obras mais conhecidas de Lima Barreto são: *Triste fim de Policarpo Quaresma* (1911), *Os bruzundangas* (1923) e *Clara dos Anjos* (1948), que é uma publicação *post mortem*. Dentre as obras destacadas, optamos por trabalhar com o texto de *Clara dos Anjos*, publicada originalmente pela editora Mérito, do Rio de Janeiro, em 1948². Esse romance nos oferece reflexões sobre a escrita do autor, os espaços em que as personagens se inserem, bem como

¹ Funcionário público do período encarregado de fazer cópias manuscritas de documentos.

² Utilizamos aqui a edição de 2023, publicada pela editora Autêntica.

aspectos da condição feminina na obra. Outro fato interessante foi perceber o valor simbólico que este livro teve para Barreto, quando, em *Recordações do escrívão Isaías Caminha*, personagem e escritor se misturam e ele nos diz: “Cinco capítulos da minha Clara estão na gaveta, o livro há de sair [...]” (Barreto, 2010, p. 288).

Esse breve relato da vida do escritor afro-brasileiro Lima Barreto se faz importante e fundamental para que possamos compreender melhor sua obra literária, pois concordamos com Candido (1985, p. 3) quando afirma que “[...] estamos avaliando melhor o vínculo entre a obra e o ambiente, depois de termos chegado à conclusão de que a análise estética precede considerações de outra ordem”. Refletir sobre aspectos da vida e o contexto no qual o autor estava inserido proporciona uma melhor análise e compreensão de sua obra.

Lima Barreto viveu até as primeiras décadas do século XX e presenciou a transição da Monarquia para a República. Em sua obra, são nítidas as percepções, análises e críticas do autor a esse tempo. É, pois, nessa dialética, obra, contexto e autor que buscamos pensar sobre sua obra literária. É o que Candido (1989, p. 39) descreve como uma concepção empenhada:

[...] quem sabe, devido às circunstâncias da sua vida, nos leva a perguntar de que maneira as suas convicções e sentimentos se projetam na visão do homem e da sociedade e em que medida afetam o teor da sua realização como escritor. Porque, se de um lado favoreceu nele a expressão escrita da personalidade, de outro pode ter contribuído para atrapalhar a realização plena do ficcionista. Lima Barreto é um autor vivo e penetrante, uma inteligência voltada com lucidez para o desmascaramento da sociedade e a análise das próprias emoções, por meio de uma linguagem cheia de calor.

A literatura de Lima Barreto é a “literatura de si” (Schwarcz, 2017), em outras palavras, podemos observar muito da vida do escritor nos seus personagens, bem como os espaços que habitava e percorria também são retratados em suas obras. Um dos muitos exemplos desse entrelaçamento é a forte presença dos subúrbios na obra *barretiana*. O cotidiano nos subúrbios marcou a experiência do autor e aparece com destaque na obra *Clara dos Anjos*.

Outro ponto crucial da literatura de Lima Barreto é o caráter de denúncia das violências sofridas pelo povo negro. O autor escan-

cara em suas obras o racismo e preconceito predominantes na sociedade da época de forma militante e ativa nas causas. Dessa forma, Souza (2005, p. 72) assevera que “[...] os escritores e escritoras de origem afro-brasileira vão falando de si, de suas famílias, da história de seu grupo e rasuram a pretensa universalidade/ocidentalidade da arte literária”.

Ainda sobre a escrita e a presença forte dos subúrbios em suas histórias, é interessante notarmos o que Schwarcz (2017) chamou de “escrita em trânsito”. É no trajeto para o trabalho, entre o subúrbio e o centro, que Lima Barreto percebe as diferenças de raça, de gênero e de classe e traça os perfis que se revelam nos seus escritos.

Esse universo extenso, e que escapa às falácias da nossa modernidade, é que Lima vai construindo com sua literatura. Ali está a descrição da cidade e de seus subúrbios. Ali está também um escritor que se inventa junto com seus protagonistas. Ele é cada uma de suas figuras e nenhuma delas ao mesmo tempo. É o subúrbio, mas também não faz parte dele (Schwarcz, 2017, p. 139).

O subúrbio é o espaço em que Barreto consegue demarcar de forma evidente as desigualdades sociais vigentes da época, é o lugar dos excluídos descrito na obra: “[...] é assim o subúrbio, na sua pobreza e no abandono em que os poderes públicos o deixam [...]. O subúrbio é o refúgio dos infelizes” (Barreto, 2023, p. 96). É com essa escrita de denúncia que Barreto se solidifica como um importante representante da literatura afro-brasileira.

Clara dos Anjos e a literatura afro-brasileira

Neste trabalho, adotamos o conceito de literatura afro-brasileira de Duarte (2023), entretanto é preciso demarcar que nossa pesquisa não tem como objetivo gerar inquietações sobre os usos de terminologias para classificar a literatura produzida por pessoas ou temáticas negras, pois, conforme observou o autor: “Num universo cultural como o nosso [...] insistir num viés essencialista pode gerar mais polêmicas do que operadores teórico-críticos eficientes para o trabalho pedagógico de formar leitores” (Duarte, 2023, p. 5).

A proposta é exemplificar na obra *barretiana* os elementos que a caracterizam. Nosso intuito é refletir sobre a importância literária de Lima Barreto, que ainda reverbera nos dias atuais, e como a literatura afro-brasileira possibilita esse novo olhar sobre a obra e o autor.

Duarte (2023) elenca alguns elementos que distinguem a literatura afro-brasileira das demais, como a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público. Procuramos analisar esses elementos apresentados e correlacioná-los com a obra *Clara dos Anjos* (2023) e, assim, propiciar ao leitor um melhor entendimento tanto da obra literária como da literatura na qual ela se situa, além de reconhecer a importância desse escritor que, por muito tempo, foi excluído do cânone literário.

É importante salientarmos que este exercício não é uma tentativa de enquadrar determinada literatura em “caixas fechadas” e que toda literatura afro-brasileira tem que seguir à risca esses elementos. Pelo contrário, é um conjunto complexo e é interessante pensarmos que são elementos que conversam entre si, mas que podem também estar presentes em outras obras que não sejam de autoria negra. Examinamos o conjunto da obra a partir de noções que possam caracterizar melhor a literatura afro-brasileira e distingui-la das demais.

Isso posto, o primeiro elemento sobre o qual nos debruçamos é sobre a temática. Ianni (1988, p. 92), quando explica sobre a temática de uma literatura negra, diz-nos que ela é principalmente sobre o negro e todo o “[...] universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura”. *Clara dos Anjos* (2023) é um exemplo de obra que sua temática gira em torno da condição do negro no início do século XX, oferecendo aos leitores várias nuances, de cunho social, cultural e humano.

O enredo gira em torno de uma família afro-brasileira que mora em um subúrbio do Rio de Janeiro. O pai é Joaquim dos Anjos, funcionário público e provedor do lar; sua mulher é Engrácia, dona de casa zelosa; e Clara, a filha única do casal, que foi criada dentro dos moldes da sociedade da época para o casamento, mas que se vê vexada e “[...] sem esperança de reabilitação” (Barreto, 2023, p. 156) ao se envolver com Cassi Jones, um homem branco, conhe-

cido por suas maldades e defloramentos de diversas mulheres, em sua maioria pobres e desamparadas.

Dentro dessa temática, Barreto (2023) traçou um retrato sobre a vida dos afrodescendentes nos subúrbios cariocas, muitas vezes com o tom de denúncia sobre as situações precárias e desumanas em que viveram. Descreve situações cotidianas de pessoas pobres, em especial as negras, atravessadas pelos dissabores e os espaços que elas ocupam na sociedade.

O preconceito de raça, de classe e de gênero é presente na obra *Clara dos Anjos*. Vejamos o que diz Marramaque, um importante personagem na história, padrinho de Clara, que tenta alertá-la sobre sua condição de mulher e principalmente negra:

[...] ele sempre observou a atmosfera de corrupção que cerca as raparigas do nascimento e da cor de sua afilhada; e também o mau conceito em que se têm as suas virtudes de mulher. *A priori*, estão condenadas (Barreto, 2023, p. 51).

Clara dos Anjos abarca temas voltados para os problemas sociais que as famílias afrodescendentes sofriam na transição do século XIX para o XX, como o preconceito racial, a discriminação de classes, o sexismo, a pobreza e a violência. Duarte (2023, p. 8) denominou a escrita de Lima Barreto como outra vertente da literatura afro-brasileira, marcada pela diversidade temática, situando-a na contemporaneidade, pois “[...] busca trazer ao leitor os dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão”.

O segundo elemento proposto por Duarte (2023) é a autoria. Esse ponto é bastante polêmico e gera dúvidas e questionamentos, pois são levantadas questões de fenótipos ou biográficas. Conforme o autor, essa tarefa sobre a autoria é complexa, uma vez que nosso país é formado pela miscigenação e poderia cair no que ele chamou de *negrismo*, uma literatura que facilmente poderia ser usada por qualquer um. Outro problema para o autor é a questão da autodeclaração racial, já que nem todos os escritores se reivindicam como afrodescendentes ou têm a intenção de pautar suas escritas nessa perspectiva.

Por isso, para Duarte (2023, p. 9), a autoria é mais do que a autodeclaração racial, é “A instância da autoria como fundamento para

a existência da literatura afro-brasileira decorre da relevância dada à interação entre escritura e experiência [...]”, ou seja, parte do vínculo entre sua escrita e sua experiência como negro/a, por meio do qual podemos entender melhor essa questão da autoria nas obras literárias afro-brasileiras.

No tocante a Lima Barreto, como já foi dito, é nítida a presença da sua vida em suas histórias. Suas experiências como homem negro, pobre e estigmatizado podem ser vistas em suas obras. *Isaías Caminha* é um exemplo de sua experiência como funcionário público e toda sua angústia e crítica. Em *Clara dos Anjos*, por exemplo, a personagem Leonardo Flores, o poeta, sofre do vício da bebida e do enlouquecimento, assim como o autor.

Por isso, fica evidente para os leitores de Lima Barreto que estamos diante de um escritor afrodescendente que sofreu na pele as agruras do preconceito e racismo, suportando, durante toda sua vida, os boicotes de uma sociedade que o excluía. São essas atribuições que marcam essencialmente a obra *barretiana*, com uma escrita de denúncia que continua tão atual, portanto “Literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto tradução textual de uma história própria ou coletiva” (Duarte, 2023, p. 10).

O ponto de vista, terceiro elemento, refere-se à visão de mundo que o escritor escolheu adotar. Para além da temática e afrodescendência, “É necessária ainda a assunção de uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo a toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante segmento da população” (Duarte, 2023, p. 10). Em Barreto, percebemos que sua obra tem como ponto de vista os marginalizados da sociedade.

Em *Clara dos Anjos*, a personagem Clara tem alguns elementos que até então só eram características utilizadas para designar meninas brancas, como nesta citação, quando Cassi reflete sobre a mulher ideal e pensa que: “O seu ideal era Clara, pobre, meiga, simples, modesta, boa dona de casa, econômica que seria, para o pouco que ele poderia vir a ganhar [...]” (Barreto, 2023, p. 154, grifos nossos). Nesta passagem, percebemos que Barreto quebra paradigmas da literatura vigente ao colocar Clara, uma jovem negra, com esses atributos, desassociando-a das visões deturpadas de mulher negra predominantes em algumas obras, que, muitas vezes, eram/são “[...]”

ancorada[s] nas imagens de seu passado escravo, de corpo-procriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor” (Evaristo, 2005, p. 52).

A linguagem, para Duarte (2023, p. 12), é outro elemento caracterizante da literatura afro-brasileira, visto que, para além de função estética, ela também é o canal pelo qual são expressos “[...] valores éticos, culturais, políticos e ideológicos” (Duarte, 2023, p. 12). A linguagem adotada por literários afro-brasileiros deve promover a ruptura com a língua perpetuada pelos opressores, que, como bell hooks (2017, p. 224) argumenta, é uma linguagem “[...] que limita e define, como a tornam uma arma capaz de envergonhar, humilhar, colonizar”.

Sevcenko (1999, p. 164), ao discutir sobre a linguagem empregada por Lima Barreto em suas obras, faz uma citação do que teria sido dito como objetivo do próprio escritor sobre sua escrita: “[...] escapar às injunções dos mandarinatos literários, aos encantos dos preconceitos, ao formulário das regras de toda sorte”. Com uma linguagem original, simples e descompromissada com as regras de sua época, Lima Barreto constrói uma literatura preocupada, principalmente, em ser acessível ao seu público. Público este que também se caracteriza como um elemento primordial na construção de uma literatura afro-brasileira. É a possibilidade de leitores terem acesso a materiais e obras que possam representá-los e ajudá-los na sua formação identitária (Duarte, 2023).

Não é, portanto, uma tarefa fácil despertar o gosto e hábito pela leitura nos dias atuais em jovens, crianças e até mesmo adultos, o que pode se configurar como um árduo exercício, uma vez que não é de interesse de uma sociedade fortemente marcada pelo racismo e discriminações incentivar a leitura de obras que vão na contramão da hegemonia predominante.

As mudanças políticas e sociais, as transformações tecnológicas e da indústria cultural abalaram o pedestal da literatura e ela se viu obrigada a conviver com as ‘marcas sujas’ da vida. Dos seus lugares desprestigiados, mulheres, afro-brasileiras/os, homossexuais, analfabetos juntamente a cultura de massa e a cultura popular atacaram o campo literário e reivindicaram para si a possibilidade de tematizar, no interior deste campo, questões e problemas sociais e passaram a conferir

qualificações de etnia e gênero, por exemplo, à literatura (Souza, 2005, p. 71).

Ressaltamos a importância da literatura afro-brasileira na formação de novos leitores, na construção de um cânone literário que possibilite não apenas a representação, mas o contato com todo o universo cultural, étnico, ancestral, político e social, bem como o contato com escritores como Lima Barreto, que, mesmo tendo sua obra datada do século XX, continua sendo atual e relevante. A literatura afro-brasileira é o canal por onde diversos leitores terão acesso às histórias do seu povo, contadas, principalmente, pelo seu povo.

Infelizes suburbanas: representações da mulher negra em *Clara dos Anjos*

O livro *Clara dos Anjos* tem sua primeira edição em 1948, porém seus primeiros escritos datam de 1904. Em 1919, Lima Barreto publicou um conto com o mesmo título. Entre maio de 1923 e janeiro de 1924, a novela foi publicada em formato de folhetim pela revista *Souza Cruz*, com 16 capítulos. Nesta data, o autor já era falecido, sendo, portanto, uma obra publicada postumamente.

Clara dos Anjos (2023) é um romance que narra a vida da família “dos Anjos” e seus vizinhos em um subúrbio carioca não especificado. Joaquim dos Anjos exercia a profissão de carteiro e tinha como passatempo escrever modinhas. Ele era um homem negro, simples e de “boa-fé” (Barreto, 2023, p. 115). Sua esposa era dona Engrácia, descrita como uma mãe zelosa e boa dona de casa. Eles tiveram uma única filha, Clara, descrita como uma jovem ingênua, que, durante toda a sua vida, foi criada com mimos e recatos.

A trama inicia no seu aniversário de 17 anos, momento em que se apaixona à primeira vista por Cassi Jones, um indivíduo que tem a fama de mulherengo, conhecido por iludir e enganar mulheres, fingindo-se apaixonado, o qual, com promessas de casamento, desonra e abandona tais mulheres. Depois da festa de aniversário, os dois começam a desenvolver um relacionamento, primeiro por cartas. Mesmo com toda advertência ao longo da trama sobre Cassi, Clara, na sua ingenuidade e ante a promessa de casamento de seu

pretendente, realiza encontros furtivos com Cassi, encontros estes que a levam a gravidez e abandono.

Engrácia é a esposa de Joaquim, mãe de Clara, uma personagem que teve acesso à educação e alguns privilégios, porque foi criada “como filha” pela família que escravizou sua avó. Engrácia, portanto, uma mulher negra, foi moldada em uma família patriarcal branca e desempenhou um papel bastante comum às mulheres da época, a de viver sob a égide de uma sociedade burguesa, que, no Brasil, buscava, nos moldes europeus, a imagem idealizada da mulher dona do lar.

É interessante percebermos o que Barreto (2023, p. 68, grifos nossos) fala sobre a matriarca após o casamento:

Engrácia recebeu boa instrução, para a sua *condição e sexo*; mas, logo que se casou - como em geral acontece com as nossas moças -, tratou de esquecer o que tinha estudado. O seu *consórcio* com Joaquim, ela o efetuará na idade de dezoito anos.

Aqui percebemos duas críticas à condição feminina da época, a da educação e matrimônio, ambas entrelaçadas. A educação feminina por muito tempo limitou-se a uma formação “moral”, com o único objetivo de contrair matrimônio.

A figura da mulher em Engrácia é aquela que Priore (2020, p. 42) fala que “[...] cabia num único retrato: ser mãe, boa esposa, casada, humilde, obediente e devotada”. Barreto (2023, p. 67), ao descrevê-la, diz que tinha:

Um temperamento completamente inerte, passivo. Muito boa, muito honesta, ativa no desempenho dos trabalhos domésticos; entretanto, era incapaz de tomar uma iniciativa em qualquer emergência.

Lima (2022, p. 6) exemplifica bem o papel da boa mãe na trama de Barreto:

De certa forma, subsiste uma tentativa de dona Engrácia de conciliar o ‘modo dos brancos’, que lhe foi legado pela família patriarcal e senhorial que a criou e educou, sem a consciência de que a realidade dos antigos senhores nunca foi exatamente a sua, muito pelo contrário, havia algumas prerrogativas, por conta de sua situação de agregada e por certa simpatia de

seus ex-donos, que deixaram de existir após seu casamento, como se depreende da leitura do romance.

Barreto (2023) descreve bem essa tentativa conciliatória do modo de vida europeu patriarcal na sociedade brasileira do final do século XIX e início do XX, em que a mulher tem seu espaço limitado ao lar. Em uma passagem do texto, o autor diz que dona Engrácia “Não saía quase. Era regra que só o fizesse duas vezes por ano [...]” (Barreto, 2023, p. 68). Vale ressaltar que as duas saídas eram justamente por motivos religiosos.

Zelosa pelo bem-estar de sua casa e família, principalmente de Clara, a matriarca a enchia em excesso com todos os recatos, mimos e vigilância, deixando-a crescer na ingenuidade, o que também era uma característica que deveria ser bastante cultivada nas meninas, em conjunto com a pureza, uma vez que ela era sinônimo de honradez (Priore, 2020), fazendo de Clara a presa perfeita na perspectiva de homens como Cassi Jones. Clara, por exemplo, quase nunca tinha licença para sair de casa e, quando o fazia, era sempre acompanhada. Em outro texto, Priore (2013, p. 10) fala dessa prática de manter as meninas presas em seus lares:

A dispersão dos núcleos de povoação reforçou as funções da família, no interior da qual a mulher era mantida enclausurada. Ela era herdeira das leis ibéricas que a tinham na conta de *imbecilitas sexus*: incapaz, como as crianças ou os doentes. Só podia sair de casa para ser batizada, enterrada ou se casar. Sua honra tinha de ser mantida a qualquer custo.

Barreto (2023) critica essa educação matriarcal e a acusa de ter sido a grande responsável pelo destino infeliz de Clara, quando diz: “Ela não sabia apontar, comentar exemplos e fatos, que iluminassem a consciência da filha e reforçassem-lhe o caráter, de forma que ela mesma pudesse resistir aos perigos que corria” (Barreto, 2023, p. 69). Esse fato é revelador da falta de instrução para mulheres e é resultado da educação da boa moral e dos costumes e que provavelmente “[...] as mulheres não tivessem nenhuma educação sexual, apenas instrução à castidade, à piedade e à autorrepressão” (Priore, 2020, p. 128).

Sobre Clara, concordamos com Lima (2022, p. 4) quando ele diz:

[...] a aviltada e ingênua Clara, cujo papel na trama é o de instrumento de crítica à hipocrisia da sociedade brasileira, que insistia, anos depois da abolição, em manter no corpo da mulher de cor as sevícias que os senhores brancos perpetraram durante a vigência da instituição do cativeiro contra suas escravas.

Barreto (2023) consegue, na personagem principal, denunciar a condição da mulher negra na sociedade da época, que seus corpos são unicamente vistos como objetos sexuais. Na seguinte passagem, ele descreve: “Apresentado, por Lafões, aos donos da casa, e à filha, ninguém lhe notou o *olhar guloso de grosseiro sibarita sexual* que deitou para os seios empinados de Clara” (Barreto, 2023, p. 58, grifo nosso), evidenciando o que Carneiro (2019) diz sobre as mulheres negras terem suas identidades associadas a objetos.

Ainda sobre Clara, Barreto (2023, p. 117) a descreve como jovem de “[...] natureza amorfa, pastosa, que precisava de mãos fortes que a modelassem e fixassem”. O autor continua “Não havia, em Clara, a representação, já não exata, mas aproximada de sua individualidade social; e, concomitantemente, nenhum desejo de elevar-se, de reagir contra essa representação” (Barreto, 2023, p. 117). Percebemos que a personagem, seja devido à sua educação, seja devido à falta de contato com outras pessoas além das conhecidas e que frequentavam sua casa, não tinha noção do que era ser uma mulher negra naquela sociedade e o peso que isso significava.

Se para uma mulher rica e branca já era bastante difícil, imagina para uma jovem negra e pobre. Barreto (2023) deixa isso bem nítido quando fala sobre as escolhas de vítimas de Cassi Jones. Considerado um pequeno burguês, ele procurava justamente moças que fossem humildes, desamparadas e principalmente as “[...] que não houvesse ninguém, na parentela delas, capaz de vencer a influência do pai, mediante solicitações maternas” (Barreto, 2023, p. 28). Para Cassi, portanto, Clara foi mais uma vítima perfeita, filha de um homem negro e humilde, que, para a sociedade vigente, não valia nada em comparação ao seu pai, um homem branco e rico.

Percebemos, então, que as mulheres negras sofreram e sofrem de uma tríade de discriminação (Monteiro, 2022), de classe,

raça e gênero. Kilomba (2019, p. 54) nos chama a atenção para a indissociabilidade de raça e gênero, ressaltando que “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”.

Bastante ilustrativa é a passagem na obra em que Clara sofre racismo pela mãe de seu algoz, Salustiana, que, ao ser inquerida sobre o casamento, se exaspera de indignação e responde: “Que é que você diz, sua negra?” (Barreto, 2023, p. 171), e continua a cena com várias acusações e palavras carregadas de racismo e humilhação; Salustiana, uma mulher branca, classifica Clara como “gente dessa laia” e jamais admitiria seu filho casado com ela. Somente após esse episódio, Clara teve real dimensão da sua condição de mulher negra.

Lordé (2019, p. 247) nos explica a diferença do racismo e sexismo:

Racismo, a crença na superioridade inata de uma raça sobre todas as outras e, assim, o direito à predominância. Sexismo, a crença na superioridade inata de um sexo sobre o outro e, assim, o direito à predominância.

Usando uma linguagem que pode ser visualizada como um alerta para as jovens, em especial as negras, sobre suas situações e de como eram vistas e tratadas mulheres da cor de Clara, Lima Barreto descreve um cotidiano que, infelizmente, tanto era comum no início do século XX como ainda é nos dias atuais, em que mulheres negras padecem não apenas do racismo, mas também do sexismo.

Considerações finais

Evidenciamos a constituição da literatura afro-brasileira observando os elementos elencados por Duarte (2023), tais como, temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público, a partir da representação da mulher negra na obra literária de Lima Barreto: *Clara dos Anjos*, além de demarcar a importância dessa literatura na formação de novos leitores. A trama também gira em torno de outros personagens que têm papéis fundamentais para o desenrolar do romance, porém nossa pesquisa procurou ressaltar o papel de

duas personagens femininas negras, Engrácia e Clara, e como elas representam a condição da mulher negra na obra.

A mulher negra, na transição do século XIX para o XX, na sociedade profundamente marcada pelo patriarcado e o racismo, era sujeitada às mais diversas violências e, muitas vezes, vista como nada além de um corpo e força de trabalho. Narrativas como *Clara dos Anjos* são preciosas tanto para a formação de novos leitores, para a sua compreensão identitária, como também porque obras como essa de Lima Barreto são uma forma de resistência. Terminando o livro de forma bradante e feroz, Barreto (2023, p. 174) descreve toda a sua angústia, tristeza e revolta na fala de Clara: “– Mamãe! Mamãe! – Que é, minha filha? – Nós não somos nada nesta vida”.

Milhares de mulheres negras, assim como Clara, são constantemente vítimas do racismo e sexismo. Lima Barreto nos possibilita, com esta obra, não apenas compreender, mas também denunciar como eram as condições da mulher negra nos subúrbios cariocas. Uma obra datada do século passado, mas que, infelizmente, é ainda atual no Brasil do século XXI.

Referências

- BARRETO, L. *Clara dos Anjos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.
- BARRETO, L. *Recordações do escrivo Isaiás Caminha*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
- CANDIDO, A. *A educação pela noite e outros ensaios*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1989.
- CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 7. ed. São Paulo: Companhia Nacional, 1985.
- CARNEIRO, S. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: HOLLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 313-321.

DUARTE, E. A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Literafro*, Minas Gerais, 18 jul. 2023. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 28 maio 2024.

EVARISTO, C. Da representação à auto-apresentação da mulher negra na literatura brasileira. *Palmares*, Brasília, DF, n. 1, p. 52-57, 2005.

HOOKS, B. *Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança*. Tradução de Kemia Cardoso. São Paulo: Elefante, 2021.

IANNI, O. Literatura e consciência. *Em Perspectiva*, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 91-99, 1988.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, M. H. Pobre, mulata e mulher: a estigmatização de Clara dos Anjos. *Literafro*, Minas Gerais, 24 maio 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/28-critica-de-autores-mas-culinos/446-pobre-mulata-e-mulher-a-estigmatizacao-de-clara-dos-anjos>. Acesso em: 29 maio 2024.

LORDE, A. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLANDA, H. B. (org.). *Pensamento feminista: conceitos fundamentais*. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019. p. 239-249.

MONTEIRO, L. G. A representação da mulher negra na obra *Clara dos Anjos* do autor Lima Barreto. *Gênero na Amazônia*, Belém, n. 21, p. 181-201, 2022.

PRIORE, M. *Histórias e conversas de mulher*. São Paulo: Planeta, 2013.

PRIORE, M. *Sobreviventes e guerreiras: uma breve história das mulheres no Brasil: 1500-2000*. São Paulo: Planeta, 2020.

SCHWARCZ, L. M. Da minha janela vejo o mundo passar: Lima Barreto, o centro e os subúrbios. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 31, n. 91, p. 123-142, 2017.

SEVCENKO, N. *Literatura como missão*: tensões sociais e criação cultural na Primeira República. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SOUZA, F. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. *Palmares*, Brasília, DF, v. 1, n. 2, p. 64-72, 2005.

6 A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: UMA PROPOSTA DE LEITURA DE “VOZES-MULHERES”, DE CONCEIÇÃO EVARISTO, DESTACANDO A ANCESTRALIDADE

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap6>

FELIPE PINHEIRO SALDANHA

Mestrando pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL), na linha de pesquisa “Ensino e Linguagens”, da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), e graduado em Letras - Língua Portuguesa pela mesma instituição.

E-mail: felipe1.pinheiro@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-0758-3827>

Considerações iniciais

A Literatura Afro-Brasileira aplica-se em um projeto que objetiva construir uma escrita que não seja só a manifestação dos afrodescendentes enquanto produtores de cultura e arte, mas que evidencie o etnocentrismo que os suprime do mundo letrado e da civilização (Duarte, 2011). Nesse contexto, é observado que a referida literatura sofreu, e ainda sofre, apagamento em relação à canônica.

Dessa forma, torna-se ainda mais importante que o docente de Língua Portuguesa leve à escola os textos atinentes à Literatura Afro-Brasileira. Ademais, cabe salientar que a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) versa sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, porém nem sempre a literatura mencionada está presente na sala de aula, o que reforça a relevância de o professor levá-la a esse lugar de aprendizado.

Nessa perspectiva, optar, especificamente, por um texto de Literatura Afro-Brasileira de autoria feminina pode ser muito interessante, uma vez que tal literatura focaliza sua narratividade nas experiências de vida, assim como na crítica “[...] ao sistema normativo que subjuga identidades, forma sujeitos subalternizados, violenta subjetividades e corpos” (Silva, 2024, p. 6).

Diante do exposto, faremos, nesta pesquisa, uma leitura do poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo (2017), o qual se encontra no livro *Poemas da recordação e outros movimentos*. Conforme Reis e Oliveira (2021), a referida escritora afro-brasileira traz, no livro mencionado e em várias de suas obras, a memória como elemento norteador do discurso. Dessa forma, levando em conta a importância de se trazer a Literatura Afro-Brasileira de autoria feminina para a escola, após uma leitura de “Vozes-Mulhe-

res”, faremos uma proposta didática de letramento literário a partir do poema mencionado, por intermédio da sequência básica de Cosson (2021), evidenciando a ancestralidade. O presente trabalho, portanto, tem como objetivo colaborar para a fruição leitora de textos da literatura afro-brasileira, em sala de aula, a partir do poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, dando destaque à ancestralidade.

A importância de se trabalhar, na sala de aula, a Literatura Afro-Brasileira, em especial a de autoria feminina

O conceito de Literatura Afro-Brasileira gera bastante discussão entre estudiosos. O teórico Eduardo de Assis Duarte, em seu artigo “Por um conceito de Literatura Afro-Brasileira” (2011), defende que é a partir de uma interação dinâmica entre cinco fatores que se pode vislumbrar a existência desta literatura em sua plenitude: “[...] temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público” (Duarte, 2011, n. p.). Ao pensarmos na relação da Literatura Afro-Brasileira com a Literatura Brasileira, o autor aponta que aquela está simultaneamente “dentro e fora” desta (Duarte, 2011). Está dentro, pois usa a mesma língua e quase as “mesmas formas e processos de expressão”, no entanto está fora por conta de não se incluir “no ideal romântico de instituir o advento do espírito nacional”; dessa forma, é uma literatura dedicada a um “projeto suplementar (no sentido *deridiano*) ao da literatura brasileira canônica”, projeto esse que busca construir uma escrita que não só seja a manifestação dos afrodescendentes enquanto produtores de cultura e arte, mas que mostre o etnocentrismo que os apaga do mundo letrado e da civilização (Duarte, 2011).

A Literatura Afro-Brasileira por muito tempo sofreu, e ainda sofre, apagamento em relação à literatura canônica, de autores que são, sobretudo, homens brancos. Desde os tempos em que o Brasil era uma colônia de Portugal, em que homens e mulheres africanos foram trazidos à força para cá, a cultura que tem relação com a África tem sido colocada no Brasil em uma posição inferior à da hegemônica, que tem como referência a Europa. Tendo isso em vista, é importante mencionar o que Souza (2012) aponta:

Pode-se questionar, por exemplo, as formações do cânone literário, são feitas a partir de quais critérios e por quem? Há a alta e a baixa literatura? Se a Literatura 'é como a expressão da arte', segundo Ana Rita Santiago da Silva (2010, p. 20), logo não deveria haver distinção entre as diversas criatividade. O que nos leva a questionar/problematizar a canonização de determinados escritores e não de outros.

Dessa forma, é necessário que haja uma descolonização e emancipação dos saberes, assim, afastando-se das narrativas escolhidas ou impostas, as quais expõem uma consciência histórica tradicional, isto é, repetitiva, porém no sentido incorreto do ponto de vista da história, por conta de "[...] serem preconceituosas, por refletirem informações históricas colonizadas" (Costa, 2021 *apud* Silva; Ramos, 2023, p. 55).

À vista disso, no que tange ao ensino de Língua Portuguesa na escola, o ato de o professor levar para a sala de aula não só os textos canônicos, mas também textos representantes da Literatura Afro-Brasileira, é algo que pode contribuir para descolonizar e emancipar os conhecimentos. Além disso, o docente realizar tal ato é obedecer à legislação brasileira, uma vez que a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira. O ensino mencionado, contudo, não acontece em grande parte das escolas, conforme salientam Moura e Diogo (2020, p. 126) ao se referirem à obrigatoriedade que a lei citada trouxe: "[...] fato este que não significa uma realidade na maioria das escolas de ensino básico tanto no segmento público quanto no particular".

Faz-se necessário, então, ir contra essa realidade predominante, ou seja, levar a Literatura Afro-Brasileira à sala de aula. Para tal, visando também a uma descolonização e emancipação dos saberes, optar por textos de autoria feminina pode ser uma boa opção. Nesse sentido, é importante destacar o que assinala a estudiosa Xavier (1991, p. 12), pois defende que a literatura cuja autoria é feminina consiste em uma resistência à ordem "[...] pela qual a escrita literária ficou restrita aos homens, excluindo as mulheres do cânone tradicional". Sob esse viés, cabe notar que, de acordo com Silva (2024, p. 6), a literatura de autoria feminina negra enfoca sua narratividade nas experiências de vida, bem como na crítica ao sistema normativo, o qual "[...] subjuga identidades, forma sujeitos subalternizados,

violenta subjetividades e corpos”, fomentando uma discussão social e política que se centra nessa vivência ou *escrevivência*, adotando o tom testemunhal memorialístico no que concerne ao contexto do fazer literário. Dessa forma, ainda segundo a autora (Silva, 2024, p. 6), vale observar que:

O processo de relemburar - reconstruir na memória as agruras da escravidão e do racismo - é parte de um projeto de revisão histórica e de reparação moral, além de configurar como um projeto de existência, de reconhecimento, de afirmação de potencialidades, de desconstrução da identidade de objeto forjada no racismo estrutural que atinge diretamente o sujeito negro e, mais especificamente, as mulheres negras.

Diante do exposto, trabalhar, na sala de aula, a Literatura Afro-Brasileira, em especial a de autoria feminina, é algo de grande importância. Dessa forma, traremos um texto literário que se enquadra nesse contexto e, em seguida, faremos uma proposta de leitura a partir dele para ser levada à escola.

Leitura do poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo

Conceição Evaristo nasceu em Belo Horizonte, Minas Gerais, no dia 29 de novembro de 1946. Residiu muitos anos na favela do Pendura Saia, onde viveu em condições de muita pobreza. Sua mãe, que era uma lavadeira, foi quem a incentivou a estudar. A autora graduou-se em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), obteve o grau de mestra em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com a dissertação *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*, e titulou-se como doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com a tese *Poemas malungos - cânticos irmãos*.

Além disso, é importante notar que a escritora mencionada estreou na literatura em 1990, ao publicar seis poemas no volume 13 da coletânea *Cadernos Negros*, “[...] publicação literária periódica que teve início em 1978, com o intuito de veicular a cultura e a produção escrita afro-brasileira, seja na forma da prosa, seja na forma da poesia” (Brandino, 2023). A autora publicou “Vozes-Mulheres”, pela primeira vez, na coletânea referida e depois no seu primeiro

livro de poemas, *Poemas da recordação e outros movimentos*. Nesse livro e em várias de suas obras, a escritora traz a memória como elemento norteador do discurso, “[...] em que a perspectiva feminina e negra rasura signos e emblemas legados pelo racismo estrutural brasileiro” (Reis; Oliveira, 2021, p. 2).

À vista do exposto, levando em conta que o referido poema, segundo Reis e Oliveira (2021, p. 3), é exemplar no que tange a representar a “[...] potência ética e estética desveladora de subjetividades historicamente invisibilizadas”, justificamos a sua escolha e partimos agora para a sua leitura, na qual buscaremos destacar a questão da ancestralidade.

Vozes-Mulheres

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoava versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade (Evaristo, 2017, p. 24-25).

O título do poema, “Vozes-Mulheres”, remete a uma ideia de que são trazidas distintas vozes de diferentes mulheres, o que de fato acontece no texto. Na primeira estrofe, é evocada a voz da bisavó do eu lírico, a qual ecoa, ainda criança, lamentos de uma infância perdida. O eu lírico traz a voz de sua ancestral que foi retirada à força de seu lugar de origem, o continente africano, para vir ser escravizada no Brasil. A referida estrofe retrata a realidade de muitas pessoas africanas que foram apartadas de seus locais, onde podiam viver livres e conforme a sua cultura, para servir a um projeto colonizador. A bisavó da voz do poema, que estava nos porões de um navio negreiro, lugar extremamente insalubre usado para transportar escravizados vindos de maneira forçada da África para o Brasil, não teve sequer a infância respeitada, mas sim perdida, roubada de si.

A segunda estrofe representa a geração seguinte: a avó do eu poético. A voz dela ecoa obediência aos “brancos-donos de tudo”. Podemos entender que a avó do eu lírico faz parte de uma geração de escravizados que já nasceu no Brasil, que não teve, portanto, contato direto com sua terra natal, a África. Dessa forma, a avó da voz do poema não viu seu lugar de origem, não enxergou o seu povo vivendo em liberdade, tampouco pôde ver a sua cultura sendo manifestada livremente. Desse modo, ela só foi capaz de ter contato com um espaço dominado pelos brancos, os quais se colocaram, por diferentes formas de violência, como donos de tudo o que ela podia ver: a terra, a cultura, as pessoas, a sua própria existência.

Na terceira estrofe, é evocada a voz da mãe do eu lírico. Diferentemente das vozes de sua bisavó e de sua avó, que só puderam, respectivamente, ecoar lamentos e obediência, a voz de sua mãe pôde ecoar revolta, ainda que baixinho, o que demonstra consciência e resistência diante de tantas atrocidades direcionadas ao povo negro. Tal eco acontece “[...] no fundo das cozinhas alheias /

debaixo das trouxas / roupagens sujas dos brancos / pelo caminho empoeirado / rumo à favela”, o que indica que a voz trazida na estrofe mencionada não faz mais parte de um contexto escravista não abolido pela lei do Brasil. Conforme assinala Guitarrara (2021), “[...] o surgimento das favelas no Brasil [...] está intimamente relacionado com a exclusão social das pessoas que haviam sido libertas após a abolição da escravidão”. Assim, é importante notar que, após a abolição da escravatura, as pessoas que eram escravizadas tiveram a sua liberdade, no entanto, ficaram totalmente desamparadas, o que fez com que se aglomerassem em lugares de infraestrutura precária, as favelas. Dessa forma, a mãe do eu poético, embora não seja mais escravizada oficialmente, necessita viver de um subemprego e sob condições insatisfatórias, como também precisa ainda ficar à mercê dos brancos.

A quarta estrofe traz a própria voz do eu poético, uma voz que também é feminina, a qual fala no presente (“ecoa”) e, de forma metalinguística, ecoa versos, característica do gênero poema. Vale observar que tais versos são perplexos, o que mostra que o eu lírico tem bastante consciência de toda a crueldade imposta a seu povo desde os antepassados até as gerações atuais. Além disso, cabe notar que esses versos perplexos possuem rimas, aspecto que, com frequência, está presente em poemas, o que reforça a metalinguagem. As rimas às quais a voz do poema se refere são “de sangue / e / fome”, dessa forma, podendo simbolizar, em relação ao seu povo, o sangue que foi e é derramado, assim como a fome que o assolou e o assola, barbaridades iniciadas há séculos e que perduram até os dias atuais.

A quinta e a sexta estrofes trazem a voz da filha do eu lírico, a qual recolhe todas as outras vozes, inclusive as que ficaram “mudas caladas / engasgadas na garganta”. Sob essa perspectiva, cabe notar que essa voz tem ciência de sua ancestralidade, a qual, conforme Oliveira (2007, p. 257 *apud* Souza, 2012), “[...] ‘inclui tudo que passou e aconteceu’ e não pode ser pensada isoladamente, pois na ancestralidade está intrínseco o ‘princípio da coletividade’”. Além disso, vale observar que a fala e o ato são recolhidos nessa voz, dessa forma, “[...] a voz que antes era um lamento, um silêncio, um sussurro e apenas uma imagem poética, agora não se baseia na fala apenas, mas

se faz o ato” (Reis; Silva, 2021, p. 26940). Desse modo, a voz da filha do eu poético, possuindo consciência de toda a desumanidade que foi e é aplicada a seu povo há centenas de anos até os tempos hodiernos e podendo expressar a revolta a tantas injustiças e agir visando a uma não perpetuação destas, representa, portanto, a esperança de um futuro em que poderá ser ouvido “o eco da vida-liberdade”.

Uma proposta didática com o poema “Vozes-Mulheres”, destacando a ancestralidade

Os pesquisadores Paula, Magalhães, Pereira (2022, p. 12) defendem que é fundamental que sejam fomentados contextos comunicativos nos quais o aluno “[...] desenvolva a autonomia diante do texto literário, [...] sendo o professor mediador entre o aprendiz e o texto”. Dessa forma, o texto literário, quando levado à sala de aula, deve ser trabalhado a partir de uma metodologia ativa, portanto, não sendo usado meramente como pretexto para o ensino de algum conteúdo gramatical, pois, assim, poderá ser experienciado adequadamente o contato dos estudantes com a literatura. Nesse sentido, cabe mencionar que o estudioso Cosson (2021, p. 17) afirma que:

A experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita da palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor.

Para proporcionar uma experiência literária proveitosa aos discentes, uma boa alternativa é a utilização da sequência básica, metodologia embasada pelo estudioso Cosson (2021) para o letramento literário, a qual se divide em quatro etapas: motivação, introdução, leitura e interpretação. É por meio da referida metodologia que faremos aqui uma proposta didática, que tem como sugestão ser trabalhada com alunos do 9º ano dos anos finais do Ensino Fundamental.

É importante mencionar que o poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, é o *corpus* desta proposta de prática de letramento literário, reforçando que na poesia afro-brasileira “[...] se consolida uma produção literária de valorização da memória individual

e coletiva e resgata tradição, herança, cultura e ancestralidade africana” (Paula; Magalhães; Pereira, 2022, p. 12).

Como primeira etapa da sequência básica, a motivação, o professor pode trazer a música “Ancestralidade”, de Camila Trindade e Indy Naíse, canção que aborda o tema do racismo, fortalece a identidade negra e valoriza, como o título sugere, a ancestralidade. Após a música ser tocada, o docente pode perguntar o que os discentes entendem a partir de sua letra.

Na introdução, o educador pode solicitar aos estudantes que, utilizando seus celulares, pesquisem “Conceição Evaristo” no Google e visitem *sites* que contenham uma biografia da escritora. Em seguida, o professor pode solicitar que os alunos leiam informações sobre a autora e, na sequência, destacar a sua imensa contribuição literária. Para tal, o mestre pode ter em vista o que Soares, Santos e Teixeira (2018, p. 105-106) afirmam em relação à escritora:

Sua história enquanto mulher afro-brasileira ecoa em sua produção literária, denotando uma preocupação com o ‘lugar’ que as mulheres negras e pobres, assim como ela, ocupam na literatura e na história nacional. Desta forma, Conceição Evaristo transita entre o meio acadêmico e a militância pelos direitos sociais das mulheres negras.

Desse modo, após, na introdução, ter destacado a enorme importância de Conceição Evaristo para a literatura, o professor, na etapa da leitura, pode suscitar aos alunos uma predição do título, isto é, pedir que eles falem o que vem à mente a partir da leitura do título. Posteriormente, o docente pode distribuir cópias de “Vozes-Mulheres” aos estudantes e solicitar uma leitura silenciosa. Na sequência, o educador pode realizar uma leitura oral compartilhada, “[...] iniciando a leitura e abrindo espaço para os alunos fazerem-na, a fim de construir melhor o sentido do texto” (Saldanha, 2023, p. 24).

Em seguida, na etapa da interpretação, o mestre pode solicitar o reconto do poema, ou seja, convidar os alunos a dizerem o poema com suas palavras. Na sequência, ele pode apresentar o poema “Certidão de óbito”, também de Conceição Evaristo, a fim de promover a intertextualidade com “Vozes-Mulheres”. Assim, após entregar cópias daquele poema, o docente pode solicitar que os discentes façam uma leitura oral dele.

Certidão de óbito

Os ossos de nossos antepassados
colhem as nossas perenes lágrimas
pelos mortos de hoje.

Os olhos de nossos antepassados,
negras estrelas tingidas de sangue,
elevam-se das profundezas do tempo
cuidando de nossa dolorida memória.

A terra está coberta de valas
e a qualquer descuido da vida
a morte é certa.
A bala não erra o alvo, no escuro
um corpo negro bambeia e dança.
A certidão de óbito, os antigos sabem,
veio lavrada desde os negreiros (Evaristo, 2017, p. 17).

Após a leitura ser realizada, o educador pode perguntar aos discentes de que forma eles acreditam que os dois textos se aproximam e, em seguida, suscitar uma discussão a respeito das semelhanças entre ambos. Dessa forma, espera-se que os estudantes compreendam como, assim como “Vozes-Mulheres”, “Certidão de óbito” também traz memórias de um povo negro que teve a sua vida roubada em um contexto colonizador e que, além disso, ao mesmo tempo, dialoga com o presente, tempo no qual, embora reduzidas em relação há séculos atrás, persistem diversas violências que assolam a população afro-brasileira.

Posteriormente, para reforçar a interpretação de “Vozes-Mulheres”, o docente pode fazer alguns questionamentos aos discentes, tais como: “Na sua opinião, por que o título do poema é ‘Vozes-Mulheres’?”; “De que forma a ancestralidade está presente no texto?”; “Quais vozes do texto expressam resistência à crueldade imposta ao povo negro?”; “Por que algumas vozes não expressam isso?”; “Por que, por meio da voz da filha do eu lírico, o eco da vida-liberdade vai poder ser ouvido?”. A partir das perguntas mencionadas, é desejado que aconteça uma discussão na qual os alunos, sob a mediação do professor, realizem e falem suas interpretações no que tange ao texto. Nesse momento, é esperado que os discentes entendam, no texto

de Conceição Evaristo, a presença da ancestralidade, a qual evoca diferentes vozes que, nas gerações anteriores, não conseguiam resistir às diferentes formas de violência a que eram submetidas, as quais, porém, com o passar do tempo, puderam expressar diversas formas de enfrentar tais violências, inclusive por intermédio da poesia e da literatura, e que, tendo consciência desse contexto de opressão e agindo em prol da interrupção deste, é possível ter esperança de, no futuro, ser ouvido “o eco da vida-liberdade”.

Considerações finais

Nesta pesquisa, defendemos a importância de se trabalhar, na sala de aula, a Literatura Afro-Brasileira, em especial a de autoria feminina. Nessa perspectiva, falamos um pouco a respeito da trajetória da brilhante escritora Conceição Evaristo, que escreveu o poema “Vozes-Mulheres”. Realizamos uma leitura do referido texto literário e, em seguida, a partir dele, com base na sequência básica de Cosson (2021), fizemos uma proposta didática na qual visamos a levar para a sala de aula o mencionado poema de Conceição Evaristo, dando destaque à questão da ancestralidade.

À vista do exposto, esperamos ter colaborado para a fruição leitora de textos da Literatura Afro-Brasileira, em sala de aula, a partir do poema “Vozes-Mulheres”, de Conceição Evaristo, dando destaque à ancestralidade, pois acreditamos que incentivar o letramento literário da literatura mencionada é algo de fundamental importância, sobretudo em uma sociedade em que houve séculos de escravidão e maus-tratos ao povo negro. A escravatura foi abolida em 1888, no entanto deixou marcas tão fortes que até hoje a população afro-brasileira sente: são muitas as violências que, infelizmente, ainda são causadas a essa parcela da sociedade do Brasil. Dessa forma, o professor, como agente da educação, pode contribuir de forma significativa para a conscientização das pessoas e para a melhoria da sociedade em relação a essa problemática. Assim, tendo em vista o poder transformador da literatura, levar autores e autoras como Conceição Evaristo à escola é algo muito relevante e poderá ajudar para que se ouça cada vez mais “o eco da vida-liberdade”.

Referências

BRANDINO, L. "Conceição Evaristo". *Brasil Escola*, [S. l.], 2023. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/literatura/conceicao-evaristo.htm>. Acesso em: 15 jun. 2024.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COSSON, R. *Letramento literário*: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021.

DUARTE, E. A. Por um conceito de Literatura Afro-Brasileira. *Literafro*, 2011. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/artigos-teorico-conceituais/148-eduardo-de-assis-duarte-por-um-conceito-de-literatura-afro-brasileira>. Acesso em: 20 maio 2024.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GUITARRARA, P. Favela. *Brasil Escola*, [S. l.], 2021. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/favela.htm>. Acesso em: 5 jun. 2024.

MOURA, C. B.; DIOGO, S. M. F. Vozes mulheres: mediações de leitura afro-brasileira na escola pública. *Revista Saridh*, Currais Novos, v. 2, n. 1, p. 18-18, 2020.

NAÍSE, I. *Ancestralidade*. Indy Naíse e Camila Trindade. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4MbRihcEqvM>. Acesso em: 10 jun. 2024.

PAULA, L. S.; MAGALHÃES, E. M.; PEREIRA, M. A. Poesia e memória identitária afro-brasileira: uma proposta de letramento para o ensino médio. *Revista Prática Docente*, Confresa, v. 7, n. esp., e22108-e22108, 2022.

REIS, M. S. C.; OLIVEIRA, A. J. Palavras de mulheres negras: uma proposta de leitura de Vozes-mulheres, de Conceição Evaristo. *Investigações*, Recife, v. 34, p. 1-12, 2021.

REIS, G. G.; SILVA, A. O. A materialidade discursiva do poema “Vozes-Mulheres” de Conceição Evaristo. *Brazilian Journal of Development*, São José dos Pinhais, v. 7, n. 3, p. 26936-26943, 2021.

SALDANHA, F. P. *A poesia cearense contemporânea de autoria feminina na escola*: uma proposta de leitura a partir do livro Andorinhando, de Valdenia Silva. 2023. 29 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras - Português) – Programa de Graduação em Letras – Português, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2023.

SILVA, C. V. C. Vozes que ecoam ancestralidade e resistências em coletâneas de autoria feminina negra contemporânea. *Civitas: Revista de Ciências Sociais*, Porto Alegre, v. 24, n. 1, e44774-e44774, 2024.

SILVA, J. M.; RAMOS, M. E. T. Os poemas de Conceição Evaristo para e por uma consciência histórica decolonial. *Ponta de Lança: Revista Eletrônica de História, Memória & Cultura*, São Cristóvão, v. 17, n. 32, p. 52-70, 2023.

SOARES, I. M.; SANTOS, M. F.; TEIXEIRA, N. C. R. B. Vozes-Mulheres de Conceição Evaristo: dando voz para a história das mulheres afro-brasileiras. *Caderno Espaço Feminino*, Uberlândia, v. 31, n. 1, p. 104-118, 2018.

SOUZA, G. S. Um olhar a partir de vozes historicamente silenciadas. In: ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, 3., 2012, Cachoeira. *Anais* [...]. Cachoeira: UFRB, 2012. Disponível em: <http://www.ufrb.edu.br/ebecult/wp-content/uploads/2012/05/Um-olhar-a-partir-de-vozes-historicamente-silenciadas>. Acesso em: 5 jun. 2024.

XAVIER, E. (org.). *Tudo no feminino*: a mulher e a narrativa brasileira contemporânea. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1991.

7 “ERA UMA CASA COM TELHADO QUEBRADO, MAS COM GENTE AINDA MORANDO DENTRO”: VIOLÊNCIA RACIAL E DE GÊNERO CONTRA A MULHER NEGRA CEARENSE EM JARID ARRAES

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap7>

MARIA DARIANA DE LIMA BESSA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), na linha de pesquisa “Memórias e Historicidade”, e graduada em História pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da UECE. Bolsista da Fundação Cearense de Apoio ao Desenvolvimento Científico e Tecnológico (Funcap).

E-mail: dariana.bessa@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0706-7564>

Introdução

As mulheres sempre foram inseridas em um espaço de subalternização, colocadas às margens das narrativas históricas e literárias pela dominância da perspectiva masculina, ensinadas, desde pequenas, que o seu lugar era nos espaços privados da vida doméstica. Duarte (2002, p. 213), ao fazer um resgate de escritoras do passado, diz que muitas delas deixavam transparecer uma culpa “pela ousadia de publicar” e por estarem invadindo um espaço proibido. A sociedade patriarcal e machista tinha enraizado um pensamento de inferioridade na mentalidade feminina, e isso diz respeito ao tipo de educação que recebiam.

Cada vez mais, contudo, os sujeitos marginalizados e silenciados reivindicam os seus espaços. Como afirma Assis Duarte (2002, p. 48), “[...] a historiografia brasileira literária vem passando, nas últimas décadas, por um vigoroso processo de revisão”. Esse processo diz respeito aos novos sujeitos sociais que questionam os discursos hegemônicos e dominantes, motivando a emergência de incorporação de novos discursos que contraponham os oficiais (Assis Duarte, 2002).

A literatura afro-brasileira e a literatura de autoria feminina exemplificam a inserção dos discursos e narrativas dos sujeitos marginalizados. Quando falamos de literatura afro-brasileira de autoria feminina, percebemos uma grande discrepância, pois não tem como separar raça de gênero:

Mulheres negras têm sido, portanto, incluídas em diversos discursos que mal interpretam nossa própria realidade: um debate sobre racismo no qual o sujeito é o homem negro; um discurso genderizado no qual o sujeito é a mulher branca; e em um discurso de classe no qual ‘raça’ não tem lugar. Nós

ocupamos um lugar muito crítico dentro da teoria (Kilomba, 2019, p. 97).

Para Kilomba (2019), as mulheres negras seriam o outro do outro, sendo inviabilizadas nos debates acadêmicos e políticos, ocupantes de um “terceiro espaço”, em que são silenciadas e apagadas. Muitas intelectuais discutem que as mulheres carregam um triplo fardo, pois muitas, além de serem oprimidas pelo racismo e sexismo, sofrem lesbofobia: “[...] a construção do sujeito negro como ‘masculino’ é problemática porque invisibiliza experiências de mulheres e pessoas LGBTQIA+ negras” (Kilomba, 2019, p. 96).

Davis (2016), ao falar sobre as mulheres negras escravizadas, discute sobre os espaços que eram ocupados por tais mulheres. Se as mulheres brancas recebiam uma educação voltada para serem boas esposas, mães e donas de casa, as mulheres negras eram destinadas ao trabalho compulsório e escravista; muitas escravizadas trabalhavam fora dos espaços domésticos, como nas lavouras (referindo-se à escravidão praticada nos Estados Unidos). Consideradas propriedades e objetos, usadas como os seus “senhores” desejassem, desprovidas de gênero para a realização de trabalhos mais pesados e lucrativos, mas, para serem abusadas sexualmente e punidas, eram “[...] reduzidas exclusivamente à sua condição de fêmeas” (Davis, 2016, p. 25).

Os seus corpos foram explorados e objetificados, em nome de uma sociedade capitalista, patriarcalista e sexista, das mais diversas formas. Consideradas mercadorias que podiam ser facilmente vendidas ou trocadas, ainda sofrem com as desigualdades e racismo. Segundo Collins (2019, p. 228):

O trabalho, a sexualidade e a fecundidade das mulheres negras são explorados por meio de mecanismos como a discriminação no mercado de trabalho, a perpetuação da imagem das mulheres negras como mulas e objetos de prazer.

As mulheres negras são submetidas diariamente a diferentes tipos de violências de gênero e de raça, não apenas no trabalho e na rua, mas em casa também, sofrendo violência doméstica e familiar. Os jornais noticiam agressões físicas e sexuais, assassinatos, feminicídios, prisões domiciliares e variadas formas de violências psico-

lógicas também. Notícias que chocam o público, mas que acabam caindo no esquecimento, surgindo novas vítimas do patriarcalismo, racismo e sexismo da nossa sociedade (Duarte, 2022).

Assim, as escritoras negras deixam transparecer nas obras suas vivências e experiências, bem como de suas ancestrais, tornando a literatura um instrumento de denúncia, de não esquecimento e de rompimento desse círculo de violências. Evaristo (2020, p. 30) cunha o termo “Escrevivência”, a ideia de escrever as próprias vivências e memórias, evidenciando o que é ser mulher negra na nossa sociedade: “[...] a nossa escrevivência não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos”.

Evaristo (2020), assim como outras escritoras afro-brasileiras, rompe com os discursos hegemônicos, inseridos dentro de uma lógica eurocêntrica e colonizadora, mas, como afirma Dalcastagnè (2012), o campo literário da nossa sociedade brasileira ainda é homogêneo. Mesmo com toda a ampliação do mercado editorial e das diferentes plataformas que permitem publicações das mais diferentes obras, são os escritores brancos, héteros e burgueses que ocupam as bibliotecas escolares, as prateleiras das livrarias, que aparecem em importantes jornais e revistas. A literatura brasileira ainda tem um perfil da branquitude, discriminando todos que fogem da normalidade. É por isso que Carolina Maria de Jesus foi reprimida e questionada se a sua obra era literatura, por não seguir as regras cultas da língua portuguesa.

O poeta periférico Sérgio Vaz (2008, p. 247) disse, no poema “Manifesto da antropofagia periférica”: “[...] a arte que liberta não pode vir da mão que escraviza”. Além de reivindicar mais espaços para a comunidade negra ser ouvida, aponta o poder transformador da arte feita por pessoas marginalizadas que foge das normas impostas pela visão eurocêntrica do que é considerado certo ou errado. Assim, é através da arte da escrita que as mulheres negras gritam para serem ouvidas e denunciam os discursos hegemônicos, patriarcalistas, racistas e sexistas, desconstruindo o que a crítica literária considera uma “boa” e “ruim” literatura, o que deve ser canônico e o que deve ser esquecido.

Dessa forma, a autora cearense e negra Jarid Arraes é mais uma voz que reivindica o seu espaço como uma escritora negra e

busca ser ouvida. Contrariando as regras da norma culta, a autora traz um vocabulário rico, com palavras do cotidiano do povo cearense. Traz histórias de mulheres que lutam contra as opressões e violências por questões raciais, de gênero, de classe e de sexualidade. Ademais, Jarid Arraes dá uma maior visibilidade à autoria feminina negra cearense, rompendo com a hegemonia de uma literatura voltada para o eixo Sul-Sudeste, além de contribuir para as discussões em torno do racismo estrutural e institucionalizado no Ceará, por meio da invisibilidade do negro no cenário cearense. De acordo com Marques (2013, p. 348):

De certa forma, o entendimento de Seraine corroborava a absorção de um discurso iniciado um século antes por alguns intelectuais que defendiam a pouca influência do negro na constituição étnica e cultural do povo cearense, numa interpretação marcada por argumentações dos membros do Instituto Histórico do Ceará. Ao longo dos anos, construiu-se, assim, o discurso de que o Ceará não tem negros e que a cultura cearense pouco (ou nada) teria de raízes africanas.

Marques (2013) faz referência ao posicionamento de Florival Seraine, que, em um trabalho publicado em 1978, argumentava que o Ceará recebeu pouca influência dos africanos, corroborando os discursos vigentes ainda hoje. Um exemplo disso são os poucos nomes que encontramos de escritores/as negros/as no nosso estado nas mídias e até em uma rápida pesquisa no Google. A poeta Ma Njanu questiona isso: “Onde estão estas pessoas, especialmente as mais retintas, que escrevem neste Estado?” (Barbosa, 2020)¹. Ocorre um apagamento e não reconhecimento desses/as escritores/as, mas existem negros/as que produzem literatura no Ceará. Podemos citar o “Pretarau-Sarau das Pretas”, um espaço voltado para as mulheres negras e poetisas da cidade de Fortaleza; a Sandra Petit, a Patrícia Cacau e muitas outras.

Assim, pretendemos discutir as violências raciais e de gênero contra a mulher negra cearense nas narrativas de Jarid Arraes, especificamente na sua obra *Redemoinho em dia quente* (2019). A pre-

¹ Reportagem sobre escritos literários de autoria negra destacando produções de cearenses pela pesquisadora Jacqueline da Silva Costa e a poeta Ma Njanu (Barbosa, 2020).

sente pesquisa é relevante por causa da escassez de trabalhos acadêmicos voltados para a literatura negra no Ceará, principalmente de autoria feminina, além de contribuir para o debate em torno da invisibilidade desses/as escritores/as no nosso estado, bem como para a discussão das diferentes violências sofridas pela mulher negra na nossa sociedade.

A escrevivência de Jarid Arraes e a sua obra *Redemoinho em dia quente*

Jarid Arraes, poeta, escritora e cordelista, nasceu em 1991 em Juazeiro do Norte, na região do Cariri, Ceará (CE). Mudou-se para São Paulo em 2014, onde mora atualmente. O seu primeiro livro de contos foi *Redemoinho em dia quente* (2019), um livro premiado que permitiu uma maior visibilidade da autora. Ela já tinha outras publicações, principalmente cordéis e poemas – *Um buraco com o meu nome* (2018) é o seu primeiro livro de poesia; *As lendas de Dandara* (2015) é o seu primeiro romance (Leites; Dalcin, 2022). Outras produções que ganham destaque são: *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis* (2017) e *Corpo desfeito* (2022).

As suas obras trazem o olhar dos sujeitos apagados e marginalizados da história e da literatura dominante, desconstruindo discursos hegemônicos e os reconstruindo sob a ótica dos oprimidos. Em uma entrevista, Arraes conta que cresceu lendo obras escritas por homens brancos e que, quando tinha contato com obras escritas por mulheres, todas eram brancas. Isso gerou uma concepção do que era ser escritor/a, considerando impossível ser uma escritora:

Mas só adulta percebi que tinha lido uma verdadeira chuva de homens, enquanto as mulheres eu podia contar nos dedos de uma mão. E nenhuma delas se parecia muito comigo, com meu contexto de vida e realidade. Claro que isso fez diferença na minha autoconfiança e na minha percepção do que era ser escritora. Na minha cabeça, era algo impossível [...]. Pelo exemplo, eu via que só quem conseguia escrever e publicar eram homens brancos ou, no máximo, mulheres brancas. Quando tive acesso a obras de escritoras negras, muita coisa mudou (Paiva, 2017).

O mercado editorial é muito excludente, por isso é importante ter escritores/as que rompam e questionem o tipo de literatura mais consumido no nosso país, a concepção enraizada do que é ser escritor/a. A autora questiona tanto essa literatura como a própria história ensinada nas escolas, que reproduz a história dos vencedores, desconsiderando a participação das mulheres e da comunidade negra (assim como de outros sujeitos silenciados) nos eventos históricos.

Em um relato para a revista *Claudia*, em 2020, diz como era difícil conseguir ler obras escritas por mulheres e os livros a que tinha acesso eram escritos por mulheres que ela sentia que não tinham uma conexão com a sua realidade social. Vivendo no sertão cearense, não tinha condições financeiras para comprar outras obras, e isso inibia o seu desejo de ser escritora, mas, quando leu Conceição Evaristo, isso mudou, a primeira autora negra com quem teve contato e que tornou o seu sonho de ser escritora possível. A autora recebeu vários “nãos” das editoras, agora tem coletivos de escritas que acolhem diferentes mulheres do Brasil, ajudando-as na escrita e motivando-as para publicarem suas produções, como o *Clube da escrita para mulheres* (Warken; Nascimento; Abril, 2020).

Assim, em qualquer das suas obras, sempre é importante levar em conta que estamos falando de produções escritas por uma mulher negra e nordestina, inserindo-se na literatura afro-brasileira. Na obra *Redemoinho em dia quente*, temos histórias de mulheres negras, nordestinas e pobres também. A escolha do título foi justamente pelo incômodo que um redemoinho em dia quente proporciona, assim como as histórias das mulheres dos seus contos.

Arraes (2019) conta histórias de diferentes mulheres, com diferentes temáticas também, como, por exemplo, uma religiosa que subverte as normas morais e usa alucinógenos para encontrar Padre Cícero (faz referência à religiosidade de Cariri); uma mulher mototaxista que quebra os padrões chamados de normalidades; uma travesti que quer conhecer o Sílvia Santos, e assim por diante.

No conto “Mais iluminada que as outras”, temos um questionamento sobre a abolição da escravidão no Ceará, em que a personagem (uma mulher negra) resgata o passado de como os escravi-

zados foram libertos no nosso estado, quatro anos antes do restante do país:

Um homem — dizem e eu ouvi e depois também li — liderou o levante. E todos esses corpos foram buscar outros incômodos. Foram ser incomodados [...]. Eu ouvi e li, porque me disseram, que essa terra foi mais iluminada do que as outras, já que os corpos navegados foram libertos quatro anos antes dos demais. No entanto, meus ouvidos captaram superficialidades, nomes raspados, milhos restantes para galinhas depenadas (Arraes, 2019, p. 30).

É comum associarem o processo de abolição com o Francisco José do Nascimento, conhecido como Chico da Matilde, negligenciando a atuação dos próprios escravizados e de negros libertos, como a Preta Tia Simoa. Mesmo com a libertação, não significa dizer que esses sujeitos foram inseridos na sociedade, na qual até hoje as pessoas negras são mais expostas às vulnerabilidades socioeconômicas, racismo e preconceito, como é o caso da personagem do conto: “Eu boto um pé atrás do outro e milhares de seres dão pequenos pulos e correm com seus sapatinhos bobos” (Arraes, 2019, p. 30).

No conto “Marrom-escuro, marrom-claro”, através do olhar de uma criança, percebemos as diferenças sociais e econômicas ligadas à cor da pele: “Eu não queria ser ruiva, mas queria ser como ela, ganhar os presentes que ela ganhava, passear com o pai para os lugares que ela passeava, ter as Barbies boas que ela tinha” (Arraes, 2019, p. 28). A narradora considera sua pele “marrom-claro”, provavelmente está replicando os discursos que ouvia, enquanto a pele do seu amigo era “marrom-escuro”. Por conta disso, a mãe dele não permitiu que os dois andassem mais juntos, achando que a menina tinha melhores condições financeiras.

Percebemos pelo olhar de uma criança e da escritora Arraes o racismo estrutural do Ceará, negando a existência de pessoas negras no Ceará e definindo um lugar de subordinação das pessoas negras. Portanto, além do que já foi discutido, focaremos em analisar os contos “Gesso” e “Telhado quebrado com gente morando dentro”, discutindo as violências sofridas pela mulher negra cearense.

Violência racial e de gênero nos contos “Gesso” e “Telhado quebrado com gente morando dentro”

No conto “Gesso”, narrado em primeira pessoa, acompanhamos o relato de Doralice sobre a cerimônia de renovação, uma prática religiosa católica bastante comum no Nordeste. Doralice não é uma pessoa religiosa, mas achava bonita a comemoração coletiva feita pela comunidade. A festa estava acontecendo na casa de outra personagem, Socorro, onde temos o desenrolar da narrativa. A personagem lembra que se esqueceu de se encontrar com o seu namorado, Sérgio, e fica com medo da reação dele, já que tinha comportamentos agressivos e violentos:

Se o dia estava ruim, descontava todas as raivas em mim. No começo só xingava, me [sic] chamava de burra. Colocava na cabeça que eu estava dando moral pra [sic] outro e dizia que eu era uma quenga. Muita ênfase. Eu sempre respondia, não ficava calada. Só chorava em casa. Mas aquilo foi me dando medo e mais medo, porque Sérgio foi piorando os xingamentos e depois começou a me apertar pelo braço e sair me puxando até me deixar em casa (Arraes, 2019, p. 76-77).

Além da violência física, Doralice sofria constantemente de violência psicológica e moral. Ela desejava romper com o relacionamento, mas temia ser morta pelo parceiro. A vizinhança, formada por muitos religiosos, não ligava e não intervinha nas violências que Doralice sofria publicamente. Ocorre a normalização da violência contra a mulher, corroborando os discursos de que não é para se meter em “briga” de casal, sendo que a mulher é a violentada; ou de que a mulher aceita esse tipo de postura abusiva. Tal comportamento por parte da sociedade e do companheiro faz parte da cultura machista enraizada no Ceará, principalmente no sertão nordestino (Oliveira; Rego, 2023), em que permanece no imaginário que o sertão é “terra para cabra macho”, sendo normal o homem agir com violência e a mulher ser submissa, denotando comportamentos naturais de cada um.

Segundo Saffioti (2015, p. 79):

É óbvio que a sociedade considera normal e natural que homens maltratam suas mulheres, assim como que pais e mães

maltratam seus filhos, ratificando, deste modo, a pedagogia da violência.

Apesar de todas as mulheres serem suscetíveis às mais variadas violências, isso tem um peso maior para a mulher negra, que sofre violência de gênero e de raça. Isso diz respeito a inúmeros fatores, como o lugar social ocupado pela mulher negra, principalmente dentro da lógica machista e falocêntrica dos sertões cearenses, tendo poucas oportunidades de emprego e de educação; o conto “Cinco mil litros” ilustra isso também, em que uma jovem acaba vendendo o seu corpo, vindo depois a roubar por conta de questões financeiras.

Por conseguinte, dando continuidade ao enredo do conto, Sérgio vai procurar Doralice na casa de Socorro, fica intimidado com o número de pessoas presentes e não faz nada. A protagonista fica aterrorizada e cria alguns motivos para não sair da casa de Socorro, por exemplo, começa a ouvir a santa falar com ela: “Tu vai morrer, Doralice. De hoje não passa, Doralice” (Arraes, 2019, p. 79). Como justificativa para não ficar na casa, diz que a santa falou com ela para ficar. Doralice não pede ajuda a ninguém, porque sabia que ninguém iria ajudá-la. Então, cria suas próprias táticas de resistência. Segundo Oliveira e Rego (2023): o suposto alerta da santa seria mais uma conversa de Doralice com ela mesma, tomando consciência de que deveria agir, caso contrário, seria morta. Jarid Arraes traz uma importante crítica às instituições religiosas também, portadoras de discursos machistas e patriarcais.

Doralice fica na casa de Socorro; quando amanhece o dia, Sérgio aparece e a espanca, mas Doralice resiste, aproveita-se de um momento e: “Peguei a estátua com a mão direita e lasquei uma cacetada na cabeça de Sérgio” (Arraes, 2019, p. 81). O final fica em aberto, mas é provável que ele tenha morrido, mas Doralice vive, não foi mais uma vítima das desigualdades raciais, sexistas e de gênero no nosso país. Infelizmente, nem todas as mulheres têm o mesmo destino de Doralice.

Mesmo com a existência da Lei do Feminicídio (aprovada em 2015), dados apontam taxas elevadas de mortes por feminicídio, sendo as mulheres negras as principais vítimas, como mostram os dados dos casos ocorridos em 2022, aproximadamente 60% eram de mulheres negras (FCM/AMB, 2023). No Ceará, registra-se que, entre 2015 e 2021, as mulheres negras correspondem a 82% das mor-

tes por agressões, não especificando o feminicídio (Ipece, 2023). Tal postura do governo do Ceará de englobar todas as violências em um único patamar foi criticada pelo Fórum Cearense de Mulheres: “[...] não temos a informação de quantas mulheres e meninas assassinadas são negras, indígenas ou brancas” (FCM/AMB, 2023, p. 36). Dessa forma, as mulheres ainda são as que mais são expostas ao feminicídio e outros tipos de violências no Ceará.

O conto “Telhado quebrado com gente morando dentro” traz a temática da violência sexual contra corpos de mulheres negras. Acompanhamos a história de duas irmãs, a narradora personagem e sua irmã Juliana. O cenário do conto é o sertão nordestino; as irmãs conviviam diariamente com a pobreza, como a narradora conta; a casa delas só tinha um quarto para a família toda:

Depois fiquei pensando que parte da responsabilidade por tudo de ruim que aconteceu era da nossa pobreza. Me convenci disso. Imaginei que coisas piores aconteciam com gente pobre, gente que só tem um quarto e tem que se amontoar para dormir. Todos misturados, como bichos que não reconhecem parentesco. Acreditei nisso enquanto pude (Arraes, 2019, p. 31).

Juliana, com os seus 14 anos, é admirada pela sua irmã. Considerada uma adolescente forte, “fazia o tipo mãe de todas”, realizava as tarefas domésticas, apaziguava as brigas, chamava-a quando alguém caía e fazia outras ações consideradas de “mãe” ou de “mulher” (Arraes, 2019, p. 33). Segundo Kilomba (2019), uma forma de controle de raça, gênero e sexualidade é justamente na imagem atribuída à mulher negra como “mãe”, uma forma de controle que as submete ao papel de servas maternas, supondo que estas seriam obedientes e teriam uma boa relação com a branquitude.

Ademais, todos consideravam Juliana uma mulher, e não uma adolescente como as outras da sua idade – o suposto desenvolvimento corporal e maduro de Juliana deve ter levado a esses pensamentos. A sociedade patriarcal e sexista, desde cedo, atribui e ensina o que é ser um menino e uma menina, causando divisão em certas tarefas e comportamentos.

As mulheres negras brasileiras, desde o Brasil Colônia, sofreram com a objetificação e hipersexualização dos seus corpos, além

de terem sua força de trabalho explorada em tarefas consideradas inferiores. As crianças negras, desde muito cedo, eram inseridas dentro da lógica de trabalho escravizado, havendo um grande abismo de diferenças entre elas e as crianças brancas. O futuro das crianças negras era gerar filhos para serem explorados também e nos espaços domésticos como servas.

Como salientam Oliveira e Paiva (2020, p. 23): “[...] o lugar das mulheres negras na escravidão resultou na atual sexualização do corpo de mulher negra, dando-lhe um espaço de servidão sexual e inferioridade moral”. Isso ocasionou a sensualização e objetificação do corpo da mulher negra ainda presente na nossa sociedade, sendo muito comum ouvir estereótipos sobre a sua sensualidade e curvas volumosas.

A narradora personagem traz outros detalhes sobre sua relação com a irmã, a descoberta do primeiro amor e frustrações por conta disso. Em certo momento, quando está sozinha com o Túlio – o menino de quem Juliana gostava –, sofre um assédio sexual, pois o menino lhe expõe o seu pênis, já deixando claras as suas outras intenções com a narradora, que não consegue entender o que realmente Túlio queria fazer, decidindo ignorar a situação e ficando em silêncio. As irmãs acabam se distanciando mais por conta de Túlio; Juliana achava que a narradora estava dando em cima de Túlio. A lógica da sociedade machista considera que a mulher sempre é a culpada por tudo, e não o homem. Quando a narradora vai passar um tempo na casa da avó, chega uma notícia que muda profundamente as duas irmãs:

Só uma semana depois chegou a notícia de que Juliana estava muito mal. Não de doença. Estava muito mal porque nosso pai tinha tentado alguma coisa com ela. Aproveitou que ela estava sozinha em casa, de tarde, e quase foi longe demais. Não sei quão longe é longe demais, mas para mim não precisava caminhar muito. Imaginar Juliana sendo forçada a qualquer coisa, por nosso próprio pai, era o mais horrível que poderia me surpreender (Arraes, 2019, p. 35).

O pai delas tentou abusar sexualmente de Juliana, aproveitando-se que estavam sozinhos em casa, mas só não concretizou porque Juliana começou a gritar muito alto. A narradora ficou se

sentindo culpada por achar que deveria ter falado antes sobre o Túlio:

Se eu tivesse contado sobre Túlio, sobre a noite em que ele mostrou o pinto para mim, nada disso teria acontecido com Juliana. Porque o assunto dos pintos forçados contra meninas viria à tona, porque seria uma polêmica, um falatório, uma acusação contra mim, eu que seria a sem-vergonha que estava sozinha com um menino (Arraes, 2019, p. 35).

Ou seja, mais uma vez, o conto deixa claro que a mulher sempre é considerada a culpada, a que provoca a situação. Caso a narradora expusesse o que Túlio havia feito, seria culpada por estar sozinha com um menino, normalizando o assédio e a violência sexual, pois Juliana seria considerada culpada também:

Foi pior quando ouvi minhas tias comentando detalhes. Na cama de casal, empurrou, puxou a saia, inventaram que estava sem calcinha, mas não estava, espalharam na rua inteira, foi só porque ela gritou muito que ele não foi além, foi quase. [...] Aí todas as mães da rua proibiram que qualquer garota fosse amiga de minha irmã (Arraes, 2019, p. 35).

Segundo Collins (2019), existe uma legitimação da violência sofrida pelas mulheres negras, sendo facilmente perdoada, diferente das mesmas violências praticadas em outros grupos que não são facilmente desculpáveis. Então, o Estado contribui e favorece determinadas posturas e violências contra as mulheres negras. A institucionalização dessas violências tem suas raízes na escravização de pessoas negras. Para Davis (2016), a violência sexual praticada pelos escravocratas e colonizadores era uma forma de demonstrar sua dominância econômica, favorecida pela sociedade escravista em que viviam e pelo poder que detinham como donos de suas “propriedades”, homens e mulheres negras.

Assim, o episódio que aconteceu com Juliana foi banalizado, nada foi feito e ninguém ofereceu ajuda. Pelo contrário, apenas de- dos julgadores que a culpavam. Além de conviver com essas acusações, ainda tinha que permanecer no mesmo lar em que o abusador vivia, pois sua mãe o tinha expulsado, mas depois o aceitou novamente. Essa postura da mãe pode ser por vários fatores, por não considerar a filha vítima também; em vez disso, a filha seria culpada

por seduzir o marido; ou por questões socioeconômicas, pois, como o pai era a figura dominante e provedor da casa, a mãe preferiu que ele voltasse por conta da pobreza em que viviam, evidenciando sua posição de submissão e dependente do marido. E Juliana, a verdadeira vítima, sofreu em silêncio: “Era uma casa com telhado quebrado, mas com gente ainda morando dentro”, que resiste contra a opressão de gênero e de raça (Arraes, 2019, p. 36).

Conclusões parciais

Evidenciamos que as mulheres negras são vítimas diariamente de diferentes tipos de violências e exclusão social. No Ceará, perpetraram-se os discursos de que não existem negros e negras no estado, o que contribui para a institucionalização das violências contra esses sujeitos. Jarid Arraes é uma escritora negra e nordestina que questiona a hegemonia no campo historiográfico e literário; se já é difícil ser uma escritora negra, imagina uma escritora negra e cearense, já que existe uma dominância dos eixos Sul-Sudeste. A sua obra *Redemoinho em dia quente* traz uma grande diversidade de temática; nos contos “Gesso” e “Telhado quebrado com gente morando dentro”, podemos discutir sobre a violência de gênero e raça contra a mulher negra cearense. Assim, tornam-se relevantes para a discussão do racismo institucional e estrutural na sociedade cearense contemporânea contra a mulher negra.

Referências

ARRAES, J. *Redemoinho em dia quente*. São Paulo: Alfaguara: Companhia das Letras, 2019.

ASSIS DUARTE, E. Notas sobre a literatura brasileira afro-descendente. In: SCARPELLI, M. F.; DUARTE, E. A. (org.). *Poéticas da diversidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 47-61.

BARBOSA, D. Escritos literários de negras e negros são evidenciados por pesquisadoras cearenses. *Diário do Nordeste*, Fortaleza, 14 jun. 2020. Disponível em: <https://diariodonordeste.com.br>. Acesso em: 6 jun. 2024.

COLLINS, P. H. *Pensamento feminista negro*: conhecimento, consciência e a política do empoderamento. São Paulo: Boitempo, 2019.

DALCASTAGNÈ, R. Um território contestado: literatura brasileira contemporânea e as novas vozes sociais. *Iberic@l*, Paris, n. 2, p. 13-18, 2012.

DAVIS, A. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

DUARTE, C. L. Gênero e violência na literatura afro-brasileira. *Literafro*, Belo Horizonte, 6 maio 2022. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/artigos/>. Acesso em: 20 maio 2024.

DUARTE, C. L. História da literatura feminina: nos bastidores da construção do gênero. In: SCARPELLI, M. F.; DUARTE, E. A. (org.). *Poéticas da diversidade*. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 211-220.

EVARISTO, C. A escrivivência e seus subtextos. In: DUARTE, C. L.; NUNES, I. R. (org.). *Escrivivência*: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FCM/AMB. *Contradados sobre feminicídios no Ceará*. Fortaleza: FCM, 2023.

IPECE. *Informe*: principais causas da mortalidade em mulheres cearenses. Fortaleza: Ipece, 2023.

KILOMBA, G. *Memórias da plantação*: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LEITES, A. C.; DALCIN, C. Vozes femininas decoloniais em *Redemoinho em dia quente*, de Jarid Arraes. *Acta Scientiarum. Language and Culture*, Maringá, v. 44, n. 1, p. 1-10, 2022.

MARQUES, J. P. A invisibilidade do negro na história do Ceará e os desafios da Lei 10.639/2003. *Poiésis*: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação, Tubarão, v. 7, n. 12, p. 347-366, 2013.

OLIVEIRA, L. M. M.; PAIVA, H. S. Adolescer na menina negra brasileira: histórias, apontamentos e questionamentos à ótica psicanalítica. *Cadernos de Pesquisas Multidisciplinares sobre Corpo, Raça, Sexualidade e Gênero*, Teresina, v. 2, n. 1, p. 19-26, 2020.

OLIVEIRA, M. F.; REGO, P. V. Elas falam: narrativas de resistência e reexistência sobre mulheres em situação de violência. *Rascunhos Culturais*, Coxim, v. 16, n. 27, p. 104-116, 2023.

PAIVA, T. A escola não ensina sobre as lutas e conquistas das mulheres e pessoas negras. *Centro de Referências em Educação Integral*, Brasília, DF, 23 maio 2017. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/25701>. Acesso em: 6 jun. 2024.

SAFFIOTI, H. *Gênero, patriarcado, violência*. 2. ed. São Paulo: Perseu Abramo, 2015.

VAZ, S. *Cooperifa*: antropofagia periférica. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2008.

WARKEN, J.; NASCIMENTO, G.; ABRIL, T. Jarid Arraes fala da importância de Conceição Evaristo em sua trajetória. *Abril*, São Paulo, 1º maio 2020. Disponível em: <https://claudia.abril.com.br/cultura/jarid-arraes>. Acesso em: 6 jun. 2024.

8 O EMPODERAMENTO DA MULHER INDÍGENA A PARTIR DA OBRA *QUARTO DE DESPEJO*, DE CAROLINA MARIA DE JESUS

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap8>

JAIANNE DE SOUSA ROCHA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE) e licenciada em Interculturalidade Indígena Lii Pitakaá pela Universidade Federal do Ceará (UFC); cursista da Pós-Graduação em Gestão Escolar, Supervisão e Orientação Pedagógica pela Faculdade Líbano (Líbano); cursista da Pós-Graduação em Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Questões Étnico-Sociais ou Raciais também pela Líbano; especialista em História e Geografia do Brasil pela Faculdade Excelência (FAEX); e licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). Professora da Educação Escolar Indígena, formadora do Programa de Alfabetização na Idade Certa (PAIC) e diretora da Escola Indígena Expedito Oliveira Rocha.

E-mail: jaianne18@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-0883-9859>

Introdução

A discussão acerca do empoderamento feminino não é um assunto novo; mulheres de diversas representações sociais reafirmam diariamente a necessidade de refletirmos sobre o espaço que esses corpos assumem na formação da sociedade brasileira. Carolina Maria de Jesus é um grande exemplo dessa narrativa, pois traz em seu livro *Quarto de despejo* a voz potente e real dos desafios enfrentados pelos grupos que foram historicamente silenciados pelas correntes dominantes. Ao abordar essas questões em sua obra, Carolina dialoga com mulheres em espaços e tempos distintos, pois a luta por reconhecimento e espaço no meio social é uma realidade compartilhada, inclusive para as mulheres indígenas. Esta pesquisa, por sua vez, visa realizar uma análise da obra em questão, com um enfoque particular no empoderamento das mulheres indígenas. Reconhecendo a importância dos espaços de fala que se desenvolvem a partir das realidades específicas de cada grupo, a investigação tentará destacar como essas narrativas contribuem para o fortalecimento das identidades.

Este capítulo está estruturado em três partes. A primeira é a Introdução, em que apresentamos os objetivos da pesquisa, a justificativa para a sua realização, as problemáticas abordadas e a vinculação ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras. Na segunda parte, fornecemos um contexto histórico da obra que fundamenta esta pesquisa, seguido de uma discussão sobre os desafios de ser mulher em um mundo repleto de obstáculos. Em seguida, dedicamos um tópico às mulheres indígenas, destacando aquelas que deixam suas aldeias para ocupar espaços no parlamento. A terceira parte é reservada para as Considerações Finais, onde

sintetizamos as principais conclusões da pesquisa, seguidas pelas referências bibliográficas que sustentam o estudo. A proposta desta discussão traz como principal objeto de análise as mulheres indígenas e visa colaborar com os estudos que vêm sendo desenvolvidos através do Programa de Pós-Graduação do Mestrado Interdisciplinar de História e Letras por meio da Faculdade de Educação, Ciência e Letras do Sertão Central. É um trabalho fruto da disciplina Literatura Afro-Brasileira e contribuirá para a luta ancestral das mulheres.

Dessa forma, é a partir desses pressupostos que iniciaremos as discussões sobre as mulheres, começando por examinar como esse debate chegou ao Ceará. No município de Aquiraz, a voz de uma mulher forte ecoa entre o povo Jenipapo Kanindé. Trata-se da Cacique Pequena, a primeira mulher indígena a ser oficialmente intitulada como “Cacika”, um título que, até então, havia sido ocupado exclusivamente por homens. A trajetória de Cacique Pequena representa um marco significativo na luta pelo empoderamento e reconhecimento das mulheres indígenas em espaços de liderança.

Figura 1 – Cacique Pequena, etnia Jenipapo Kanindé



Fonte: Fabiane de Paula/Sistema Verdes Mares.

Maria de Lourdes da Conceição, mestra da cultura e referência na luta das mulheres indígenas no Ceará, tem como nome indígena

Tigresa, no entanto o seu povo a chama de Cacique Pequena, mãe de toda a aldeia. Em rodas de conversas, palestras, eventos abertos e outros, ela sempre relata o quanto foi difícil ocupar um espaço que historicamente era destinado a homens. Ela menciona que não se via representada pela figura masculina, não pela autoridade que a imagem concedia, mas porque isso contribuía para a invisibilidade que as mulheres indígenas sofriam. Foi partindo desse incômodo que Cacique Pequena levou sua voz ao mundo e se tornou símbolo de empoderamento para muitas mulheres. É possível perceber essa mesma inquietação em Carolina na década de 1960, quando, em uma favela, sem espaço de fala, busca o rompimento de muitos paradigmas sociais por meio da fala e da escrita.

Contexto histórico da obra

Quarto de despejo é uma obra que tem todo o seu enredo desenvolvido na favela do Canindé, em São Paulo. Esse local abrigava quase cem famílias em meados da década de 1950, todas elas em situação de vulnerabilidade social e econômica. Durante esse período, muitas favelas surgiram nas grandes metrópoles devido ao rápido crescimento das indústrias. O presidente do Brasil era Juscelino Kubitschek, que tinha como principal objetivo expandir os setores econômicos do país, entretanto quem pagou o preço mais alto foram os pobres. Com o aumento dos preços, os mais pobres foram diretamente os mais afetados. “O governo age como se as pessoas que moram na rua, os/as refugiados/as, os/as pobres tivessem as mesmas condições de vida, o mesmo acesso à informação que os/as burgueses” (Vergès, 2019, p. 15). Foi exatamente nesse cenário que Carolina surgiu, uma mulher negra e favelada. Escreveu não apenas uma das obras mais vendidas da época, mas se firmou como grande referência da literatura afro-brasileira.

Figura 2 – Carolina Maria de Jesus



Fonte: Audálio Dantas.

A obra de Carolina aponta uma intersecção entre gênero, raça e pobreza. Ela se detém a falar do lugar específico em que morava, porém faz análises profundas acerca de questões sociais que se instalam nas mais diversas camadas sociais.

[...] Quando eu era menina, o meu sonho era ser homem para defender o Brasil, porque eu lia a História do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensores da pátria (Jesus, 1960, p. 46).

É importante observarmos que a fala de Carolina representa uma verdade que esteve como absoluta durante muito tempo, as mulheres não conseguiam acessar determinados espaços, não só por questões de “ordem social”, mas pela própria construção do conceito de lugar ocupado pelas mulheres ao longo da história. “As mulheres racializadas enfrentaram, pois, dupla subjugação: a dos colonizadores e a dos homens colonizados” (Vergès, 2019, p. 15).

Ser mulher em diferentes contextos: enfrentando desafios e celebrando diferenças

Ao refletirmos sobre a condição feminina, é crucial não nos limitarmos a uma visão única ou a um padrão homogêneo, pois a

pluralidade dos corpos e experiências das mulheres é vastíssima. Reconhecer essa diversidade é mais que uma necessidade, considerando que, diariamente, mulheres negras, indígenas, lésbicas, transexuais, ribeirinhas, quilombolas, entre outras, enfrentam a exclusão de um sistema incapaz de abarcar suas diversas particularidades. Não é à toa, que, ao longo de séculos, muitas mulheres foram vistas e tratadas meramente como objetos de desejo sexual masculino, com suas subjetividades e desejos sendo desconsiderados e desvalorizados. Essa visão reducionista e opressora impediu o reconhecimento das mulheres como seres autônomos, com direitos e aspirações próprios. Hoje assumir a responsabilidade de ser mulher é uma tarefa desafiadora, especialmente em um país que frequentemente viola direitos considerados primários a qualquer indivíduo, isso se dá pelo simples fato de nunca terem levado em consideração essas inúmeras especificidades.

Em pouco tempo, as mulheres conseguiram mudanças significativas e inimagináveis nos direitos civis; e nos costumes; era a liberação da mulher em quase todos os sentidos. Mas essa liberação tem limites: não chega à estrutura do poder. À mulher é concedida a autonomia civil, mas não a autonomia política, a cidadania. A igualdade só é possível na sociedade e no matrimônio, mas o poder político continua pertencendo exclusivamente aos homens. É necessário manter a prerrogativa patriarcal. As mulheres conseguem penetrar no espaço da Revolução, mas não logram transformá-la de fato (Costa, 1998, p. 65).

Certamente, ainda há muito a ser alcançado. Estamos longe de atingir a sociedade que almejamos, especialmente no que tange aos direitos das mulheres, no entanto é importante reconhecer e celebrar os avanços significativos promovidos pelo movimento articulado das mulheres nas estruturas sociais. Um exemplo dessas articulações é a Marcha das Margaridas, realizada em Brasília, que congrega milhares de mulheres de diversas origens sociais. De igual importância é a Marcha das Mulheres Indígenas, que reúne mulheres de todas as etnias do Brasil. Essas e outras mobilizações são resultados dessa luta contínua, que se orienta pelos interesses coletivos.

Figura 3 – Marcha das Mulheres Indígenas em Brasília



Fonte: Tiago Miotto/Cimi.

O movimento indígena, por sua vez, articula mulheres empenhadas e engajadas em pautas voltadas à garantia dos direitos femininos. Assim como Carolina Maria de Jesus, muitas mulheres, inclusive indígenas, relatam experiências intensas, que refletem suas realidades diárias. Carolina surgiu como uma figura inspiradora para inúmeras mulheres, que em sua história encontraram a força indispensável para confrontar a engrenagem propulsora desse sistema autoritário e capitalista.

Hoje, temos mais mulheres caciques coordenando territórios, várias coordenadoras em nível nacional que assumem papel muito importante na discussão do nosso povo. Temos mulheres universitárias, deputadas e temos anciãs que, dentro do território, trabalham nesse acolhimento, servindo como referência para essa nova geração de liderança (Freitas, 2022).

Em muitas aldeias indígenas, esse protagonismo feminino é uma realidade concreta e ocorre de forma unificada. As mulheres não aceitam mais a submissão tradicionalmente imposta por seus parceiros. Atualmente, elas buscam ocupar novos espaços dentro de seus territórios, desafiando e desmistificando a ideia de que a mulher deve ser submissa ao homem. Essas e outras formas de

reivindicação têm fortalecido a luta, evidenciando para diversas organizações o poder intrínseco que emana dessas representações.

Mulheres indígenas: do chão da aldeia à bancada do cocar

É imperativo observarmos que, durante muito tempo, a sociedade tentou invisibilizar a escrita das mulheres racializadas. Há uma grande vacância no cânone literário dessas vozes. Refletir sobre os motivos que estão associados a essa ausência é uma forma de permitir a reconstrução desse espaço social por meio de reparações históricas a essas mulheres. No Brasil, as mulheres indígenas têm ocupado espaços de fala e buscado reconstruir, junto com a sociedade civil, as políticas públicas voltadas para os povos indígenas.

No Acampamento Terra Livre de 2022, evento que acontece anualmente com representação de todos os povos indígenas do país, foi reivindicado do então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva a criação de um ministério específico para os povos tradicionais. Em 2023, fruto dessa reivindicação, foi criado o Primeiro Ministério dos Povos Indígenas, com o objetivo principal de lutar pela demarcação das terras indígenas em todo o território nacional. Esse ministério entrou para a história não apenas pela sua criação, mas também por ter como chefe da pasta uma mulher indígena, Sônia Bone de Sousa Silva Santos, do povo Guajajara, no Maranhão, uma das principais lideranças indígenas do país e uma referência na luta das mulheres.

Além de Sônia, existem outras mulheres que também estão na linha de frente da política nacional, a exemplo da primeira advogada e ex-deputada federal Joênia Wapichana, que hoje coordena a Fundação Nacional dos Povos Indígenas, uma das principais instâncias de organização política e social dos povos indígenas no Brasil. A pasta era ocupada anteriormente pela figura de um homem, cis, branco, cujas ideologias não estavam ligadas aos interesses dos indígenas. A chegada de Joênia é mais uma das formas de mostrar à sociedade contemporânea que esses espaços podem e devem ser assumidos por mulheres, principalmente quando elas se configuram como um rompimento das barreiras de opressão instauradas ao longo dos séculos. As portas que foram abertas através do lu-

gar de fala da Carolina foram essenciais para que mulheres de raças e etnias distintas pudessem chegar na bancada que representa a opressão desse país e pudessem, com a mesma caneta que eles usam para matar, reconfigurar essa visão ruralista e eurocêntrica que organiza, lidera e tira vidas.

A história tradicional e oficial do Brasil é uma história das elites políticas, do homem branco, das classes dominantes. Uma história onde os pobres, os negros e os índios são somente coadjuvantes eventuais, e as mulheres (sem distinção de raça ou classe social) simplesmente não existem (Costa, 1998, p. 91).

A violência cotidiana enfrentada por milhares de mulheres é uma clara violação dos direitos individuais e coletivos que coloca em risco diariamente suas vidas. Essa realidade não se restringe ao Brasil, sendo um problema global que reflete uma dívida histórica com as mulheres do presente, do passado e do futuro. Muitas das adversidades enfrentadas atualmente por essas mulheres podem resultar em traumas persistentes nas próximas gerações. Nos territórios indígenas, mulheres têm buscado se fortalecer coletivamente, conectando-se profundamente com o chão de suas aldeias. Esse contato constante com a terra ancestral não apenas fortalece sua espiritualidade, mas também as encoraja a representar as vozes daquelas que foram sucumbidas pela lógica do sistema patriarcal.

De acordo com dados da Organização Mundial da Saúde, o Brasil ocupa a quinta posição no *ranking* mundial de feminicídios, sendo um dos países que mais registram esses crimes. Um dos fatores que contribuem para esses números alarmantes está ligado à invisibilidade que as mulheres enfrentaram ao longo dos séculos. O fortalecimento das mulheres nas comunidades será uma das principais chaves para as transformações por que tanto almejamos. Discutir questões de gênero com homens, crianças, jovens e idosos é essencial para promover uma mudança cultural profunda.

Considerações finais

Nesta breve análise sobre o empoderamento das mulheres indígenas, utilizando a obra *Quarto de despejo*, foi possível identi-

ficar pontos de convergência entre ambas as abordagens. Por um lado, temos Carolina Maria de Jesus, que buscava um espaço de fala através de seus escritos diários, documentando seu cotidiano e as dificuldades enfrentadas por ser uma mulher pobre, negra e moradora de favela. Apesar dessas adversidades, Carolina mantinha a cabeça erguida e a esperança de que um dia poderia mudar de vida. Por outro lado, temos as mulheres indígenas que, por meio de suas experiências e vivências em seus territórios, procuram romper os paradigmas da sociedade patriarcal, inclusive dentro das próprias aldeias. Ilustrando esse contexto indígena, vimos alguns exemplos de vozes que têm se somado nessa quebra de barreiras, trazendo como exemplo a voz forte e potente da Cacique Pequena, uma indígena cearense que encorajou e encoraja muitas outras mulheres.

O empoderamento das mulheres tem sido um tema central em diversas discussões sociais e políticas nas últimas décadas. No entanto, apesar dos avanços significativos, ainda há um longo caminho a percorrer, especialmente quando se trata de mulheres que são marginalizadas e invisibilizadas pelas classes hegemônicas. Este capítulo tentou analisar a negligência da sociedade civil na garantia e promoção dos direitos dessas mulheres, utilizando como referência a obra *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e as lutas das mulheres indígenas. A discussão que foi apresentada até aqui enfatiza que as lutas das mulheres não se distinguem em essência, mas sim em seus contextos específicos. Afirmar que não há uma distinção específica entre essas lutas não significa que as realidades sejam idênticas, mas que a luta é coletiva, cada uma a partir de seu local de origem. Nesse sentido, é primordial redemocratizar os acessos dessas vozes em múltiplos setores.

Compreende-se que as questões levantadas até o momento são parte de um contínuo debate em curso. A representação da mulher negra por Carolina Maria de Jesus e a voz das mulheres indígenas lideradas pela Cacique Pequena são pontos de partida cruciais que sustentam discussões sobre a necessidade de discutir acerca da diversificação de conceitos homogeneizados de feminilidade, compreendendo que as mulheres possuem identidades próprias e que as entender como plurais e diversas é uma tarefa urgente.

Sabemos que o empoderamento das mulheres não se restringe apenas à ocupação de espaços de poder. É necessário discutir o verdadeiro papel e a valorização dos corpos dessas mulheres, indo além da simples associação à força de trabalho que sustenta o capitalismo. Os caminhos já abertos são importantes, mas é fundamental continuar o diálogo e a implementação de políticas que fortaleçam as bases. Somente assim, poderemos garantir que todas as mulheres, em um futuro próximo, independentemente de sua origem, etnia, gênero ou condição, exerçam plenamente seus direitos e tenham uma vida realmente digna.

Dessa forma, a partir das abordagens levantadas e das discussões realizadas, é primordial que atuemos como agentes transformadores das pautas femininas. O Congresso e todo o Parlamento precisam efetivar as normativas já existentes. Melhorar os sistemas que temos é um grande passo, afinal não adianta termos inúmeros direitos assegurados se esses não são de fato consolidados e não chegam até aquelas que mais precisam.

Referências

ADELCO. *Mulheres indígenas do Ceará lideram a busca por direitos e combatem feminicídio nas aldeias*. Disponível em: <https://adelco.org.br/geral/mulheres-indigenas-do-ceara-lideram-a-busca-por-direitos-e-combatem-feminicidio-nas-aldeias/>. Acesso em: 19 maio 2024.

ALVES, J. *Cacique Pequena do Povo Jenipapo Kanindé*: trajetória e protagonismo das mulheres indígenas no movimento indígena do Ceará. 2022. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Programa de Pós-Graduação em Antropologia, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

ALVES, R. S. *Mulheres da Encantada*: protagonismo feminino, lutas e conquistas junto ao Movimento Indígena no estado do Ceará. 2021. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Programa de Graduação em Serviço Social, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Cachoeira, 2021.

COSTA, A. A. A. *As donas no poder*: mulher e política na Bahia. Salvador: EDUFBA, 1998.

FREITAS, C. Cacique Pequena, a primeira mulher cacique reconhecida no Brasil. *G1*, Aquiraz, 8 mar. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/dia-das-mulheres/noticia/2022/03/08/cacique-pequena-a-primeira-mulher-cacique-reconhecida-no-brasil.ghtml>. Acesso em: 10 jun. 2025.

GALVÃO, P. *Dossiê feminicídio*. Disponível em: <https://dosies.agenciapatriciagalvao.org.br/feminicidio/capitulos/qual-a-dimensao-do-problema-no-brasil/#:~:text=Posi%C3%A7%C3%A3o%20do%20Brasil%20na%20lista,do%20Pa%C3%ADs%20s%C3%A3o%20excessivamente%20elevados>. Acesso em: 19 maio 2024.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 1960.

MARCHA das Mulheres Indígenas divulga documento final: “lutar pelos nossos territórios é lutar pelo nosso direito à vida”. *Conselho Indigenista Missionário*, 15 ago. 2019. Disponível em: <https://cimi.org.br/2019/08/marcha-mulheres-indigenas-documento-final-lutar-pelos-nossos-territorios-lutar-pelo-nosso-direito-vida/>. Acesso em: 11 jun. 2024.

VERGÈS, F. *Um feminismo decolonial*. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Ubu, 2019.

9 ENTRE EGOÍSMOS E MISÉRIAS: AS SUBJETIVIDADES HUMANAS COMO DISPOSITIVOS ATUANTES NO CONTO “PAI CONTRA MÃE”, DE MACHADO DE ASSIS

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap9>

DIOGO DOS SANTOS GOIS

Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL), na linha de pesquisa “Gênero, Raça e Identidade”, pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Linguagens e Formação ao Mundo do Trabalho pela Universidade Federal do Piauí (UFPI) e em Currículo e Prática Docente nos Anos Finais do Ensino Fundamental pela UFPI, especializando em Educação Musical pela Universidade Federal do Cariri (UFCA) e graduado em Letras/Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UECE. Professor temporário da rede pública estadual de ensino do Ceará.

E-mail: diogo.gois@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-1716-6731>

ASSIS DANIEL GOMES

Doutor em História pela Universidade Federal do Ceará (UFC), mestre em História Social pela mesma instituição, especialista em História Contemporânea pela Faculdade de Juazeiro do Norte (FJN), em Filosofia e Teoria do Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e em Filosofia e Teoria Social pela Faculdade Alfamérica (Alfamérica) e graduado em História pela Universidade Regional do Cariri (URCA), em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí (Faerpi) e em Teologia pela Uninter. Atuante nas seguintes áreas: História, Filosofia e Teologia. Atualmente realiza formação em Psicanálise contemplando as três dimensões: teoria, supervisão e análise. Professor colaborador do curso de Mestrado Acadêmico Interdisciplinar História e Letras da UECE, na Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), desenvolvendo a seguinte pesquisa: “Migração, cosmopolitismo e ciência: os refugiados e a pobreza na História da América Latina e da África Contemporânea”. Realizou também estágio pós-doutoral na Universidade de Évora (Portugal) (2021-2023) - Instituto de História Contemporânea, atuando na área de História e Filosofia da Ciência e desenvolvendo a pesquisa “Ciência antropofágica: temporalidades e economia no pensamento de Celso Furtado”; e uma instância de pesquisa na Universidade de Salamanca (Espanha) (2021-2022) - Instituto de Iberoamérica, desenvolvendo a pesquisa “Ciencia antropófaga: economía y la pobreza del Nordeste brasileño en el pensamiento de Celso Furtado”.

E-mail: assis.gomes@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4490-959X>

Palavras iniciais

A literatura sempre foi palco para várias discussões que se sucedem na sociedade, não à toa, diversas questões que são pleiteadas em debates na academia partem da construção literária e de toda sua configuração enquanto representante do social e cultural das pessoas. Neste ensaio, traremos um debate que permeia o ideário da obra de Machado de Assis, um conto especificamente, todavia com uma nova interpretação que pode ser entendida a partir das subjetividades humanas. “Pai contra mãe” é um conto presente na obra *Relíquias da casa velha* (1906), de Machado de Assis, então este trabalho objetiva-se a debater esse conto pelo viés das subjetividades, egoísmo e miséria, que fazem parte intrinsecamente da obra e atuam na construção da narrativa.

A miséria e o egoísmo sempre partiram a sociedade em duas, três ou mais, dessa forma conseguiram espaço nas concisas manifestações do convívio humano. A literatura, que sempre representou de forma ficcional ou com sua proximidade real com a vida, mostrou-se uma forte construtora das relações sociais impregnadas com essas duas abstrações que se envolvem de maneira singular. Para essa inquirição, de forma metodológica seguiremos a tríade: leitura, análise e interpretação, para construirmos o trabalho proposto, sendo de caráter bibliográfico e de natureza interpretativa. Não configuramos analisar nada pelo viés numérico ou tentar solucionar problemas, mas debater o conto por novas interpretações.

Sendo assim, a concisa obra machadiana traz o complexo mundo escravocrata de parte da sociedade da época, pelo viés de liberdade que se configura como o fator principal, mas, além deste fator, temos a ideia de subjetividades que rompem o cerne da obra,

por meio da qual partimos buscando uma base para essa ideia que cerca o conto de Machado de Assis.

Um olhar geral no conto machadiano “Pai contra mãe”

Machado de Assis em 1906 publica uma obra distinta das demais que já havia publicado, o compilado de contos denominado *Relíquias da casa velha*, que vem ao público trazendo um novo olhar machadiano sobre questões extremamente complexas que, para muitos críticos, não faziam parte do arsenal literário do autor fluminense. O homoerotismo presente no conto “Pílades e Orestes” bem como a escravidão e a falsa liberdade no conto “Pai contra mãe” são temas que, para alguns críticos, nunca haviam sido debatidos pelo autor. Isso, todavia, é apenas um pequeno equívoco da crítica literária da época, como bem explana Barcellos (1998, p. 14):

Cabe mencionar de passagem que esse silenciamento é de tal ordem que ainda em 1959 um crítico do porte de Astrojildo Pereira pôde analisar longamente o texto machadiano em apreço, sem se dar conta do caráter homoerótico da relação dos dois personagens, que ele descreve como ‘dois amigos como se fossem dois irmãos’, comparação esta que absolutamente não aparece no conto do escritor fluminense e altera-lhe profundamente o alcance.

O equívoco localizado por Barcellos (1998) não recai apenas no contexto do homoerotismo na obra machadiana, contudo respinga também no conciso conto “Pai contra Mãe”, pois, durante muito tempo, a academia não conseguiu compreender a temática abordada por Machado de Assis. Faremos agora um paralelo para tornar compreensível o conto dentro da perspectiva que queremos ao longo deste capítulo debater.

O conto sobre o qual discutimos faz parte da segunda fase da literatura machadiana, uma fase que muitos críticos denominaram de pura e realista. De forma crucial, Machado abordará as questões da escravidão em todo o contexto do conto. Todavia, precisamos resumi-lo para termos uma ideia geral. Os principais personagens são Cândido Neves, Clara, tia Mônica e o fruto do matrimônio do homem com Clara. Também como personagem principal, temos Arminda,

mulher escravizada que foi capturada por Candinho. As personagens estão inseridas em uma realidade pobre e, a cada passagem de tempo que o narrador em terceira pessoa, onipresente e onisciente narra, o conto toma novas cenas, e assim a situação financeira da família se complica, principalmente quando o filho do casal nasce.

O genitor não tem um emprego fixo, assim perambula por vários empregos sem conseguir fincar-se em um que possa colher frutos para melhorar a situação da família. A única profissão possível aos olhos de Cândido é a de caçador de escravos fugidios, contudo essa não é uma profissão que garanta sustento e comida na mesa, assim, com a chegada do filho, as necessidades básicas vão ficando cada vez mais difíceis e a única solução possível aos olhos de tia Mônica seria entregar o menino na roda dos enjeitados para adoção. Como este trabalho não vem para resenhar a obra, mas apresentar novos contornos interpretativos, pularemos para o final da narrativa.

Arminda, a escrava que estava fugindo do seu senhor, é capturada por Candinho e, ao acontecer em praça pública o combate, menos desfavorecido para a escrava, ela aborta na calçada em que é lançada por Cândido Neves, que volta correndo para pegar seu filho na farmácia que havia deixado quando viu a escrava passar. O conto nos mostra o contorno emblemático das façanhas escravocratas, dos abusos que as mulheres negras e escravizadas sofriam em uma cena épica que Machado de Assis genialmente nos apresenta ao descrevê-la cuidadosamente.

A escravidão plenamente discutida de forma irônica pelo autor realista fez com que poucos conseguissem mensurar o discurso político que havia ali nas letras de Assis. Como já relatado, a crítica deu lugar a outros temas que pouco foram ligados aos desfechos horripilantes da escravidão, direcionando o olhar para as subjetividades humanas que recaíam aos personagens, mas, neste trabalho, falaremos exatamente de como essas subjetividades estão fragmentadas pelo direcionamento de Machado de Assis para construir seu discurso na obra.

Assim, estas duas atuações subjetivas da miséria e do egoísmo se afunilam na obra, impulsionando para que as marcas do tempo, da escravidão, dos corpos, da masculinidade *versus* femini-

lidade fossem construídas dentro da obra e de maneira irônica, até mesmo sarcástica, em relances na narrativa.

Subjetividades humanas: egoísmos e misérias em atuação

A miséria, como uma subjetividade humana imposta aos mais desfavorecidos, inscreve-se na ideia que se articula nas letras brasileiras através do que autores críticos denominaram de “literatura de miséria”, em que as obras fariam uma abordagem plural das mazelas que os pobres enfrentavam em suas vivências narrativas. Para Andrade (2018, p. 27), é perceptível “[...] mostrar como a literatura, em sua linguagem específica, tratou do problema da miséria”, já que a literatura é um campo de abordagem universal e unilateral. Nesse primeiro momento, é preciso entender o conceito de miséria, assim como o de literatura de miséria, então partimos da ideia de que esta é um fator que nasce do que chamamos de pobreza, claramente um fator degradante que vai se construindo de forma paliativa com o passar do tempo. Para Crespo e Gurovitz (2002, p. 3):

A percepção da pobreza como conceito relativo é uma abordagem de cunho macroeconômico, assim como o conceito de pobreza absoluta. A pobreza relativa tem relação direta com a desigualdade na distribuição de renda.

Destarte, acerca do conto, percebemos que a crescente pobreza dentro do lar de Cândido Neves faz com que a miséria seja construída. Da mesma forma, a personagem Arminda, mulher escravizada, envolta aos desafios da pobreza que sempre recaiu aos negros e negras, também vive suas mazelas em meio à falta de renda e, no seu caso, até mesmo da liberdade para viver.

A literatura de miséria estará imbricada ao ideário de miséria visto em Crespo e Gurovitz (2002), assim podemos pensar que será uma representação em que as personagens estão ladeadas por muito sofrimento, contudo reafirmamos categoricamente que:

Quando se trata da miséria que, como visto, é uma presença constante na formação do Estado brasileiro, deve-se resistir a qualquer análise que relativize a realidade de sua existência. Considerar a presença de uma multiplicidade de discursos sobre o tema, ao longo do tempo, não significa, assumindo o

relativismo já posto, afirmar que esta é uma invenção apenas discursiva (Andrade, 2018, p. 35).

Quando falamos de subjetividades humanas neste trabalho, estaremos falando das construções subjetivas que o meio influenciou na vida íntima das personagens de Machado de Assis, especificamente na vida dessas duas personagens. Dessa forma, nosso trabalho olhará para os casos de Cândido Neves e Arminda, cada um pairando na marginalidade da miséria e também do egoísmo que recaem às personagens.

Através da narração do conto, compreendemos os meios e como se estruturam as vidas das personagens em demasiado tempo; é importante entender que o artifício de narrar em terceira pessoa povoa o ideário de conhecer tudo, mas não participar. Todavia, ao carregar toda a narrativa em sua perspectiva, Cândido Neves mostra-nos as mazelas e dificuldades que são colocadas em seu caminho. Para Brait (1985), é possível vermos tudo através das personagens, que arcam com a tarefa de se mostrarem e mostrar os meios e os outros.

Com essa ideia de apresentação, mesmo sendo em terceira pessoa, por um narrador fora dos acontecimentos, mas que sabe absolutamente toda a narrativa, sendo onisciente, podemos evidenciar as atuações das subjetividades enquanto práticas que modificam o meio em forma de estratégia atuante. A miséria a que estão submetidos Cândido Neves, Clara e a tia da esposa, Mônica, faz singular atuação na narrativa, pois mostra que a personagem de Machado só está dentro dessa miséria social pelo fator de “escolha”, já que emprego, mesmo que não tão remunerado, é algo que não falta ao personagem Cândido.

Tinha um defeito grave esse homem, não aguentava emprego nem ofício, carecia de estabilidade; é o que ele chamava caiporismo. Começou por querer aprender tipografia, mas viu cedo que era preciso algum tempo para compor bem, e ainda assim talvez não ganhasse o bastante; foi o que ele disse a si mesmo. O comércio chamou-lhe a atenção, era carreira boa. Com algum esforço entrou de caixeiro para um armarinho. A obrigação, porém, de atender e servir a todos feria-o na corda do orgulho, e ao cabo de cinco ou seis semanas estava na rua por sua vontade (Assis, 1906, p. 10).

A pobreza, que recai aos não nobres da época, fazia parte da vida dos cidadãos de forma geral, todavia o agravante na família de Cândido foi o orgulho ferido, que não o deixava trabalhar. Ressalta-se que essa liberdade de escolha não era algo dado a todo cidadão, apenas aos homens brancos; os escravos não tinham essa oportunidade de escolha, nem os escravos libertos. Candido (2006, p. 14) irá falar algo extremamente importante acerca do fator social da obra, o que, ao pensarmos nessa estética do conto machadiano impregnado de subjetividades, pode ser configurado como fator social:

Sabemos, ainda, que o externo (no caso, o social) importa, não como causa, nem como significado, mas como elemento que desempenha um certo papel na constituição da estrutura, tornando-se, portanto, interno.

Destarte, a forma com que o personagem vai nortando a narração pelos acontecimentos que são vistos faz-nos entender como as subjetividades compõem fator importante de estruturação narrativa. O egoísmo das personagens, que estão na margem da miséria ocasionada pela pobreza extrema, funciona como fator de separação. Mesmo em pobreza e lamentável situação, a escrava deve ser presa e não tem o direito de ter o seu filho. Vemos isso em sua captura, assim como no *flash* final do conto: “Você é que tem culpa. Quem lhe manda fazer filhos e fugir depois? perguntou Cândido Neves” (Assis, 1906, p. 22) e “Nem todas as crianças vingam, bateu-lhe o coração” (Assis, 1906, p. 24).

A forma com que Cândido reage ao aborto de Arminda torna-se impactante, pois é como se fosse algo ocasionado apenas e legitimamente pela escrava que estava fugida de seu senhor, então, para desvelar-se de qualquer parcela de culpa, ele joga o laço da culpabilidade na escrava, aponta seu erro de querer ter filho e ainda de querer fugir do seu dono.

O egoísmo de Cândido Neves como dispositivo atuante

Tomando como base Agamben (2009), podemos entender a ideia de dispositivo como algo que se insere nestes três tópicos abordados pelo autor, por isso convergimos com o egoísmo e a miséria oriundos da pobreza no conto como partes desse dispositivo

de atuação que pode ser classificado e apontado dentro da narrativa de Machado de Assis. Para Agamben (2009, p. 29):

a. É um conjunto heterogêneo, linguístico e não-linguístico [*sic*], que inclui virtualmente qualquer coisa no mesmo título: discursos, instituições, edifícios, leis, medidas de polícia, proposições filosóficas etc. O dispositivo em si mesmo é a rede que se estabelece entre esses elementos. b. O dispositivo tem sempre uma função estratégica concreta e se inscreve sempre numa relação de poder. c. Como tal, resulta do cruzamento de relações de poder e de relações de saber.

Nesse momento, observa-se o dispositivo do egoísmo que se estende das interpretações de Cândido Neves e vai de encontro à vida de Arminda. Pode-se compreender a literatura de miséria como construtora principal dessa subjetividade humana que atua no conto de Machado de Assis. Destarte, o egoísmo que se exercita livremente na narrativa parte de uma característica que apenas os homens brancos tinham, o poder de escolha dentro da sociedade.

Como já visto, o personagem masculino obteve várias oportunidades de emprego, conseguiu outra casa para morar de favor, sonhou ter um filho e o teve com sua esposa, tudo isso parte da escolha que o seu poder de branquitude lhe proporciona. Quando comparamos com a vida da escrava, tudo se modifica; não há no conto passagens que desfilem a sua vida, mas, pelo pouco narrado, pode-se perceber que ela era maltratada pelo seu senhor e, provavelmente, ao retornar para ele, seria mais ainda. Contudo, o que conclama a ideia de egoísmo é a situação em que se encontra a escrava. Arminda está grávida e espera um bebê, assim como Clara e o próprio Candinho esperaram.

Assim, ao ter um desfecho surpreendente ao abortar sua prole já sem vida, pode-se enxergar a atuação clara da subjetividade do egoísmo em forma de escolha, logicamente, orquestrada pelo autor para que ironicamente seu texto não fosse coesivo demais ao tempo que estava escrevendo-o, mas, ainda assim, mostrando como o homem branco, a partir de sua liberdade de escolha, conseguiu impedir a liberdade de escolha de outros e outras pessoas através do egoísmo, que se estende de sua imponência humana.

O fato de ser um caçador de escravos, perambulando pelas ruas atrás de negros e negras que fugiam da escravidão, mostra de forma particular como Cândido detém o egoísmo intrincado dentro de si. Não seria algo apenas para viver, ter algum tostão, mas algo para acalantar o ego que outros empregos conseguiram ferir ao servir as pessoas. “[...] e preto fugido sabe que comigo não brinca; quase nenhum resiste, muitos entregam-se logo” (Assis, 1906, p. 14). Ser o algoz dos escravos dava ao personagem de Machado um quê a mais, um ar de rebeldia perante os outros, já que, da sua própria vontade, mesmo com as cobranças de tia Mônica, ele continuava a mastigar o sabor da miséria e da pobreza que recaíam sobre si e os seus.

Apesar de toda a construção que visualizamos no conto em torno da miséria e do egoísmo, é preciso mostrar onde cada uma dessas subjetividades está atuando, assim o egoísmo que tanto pautamos neste ensaio regula-se pelo personagem Cândido Neves, suas escolhas, suas atitudes e pensamentos direcionados, cada parte atuante articula-se na estruturação do egoísmo presente no conto de Machado de Assis. Podemos localizar esse egoísmo na fala velada de tia Mônica, quando ela tanto enfatiza que não há espaço para uma criança naquele lar, principalmente quando são despejados e ela encontra nova moradia:

Teve ainda a arte maior de não dizer nada aos dois, para que Cândido Neves, no desespero da crise, comesse por enjeitar o filho e acabasse alcançando algum meio seguro e regular de obter dinheiro; emendar a vida, em suma (Assis, 1906, p. 18).

O egoísmo, como subjetividade que atua na repartição do conto, influenciando e ladeando as personagens, vai sendo um fator de construção da narrativa; uma subjetividade humana que, apesar da abstração que carrega em si, tem uma cruel proximidade com a vida. Assim, através desse olhar neste dispositivo atuante, evidencia-se que Machado quis, de forma peculiar, mostrar que a natureza humana detém seu lado horrendo e cruel, lado este que povoou a escravidão; até mesmo aqueles que não participaram ativamente contra os negros e negras, ajudaram na estruturação da escravidão com seus egos inflamados, suas vidas intocáveis e seus discursos e escolhas que rendiam surras e capturas aos escravos.

A pobreza que cercava a família de Candinho era um agravante em decorrência de a miséria ter atuação. Esse dispositivo que vem de fora para dentro, ao contrário do egoísmo que parte do interior das personagens para o exterior, feriu a família até o último momento do conto, até Arminda ser presa e surrada e ter que abortar para que a família “pura” de Cândido Neves tivesse dinheiro para viver. Pereira (2020) trará uma interpretação que nos serve como ponto para finalizarmos esta parte:

É da natureza da sua posição social o imperativo da diferenciação. Se branco, se [sic] inseriria nos preconceitos de raça, nas ideologias da superioridade da cor, aderindo às percepções de diminuição moral dos pretos e pretas. Se preto, além de todo o repertório ideológico ao qual não estaria necessariamente imune, precisa se diferenciar para poder acessar o sistema de intermediação social, ainda que de forma muito superficial.

Cândido Neves é um personagem que carregará em si as mazelas da situação social que fará protagonismo no Brasil daquela época. Representará de forma específica o todo de uma sociedade que não logrou êxito em sua divisão social e bruta dos meios de produção e renda. Todavia, sua branca e alva cor o impele de forma menos prejudicial, já que, através de seus posicionamentos, poderá ainda conseguir uma direção a seguir, no caso, a de capturar escravizados. Por fim, através destas colocações, compreende-se como as subjetividades que recaíram ao conto de Machado de Assis, possivelmente, estão interligadas aos meios que fazem parte da construção social e íntima da obra e das temáticas dos contos do autor.

Palavras finais

Ao finalizarmos este trabalho, não conseguimos ter uma ideia da dimensão temática que Machado de Assis conseguiu abordar em toda sua obra, desde temas mais específicos até os mais diversos, contudo, de forma genial, o autor consegue elucidar de modo irônico e sarcástico as mazelas que rondavam a sociedade brasileira. Assim, neste conto, é compreendido que as subjetividades podem auxiliar na narração e na construção literária que tanto almeja o autor.

A miséria, algo que parte da pobreza que recai sobre os indivíduos marginalizados pelo sistema, sociedades e demais pessoas, impeliu a família de Cândido até que sua escolha de transferir o sofrimento recaísse em uma outra pessoa, no caso, da escrava fugida Arminda. É impactante para qualquer leitor ter contato com este conto e, principalmente, quando se debatem questões ligadas ao ideário da separação entre negros e brancos, dos privilégios que recaem aos brancos, da construção social entre mulheres e homens, da forma com que os homens são passíveis de poder em relação à mulher. Tudo isso compreende construções possíveis para este conto de Machado de Assis. Quando trazemos, contudo, uma análise que pauta algo mais subjetivo como uma abstração de egoísmos e misérias, a análise em si torna-se mais concisa, pois aqui não é direcionada por um fator histórico ou apenas literário, mas também pelo quesito de interpretação e localização dessas subjetividades no cotidiano das personagens inseridas na obra de Machado de Assis.

Não se pretende com este ensaio elucidar questões pertinentes ao conto ou tentar findar novas discussões, porém trazemos análises que podem auxiliar ainda mais na conjectura analítica que os estudos literários requerem na contemporaneidade. Uma análise pautada, logicamente, por vários intérpretes, mas também pela leitura literária construída na disciplina de Literatura Afro-Brasileira do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras.

Dessa forma, o conto “Pai contra mãe” nos mostra várias características literárias, sociais e culturais de uma sociedade que se estruturou em meio ao verdadeiro caos globalizante e puniu os que desviaram do caminho harmônico da burguesia. No caso das subjetividades humanas, trazemos um olhar que paira no cerne do interno humano, enquanto a segunda paira no externo, assim conseguem influenciar na vida, no cotidiano e na sociabilidade que possuem os humanos. Nossas análises mostraram isso, a forma com que, dentro da obra de Machado de Assis, especificamente no conto “Pai contra mãe”, as subjetividades se articulam e se dirigem aos propósitos que a sociedade almeja e requer aos humanos.

Referências

AGAMBEN, G. *O que é o contemporâneo? e outros ensaios*. Tradução de Vinícius Nicastro Honesko. Chapecó: Argos, 2009.

ANDRADE, F. P. *As letras da miséria*: a representação da pobreza no campo literário e intelectual do Recife (1958-1964). 2018. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2018.

ASSIS, M. *Relíquias da casa velha*. [S. l.: s. n.]: 1906.

BARCELLOS, J. C. Identidades problemáticas: configurações do homoerotismo masculino em narrativas portuguesas e brasileiras (1881-1959). *Boletim do CESP*, Belo Horizonte, v. 18, n. 23, p. 7-42, 1998.

BRAIT, B. *A personagem*. São Paulo: Ática, 1985.

CANDIDO, A. *Literatura e sociedade*. 9. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2006.

CRESPO, A. P. A.; GUROVITZ, E. A pobreza como um fenômeno multidimensional. *RAE*, São Paulo, v. 1, n. 2, p. 1-12, 2002.

PEREIRA, V. H. A. A criminalização da pobreza e a literatura da miséria. *Ipotesi*, Juiz de Fora, v. 15, n. 2, p. 35-49, 2011.

10 RELATO DE EXPERIÊNCIA: TRABALHANDO COM A LITERATURA INFANTOJUVENIL AFRO-BRASILEIRA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO PROGRAMA MAIS PAIC/PAIC INTEGRAL

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap10>

TARCILA BARBOZA OLIVEIRA

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar de História e Letras (PPGIHL) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Alfabetização e Letramento pela Universidade Cruzeiro do Sul e graduada em Letras e suas Literaturas pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora efetiva de Língua Portuguesa da rede estadual do Ceará, com lotação na Coordenadoria de Cooperação com os Municípios para Desenvolvimento da Aprendizagem na Idade Certa (Copem) da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc), como gerente estadual do eixo dos Anos Iniciais do Programa MAIS PAIC/PAIC Integral.

E-mail: tarcila.barboza@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-4516-3574>

KEILA ANDRADE HAIASHIDA

Pós-Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba (UFPB), doutora em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), mestra em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e graduada em Pedagogia pela mesma instituição. Professora adjunta da UECE. Professora permanente do Mestrado Interdisciplinar em História e Letras (MIHL) da UECE na linha de pesquisa Ensino e Linguagem.

E-mail: keila.haiashida@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3700-9589>

Introdução

Desde a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003), que alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2006), tornou-se obrigatória a inclusão de temáticas relativas à “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial da educação básica nacional. É preciso, porém, que essa inclusão também se efetive nos espaços de formação continuada dos professores da educação básica para que estes saibam trabalhar pedagogicamente com as questões raciais de forma assertiva, diminuindo o racismo no espaço escolar, o que, a longo prazo, reverberaria na sociedade como um todo.

Uma pesquisa realizada pelo Itaú Social e pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), chamada “Percepções e desafios dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino” (Itaú Social; Undime, 2023), aponta que, das 3.329 redes municipais brasileiras consultadas, o que representa 64% da matrícula nessa etapa de ensino do país, 19,8% não oferecem formação continuada aos seus professores sobre essa temática. Se, nos Anos Finais, nos quais os professores se mostram preocupados com o letramento crítico dos alunos, já temos esse resultado desfavorável, uma pesquisa assim, se relativa aos Anos Iniciais, demonstraria dados ainda mais preocupantes.

No estado do Ceará, um dos espaços de formação continuada que acontece de forma sistemática é o proporcionado aos professores das redes municipais através do Programa MAIS PAIC/PAIC Integral, através do qual o governo do estado institui, desde 2007, uma rede de cooperação técnica e financeira junto aos 184 municípios sob a sua jurisdição, em prol da melhoria da qualidade de ensino.

Sendo a formação continuada um dos pilares mais importantes do Programa, para que atinja a todos os professores, ela se dá em um processo de replicação estruturado em três instâncias:

- Formações estaduais: a equipe técnica da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc) de cada eixo de formação, liderada por gerentes estaduais do Programa MAIS PAIC/PAIC Integral, juntamente com consultores bolsistas, que são mestres e doutores das universidades, planejam e executam as formações estaduais, tendo como público os formadores bolsistas das 20 Coordenadorias Regionais de Desenvolvimento da Educação (Credes), chamados de formadores regionais.
- Formações regionais: cada formador regional replica as formações estaduais que recebeu, fazendo as adaptações às necessidades regionais específicas, para os formadores bolsistas das secretarias municipais de educação sob a jurisdição da sua regional, ou seja, para os formadores municipais.
- Formações municipais: cada formador municipal replica as formações regionais que recebeu, fazendo as adaptações às necessidades municipais específicas, para os professores das escolas sob a jurisdição do seu município.

Atualmente, o Programa atende aos seguintes eixos de formação: Ciclo de Alfabetização (Língua Portuguesa e Matemática); Anos Iniciais – 3º ao 5º ano (Língua Portuguesa e Matemática); Anos Finais (Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Língua Portuguesa e Matemática – 6º e 7º ano, Língua Portuguesa e Matemática – 8º e 9º ano); Literatura e Formação do Leitor (Anos Iniciais e Anos Finais); Eixo de Gestão (Gestão do Ensino Fundamental e PAIC Integral).

Como sou gerente estadual do eixo dos Anos Iniciais – 3º ao 5º ano e responsável pelo Projeto Voando Mais Alto executado pelo eixo, deter-me-ei, neste relato de experiência, a expor a metodologia do trabalho realizado pelo referido projeto com a obra infanto-juvenil afro-brasileira *O pequeno príncipe preto* (França, 2020) conforme as propostas de círculo de leitura (Cosson, 2021) e círculo de

cultura *freireano* (Freire, 2011), na formação estadual do Programa MAIS PAIC/PAIC Integral do Módulo IV para formadores regionais do componente de Língua Portuguesa.

A realização deste trabalho, no âmbito do Programa MAIS PAIC/PAIC Integral, para formadores e professores de Língua Portuguesa, justifica-se sob a égide do Documento Curricular Referencial do Ceará (DCRC), que foi produzido em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que regulamenta, assim como a BNCC, como terceira competência geral, “Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Ceará, 2019, p. 53). Buscar entender cultura é buscar entender o ser humano e suas manifestações, o que Vannucchi (2006, p. 19-21) chama de “antropovisão”:

A cultura não existe em seres humanos genéricos, em situações abstratas, mas em homens e mulheres concretos, pertencentes a este ou àquele povo, a esta ou àquela classe, em determinado território [...].

A grande questão é que o território brasileiro abriga, desde a sua origem, homens e mulheres de diferentes raças e etnias, logo valorizar as manifestações artísticas e culturais brasileiras é pôr em evidência não apenas aquelas consideradas eruditas, advindas dos brancos europeus, mas também as consideradas por ela vulgares, ou seja, é pôr em evidência as manifestações de todos os seres humanos que se expressam neste território multicultural, inclusive aquelas genuinamente brasileiras, que miscigenam a erudita e a vulgar.

Foi por meio desta cultura vulgar – recheada de elementos indígenas e africanos – que o povo brasileiro se edificou, com os tijolos e cimentos de que dispunha, a cultura nacional no que tinha assentado terra e de significativo para toda a população. [...] Só nas últimas décadas, havendo alcançado, por fim, certa magnitude como sociedade nacional e certo grau de autonomia cultural, começamos, os brasileiros, a criar nossa própria visão de mundo e a exercer uma criatividade cultural genuína (Ribeiro, 1983, p. 140-147).

A partir da Competência Geral 3, temos o tema contemporâneo-transversal (TCT) do Multiculturalismo, que prevê a discussão da

Diversidade cultural e da Educação para a valorização das matrizes históricas e culturais do Brasil, com ênfase na história e cultura afro-brasileira e indígena.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] educação das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afrobrasileira, africana e indígena (Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, Parecer CNE/CP nº 3/2004 e Resolução CNE/CP nº 1/200422), bem como [...] diversidade cultural (Parecer CNE/CEB nº 11/2010 e Resolução CNE/CEB nº 7/201023) (Brasil, 2017, p. 19-20 *apud* Ceará, 2019, p. 495).

Essa perspectiva integral da educação, na qual temáticas contemporâneas sociais e culturais deixam de ser responsabilidade apenas dos componentes da área de Ciências Humanas e passam a perpassar todos os componentes, já demonstra a transdisciplinaridade proposta pela BNCC e pelo Programa MAIS PAIC/PAIC Integral. A transdisciplinaridade é complementar à abordagem disciplinar; faz emergir do confronto das disciplinas novos dados que as articulam entre si; e ela nos oferece uma nova visão da natureza e da realidade. “A transdisciplinaridade não busca o domínio de várias disciplinas, mas a abertura de todas elas àquilo que as atravessa e as ultrapassa” (Nicolescu, 1999, p. 161).

Isso significa que, independentemente do seu componente curricular, os professores precisam integrar esse TCT aos seus planejamentos e discussões, em suas duas dimensões, Repertório cultural e Identidade e diversidade cultural, para que os alunos, durante as aulas, possam “[...] fruir e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural”, objetivo maior da Competência Geral 3 (Ceará, 2019, p. 53). Nesse sentido, essa temática, ao longo dos três anos do Projeto Voando Mais Alto, já foi abordada por outros trabalhos de Língua Portuguesa e Matemática, como nos Seminários Temáticos e nos Cadernos Viagem ao Conhecimento, lançados em 2023, em prol da construção de uma educação antirracista a partir de reflexões críticas geradas do trabalho com textos literários.

O projeto de uma escola democrática e antirracista, bem como da produção de artefatos a ela destinados, como o livro de literatura infantil e juvenil, pretende ressignificar as marcas da colonialidade ainda presentes nos discursos hegemônicos no currículo escolar e no fazer pedagógico. Nesse contexto, identificamos a literatura infanto-juvenil [sic] como discurso que circula nas escolas e que pode operar numa trajetória de (re)construção e fortalecimento da identidade negra (Alcaraz; Marques, 2016, p. 54).

Sendo assim, no trabalho que será exposto neste relato, já com base nos conhecimentos adquiridos enquanto mestranda do Mestrado Interdisciplinar de História e Letras (MIHL) da disciplina de Literatura Afro-Brasileira, realizei um círculo de leitura e de cultura para discutir as questões raciais com os formadores de Língua Portuguesa a partir de uma obra literária infantojuvenil, que é indicada para as crianças na faixa etária do 3º ao 5º ano, ou seja, 8 a 10 anos, para que possam realizá-lo com os formadores municipais; estes com os professores; e, por fim, estes com seus alunos.

A função social da literatura é facilitar ao homem compreender – e, assim, emancipar-se – dos dogmas que a sociedade lhe impõe. Isso é possível pela reflexão crítica e pelo questionamento proporcionados pela leitura. Se a sociedade buscar a formação de um novo homem, terá de se concentrar na infância para atingir esse objetivo. Nesse sentido, pode-se dizer que o movimento da literatura infantil contemporânea, ao oferecer uma nova concepção de texto escrito aberto a múltiplas leituras, transforma a literatura para crianças em suporte para experimentação do mundo (Caldin, 2003, p. 51).

Inicialmente, minha escolha seria de uma obra da Coleção PAIC, Prosa e Poesia, que é a coleção literária do Programa MAIS PAIC/PAIC Integral lançada pelo governo do estado do Ceará, através da Seduc, mais especificamente da obra *Quero meu cabelo assim* (Ceará, 2012), de autoria de Marcelo Franco e Souza e ilustrado por Cris Soares, no entanto, apesar de discutir a aceitação de uma criança da sua identidade negra e, conseqüentemente, dos seus traços fenotípicos, com ênfase nos cabelos, essa obra não tem autoria negra, de modo que não atende ao principal critério apontado por Ironides Rodrigues, intelectual de referência nessa temática, em seu depoimento a Luiza Lobo:

A literatura negra é aquela desenvolvida por autor negro ou mulato que escreva sobre sua raça dentro do significado do que é ser negro, da cor negra, de forma assumida, discutindo os problemas que a concernem: religião, sociedade, racismo. Ele tem que se assumir como negro (Lobo, 2007, p. 266 *apud* Duarte, 2011, p. 2).

Como o Projeto Voando Mais Alto trabalhou com a obra *O pequeno príncipe* (Saint-Exupéry, 2015) no Módulo I, quando tomei conhecimento da obra *O pequeno príncipe preto* (França, 2020), através da disciplina de “Literatura Afro-Brasileira” do MIHL, quis levá-lo para a formação estadual do Módulo IV, pois a comparação das duas obras geraria discussões muito ricas em torno da valorização da cultura afro-brasileira. Primeiramente, confirmei que a obra, de fato, enquadrava-se nos critérios apontados por Lobo (2007, p. 315 *apud* Duarte, 2011, p. 5):

Poderíamos definir literatura afro-brasileira como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio. Portanto, ela se distinguiria, de imediato, da produção literária de autores brancos a respeito do negro, seja enquanto objeto, seja enquanto tema ou personagem estereotipado (folclore, exotismo, regionalismo).

Não apenas o autor de *O pequeno príncipe preto*, Rodrigo França, mas também a ilustradora, Juliana Barbosa Pereira, são negros e discutem, cada um em sua linguagem, a temática da ancestralidade negra, com a valorização do léxico e da cultura negra, através da voz de um menino negro, intitulado príncipe, cuja missão, dada por sua avó-baobá, é espalhar o ubuntu, que é o sentimento de coletividade, para um público não apenas de pessoas negras, mas de todas as etnias, para que se conheçam, se respeitem e se valorizem mutuamente. Temos, assim, atendidos todos os critérios apontados por Duarte (2011) para uma literatura afro-brasileira: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público.

Como no Projeto Voando Mais Alto, os formadores vivenciam um mundo em cada módulo, sendo o Módulo IV o mundo do Castelo Rá-Tim-Bum, em que a obra afro-brasileira *O pequeno príncipe preto* apareceu na formação através do personagem Gato Pintado, que é um dos habitantes do castelo, responsável pela biblioteca, o qual

gosta de passar o seu tempo lendo e contando os livros. Ele foi o mediador da leitura, fazendo o papel do professor junto aos alunos, que, no nosso caso, eram os formadores.

Segundo Cosson (2021, p. 29), um círculo de leitura pode ser realizado de diferentes formas, “[...] considerando os locais, os públicos, os interesses, os textos e outras características de seu funcionamento. Dessa forma, pode ser implementado dentro e fora da escola e envolver desde crianças [...] até adultos [...]”. Pelo fato de o tempo da formação ser bastante reduzido, fizemos uso da metodologia ativa Sala de Aula Invertida, pedindo que os formadores lessem a obra *O pequeno príncipe preto* e o texto “Por um conceito de literatura afro-brasileira” antes da formação, mas indicando que, com os alunos, a contação da obra deveria ser feita, em sala de aula, pelo professor com o livro na mão sob a escuta atenta das crianças e que o texto teórico era apenas para a fundamentação de formadores e professores como mediadores dessa leitura.

O círculo de leitura proposto por Cosson (2021) é realizado em três etapas, sendo a primeira delas a modelagem, na qual “[...] a atividade é essencialmente centrada no professor, que apresenta o círculo de leitura e prepara os alunos para participarem dele produtivamente” (Cosson, 2021, p. 35). Como optamos por não realizar a leitura na formação, selecionamos cinco pares de páginas da obra, imprimimos em folha A3 colorida e expusemos na sala, como se o Gato Pintado as estivesse lendo. Cada trecho escolhido diz respeito a um dos critérios expostos por Duarte (2011) para que uma obra seja considerada afro-brasileira. Os formadores se dividiram em cinco grupos, um grupo para cada trecho exposto.

Na segunda etapa do círculo de leitura, que é a prática, “[...] a atividade passa a ser dos alunos que leem o livro [...] preparam questões e debatem a obra em grupos na sala de aula” (Cosson, 2021, p. 35). Nessa etapa, cada grupo de formadores deveria ler o trecho selecionado, refletir sobre o critério de literatura afro-brasileira no sentido de por que aquele critério é importante para a valorização da história e da cultura afro-brasileira no espaço escolar e, com base nessas reflexões e no trecho, elaborar questionamentos que poderiam levar as crianças a essas reflexões, registrando-os.

A terceira etapa, que diz respeito à avaliação, é o momento em que “[...] professor e alunos compartilham a responsabilidade de verificar rendimentos e avançar na consolidação do círculo de leitura” (Cosson, 2021, p. 36). Após o registro dos questionamentos, os pequenos grupos são desfeitos e cada grupo apresenta para o coletivo o seu trecho, com qual critério ele comprova o caráter de literatura afro-brasileira dessa obra e os questionamentos que foram pensados para as crianças. Depois das apresentações dos grupos, realizamos um círculo de cultura *freireano*, com base em tudo o que havia sido apresentado, em prol da construção do conhecimento por meio do diálogo: como construímos uma escola antirracista? A consolidação do círculo de cultura foi feita através do registro das sugestões em lâmpadas que foram coladas no mural “Ubuntu: nós por nós”.

Na comparação com as duas obras, os formadores regionais perceberam que o baobá é ressignificado, pois, enquanto na obra de Exupéry ele precisa ser combatido, derrubado o quanto antes, na obra de França ele é regado, cuidado, valorizado, por se tratar de uma árvore ancestral e muito importante para a cultura negra. Enquanto o pequeno príncipe de Exupéry fugia do seu mundo para fugir da sua identidade, daquilo que amava, no caso, a rosa, o de França viajava em missão: espalhar sua identidade, espalhar aquilo que amava.

Enquanto na primeira obra não sabemos se o príncipe conseguiu retornar para a sua rosa, um final inconcluso, com possibilidade de ele ter sido eternamente punido com a distância daquilo que amava através da morte, na de França, o pequeno consegue retornar às suas origens sem intempéries, para a sua baobá, que morre, mas deixa com ele seu legado, deixa sementes, para que ele as cuide e as prolifere: deixa sua cultura.

Foi uma atividade muito produtiva e muito emocionante de ser desenvolvida, através da qual surgiram muitas ideias, com o engajamento verdadeiro dos formadores. Eles sugeriram também músicas e outras obras que poderiam ser trabalhadas com as crianças e gostaram bastante da relação que fizemos com o Gato Pintado do Castelo Rá-Tim-Bum, pois acionou memórias afetivas.

É importante a realização desse tipo de trabalho com a literatura, haja vista que, como nos diz Freire (2011), a escrita não é neutra,

todo escrito tem um cunho político-ideológico, logo, se textos dos povos originários, bem como dos negros, são excluídos dos livros didáticos de Língua Portuguesa, isso é um forte indicativo de que não há uma verdadeira valorização da cultura nem das manifestações artísticas desses povos. Esse apagamento pode ser visto como um exemplo de *memoricídio*.

Memoricídio significa 'destruição da memória'. No sentido mais literal da tradução da palavra pode ser algo como 'assassinato da memória'. O memoricídio consiste na eliminação de todo o patrimônio, seja ele tangível ou intangível, que simboliza resistência a partir do passado (Sales, 2016, p. 37).

No trabalho de Sales (2016), *memoricídio* foi empregado em relação à destruição de livros e bibliotecas, porém esse termo também está sendo utilizado para se referir ao apagamento da literatura de autoria de um segmento socialmente marginalizado, como as mulheres, que foram e continuam sendo silenciadas em determinados cenários artístico-literários (Castro, 2020). É o que também acontece com a produção de autoria indígena e negra, principalmente nos espaços escolares.

Referências

ALCARAZ, R. C. M.; MARQUES, E. P. S. A literatura infanto-juvenil como possibilidade de afirmação da identidade negra. *Revista da Anpoll*, Florianópolis, n. 41, p. 50-63, 2016.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 21 dez. 1996.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira",

e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CALDIN, C. F. A função social da leitura da literatura infantil. *Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação*, Florianópolis, n. 15, p. 47-58 2003. Disponível em: <https://cip.brapci.inf.br/download/52181>. Acesso em: 30 maio 2024.

CASTRO, C. P. Memoricideio: o apagamento da literatura de autoria feminina cearense do século XIX. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA E HISTORIOGRAFIA, 7., 2020, Fortaleza. *Anais* [...]. Fortaleza: UFC, 2020. Disponível em: <https://histhiorioografia2020.ufc.br/trabalhos/memoricideio-o-apagamento-da-literatura-de-autoria-feminina-cearense-do-seculo-xix/>. Acesso em: 10 set. 2023.

CEARÁ. *Documento Curricular Referencial do Ceará*: educação infantil e ensino fundamental. Fortaleza: Seduc, 2019.

CEARÁ. Lei nº 12.452, de 6 de junho de 1995. Dispõe sobre o Processo de Municipalização do Ensino Público do Ceará e dá outras providências. *Diário Oficial do Estado do Ceará*, Poder Executivo, Fortaleza, 27 jun. 1995.

CEARÁ. *Quero meu cabelo assim*. Fortaleza: Seduc, 2012.

COSSON, R. *Como criar círculos de cultura na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2021.

DUARTE, E. A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, E. A.; FONSECA, M. N. S. (org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil*: antologia crítica. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p. 148-160.

FRANÇA, R. *O pequeno príncipe preto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2020.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementam. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

ITAÚ SOCIAL; UNDIME. *Percepções e desafios dos Anos Finais do Ensino Fundamental nas redes municipais de ensino*. Brasília, DF: Undime, 2023.

NICOLESCU, B. *O manifesto da transdisciplinaridade*. Tradução de Lucia Pereira de Souza. São Paulo: Triom, 1999.

RIBEIRO, D. *As Américas e a civilização*: formação histórica e causas do desenvolvimento desigual dos povos americanos. Petrópolis: Vozes, 1983.

SAINT-EXUPÉRY, A. *O pequeno príncipe*. Tradução de Raphael Luiz de Araújo. São Paulo: Universo, 2015.

SALES, M. P. *Memoricídio*: a destruição dos livros e bibliotecas. 2016. Monografia (Graduação em Biblioteconomia) – Programa de Graduação em Biblioteconomia, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

VANNUCCHI, A. *Cultura brasileira*: o que é, como se faz. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

11 PRÁTICA DE LEITURA AFRO-BRASILEIRA NA PERSPECTIVA DA FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO A PARTIR DOS POEMAS DE CONCEIÇÃO EVARISTO

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap11>

KARINE OLIVEIRA DA SILVA

Mestranda Interdisciplinar em História e Letras da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), especialista em Docência para a Educação Profissional e Tecnológica pelo Instituto Federal do Espírito Santo, *campus* Colatina, em Ensino das Línguas Inglesa e Espanhola pela Universidade Única de Ipatinga e em Literatura Brasileira pela Universidade Única de Ipatinga, graduada em Letras – Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas pela UECE, *campus* Feclesc, graduanda em Enfermagem pelo Centro Universitário Planalto, *campus* Quixadá, e técnica em Enfermagem pelo Instituto Assistencial de Desenvolvimento Socioeconômico Sustentável e em Edificações pela Escola Estadual de Educação Profissional (EEEP) Doutor José Alves da Silveira. Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Pesquisadora na linha: Linguagens e Ensino. Professora de Língua Portuguesa na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (Eemti) João de Araújo Carneiro, vinculada à Coordenadoria Regional de Desenvolvimento da Educação (Crede) 12 da Secretaria da Educação do Ceará (Seduc). E-mail: krn123oliveira@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-0477-5039>

Introdução

N o contexto educacional atual, o acesso a leituras de textos literários da literatura afro-brasileira ainda é precário se comparado aos cânones da literatura brasileira. Desse modo, o presente trabalho justifica-se pela necessidade de se debater sobre a escrita de autoria negra, especialmente feminina, e fortalecer a inserção desse tipo de literatura nas escolas, haja vista que o ensino de literatura afro-brasileira é fundamental para promover a diversidade cultural e a representatividade de grupos subalternos.

Com a inclusão de obras de autores/as afrodescendentes brasileiros/as nos currículos escolares, os estudantes têm a oportunidade de conhecer perspectivas, histórias e experiências que muitas vezes são negligenciadas nos livros didáticos tradicionais. Além de ampliar o repertório literário dos estudantes, o ensino de literatura afro-brasileira também contribui para o combate ao racismo estrutural, ao mostrar a riqueza e a complexidade das culturas afro-brasileiras e desconstruir estereótipos prejudiciais, visto que a literatura também é espaço de resistência, denúncia e protagonismo. Os educandos, portanto, devem se perceber não só como sujeitos que coparticipam de sua própria aprendizagem-ensinante, mas também devem se perceber como agentes sociais da História, em prol de lutas coletivas contra formas de opressão (Freire, 1967).

Desse modo, é importante disseminar uma prática pedagógica bastante significativa para a formação de leitores literários através do círculo de leitura, por ser uma ferramenta que também auxilia no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

Conforme notou Freire (1967, p. 90):

Ao propor os círculos de cultura no âmbito da cultura brasileira, o sentar em círculos para contar histórias e para conversar concretiza uma pedagogia do compartilhamento de experiências e de ideias em que o conhecimento se realiza a partir da disposição ao outro, da valorização da palavra e da construção coletiva.

Para entender isso, é essencial reconhecer o aluno leitor como um elemento central na interpretação de significados, conforme destacado por Aguiar e Bordini (1993). Seguindo essa abordagem e visando a ampliar a leitura literária em sala de aula, Cosson (2014) sugere a utilização dos círculos de leitura, uma metodologia que pode ser implementada de três formas distintas, sempre levando em consideração as expectativas do leitor e as características da comunidade envolvida.

Primeiramente, temos o círculo estruturado, que conta com um condutor, etapas bem definidas e roteiros para orientar as discussões. Em seguida, temos o círculo semiestruturado, que é menos formal e não possui roteiros predefinidos, mas, ainda assim, conta com um condutor, que pode direcionar as conversas, aprofundar determinados temas ou revisitar aspectos previamente discutidos. Por fim, temos o círculo aberto ou não estruturado, que se assemelha a um clube de leitura e é mais indicado para leitores experientes. Nesse formato, os participantes compartilham a responsabilidade de conduzir as reuniões, alternando-se entre si, e seguem um cronograma pré-acordado.

Segundo o pesquisador e com base nas experiências relatadas por diversos colaboradores em todo o Brasil, essa proposta não deve ser encarada como uma fórmula definitiva, mas sim como um caminho viável para promover o processo formativo da aprendizagem da leitura, colocando o leitor no centro do processo de atribuição de significados.

Nesse contexto, o aluno, ao entrar em contato com a leitura de textos com temática étnico-racial, terá a oportunidade de complementar a obra e contribuir com suas próprias interpretações por meio da linguagem, baseando-se em suas próprias concepções e experiências de vida. Dessa forma, ele buscará expressar as emoções que o texto desperta em seu interior e identificará aspectos

que considera relevantes acrescentar, levando em conta suas vivências pessoais diante da trama.

Nessa perspectiva, depreende-se que as práticas de letramento literário devem incorporar estratégias de leitura que gerem tanto prazer quanto estranhamento para o leitor. Essa abordagem de confronto, de reivindicação de espaço e identidade, resulta em propostas que surgem da interação com obras afro-brasileiras, as quais se distinguem dos clássicos e apresentam padrões narrativos distintos daqueles normatizados pela cultura eurocêntrica.

Isso pode, portanto, ocorrer através da familiarização e da apropriação dos diferentes e diversos modos, que são expressões das origens, das ancestralidades e da realidade de cada comunidade composta por minorias étnicas. Essas comunidades, agora incluídas nos currículos escolares oficiais de acordo com as Lei nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, muitas vezes não são devidamente representadas na prática cotidiana. Ficam, de certa forma, marginalizadas por várias razões quando se trata das sugestões de leituras literárias, as quais são frequentemente consideradas não controversas e tradicionais, selecionadas predominantemente por indivíduos brancos.

Souza (2005, p. 6) nos apresenta que o escritor Cuti entende que cabe à literatura o papel de resgate da história e cultura do negro no Brasil:

[...] a literatura negra não é só uma questão de pele, é uma questão de mergulhar em determinados sentimentos de nacionalidade enraizados na própria história do Africano no Brasil e sua descendência, trazendo um lado do Brasil que é camuflado.

Desse modo, ensinar literatura afro-brasileira a partir da obra *Poemas da recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo (2017), pode ser uma abordagem poderosa e significativa, visto que a autora é uma das vozes mais proeminentes da literatura afro-brasileira contemporânea, conhecida por sua poesia e prosa que exploram temas como identidade, racismo, memória, resistência, infortúnios e descaso social.

Para Souza (2005, p. 35), a poeta e romancista Conceição Evaristo ressalta a possibilidade de descoberta fornecida pelo ato da escri-

ta: “[...] escrever é dar movimento à dança-canto que meu corpo não executa. A poesia é a senha que invento para poder acessar o mundo”.

Metodologia

Nossa pesquisa é de natureza qualitativa e utiliza o método procedimental bibliográfico. Esse levantamento bibliográfico preliminar pode ser entendido como um estudo exploratório, posto que tem a finalidade de proporcionar a familiaridade do aluno com a área de estudo pela qual está interessado, bem como sua delimitação (Gil, 2002).

Assim, a presente pesquisa visa a compartilhar uma prática de leitura literária afro-brasileira como ferramenta para a formação do leitor literário. Para o desenvolvimento, elegemos a obra literária *Poemas da recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo (2017). A obra foi lida com os alunos do Ensino Médio realizando interlocuções com textos de diferentes gêneros. Para tanto, seguimos a sequência expandida como aporte teórico de Cosson (2006), que fundamenta o caminho a ser seguido para o letramento literário e formação do leitor, bem como Aguiar e Bordini (1993) e Freire (1967) no que diz respeito aos círculos de cultura.

Prática de leitura e análise de poemas em turmas do Ensino Médio

A prática de leitura literária e análise de poemas foi desenvolvida no formato de círculo de leitura durante 15 horas-aula da disciplina eletiva Literatura Brasileira nas turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio, da extensão da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral (Eemti) João de Araújo Carneiro, com a finalidade de desenvolver nos educandos a participação ativa e a inserção em práticas sociais concretas de leitura literária visando à formação de leitores literários. Para tanto, a prática de leitura foi desenvolvida seguindo a sequência expandida desenvolvida por Cosson (2006), que fundamenta o caminho a ser seguido para o letramento literário.

O uso da sequência expandida como instrumento pedagógico para o letramento literário surge como uma opção eficaz no con-

texto atual, dado o fracasso observado no ensino de literatura em vários níveis educacionais, que ainda apresentam características fortemente retóricas. Isso nos motiva a explorar novas abordagens para o texto literário como um recurso para a formação cidadã.

Cosson (2006) propõe, então, a sequência expandida como metodologia para o letramento literário, que é uma ampliação da sequência básica, mas é a mais adequada para o Ensino Médio.

A sequência expandida vai além dos quatro passos da sequência básica: motivação, introdução, leitura e interpretação, pois a sequência expandida possui mais cinco passos: primeira interpretação, contextualização (teórica, histórica, estilística, poética, crítica, presentificadora e temática), segunda interpretação, expansão e experiência reveladora.

Nesse contexto, a obra foi selecionada com base numa temática: “Equidade de gênero e proteção às mulheres”, tema norteador para a escolha do livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, de Conceição Evaristo (2017), escritora mineira doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), que possui poemas e contos publicados nos *Cadernos Negros* e em antologias brasileiras.

O primeiro momento consistiu na realização de uma roda de conversa em sala de aula em que apresentamos o projeto de leitura e a temática, bem como aspectos relacionados à vida e à obra da autora, a fim de motivar os discentes a participarem.

Em seguida, mostramos aos alunos o formato em que se realizaria a prática de letramento literário através do círculo de leitura, por ser uma prática pedagógica bastante significativa não só na formação de leitores literários como também no processo de ensino-aprendizagem como um todo.

A execução aconteceu da seguinte forma: o primeiro momento do projeto foi a motivação, em que realizamos uma breve apresentação da autora de forma oral procedida da predição do livro a partir de diversas imagens impressas que evocam a temática abordada na obra; em seguida, a turma foi dividida em grupos e foram distribuídos os livros de poemas. Logo após, realizamos uma primeira leitura focalizada, em que cada grupo ficou responsável por analisar um dos aspectos abordados nos poemas, tais como: traba-

lho com o feminino; tema intrínseco à obra de Conceição: resistência, identidade e autenticidade; rememoração dos ancestrais povos africanos; e submissão feminina.

A despeito de permear todo o livro, é evidenciada nos conhecidos poemas “Eu-Mulher” e “Vozes-Mulheres” a temática da violência, característica comum aos textos da escritora que também aparece em vários poemas, como em “A menina e a pipa-borboleta”, que retrata poeticamente o duro tema do estupro e do aborto da violência, a despeito de outros que tratam da escravização dos ancestrais povos africanos e da submissão feminina. Evaristo (2017) tende a explorar essa questão de uma maneira simbólica, retratando as experiências das mulheres negras em face de várias formas de violência e injustiça.

Após o momento de leitura focalizada, realizamos a primeira interpretação dos poemas lidos procedida da contextualização crítica, temática e presentificadora com toda a turma, em que cada grupo trouxe para a roda de conversa os elementos percebidos e os analisou, fazendo um traçado de pontos de vista com a realidade vivida, enriquecendo o momento de reflexão sobre os poemas lidos através de diferentes perspectivas.

Para Cosson (2006, p. 68), “[...] determinar um aspecto a ser observado criticamente pelo grupo estabelece um objetivo para a leitura, o que é muito significativo para a formação de leitores”.

Nessa perspectiva, é importante ressaltar alguns pontos de vista apresentados. A respeito do poema “Para a menina”, uma aluna evidenciou primeiramente que a dedicatória do poema chama a atenção: “Para todas as meninas e meninos de cabelos trançados ou sem tranças”; segundo ela, a dedicatória evoca o pertencimento do eu lírico a um grupo étnico; trata-se de um poema em que o eu lírico fala da violência e preconceito sofridos por uma criança do sexo feminino, ao passo que traz em sua fala violências sofridas por seus ancestrais negros e a esperança por dias e condições melhores, especialmente para as mulheres.

Sobre o poema “Vozes-Mulheres”, outro aluno apresentou que se trata de um poema poderoso que dá voz às experiências muitas vezes silenciadas das mulheres negras, desde a escravidão até o presente, e destaca a importância de lembrar e reconhecer essas

vozes na formação da sociedade brasileira. Para o estudante, “Vozes-Mulheres” é uma crítica à sociedade patriarcal e escravocrata, em que as personagens femininas são apresentadas como sinédocos, partes de um todo significativo para a construção simbólica da escrita de Evaristo (2017).

A respeito do poema “A menina e a pipa-borboleta”, outra estudante ressaltou que é um poema forte, que retrata a violência sexual e suas consequências através da experiência de uma menina que poderia ser qualquer criança do convívio.

Já a respeito do poema “Eu-Mulher”, foi socializado que é um poema expressivo, que celebra a feminilidade, a maternidade e a resistência das mulheres, bem como a força e a importância da mulher como geradora de vida e agente de transformação.

Corroborando essa prática de contextualização por meio da roda de conversa, Kleiman (2016) ressalta que é durante a interação que o leitor mais inexperiente compreende o texto; não é durante a leitura silenciosa, nem durante a leitura em voz alta, mas durante a conversa sobre aspectos relevantes do texto. Assim, ao se considerar a colocação de Kleiman (2016), é preciso ressaltar que a relação com o procedimento didático, para a formação de leitores literários, não se refere apenas às associações e conexões possíveis entre o texto literário, mas também às interações sociais entre os alunos e professores para a construção e o compartilhamento de sentidos para a obra literária.

Na segunda interpretação, exigiu-se uma leitura mais aprofundada por parte dos alunos. O momento foi desenvolvido em duas aulas da semana seguinte, em que fizemos a releitura dos poemas em conjunto, ocasião em que os alunos escolheram o aspecto da violência feminina.

Decidido o aspecto, a professora organizou uma palestra sobre violência doméstica, na qual foram apresentados vários aspectos da violência: física, psicológica, sexual, patrimonial e moral. O momento ocorreu no pátio da escola e contou com a presença das três turmas, que serviu para aprofundar conhecimentos a respeito da violência contra a mulher. Corroborando essa prática, Colomer (2007) salienta que “[...] a roda de conversa é um procedimento didático fundamental para o letramento literário em sala de aula”.

No momento da expansão, para não perder o elemento de ligação entre os textos e os poemas, a professora orientou as próximas leituras a serem feitas pela turma que estavam contidas na antologia literária que reunia textos de Marina Colasanti intitulados: “Estão nos matando como moscas”, “Água nem tão doce”, “Para que ninguém a quisesse”, “Entre as folhas do verde O” e “São os cabelos das mulheres”, bem como o texto “Venha ver o pôr do sol”, de Lygia Fagundes Telles, por meio dos quais os alunos puderam perceber como as autoras abordaram a questão da violência contra as mulheres para não perder o elemento de ligação entre os textos e os poemas.

Já no momento da experiência reveladora, utilizamos diversas atividades de registro e produções escritas acerca da compreensão da obra. Durante a realização dessa etapa, orientamos que os alunos realizassem em casa a leitura de textos motivadores do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) de 2015 e, em sala de aula, desenvolvemos uma produção de texto com o tema “A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira”, estabelecendo conexões entre as leituras. Corroborando essa prática, Cosson (2006, p. 94) ressalta que “[...] o que identifica o leitor literário é o reconhecimento de que uma obra literária não se esgota, antes se amplia e se renova pelas várias abordagens que suscita”.

Considerações finais

A partir da execução da prática de leitura afro-brasileira, percebemos que os educandos participaram ativamente da sua própria aprendizagem-ensinante e mobilizaram valores democráticos, como o diálogo, a empatia e a solidariedade, ao passo que houve o aprimoramento da criticidade e a identificação da realidade social na literatura. Como afirma Cosson (2014), “[...] os círculos de leitura promovem o hábito de ler, a formação do leitor e a leitura literária, assim possui uma amplitude que vai além da escola”, ao passo que também conclui que “[...] ler não tem contraindicação, porque é o que nos faz humano” (Cosson, 2014, p. 179).

Desse modo, por meio desta proposta, atingimos nosso objetivo de formar leitores literários que são capazes de compreender que ler literatura é dialogar com e sobre a obra literária, em suas

várias dimensões: sociais, culturais, políticas e históricas, pois, ao estabelecer essas relações, o educando estará atribuindo um sentido à prática da leitura literária.

Referências

AGUIAR, V. T.; BORDINI, M. G. *Literatura: a formação do leitor: alternativas metodológicas*. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de maio de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar. 2008.

COLOMER, T. *Andar entre livros*. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto, 2014.

COSSON, R. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

EVARISTO, C. *Poemas da recordação e outros movimentos*. 3. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GIL, A. C. *Como elaborar projetos de pesquisa*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

KLEIMAN, Â. *A oficina literária teoria e prática*. Campinas: Unicamp, 2016.

SOUZA, F. *Literatura afro-brasileira*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

12 DA ORIGEM DO “OUTRO” À DENÚNCIA EM “PAI CONTRA MÃE”: POR MACHADO DE ASSIS

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap12>

JOÃO LEMOS MARINHO NETO

Mestrando da linha de pesquisa Memória e Historicidade pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Durante a graduação, foi bolsista do Programa Residência Pedagógica (PRP) pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), membro do projeto de extensão Museu Histórico Virtual (Muhvi); subprojeto de pesquisa, construção de acervo e curadoria e membro do projeto de extensão Acervo Acadêmico: fontes para a história dos discentes *unilabianos*. Tem como campos de pesquisa principais: Ditadura Militar Brasileira, História da Música Brasileira e Memória. Graduado em licenciatura plena em História pela Unilab e bacharel em Humanidades pela mesma instituição.

E-mail: joaolemos.marinho@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6567-4134>

Introdução



discurso literário apresenta em seus meandros nuances representativas que nos fazem pensar a literatura como um objeto de análise de seu tempo, como um testemunho histórico. Diante disso, elencamos o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, como um testemunho literário do Brasil do Segundo Império (1840-1889), especificamente para compreender os desenredos históricos do período referido; a influência do catolicismo no século XVI na construção do “outro” como justificativa da escravidão e como isso se apresenta na narrativa representativa do autor com relação à subjugação do corpo negro ao branco, a partir do embate entre Candinho e Arminda.

Cabe mencionar sucintamente sobre algumas contribuições e biografia do escritor realista Machado de Assis, um escritor brasileiro nascido no Rio de Janeiro no dia 21 de junho de 1839 e falecido em 29 de setembro de 1906. O literato escreveu obras durante o Romantismo Brasileiro, vindo a revolucionar a literatura do Brasil em 1881 ao publicar *Memórias póstumas de Brás Cubas*, obra inaugural do Realismo. *A posteriori*, publicou mais quatro romances na mesma estética, sendo elas: *Quincas Borba* (1889), *Dom Casmurro* (1889), *Esau e Jacó* (1904) e *Memorial de Aires* (1908), meses antes de falecer.

Machado de Assis consolidou esses cinco romances como a base estética e emergente do que viria a ser uma Literatura Brasileira. Ele recebeu notoriedade não somente no Brasil, mas também em cenário internacional, sendo considerado por Harold Bloom como integrante do cânone dos “Cem gênios literários de todos os tempos”, com a descrição de “[...] o maior artista literário negro surgido até hoje” (Gumbrecht; Endedo; Rangel, 2018, p. 4).

Feita esta breve apresentação, vale trazer a lume o conto machadiano “Pai contra mãe”, lançado no ano de 1906 como componente do livro *Relíquias de casa velha*. O conto é um dos únicos a tratar de forma direta sobre os deletérios da escravidão no Brasil. Posto isso, considero relevante tratar sobre o Realismo na Literatura Brasileira, que teve o seu apogeu entre os anos de 1881 e 1908, mas que perdurou até o ano de 1922, período marcado pela Semana de Arte Moderna em São Paulo.

O romance realista, no que lhe diz respeito, sob a ótica de Sanseverino (2021), utiliza-se em sua forma de artifícios narrativos preponderantes para discutir a história do Brasil: a narrativa voltada para a realidade passada ou contemporânea e a explicação sobre o mundo. Além do mais, faz uso da ironia como estratégia narrativa, a descrição dos personagens como tipos e a linguagem de caráter referencial.

Ainda sob a perspectiva de Sanseverino (2021), romance é tipicamente um gênero da burguesia, que, por meio da prosa, busca disseminar os costumes burgueses como universais, com exceção do romance de epopeia, que tem por princípio a criação de mitos, a elevação humana à condição divina e exaltação de guerreiros. Em contraposição à lógica típica do romance, a literatura realista tem, enquanto princípio, o desenvolvimento narrativo que busca evidenciar a “verdade humana”, a negação de valores universalistas, a crítica ao tradicionalismo e a circunscrição de realidades particulares.

A construção narrativa das particularidades não é restrita à caracterização e nomeação dos/as personagens, visto que o tempo e o espaço também são explorados com a descrição detalhada do ambiente que se quer representar. “A relação interna da prosa realista, seu caráter estético, é dissimulado a fim de se dar a impressão de que o leitor vê a cena cotidiana transcorrer à sua frente” (Sanseverino, 2021, p. 63).

A minuciosa descrição do cenário estabelece com precisão as circunstâncias de espaço e tempo em que a personagem é presente. O arranjo coeso da narrativa revela uma concepção temporal como um processo de formação do indivíduo, em que o passado é considerado como a causa e o presente como o resultado já determinado.

Ademais, o Realismo não pode ser entendido como um conceito isolado das circunstâncias históricas, ele se caracteriza pela interação entre a realidade e a literatura. No que se refere ao romance realista, apresenta-se um novo gênero que se estabelece não pela natureza da vida retratada, mas sim pela forma como essa vida é apresentada. Dessa forma, a questão fundamental – a respeito da relação entre a obra literária e a realidade que busca imitar – é de natureza epistemológica, ou seja, está relacionada aos conceitos de Realismo e realidade (Sanseverino, 2021).

Metodologia

Na presente discussão, em que buscamos elencar não somente aspectos da história do Brasil no Segundo Império, mas também discutir a partir da narrativa do conto “Pai contra mãe”, como Machado de Assis demonstra de modo ficcional, porém, apoiado na realidade, a relação de subalternização do corpo negro na história do Brasil e como isso se manifestava no século XIX. Consonante a isso, de acordo com os objetivos aqui propostos, a presente pesquisa, de natureza básica e descritiva, será construída inicialmente por intermédio de revisão bibliográfica e de Literatura Realista e Afro-Brasileira, de acordo com os pressupostos delineados de pesquisa de cunho qualiquantitativo.

Resultados e discussão

Como exposto anteriormente, o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, publicado no livro *Relíquias de casa velha* em 1906, constitui-se caracteristicamente como um uma prosa realista e crônica histórica, sendo reconhecido pela crítica ferrenha ao regime escravocrata no Segundo Império, retratando as interações de desigualdades e subalternização entre brancos/as livres e escravizados/as (Abreu, 2013).

Em um Brasil ainda sob o regime escravocrata, o conto nos descreve a história de Cândido Neves, um homem, acreditado como branco, que não conseguia permanecer trabalhando, o qual não chegou a se especializar em qualquer área de trabalho, haja vista

a sua “inaptidão a servir”. Depois de passar por empregos díspares, decidiu ganhar a vida na captura de escravizados/as fugidos/as de seus “donos”, que colocavam seus nomes e descrição fenotípica detalhada em anúncios de jornais.

Não restrito a isso, o conto passa pelo drama financeiro vivido por Cândido e sua esposa, Clara, que se casaram contra a vontade de Mônica, tia de Clara. A esposa, por muito, foi a responsável por trazer o sustento financeiro para casa, enquanto Cândido não conseguia recompensas em seu serviço. A precariedade financeira veio a se agravar com a descoberta da gravidez de Clara; o dinheiro que entrava em casa mal dava para sustentar os dois.

Ao nascer a criança, incentivado por Mônica, o casal decide por levar o filho à roda dos enjeitados. Cândido foi o responsável por levar a criança recém-nascida, entretanto encontrou outra saída, a captura de Arminda, mulher escravizada que havia fugido, cuja recompensa era alta, logo a família não precisaria abdicar da criação de seu filho recém-chegado. O protagonista, em sua busca incessante, encontrou a mulher fugitiva; ao capturá-la, deparou-se com uma grávida, que logo declarou a sua condição. O “caçador” não se deixou fragilizar; surrou a mulher e a arrastou até a casa do “seu senhor”, que ali abortou. Ao receber sua recompensa, voltou para buscar o seu filho para poder levá-lo para casa.

Além da premissa exposta, como descreve o título, o ponto central da narrativa está em volta da disputa de interesses divergentes entre Cândido e Arminda em garantir a vida de seus filhos, um já nascido e outro ainda no ventre. A partir daí, cabe pensar a disputa desigual entre o caçador branco e a mulher negra escravizada em fuga, questão que estava no centro da denúncia contra a escravidão no conto de Machado de Assis como uma possibilidade de trazer para a discussão literária de forma irônica as clivagens sociais da sociedade brasileira do Segundo Império (Abreu, 2013).

Destarte, ao início do conto, o escritor apresenta os instrumentos de tortura de escravizados/as como objetos de reconstrução histórica da escravidão. De forma clara e objetiva, o trecho inicial aborda a escravidão como uma realidade histórica passada, caracterizada por elementos concretos. Apresentada de modo descritivo, em vez de fictício, e elucidativo, em vez de enigmático, ao

mentonar instrumentos que foram utilizados para sustentar um regime de subjugação contra os/as negros/as, a prática da escravidão é descrita como algo tangível para aqueles que desconhecem o assunto (Abreu, 2013).

Instrumentos esses postos em discussão para pôr em evidência a relação direta entre o "grotesco" e "cruel" como instrumento de controle de escravizados/as (Abreu, 2013). Aqueles/as que tentavam porventura fugir seriam açoitados/as, torturados/as; a máscara de folha de flandres, utilizada para que escravizados/as não pudessem se alimentar ou tomar qualquer tipo de líquido, por muito descrita como aparato para findar o problema do alcoolismo entre escravizados/as e consequentemente os roubos aos senhores de engenho, como ironicamente disserta Machado de Assis.

Arminda na narrativa também exerce papel representativo para se pensar a população escravizada, que, mesmo sob regime de subalternização e exploração escravocrata, valia-se da subversão por meio da fuga como possibilidade de se libertar da condição de escravizada à qual foi submetida, condição esta a que posteriormente seu filho também seria exposto, caso nascido. "Assim, não há como negar que Machado não apenas se debruçou sobre a história e sociedade brasileiras como a tentou reformular, ao trazer os dramas e situações vividos pelos escravos" (Abreu, 2013, p. 390).

Com o desenvolver da narrativa que coloca em evidência representativas questões relacionadas à escravidão, o autor desvia o enredo e passa a descrever os dramas familiares de Cândido Neves, sua esposa, Clara, a tia Mônica e o recém-nascido filho do casal. Isso se dá com a ideia de descrição dos dramas financeiros que levaram o protagonista a entrar no ramo de captura de escravizados/as fugidos/as, como figura alegórica para suscitar a crise social e econômica vigente no Brasil oitocentista, onde homens livres e desempregados, em uma realidade escravocrata em que havia fugitivos/as, encontraram nessa prática a possibilidade de sustento, ou seja, Candinho é uma figura representativa da realidade, um caso comum ao se pensar o Brasil do Segundo Império (Abreu, 2013).

Sobre a figura de Candinho, Machado de Assis, ao esboçar o nascimento do filho do personagem e a situação de extrema pobreza que não os possibilita criar a criança, deixa em foco os sentimen-

tos mais humanos e fraternos de Cândido, o que o leva a cometer a atrocidade com Arminda, que também lutava pela liberdade de criar seu filho ainda no ventre (Abreu, 2013). Isso nos faz questionar: qual vida deve ser protegida?; Como a escravidão coloca as pessoas escravizadas na condição de “o outro”?; Quais vidas realmente importam?

Realizados os questionamentos, pensamos a origem da condição do “outro”, despido de humanidade, visto como mercadoria, sobre a luz do processo de expansão do colonialismo iniciado no século XIV. A Europa, autodenominada como centro do mundo, rotula tudo o que difere de si como subordinado ou periférico. Coloca-se em uma posição de tipologia ideal, na religião, na cultura, na medicina ou na humanidade, logo o que diverge desse “tipo ideal” deveria ser dominado, catequizado e conquistado.

Sobre isso, a categoria do “outro”, no Brasil, pode ser posta a partir da discussão de Cressoni (2010), que descreve a sociedade portuguesa no período colonial como possuidora de um modelo de hierarquia de poder, em que o rei se encontrava no topo, em sequência, nobreza, clero e oficiais; na base, os escravizados (o sustáculo explorado da estrutura). Durante o século XVI, a utilização de escravizados no território brasileiro passou a ser empregada de maneira mais evidente. Esse regime contou com o apoio dos padres da colônia, tendo eles importante papel na manutenção do modelo de produção colonial.

Ao partir da perspectiva de que a escravização tenha sido construída ao longo dos anos em decorrência do pecado original de Adão e Eva, Vieira interpreta que ela seria consequência das atitudes dos próprios homens, da não obediência a Deus, e que seria por meio da escravização que o pecador e penitente poderiam vir a ser punidos e redimidos (Vainfas, 1986 *apud* Cressoni, 2010).

A conversão dos/as negros/as escravizados/as tinha como objetivo transformar o sujeito colocado como “outro” (negro/s escravizado/s) no lugar de “próximo”, um cristão, aquele que agora poderia ser um membro da sociedade, do Estado colonial, na perspectiva dos jesuítas, de maneira que fica evidente que os jesuítas, em específico o padre Vieira, realizava sermões, com o objetivo de converter os/as negros/as escravizados/as ao cristianismo. Em seus discursos

sos, em que apresentava a sua concepção de liberdade, o sacerdote pregava que o homem seria dividido em duas partes, sendo a alma e o corpo. A respeito disso, para Vieira, "Todo o homem é composto de corpo e alma, mas o que é e se chama escravo não é todo homem, senão só a metade dele" (Vieira, 1958, XI, p. 72 *apud* Cressoni, 2010, p. 61).

Ainda tratando dos objetivos da catequização dos/as escravizados/as, cabe retratar que, a partir da leitura de Vieira, fica nítido que a salvação das almas da prisão maior seria o mais importante (alforria sobre o cativo maior) e que isso poderia ser alcançado somente por meio da conversão e devoção a Nossa Senhora do Rosário. Seguindo a lógica de Vieira, o autor aponta que o jesuíta colocava a América e os engenhos como representantes do purgatório e que somente pelo trabalho árduo do corpo e pela oração os/as negros/as escravizados/as e convertidos/as poderiam alcançar a salvação da alma, pois a penitência acompanhada de orações seria responsável por alimentar o espírito e, em consequência disso, todo o sofrimento seria compensado com a salvação eterna, devendo eles/as esperarem em paciência por tal momento. Ele realizava um paralelo metodológico do sofrimento enfrentado pelos/as escravizados/as nos engenhos com as últimas horas de vida de Jesus, representada pela Paixão de Cristo (Cressoni, 2010).

Por fim, segundo os sermões de Vieira, os/as negros/as escravizados/as, após a chegada à América e sua conversão, deveriam agradecer a Deus e a Nossa Senhora do Rosário por serem libertos/as da pior prisão, a da alma, logo herdariam a salvação por meio da fé cristã. Esse discurso corrobora a legitimação do trabalho escravizado no Brasil no período colonial (Cressoni, 2010).

Como bem demonstra a origem do "outro" na história do Brasil Colonial, como instrumento da religião como possibilidade de dominar não somente o corpo, mas também o subjetivo dos/as negros/as escravizados/as, como método para justificar a escravização, culmina no que podemos observar no conto "Pai contra mãe". Mesmo sem a retórica da catequização, fica exposto o ideário de subordinação dos/as escravizados/as. Candinho, enquanto homem branco, com o aparato legal da escravidão, enxerga-se na posição de superioridade com relação a Arminda e seu feto, como figura re-

presentativa da lógica de colocar tudo o que difere do “tipo ideal” branco e europeu como “o outro”.

No Brasil escravocrata, a mulher negra não se constitui como alguém a ser protegida ou mesmo como alguém, sendo coisificada, reduzida a um patamar de não humanidade, logo o seu feto não seria importante; escravizados/as seriam apenas bens comerciais ou mesmo fontes de subsistência de uma família branca, que menospreza a condição de humanidade de Arminda e seu feto (Abreu, 2013).

Pode-se perceber esse processo de coisificação ou redução de Arminda como um “bem material” não somente na sua captura, mas também no momento em que é “devolvida” ao seu “dono”, que, amparado pelo *status quo* do momento histórico, tem legitimidade de tratar Arminda como mercadoria, assim como Cândido, que realizou o seu “resgate” forçado. A colocação do corpo negro no lugar de discriminação também se evidencia, pois, caso o antagonista da escravizada fugida não conseguisse capturá-la, não poderia resgatar o seu filho, que seria deixado na roda dos enjeitados, logo se pode perceber na narrativa irônica machadiana, por meio da prosa realista, um esboço das relações racistas do Segundo Império, que privilegia a vida do branco em relação à vida negra.

Arminda, além de um símbolo da escravidão, como “o outro” subjugado, sem direito a liberdade ou até mesmo de criar o seu filho longe da condição de escravizado, representa um símbolo de resistência, como retratado anteriormente, bem como é uma representação personificada dos deletérios da escravidão como base de sustentação econômica do colonialismo. Cândido representa, por si só, não somente um homem desempregado que busca o sustento de sua família, mas também uma estrutura de exploração branca que se enxerga em um lugar de superioridade, logo, para ele, Arminda seria não uma mulher grávida, mas sim um meio de subsistência, um serviço a ser cumprido para ele possibilitar o sustento de sua família e a criação de seu filho, mesmo extirpando a vida de uma mulher e de seu feto ainda no ventre.

Posto isso, busco reflexão a partir das colocações de Bento (2022) ao tratar da branquitude no Brasil Colonial. Nas palavras da autora:

Foi no bojo do processo de colonização que se constituiu a branquitude. Os europeus, brancos, foram criando uma identidade comum que usou os africanos, negros, como principal contraste. A natureza desigual dessa relação permitiu que os brancos estipulassem e disseminassem o significado de si próprios e do outro através de projeções, exclusões, negações e atos de repressão (Bento, 2022, p. 22).

Ainda sobre os apontamentos da autora, essa relação de dominação de um grupo (branco) sobre “o outro” (negro) é o que assegura os privilégios para os/as brancos/as e condena os/as negros/as a condições insalubres de trabalho (como ocorre no regime escravocrata), à não seguridade do direito à vida e até mesmo à não possibilidade de seguir com a gravidez, como no caso de Arminda.

Consonante a isso, pensemos quais eram os corpos que se beneficiaram do regime escravocrata no Brasil Colonial. Candinho, como homem branco livre, via-se na posição de salvaguarda da sua família, mas, por conta da escassez financeira, trabalhando na captura de escravizados/as fugidos/as, conseguiu assegurar a união de sua família, utilizando-se das estruturas do colonialismo escravocrata ao seu favor, enquanto Arminda perdeu seu filho. Ela foi extirpada, agredida, usurpada do direito de ser mãe em nome de uma branquitude narcísica que, em vias de autopreservação, põe-se no lugar de exploração. Como visto, não somente famílias ricas se beneficiam desse regime, organizações familiares pobres também, como bem descreve Bento (2022, p. 22):

Os beneficiários do colonialismo europeu não eram apenas as companhias e as famílias ricas que participavam diretamente da extração das riquezas das colônias. Todas as outras classes, até as mais pobres, também se beneficiaram da elevação de padrão de vida, do desenvolvimento econômico e da transferência do trabalho pesado para as colônias, o que corroborou com a perspectiva de raça e classe desenvolvida por W. E. B. Du Bois nos estudos sobre branquitude, ou seja, mesmo os brancos pobres e a classe trabalhadora se beneficiam do legado da opressão racial.

Nesse ínterim, assim como Candinho exemplifica a figura do homem pobre branco que se beneficia dos moldes do regime escravocrata e Arminda, mulher negra, a personagem principal da explo-

ração, ao voltar os olhares para a contemporaneidade, ainda se pode observar essa relação antagônica de subordinação. No Brasil, em todos os estados, segundo uma pesquisa publicada em novembro de 2019, a população negra trabalha em média duas horas a mais do que a população branca; outra pesquisa, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (Dieese), demonstrou que a população não negra recebe em média 30% a mais em média salarial em todo o país. As mulheres negras, por sua vez, são as com os salários mais baixos em média (Bento, 2022), o que nos faz refletir sobre a quantidade de “Armindas” que saem de casa todos os dias para garantir a sobrevivência de mais uma família branca.

Os fatos ora expostos remetem ao pensamento de Vergès (2020) ao declarar que mulheres racializadas (assim como Arminda), em situação de exploração capitalista, dão subsídio para o funcionamento das engrenagens do capitalismo moderno; englobadas ao mercado por meio da capitalização do serviço doméstico, essas mulheres são colocadas em uma posição de invisibilização, exposição a produtos tóxicos, condições insalubres de serviço, falta de segurança alimentar, dentre outras questões. A exploração da mulher negra entra em vigor ao se pensar a manutenção de um sistema que destina as suas benesses à branquitude, em um pacto de preservação de suas estruturas de mercantilização do corpo negro, em especial de mulheres negras e criação do que é chamado pela autora de populações supérfluas, que, a partir dessa lógica, não são dignas de proteção, de usufruir da sua própria vida, bem como do direito de criar seus filhos, deixados em casa, expropriados de suas famílias, mortos pelas políticas de segurança do Estado, que tem por objetivo não a proteção da população em geral, mas garantir a segurança do bem privado.

Isso se dá como herança histórica de um país no qual a exploração do trabalho escravizado foi a base da economia colonial que consolidou no Brasil uma “elite” financeira que perdura até a atualidade. Não somente essa “elite” brasileira faz parte de um recorte da branquitude privilegiada, juntamente com a população branca pobre, as quais são detentoras do direito à vida, à liberdade de ir e vir sem estar sob os olhares atentos de “Candinhos” do século XXI.

Conclusões parciais

Candinho representa mais do que um pai que luta pela criação de seu filho à custa da perda do feto de Arminda, ele é um retrato escancarado do Brasil racista do Segundo Império, mas que não se restringe ao seu tempo. Machado de Assis transcorre uma retórica que não se restringe ao seu tempo: o fundamentalismo religioso ainda impera; os corpos negros, colocados na posição do “outro”, ainda não são mortos, e o Brasil ainda é constituído estruturalmente pelas bases escravocratas do Colonialismo e Imperialismo. Assim, Machado de Assis, empenhado em construir seu discurso alegórico de modo a desnudar as relações sociais de domínio, violência física e simbólica e racismo, cria um espelho do que foi o Brasil no século XIX que perdura até os tempos atuais.

Referências

ABREU, J. A. C. D. *Os abolicionismos na prosa brasileira*: de Maria Firmina dos Reis a Machado de Assis. Bari: Lusitânia, 2013.

BENTO, C. *O pacto da branquitude*. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

CRESSONI, F. E. Educando pela palavra: a pedagogia da escravidão nos sermões de Antônio Vieira. *Revista Comunicações*, Piracicaba, v. 17, n. 1, p. 55-69, 2010.

GUMBRECHT, H. U.; ENDEBO, N. S.; RANGEL, M. M. Realismo na literatura brasileira. *Artefilosofia*, Ouro Preto, v. 13, n. 25, p. 4-11, 2018.

SANSEVERINO, A. M. V. *Realismo e alegoria em Machado de Assis*. Porto Alegre: Polifonia, 2021.

VERGÈS, F. *Um feminismo decolonial*. Tradução de Jamille Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu, 2020.

13 O AFROFUTURISMO BRASILEIRO EM *O ÚLTIMO ANCESTRAL*, DE ALE SANTOS

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap13>

ROSANGEL DE FREITAS MACHADO

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), e graduado em História pela Feclesc/UECE.

E-mail: rosangel.freitas@aluno.uece.br

Orcid: 0009-0006-9312-8573

Introdução



termo “afrofuturismo” surge em meio a uma série de entrevistas realizadas na primeira metade dos anos 1990 pelo teórico cultural e escritor Mark Dery. Reunidas num capítulo de seu livro *Flame Wars: The discourse of cyberculture* (1994), o capítulo intitulado “Black to the future” focou no questionamento: “Por que tão poucas pessoas negras escrevem e/ou leem ficção científica?”. A partir dessa indagação, Dery entrevistou alguns intelectuais negros, como Samuel Delany, Tricia Rose e Greg Tate, e abordou como as questões vivenciadas pela população negra se manifestam dentro da ficção científica e quais as questões inerentes a uma produção de ficção científica negra, em especial estadunidense. Para tanto, o autor define seu termo *afrofuturismo* como: “A ficção especulativa que trata de temas afro-americanos e que lida com as preocupações afro-americanas no contexto da tecnocultura do século vinte” (Dery, 1994, p. 180). Esse recorte dialoga com os debates levantados por Dery (1994) acerca da cibercultura que se formou não apenas com os avanços tecnológicos do fim dos anos 1980 para o começo dos anos 1990, mas também na nova revitalização pela qual a ficção científica passou com o *boom* do movimento *cyberpunk*.

A partir desse local de análise, Dery (1994) vai construir essa abordagem de entender as questões pungentes levantadas pelos intelectuais negros, mas é preciso estar ciente e ter cuidado ao abordar o conceito, uma vez que Dery (1994), enquanto teórico branco, elabora um conceito que pode ser usado como uma forma de nichar toda e qualquer produção e o isolar dos debates literários como um todo, podendo notar que:

[...] obras com aspectos afrofuturistas já existiam muito antes do termo, Dery apenas nomeou esse tipo de produção e o surgimento dessa corrente crítica proporcionou uma discussão mais direcionada (Souza, 2019, p. 32-33).

É justamente por isso que precisamos entender que o termo *afrofuturismo*, enquanto ideia e termo, encontra em Dery (1994) uma cunhagem, mas já fazia parte não só dos debates de teóricos e intelectuais negros da época, desde escritores até músicos e pintores, sendo assim um resultado dos diálogos entre outras partes (Eshun, 1998). Dito isso, o *afrofuturismo* vai além do escopo literário, trabalha uma criação artística que se mostra pelas diversas formas de se expressar.

Dentro das conceituações sobre a temática, podemos entender o *afrofuturismo* dentro de um escopo que compreenda a conexão não só com vários elementos culturais advindos de uma cultura negra, mas também a combinação desses elementos coabitando a esfera de criação de uma mensagem que vise a pensar um futuro possível, onde a pessoa negra se encontra como sujeito, ao passo que dialogue com o seu passado, o ancestral e o que lhe foi relegado. Diante de tal percepção, a noção de Womack (2013) dialoga com um desenvolvimento do papel de uma obra *afrofuturista*, mas também do papel de autor *afrofuturista*; para tanto, partimos dessa elaboração como a base para o presente texto, pois:

Seja através da literatura, das artes visuais, da música ou das organizações de base, afrofuturistas redefinem a cultura e as noções de negritude para hoje e para o futuro. Tanto uma estética artística quanto uma estrutura para a teoria crítica, o afrofuturismo combina elementos de ficção científica, ficção histórica, ficção especulativa, fantasia, afrocentricidade e realismo mágico com crenças não ocidentais. Em alguns casos, é uma revisão total do passado e especulações sobre o futuro repletas de críticas culturais (Womack, 2013, p. 14).

É plausível entender também duas questões pertinentes dentro de produções *afrofuturistas* que vão ao encontro dessa multiplicidade de abordagens, tornando-se necessário explicitar que são a diáspora negra enquanto elemento unificador das diferentes realidades e culturas que têm uma matriz em comum, e o pensar

o futuro como um projeto que, embora necessite ser utópico, não negligencia nem apaga o passado ancestral em prol de um avanço técnico-científico, mas sim o entende como parte de uma relação harmoniosa entre o saber antigo e o projeto utópico, não como o não lugar, mas como um pensar a organização de um porvir sob um prisma que fuja do ideário colonialista ocidental.

A questão diaspórica de uma produção *afrofuturista* não diz respeito somente à dispersão forçada do negro por meio da escravidão, perpetuada pela lógica colonial europeia, mas também como essas comunidades podem ter suas culturas manifestadas sob a égide de uma arte que busque romper com essas estruturas de pensamento colonialista, combatendo a ideia de estigmatizar a cultura negra dentro de uma lógica orientalista unificada e também reivindicar esse passado apagado que se originou a partir dessa diáspora imposta. Já na ordem do projeto de imaginar o futuro negro, esse pensar fora do deixo ocidental se instaura a partir de uma correlação entre saberes ancestrais e processo de construção do saber presente, sempre pautado na experiência filosófica, cultural e científica que partiu da África, mas que teve seu apagamento, parcial ou completamente, realizado pelo projeto capitalista, seja ele mercantil ou contemporâneo. A racialização e o estabelecimento de minorias raciais precisam existir para que o projeto de exploração possa lucrar. Para tanto, o receio de um projeto de futuro que perpetue a exclusão, racialização e coisificação no negro dialoga diretamente com o que o filósofo Mbembe vai elaborar em seu livro *Crítica da razão negra* (2017) como o “devir-negro”.

Pela primeira vez na história humana, o substantivo negro deixa de remeter unicamente à condição atribuída aos povos de origem africana durante a época do primeiro capitalismo (predações de toda a espécie, destituição de qualquer possibilidade de autodeterminação e, acima de tudo, das duas matrizes do possível, que são o futuro e o tempo). A essa nova condição fungível e solúvel, à sua institucionalização enquanto padrão de vida e à sua generalização pelo mundo inteiro, chamamos o devir-negro do mundo (Mbembe, 2017, p. 19-20).

Essa percepção dos processos de transformação do indivíduo enquanto mercadoria se relaciona com o temor de um futuro em

que os aparelhos de opressão que fomentam a violência racial apagam a história de vários povos e os reduzem a *commodity*, tomando de assalto os debates de um imaginário futurista, uma vez que o projeto de opressão racial já perpetuava e perpetua essa configuração de mundo. É nesse quesito que o *afrofuturismo* vai encontrar sua efervescência, para além de uma manifestação cultural. O movimento vai ter em seu princípio combater a criação de um futuro que fuja desse devir-negro, formulando um projeto que rompa com as estruturas que permitem que o acúmulo de riqueza ocorra em detrimento da reificação humana, em que jovens negros periféricos morrem a custo de uma dezena de homens brancos e ricos que tem em sua riqueza um histórico familiar escravagista.

A partir de uma breve delimitação do que pode ser entendido como *afrofuturismo*, é plausível perceber que é possível delimitar algumas obras que foram e são importantes para a noção de uma ficção científica negra, que serviu de base para o fomento do pensar *afrofuturista*. Dentro de um contexto estadunidense, podemos traçar um histórico de obras que vêm do início do século XX, como o conto de nome "O cometa" (1920), do sociólogo norte-americano W. B. Du Bois. Nele, um cometa passa por Nova Iorque, misteriosamente matando quase todos os habitantes da cidade, sobrando apenas Jim, um homem negro, e Julia, uma mulher branca, que têm de se ajudar para sobreviver nesse ambiente isolado, ao passo que refletem sobre as relações raciais no contexto histórico de uma sociedade segregada e racista.

Já nos anos 1960 e 1970, será onde os maiores nomes da ficção científica negra irão ter um alto volume de publicações. Gostaria de destacar dois autores que não somente são as bases para entender a ficção especulativa escrita por pessoas negras, mas o gênero como um todo, são eles Samuel R. Delany e Octavia Butler. Delany é tido não apenas como um dos maiores autores de ficção especulativa de todos os tempos, mas também como um dos maiores intelectuais estadunidenses, trabalhando questões relacionadas à raça, sexualidade e experiência, enquanto dialoga com novas formas de escrever ficção, com estruturas de escrita únicas e um grande repertório imagético. Entre seus trabalhos, estão *Babel-17* (1966), *Nova* (1968), *Dhalgren* (1974) e *Triton* (1976). Octavia Butler, também conhe-

cida como “A grande dama da ficção científica”, tem em seu trabalho temas que se relacionam com o racismo e os preconceitos operados dentro da sociedade, além de trabalhar questões relativas ao ativismo feminista. Entre seus trabalhos mais notáveis, está *Kindred: laços de sangue* (1979), uma das obras mais importantes para o estabelecimento de debates sociais dentro da literatura especulativa.

Mas vai ser na música que o *afrofuturismo* encontrará seu arcabouço de inspiração, mais especificamente na figura do musicista de jazz e filósofo Sun Ra. O músico irá, em 1974, produzir e atuar num filme com o título *Space in the place* (1974), que aborda as filosofias que visam a pensar o papel do negro em prol do futuro, rejeitando as normas ocidentais e aderindo ao conhecimento ancestral oriundo do Egito, contrapondo-se ao processo de apagamento do território egípcio como parte componente da África. Essa junção de saber antigo e projeto de futuro vai ser, como discutimos acima, a base para o *afrofuturismo*; embora Sun Ra nunca tenha usado o termo, sua visão de mundo e projeto filosófico possibilitam a reivindicação de seu papel como “Pai do *afrofuturismo*” (Youngquist, 2017).

Continuando na música, podemos apontar o trabalho de cantores e cantoras que encontraram na ficção especulativa uma forma de manifestar as questões socioculturais que permeiam a vivência negra e que trabalham o *afrofuturismo* na contemporaneidade, como Janelle Monáe em toda sua carreira e Beyoncé, com destaque para seu filme musical *Black is king* (2020).

No cinema, obras *afrofuturistas* encontram-se em vários gêneros, como os filmes de terror *Corra!* (2017) e *Nós* (2019), ambos do cineasta Jordan Peele, que aborda as diferentes formas pelas quais a questão racial dialoga com o medo, como na relação entre o pensamento escravocrata branco e a coisificação dos corpos negros como mercadoria no primeiro filme, ou a relação entre o outro como estabelecimento das classes sociais e como a população negra está ativamente colocada como classe subalternizada pelo sistema econômico e pela elite dominante. Além dessas obras, não podemos deixar de citar sem dúvidas a que é a primeira obra quando se fala de *afrofuturismo*: *Pantera negra* (2018), dirigida por Ryan Coogler, filme que é uma adaptação de uma história em quadrinho do super-herói de mesmo nome criado por Jack Kirby e Stan Lee nos anos

1960 publicada pela Marvel Comics. Nesse filme, podemos perceber toda a estética do pensar uma sociedade nos moldes do *afrofuturismo*; a Wakanda de *Pantera negra* une elementos culturais de vários povos africanos, ao passo que balanceia o respeito às tradições ancestrais com a tecnologia fornecida pelo uso do mineral poderoso de nome *vibranium*, ao passo que também aborda as questões dos subúrbios negros nos Estados Unidos.

Quando se fala de uma produção artística ficcional especulativa que tenha como base autores negros, o caso brasileiro se destaca com algumas peculiaridades. A primeira delas é que, dentro da galeria brasileira de autores memoráveis, temos um autor que não é tão ligado à ideia de ficção especulativa, mas já versou sobre essas veredas. Machado de Assis, em seu conto "O imortal" (1882), vai trabalhar a ideia de um homem que, após beber uma poção indígena, passa a ter o dom da imortalidade. A narrativa trabalha a ideia de tédio do personagem em relação ao seu estado como pessoa eterna. Outra figura de destaque que já trabalhou com a narrativa da ficção científica foi Lima Barreto no seu conto "A nova Califórnia" (1910), que trata sobre um químico que descobre a fórmula para transformar ossos em ouro; fazendo uma amálgama entre alquimia e química, o personagem principal irá causar desordem na estrutura da pacata cidade em que vive.

Apesar de vez ou outra ser possível identificar autores brasileiros negros que escrevam descompromissadamente sobre ficção científica, vai ser no começo dos anos 2010, com a popularização das redes sociais e um crescimento do consumo da cultura da internet, que vários autores vão surgir, publicando muitas vezes de forma independente, e vão se firmar dentro de uma produção literária assumidamente *afrofuturista*. Dentre esses autores, podemos destacar Fábio Kabral, com suas obras *Caçador cibernético da rua 13* (2017), *A cientista guerreira do facão furioso* (2019) e *O blogueiro bruxo das redes sobrenaturais* (2021). Outra figura que vem trabalhando ativamente numa escrita engajada com as questões pungentes para o *afrofuturismo* brasileiro é a escritora e professora Lu Ain-Zaila, sendo ela responsável pelos primeiros livros do gênero publicados nessa nova geração de autores. Dentre seus trabalhos, a duologia *Brasil 2408: (In)Verdades* (2016) e *(R)evoluções* (2017) trouxe à tona a

emergência de uma literatura especulativa que leve em consideração as questões de cultura, representatividade e vivência, que são pungentes para a população negra que busca se identificar com as histórias fantásticas envolvendo um porvir para além da distopia já vivenciada no cotidiano, com o racismo, a segregação e a violência perpetrados pelos dispositivos de controle social.

Antes de prosseguir, vale destacar duas expressões artísticas que merecem atenção. Na música, podemos identificar elementos de conexão da ficção científica com personalidades negras com Gilberto Gil e Carlinhos Brown, mas vai ser com o *tecnobrega* de Gaby Amarantos que o *afrofuturismo* vai encontrar uma forma de manifestação ativa e engajada, com uma estética que une vários fatores e que compõe uma *performance* única dentro das expressões do gênero, mesclando desde o brega e a cultura paraense até o maquinário tecnológico, sempre deixando claro o papel político dessa manifestação enquanto uma forma de incluir os povos negros no debate de um futuro garantido, e não só a população branca.

Sendo assim, a função deste trabalho é analisar as representações de *afrofuturismo* na obra *O último ancestral* (2021), de Ale Santos, formulando a relação entre os símbolos construídos pelo autor paulista e a realidade material, com as manifestações culturais de origem africana e afro-brasileira e como se estabelecem enquanto significados com conexão com a literatura *afrofuturista*.

Obambo também se levanta: o contexto de Nagast e suas relações com a realidade social brasileira

Nagast, a região principal em que se passa a obra, sofre mudanças cruciais que virão a impactar o contexto dos personagens principais, assim como suas jornadas, mas, para entender o presente do livro, é preciso compreender os processos históricos por que essa cidade passou, realizando quase uma arqueologia do passado futuro. A obra se passa mais ou menos 500 anos após a nossa realidade atual, num mundo dominado por uma estrutura de controle criada pelas forças de repressão policial, os Cygens, humanos roboticamente aprimorados que regem uma ditadura segregacional, que divide a cidade por meio de regiões, onde os mais ricos moram

próximos à Árvore dos Dois Mundos, enquanto os mais pobres moram nas regiões periféricas, entre elas, Obambo, o local onde Eliah, o protagonista, vive com sua irmã Hanna.

A questão é que, anteriormente a esse domínio, existiam os chamados Receptáculos, implantes cibernéticos que, quando aplicados nos sacerdotes, figuras responsáveis por propagar a fé nos antepassados, podiam aumentar uma conexão com os espíritos ancestrais e toda a sorte de benesse que isso poderia trazer:

Tia Cida contava que, na época em que ele nascera, muitos sacerdotes ainda tinham receptáculos implantados, chips ultratecnológicos que amplificavam a conexão espiritual. Isso garantia dons poderosos de clarividência a alguns, enquanto outros desenvolviam habilidades sobrenaturais de controle da natureza (Santos, 2021, p. 13).

Aqui podemos presenciar o mote central envolvendo a relação entre ancestralidade e futuro; essa relação entre um *microchip* capaz de amplificar o contato com os ancestrais se relaciona diretamente com os conceitos afrofuturistas, algo que se fará recorrente ao longo de todo o livro, sem necessariamente obrigar um apagamento de um pelo outro, mas sim pautando o mote tecnocientífico com base na cultura e saberes africanos de relação com a ancestralidade.

É importante esclarecer o trabalho dos sacerdotes, que em parte agem como chefes religiosos, em parte como guardiões da região. O que é interessante de se analisar é que a ideia proposta pelo autor é a de que várias experiências religiosas ocorram em simultâneo, todas envolvendo a experiência negra, desde o cristianismo etíope, passando pelo catolicismo negro, até o movimento rastafári, entre outras manifestações culturais da fé. Para tanto, o significado dos nomes ao longo da obra carregará um peso importante, passando de influências como o movimento rastafári, as culturas de Gana e Etiópia, Kemet (ocidentalmente conhecido como cultura egípcia), tanto é que o próprio autor afirma suas bases culturais para a composição da obra, partindo de um projeto que pensa a multitude de culturas africanas, seus sincretismos e complexidades de relações, mas sempre focando numa proposta de pensar uma ficção científica que alie essas culturas a uma realidade genuinamente brasileira (Noir Podcast, 2023).

Prosseguindo nos eventos antecedentes ao presente da obra, essa participação dos sacerdotes vai ter sua mudança a partir de um massacre realizado pelos Cygens durante o Dia de Todos os Santos, matando milhares de fiéis na basílica de São Jorge, um local de Nagast repleto de simbolismo e espiritualidade. Esse momento é o que dará partida para a ditadura eugenista imposta por essa força militar, podendo ser plausível fazer uma alusão ao golpe realizado no Brasil que deu início à ditadura empresarial-militar que se estendeu de 1964 a 1985, com censuras, assassinatos e perseguições, mas também condiz com o cotidiano policial que envolve as parcelas marginalizadas da sociedade, em especial a agressão a pessoas negras.

Dentro de uma leitura fria, o Massacre de Todos os Santos age como catalisador dos casos diários de violência estrutural. Ambas as hipóteses são tanto válidas quanto complementares, sobretudo quando entendemos que os alvos preferidos dos processos de violência no Brasil estão intrinsecamente ligados ao racismo, principalmente nas forças de repressão, como nos aponta o intelectual Almeida (2019, p. 18): “O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. Diante de tal reflexão, podemos fazer alusão a esse massacre como uma forma de simbolizar a violência cotidiana vivenciada pelas pessoas pretas e periféricas, como a Chacina da Candelária, massacre realizado em 1993 por milicianos no Rio de Janeiro que se torna simbólico dentro da relação entre as construções de ordem religiosa como palco do fatídico evento, ou os inúmeros casos de jovens moradores de periferia que são mortos em troca de tiros entre o crime organizado e as forças policiais; o presente do negro na sociedade brasileira passa a ser cada vez mais distópico. Quanto mais casos de violência racial são citados, mais uma multiplicidade de outros vêm à mente.

O massacre se tornou mais impactante devido à ausência de Moss, *hacker* e revolucionária que era a guardiã do Oráculo *nagastiano*, reforçando o aumento de poder não só dos Cygens, mas também de suas ideias, que iam contra a relação harmoniosa entre a espiritualidade e a tecnologia:

O plano começara a ser desenhado depois que Moss, a antiga protetora e Oráculo do Distrito, desaparecera, abrindo definitivamente espaço para a ascensão perigosa de um grupo, formado por seres híbridos de homens e máquinas, que desejava instaurar uma nova ordem social - com eles mesmos, é claro, no controle. Esse grupo, os Cygens, pregava que a humanidade perdera muitas eras buscando conexões divinas, o que atrasaria a evolução tecnológica (Santos, 2021, p. 13).

Essa ideia de uma ditadura tecnocrata se impõe justamente como um confronto com a harmonia presente nas relações de uma Nagast administrada pelos sacerdotes e que foi conquistada a partir de um processo revolucionário por parte do grupo liderado por Moss. O preceito de um grupo que vê a questão do Outro inferior se expande para tudo que envolve a figura do que não lhe tange. Os Cygens, após assumirem o controle do Distrito, passam a caçar, torturar e assassinar toda e qualquer figura que se relacione ou que tenha indício de ter uma conexão com os espíritos ancestrais, pois, além de entenderem os receptáculos e sacerdotes como combatentes e libertadores do povo, seu projeto de poder passa pela ideia de apagar o orgânico e espiritual, em prol de uma suposta evolução humana. Em muito a estrutura desses Cygens bebe da forma ideológica eugenista e, em dado momento, quando Eliah se encontra, por meio de uma visão, com Moss, ela denota o elemento histórico das teorias eugenistas como parte da formação ideológica dos Cygens:

Eles começaram a se tornar poderosos uma centena de anos depois que criei a Árvore dos Dois Mundos e geraram conflitos difíceis demais para o nosso povo, causando medo em alguns e dando privilégios a outros para manipulá-los. Deram nova vida às histórias de degeneração humana contadas nas primeiras eras da ciência. Cerca de meio milênio atrás, intelectuais segmentavam a população com base em características raciais e geográficas. Essas teses foram extintas à medida que a própria ciência, sob pressão de movimentos sociais, trabalhou para derrubar os mitos. Com o surgimento dos Cygens, presenciamos o retorno do desejo da hierarquia racial. Um grupo em específico foi o mais hostilizado. Expulsos, seus membros vagaram até os mortos. Isso foi o princípio daquele lugar onde você mora, Obambo (Santos, 2021, p. 36).

Com o recrudescimento da violência contra pessoas relacionadas aos espíritos ancestrais e sacerdotes, o resgate de teorias eugenistas e o processo de expulsão de pessoas negras dos centros urbanos, é possível entender que os aparelhos de violência dominam Nagast. Diante disso, Obambo, a periferia do Distrito, terá um papel importante no processo de combate, não só contra os Cygens, mas também contra o apagamento dos saberes ancestrais. Utilizando as tecnologias fornecidas, Eliah irá aliar o técnico e computadorizado com as habilidades fornecidas a ele pelos espíritos, fazendo com que se torne uma força de mudança, mas também o guardião de uma cultura que luta para não ser esquecida.

“Filha do futuro perdido”: personagens e suas relações com o ancestral

Para uma melhor compreensão de como essa construção de mundo se relaciona com os personagens, é preciso, mesmo que em um breve recorte, analisar como esses indivíduos se configuram dentro da narrativa. Outro ponto que compõe a relação entre o mundo e os personagens, servindo de ponto em comum, é o uso de tatuagens como forma de guardar informação, algo tradicional de muitos povos africanos, em que as características da pessoa estão dispostas em sua pele, como seu ofício, identidade e feitos pessoais. Dentro desse jogo de significados, o mundo de Nagast concebe essa ideia partindo do uso de tecnologias que leem as tatuagens e conseguem identificar a pessoa portadora daquelas marcas. Isso denota um desprendimento da ideia de tatuagem como degeneração, muito difundida pelo conservadorismo ocidental, mas que aqui é tratada justamente como uma ferramenta narrativa que diferencia o mundo criado por Ale Santos de outras narrativas *cyberpunks*, sempre pensando o símbolo não só como expressão estética, mas como significado impactante para aquele mundo construído com outras bases.

O primeiro obviamente se trata de Eliah, o protagonista, que tem o poder de se conectar com a energia dos ancestrais, tendo uma relação direta com os chamados lalorubás, que surgem como uma amálgama entre a cultura iorubá e suas divindades e significados, mas que tem elementos tecnológicos, como o uso dos receptáculos,

para uma melhor conexão com as divindades. O jovem Eliah age como um ladrão de carros para garantir a sobrevivência dele e de sua irmã Hanna em Obambo. Apesar de cometer crimes, seu bom coração e senso de justiça muitas vezes falam mais alto e sua principal questão é proteger sua irmã. Isso se tornará mais forte quando sofrer nas mãos da chamada “Liga de Higiene Mental”, um órgão de censura e tortura que visa tanto a arrancar informações dos presos por meio da tortura quanto a limpar o pensamento sobre os espíritos ancestrais, fazendo lavagem cerebral até que as vítimas passem a cooperar com o sistema, muitas vezes servindo de material para a criação de Cygens controláveis.

É lá que Eliah vai conhecer Bento, uma inteligência artificial ativada por Hanna por meio do receptáculo que ela implantou em seu irmão. Essa inteligência, Mandinga, foi programada por antigos *hackers* com o nome de malungos, que usavam as redes virtuais antes da revolução liderada por Moss, quando houve a primeira abolição dos sistemas de opressão. Bento dá a capacidade de Eliah realizar movimentos da chamada *cibercapoeira*, podendo assim se defender com o auxílio do programa mandado por sua irmã:

Sou capaz de navegar por memórias no mundo dos espíritos e me conectar com as redes de dispositivos computacionais deste mundo. Me [*sic*] chame de Bento. Estou vinculado a você, meus dons se fortalecem com sua fé (Santos, 2021, p. 77).

Essa conexão torna possível a Eliah ativar um acervo de golpes oriundos da capoeira e nocautear uma série de guardas, iniciando sua fuga. Essa conexão causada por Bento de uma arte ancestral salva do apagamento por um artifício tecnológico estabelece uma conexão ativa do projeto de resgate do passado cultural, o combate ao seu apagamento e a inclusão desse elemento na realidade presente e futuro da experiência preta. Isso fica evidente na fala de Bento, uma vez que fala que a capoeira é: “Uma lendária arte de defesa do povo preto neste mundo, a capoeira. Ela já livrou seus antepassados do cativeiro na escravização e agora vai tirar você deste lugar” (Santos, 2021, p. 77).

Por último, podemos entender o papel de Hanna dentro das relações culturais entre uma periferia que junta tradições da cultura negra, mas que também adere à cibercultura. A jovem é uma *hacker*

prodígio, que desde cedo fornece amparo ao irmão, sem reduzir seu papel na trama a simples ajudante ou estereótipo de personagem objeto; ela tem voz ativa e suas próprias questões, assim como forma de ver o mundo e mudá-lo. Um fator interessante é a forma pela qual percebemos que, apesar de ambos serem jovens, Hanna participa de um nicho de subcultura e geração diferentes, focando na questão da rede virtual, algo que é diferente em Obambo, pois os Cygens suprimem o acesso dos moradores da região, obrigando a quem quiser ter acesso aos dados e transitar pelos meios tecnológicos a aprender como burlar as paredes de controle impostas pela ditadura.

Considerações finais

O *afrofuturismo* encontra no Brasil um fortuito cenário para a escrita de obras que abordam a realidade negra, projetando modos de pensar que incluam tais sujeitos, não só como figurantes, mas como indivíduos autônomos que reivindicam um resgate do seu passado, outrora negado, mas que, com a ficção científica, pode unificar o saber ancestral enquanto conhecimento com a imaginação de um porvir que não continue a relegá-los a uma categoria de objeto, com seus corpos mercantilizados, sua história apagada e seu presente embebido em sangue inocente. Por isso que pensar o *afrofuturismo* enquanto um projeto utópico, partindo de um cenário desolador, não é incongruente, pois a vivência cotidiana enquanto minoria social mostra que a distopia já é vivida cotidianamente, há muito tempo, sendo urgente a escrita de autores como Ale Santos, que pensa sob a perspectiva de alguém que consegue magistralmente conciliar a ficção científica clássica com o conhecimento cultural ancestral e vivências únicas enquanto autor negro. A obra *O último ancestral* é sem dúvidas uma das mais proeminentes manifestações não só do *afrofuturismo*, mas da proposição de fazer uma ficção científica com características verossímeis à realidade brasileira; certamente seus debates são mais do que relevantes para se discutir o futuro e o presente, sempre pensando a construção de uma utopia, não como local idílico e ilibado, mas como forma de construção política por meio da arte, onde o negro possa ter o direito de existir.

Referências

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

DERY, M. *Black to the future*: Interviews with Samuel R. Delany, Greg Tate and Tricia Rose. Flame wars. The discourse of cyberculture. Durham and London: Duke University, 1994.

ESHUN, K. *More brilliant than the sun*: Adventures in sonic fiction. Great Britain: Quartet, 1998.

MBEMBE, A. *Crítica da razão negra*. Lisboa: Antígona, 2017.

NOIR PODCAST. Ale Santos fala de novo livro. YouTube, 2023. Publicado pelo canal Cortes Noir Podcast, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jw7X4M6o0mI>. Acesso em: 7 jun. 2024.

SANTOS, A. *O último ancestral*. Rio de Janeiro: Harper Collins, 2021.

SOUZA, W. G. *Afrofuturismo*: o futuro ancestral na literatura brasileira contemporânea. 2019. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2019.

WOMACK, Y. L. *Afrofuturism*: The world of black sci-fi and fantasy culture. Chicago: Lawrence Hill, 2013.

YOUNGQUIST, P. *A pure solar world*: Sun Ra and the birth of Afrofuturism. Texas: University of Texas, 2016.

14 (RE)CONHECENDO AS LITERATURAS AFRO-PINDORÂMICAS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA A PARTIR DO PROJETO CLUBE DE LEITURAS DA UNILAB-CE

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap14>

MATHEUS DA COSTA SANTOS

Mestrando no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), e licenciado em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), *campus* Ceará. Compõe o grupo de pesquisa Linguagens e Estudos Afro-Latino-Americanos (Leafro), vinculado à Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

E-mail: matheus.santos@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6759-4897>

MARCO ANTÔNIO LIMA DO BONFIM

Pós-Doutor (2021) em Educação das Relações Étnico-Raciais pelo Programa Nacional de Pós-Doutorado da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) na Universidade Estadual do Ceará (UECE), doutor (2016) e mestre (2011) em Linguística Aplicada pela UECE e licenciado em Letras – Português (2008) pela mesma instituição. Professor adjunto do Departamento de Letras e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL) da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Coordena o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFPE. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da UECE. Professor convidado do curso Certificado em Estudos Afro-Latino-Americanos. Membro associado da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN). É sócio da Associação Brasileira de Linguística (Abralin). Na Abralin, coordena a Comissão de Diversidade, Inclusão e Igualdade (CDII). Tem experiência em Estudos Críticos da Linguagem com ênfase nas conexões entre linguagem e raça. Atua nas áreas da Nova Pragmática, da Linguística Aplicada Interdisciplinar e da Análise de Discurso Crítica. Seus temas de interesse são: performatividade, processos de construção de identidades sociais, trajetórias/viagens textuais, práticas discursivo-pragmáticas de reexistência ao racismo anti-negro, letramento racial crítico, decolonialidade e ensino de línguas em perspectiva afro-diaspórica. Suas pesquisas e publicações recentes estão alinhadas ao campo dos Estudos Afro-Latino-Americanos.

E-mail: marco.bonfim@ufpe.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6491-3667>

Introdução

Este capítulo se configura como um relato de experiência ao descrever minha participação como bolsista do Núcleo de Línguas na subárea de Português como Língua Adicional, através do subprojeto Clube de Leituras da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab), *campus* Palmares, durante o semestre 2023.1, nos meses de setembro a dezembro de 2023. Na época, eu estava no último semestre da graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Unilab e, concomitantemente, participava do processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras, onde atualmente sou estudante.

Como profissional da Educação, sempre aspirei a promover uma educação que não pude receber, destacando as lacunas que tenho denunciado, em que, na minha experiência educacional, “[...] o mundo apresentado era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido” (Ribeiro, 2019, p. 24). Apesar dos 20 anos da Lei nº 10.639/2003¹, das leis de cotas, das ações afirmativas, da implementação do projeto Unilab e dos inúmeros debates travados para romper com a lógica neocolonial, ainda persiste um setor conservador que se agarra às teorias racistas dos séculos XIX e XX. Como Kilomba (2019, p. 12-13) afirma, “[...] uma sociedade que vive na negação, ou até mesmo na glorificação da história colonial, não permite que novas linguagens sejam criadas”.

¹ A Lei nº 10.639/2003, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, é resultado de uma luta histórica que visa a não apenas modificar um foco etnocêntrico, predominantemente de raiz europeia, para um enfoque afro-brasileiro, mas sim a acrescentar nos currículos escolares a valorização das diversidades: cultural, racial, social e econômica brasileira.

Há muito tempo, nós, intelectuais negras, temos denunciado como os espaços acadêmicos hierarquizam nossas produções em binarismos, colocando um perfil hegemônico como símbolo da razão e do conhecimento, enquanto nossas produções são rotuladas como acientíficas, específicas, subjetivas, pessoais, emocionais, parciais, opiniões e relatos de experiências, como forma de inferiorizar tanto nossas produções quanto a nós mesmas (Santos, 2023). Segundo Kilomba (2019, p. 52):

Quando elas/eles falam é científico, quando nós falamos é acientífico: universal/específico; objetivo/subjetivo; neutro/pessoal; racional/emocional; imparcial/parcial; elas/eles têm fatos/nós temos opiniões, elas/eles têm conhecimento/nós temos experiências.

A autora afirma ainda que essas terminologias:

[...] não são simples categorizações semânticas; elas possuem uma dimensão de poder que mantém posições hierárquicas e preservam a supremacia branca. Não estamos lidando aqui com uma 'coexistência pacífica de palavras', como Jacques Derrida (1981, p. 41) enfatiza, mas sim com uma hierarquia violenta que determina quem pode falar (Kilomba, 2019, p. 52).

Minha formação é em Letras - Língua Portuguesa, mas fui formada² primeiramente pela minha comunidade e pelos movimentos negros aos quais me filiei, destacando o Movimento Negro Unificado (MNU). Foi o MNU que me proporcionou grande parte do arcabouço teórico que comecei a disseminar e promover no curso de Letras da Unilab e além dele. Intelectualidades negras que desafiavam a lógica eurocentrada e “[...] deixaram uma riqueza linguística e uma marca intelectual negra” (Kilomba, 2019, p. 12), as quais eu valorizo no meu trabalho na educação linguística. Assim, utilizo meu espaço de atuação no Núcleo de Línguas da Unilab para construir um ambiente educacional contra-hegemônico e antirracista.

Assumo a tarefa de apresentar, por meio das literaturas escolhidas, histórias “[...] de vozes torturadas, línguas rompidas, idiomas

² Como pessoa que não se identifica no espectro do binarismo de gênero e como forma de descolonizar minha escrita, opto por narrar-me a partir de usos femininos da língua, como opção política de romper com a regra gramatical do “masculino genérico”.

impostos, discursos impedidos e dos muitos lugares que não podíamos entrar, tampouco permanecer para falar com nossas vozes” (Kilomba, 2019, p. 27). Ao trazer à tona essas vozes marginalizadas e experiências silenciadas, estou não apenas contando histórias, mas também desafiando ativamente as estruturas que perpetuam o silenciamento e a opressão. Incorporar a Lei nº 10.639/2003 na educação é fundamental para trazer à luz essas narrativas e reconhecer a importância vital de compreender o papel da raça e do racismo na sociedade contemporânea (Almeida, 2019). A diversidade de vozes e perspectivas é essencial para uma compreensão completa e inclusiva do mundo ao nosso redor.

Incorporar as contribuições histórico-culturais de diversos grupos é fundamental para uma educação mais inclusiva e representativa. Ao seguir as orientações de Sousa (2018), as escolas têm a oportunidade de oferecer uma visão mais abrangente da história e da cultura, reconhecendo e celebrando a diversidade étnico-cultural presente na sociedade. Isso não apenas enriquece o conhecimento dos alunos, mas também promove o respeito mútuo, a valorização da diversidade e o combate ao racismo e outras formas de discriminação.

Escolher construir um ensino de “Literaturas afro-pindorâmicas”³ me foi uma ideia bastante significativa de proposta de intervenção no projeto, introduzindo gradualmente leituras literárias significativas, diversificando o material trabalhado e proporcionando à turma uma perspectiva mais ampla e autêntica sobre as experiências e expressões culturais afro-pindorâmicas. Autorias como Conceição Evaristo, Mário Pinto de Andrade, Carolina Maria de Jesus e Márcia Kambeba, bem como textos teóricos de intelectuais negras como Sueli Carneiro, oferecem uma gama diversificada de vozes e perspectivas para explorar.

Nesta edição, 2023.1, decidi incorporar a literatura originária da música como uma forma de expressão cultural que foi e é fundamental para a ascensão de pessoas negras e para a dissemina-

³ Segundo o sociólogo e mestre quilombola Nego Bispo (2015), “Pindorama (Terra das Palmeiras) é uma expressão Tupi-Guarani para designar todas as regiões e territórios da hoje chamada América do Sul”. Assim, optar pelo uso do conceito é uma forma de relacionar as relações dos povos originários com os povos africanos que aqui se estabeleceram antes e após o período colonial.

ção de sua cultura, mesmo antes de a academia literária reconhecer tais relevâncias. Ao introduzirmos ritmos como o samba, o *rap* e as batalhas de *hip-hop*, não apenas enriquecemos o repertório cultural dos alunos, mas também oferecemos uma visão mais profunda da história e das relações sociais que moldaram essas formas de expressão.

A aplicação dos pressupostos metodológicos de Bordini e Aguiar (1993), baseados na Teoria da Recepção de Hans Robert Jauss (1967), é especialmente pertinente. Ao reconhecer que o cânone literário muitas vezes exclui vozes e perspectivas marginalizadas, a turma pode desafiar essa exclusão apresentando novas obras e autores que possuem valor estético e cultural igualmente significativos. Isso não apenas amplia o horizonte cultural de quem acessa esse material, mas capacita a questionar e redefinir as próprias noções de literatura e arte. Essa abordagem também ajuda a construir pontes entre a sala de aula e a vida cotidiana dos alunos, conectando o conhecimento acadêmico à sua experiência cultural e social.

Entrei na academia para disputar a sociedade, encarando esse espaço como uma possibilidade de influenciar os rumos sociais. No entanto, devo reconhecer e denunciar que, como afirmou Kilomba (2019, p. 51), “[...] a academia... é também um espaço de violência”, mas somos parte de uma experiência ancestral que transgride a lógica do tempo e do espaço, afinal “Exú matou um pássaro ontem com uma flecha que ele só lançou hoje”. Parafraseando Gomes (2017), o movimento negro é educador e, “[...] para os negros, o ato de ensinar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (hooks, 2017, p. 10). Sobretudo numa universidade como a Unilab, que foi forjada pela luta dos movimentos negros do Brasil, era necessário, mais do que nunca, (re)contar, (re)conhecer uma história que a História não conta⁴.

Ao longo desta edição, as principais obras literárias escolhidas para leitura no Clube foram: “História para ninar gente grande” (2019), do GRES Estação Primeira de Mangueira; “Sobrevivendo no inferno” (1997) e “Nada como um dia após o outro dia” (2002), do grupo de *rap* Racionais MC’s; “Onde estaes felicidade?”, de Carolina

⁴ Trecho do samba-enredo do Grêmio Recreativo Escola de Samba (GRES) Mangueira (2019).

Maria de Jesus, e os diálogos dos diários de Carolina com o *Diário de um exílio sem regresso* (1958), de Deolinda Rodrigues, escritora angolana; Poesias de Pedro Bomba, Bixarte, Jardson Remido, José Régio e Bixa Poc, para apresentar o Slam e, por fim, o romance *História para ninar menino grande* (2022), de Conceição Evaristo.

A escolha de textos vigorosos, abertos, desafiadores, que não caíam na sedução simplista e demagógica, que provoquem perguntas, silêncios, imagens, gestos, rejeição, ações e atrações, é a antessala da escuta. Ao escolhermos o que será lido com outros, estamos imaginando por onde poderemos introduzir os textos nas conversas literárias, por onde entram os demais leitores, que encontros e desencontros a discussão poderá suscitar, como faremos para ajudá-los nesses achados, como deixaremos aberta a possibilidade de que o próprio texto os ajude com algumas respostas ou lhes abra caminho para novas perguntas, como faremos para intervir sem fechar sentidos (Bajour, 2012 apud Batista, s/d).

Assim, convenci-me de que “[...] não é somente uma imensa, mas também urgente tarefa descolonizar a ordem eurocêntrica do conhecimento” (Kilomba, 2019, p. 53), construindo e visibilizando produções epistêmicas e literárias produzidas não mais apenas pelos centros canônicos, mas à margem desse instrumento de exclusão, e “[...] a margem não deve ser vista apenas como um espaço periférico, um espaço de perda e privação, mas sim como um espaço de resistência e possibilidade” (Kilomba, 2019, p. 68).

Este capítulo está dividido de maneira a permitir uma leitura detalhada do desenvolvimento e dos resultados do Clube de Leituras. Na primeira seção, apresento as características do Clube e da turma envolvida, a fim de mostrar o contexto e uma maior compreensão acerca do ambiente em que o projeto foi realizado. Na segunda seção, relato momentos específicos das aulas e atividades, proporcionando um maior detalhe quanto a momentos específicos das aulas e interações com a turma. Por fim, concluo refletindo quanto ao impacto pessoal e profissional, avaliando criticamente meu crescimento e aprendizado como docente de Português como língua estrangeira.

Características do projeto e da edição 2023.1

O Clube de Leituras em Língua Portuguesa é um subprojeto de extensão do Núcleo de Línguas da Unilab, criado para atender à necessidade de ampliar o conhecimento das literaturas produzidas nos países da integração (Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste) por meio de metodologias que promovam a diversidade. Nosso objetivo é transcender os clássicos e proporcionar um espaço para a divulgação das literaturas contemporâneas, especialmente aquelas presentes na própria Unilab, uma vez que muitos de nossos participantes compartilham a vivência da diáspora africana.

O Clube possui uma característica única: é o único curso do Núcleo de Línguas oferecido de forma totalmente remota. Sua carga horária é dividida entre encontros síncronos e assíncronos, nos quais os participantes são responsáveis por ler, estudar e discutir sobre as obras literárias, suas autorias e contextos literários, previamente disponibilizadas por mim, como bolsista ministrante do Clube. Os encontros síncronos são realizados pela plataforma Meet, enquanto os encontros assíncronos são dedicados à leitura individual, podendo ser ajustados de acordo com as demandas pessoais de cada participante. Esses encontros foram agendados no Google Agenda para as quintas-feiras no período da tarde, proporcionando também um espaço para interação no grupo, troca de informações e compartilhamento de conhecimentos prévios ou comuns sobre o conteúdo em estudo.

Desde minha chegada, tenho observado que a maioria dos participantes nas turmas são da Argentina, estabelecendo uma relação que já existia antes de eu me tornar bolsista e que se fortaleceu ao longo do tempo. Eles relatam que meu entusiasmo e minha abordagem alegre os aproximaram da literatura de fato, inclusive estimulando sua produção literária. Com frequência, os desafiava a atividades criativas, como escrever cartas e poemas ou realizar seminários, como detalharei na próxima seção.

Quanto a esta edição aqui relatada, é interessante optar por descrever essa experiência anteriormente e, depois, reescrevê-la passado um ano. Antes, eu tendia a sentir “culpa”, seguindo uma ló-

gica ainda bastante cristianizada, enquanto, para nós, povo de terreiro, a culpa não tem lugar e tudo tem um propósito. Afinal, Exu, o orixá da comunicação, desafiando a lógica ocidental de tempo, espaço e linguagem, matou um pássaro ontem com uma pedra que ele só lançou hoje.

Nas primeiras edições em que estive à frente do Clube de Leituras, adotei uma abordagem mais proativa para atrair pessoas de outras nacionalidades além daquelas com que o projeto já tinha contato, o que resultou na matrícula de estudantes de Timor-Leste na edição 2022.2. Essa iniciativa levou à necessidade de alterar o horário para acomodar as necessidades desse novo público. Uma dessas estudantes ingressou na Unilab por meio do Processo Seletivo de Estudantes Internacionais (PSEI) e relatou como o contato com as literaturas apresentadas no Clube foi fundamental para sua preparação.

Além de fortalecer a relação já existente com países onde o português é uma língua estrangeira, como a Argentina, busquei incluir estudantes de outras nacionalidades, como Timor-Leste e Guiné-Bissau. Para esses últimos, o contato com a língua portuguesa é parte de um projeto colonial falido que não tem sido bem-sucedido. Somente agora, através do neocolonialismo, esses países começam a reconhecer a importância de suas línguas nativas, embora esse reconhecimento seja limitado ao contexto português, em Portugal, e não se reflita nas políticas educacionais daqueles países, que continuam priorizando o ensino do tétum, em Timor, e do crioulo (ou língua guineense) em seus sistemas de educação.

Nesta edição, optei por não realizar uma busca ativa e decidi aprofundar os conhecimentos já iniciados nos semestres anteriores com os participantes que já estavam envolvidos e demonstravam interesse em continuar no projeto. O que inicialmente considerei como uma falha ou fraqueza na minha atuação, na verdade, revelou-se um aprofundamento em uma educação plural e antirracista.

É importante destacar que a escolha de buscar e fortalecer as relações não se restringiu apenas aos estudantes da própria instituição – a Unilab –, que já evidenciavam em suas produções uma percepção de Racismo Linguístico (Nascimento, 2019) em relação às suas variedades linguísticas, dado que também incluí estudan-

tes que estavam em seus países de origem e almejavam participar do PSEI, apresentando realidades linguísticas diversas e distintas. Observar essas diferentes realidades linguísticas e seus impactos diretos e indiretos no desempenho desde o início do processo seletivo até a permanência e o rendimento dentro da universidade foi fundamental.

Como mencionado anteriormente, neste semestre, devido às sobrecargas de estágio, disciplinas curriculares, bolsa de extensão e processo seletivo do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL), não pude realizar uma busca ativa por novos participantes, portanto grande parte dos estudantes matriculados nesta edição são provenientes de edições anteriores do Clube, devido à relação próxima que mantemos através do grupo do WhatsApp. A turma⁵ era composta por estudantes argentinos (Roberto, Paula, Marcela e Mariel), guineenses (Marcelino e Rui), brasileiros (Nina e Milene) e angolano (Paulo).

A turma sempre se mostrou muito proativa e participativa, especialmente o pessoal da Argentina, que tinha necessidades diferentes ao estudar a língua portuguesa e pertencia a um perfil de faixa etária mais avançada, incluindo algumas pessoas aposentadas. Considero essas características como diferenciais no desempenho e no entusiasmo em estudar a língua e suas literaturas.

Relatos das aulas ministradas e do conteúdo programático

Nesta seção, faremos uma exposição sobre as obras e temas abordados durante a edição 2023.1 do Clube de Leituras. No nosso primeiro encontro, cumprimos tanto aqueles que já estavam conosco havia algum tempo nessa jornada quanto os recém-chegados ao Clube de Leituras. Introduzi os principais temas do Clube de Leituras da Unilab, incluindo a ementa que abordaríamos e a proposta teórico-metodológica baseada na educação antirracista respaldada pela Lei nº 10.639/2003. Também compartilhei que, neste semestre, exploraríamos os ritmos musicais afro-pindorâmicos e sua importância nas diásporas africanas.

⁵ Opto por mencionar apenas aqueles que de fato frequentaram o Clube.

Destaquei a história não contada sobre as contribuições dos povos africanos para as identidades rítmicas e musicais do Brasil, enfatizando como esses ritmos e artistas contribuíram para a visibilidade, valorização e desnaturalização de estereótipos das línguas, das literaturas e das culturas do nosso território, Afro-Pindorama.

O Brasil comemorou mais um aniversário da independência no dia 7 de setembro, período próximo ao nosso segundo encontro síncrono. Em uma dinâmica de aula contextualizada e flexível, iniciamos discutindo nossas perspectivas sobre independência e quem se beneficia dela, utilizando o samba-enredo da Mangueira de 2019, “História para ninar gente grande”, que narra a história do Brasil a partir da visão dos povos colonizados. Em 2019, a escola de samba ousou homenagear Marielle Franco, levando à Sapucaí e ao mundo um samba-enredo que é uma verdadeira aula de história contra-hegemônica e contracolônia (Bispo, 2015), denunciando as falácias contadas pela História oficial.

Inicialmente, apresentei alguns aspectos gerais da escola de samba e do gênero musical, o samba, como instrumentos fundamentais para um letramento racial crítico (Ferreira, 2022). O conceito de Letramento Racial Crítico, conforme a linguista aplicada negra Aparecida de Jesus Ferreira, incide sobre a reflexão profunda acerca da raça e do racismo. Esse conceito permite uma análise pessoal e coletiva de como entendemos e lidamos com essas questões em nosso cotidiano. Ele nos leva a considerar como a raça e o racismo afetam profundamente nossas identidades sociais, influenciando nossas vidas em diversos contextos, como no trabalho, na escola, na universidade, na família e em nossas relações sociais em geral.

A Mangueira, como é conhecida, tem por objetivo a pesquisa e o enriquecimento do folclore nacional, além da prestação de serviços beneficentes de natureza filantrópica, projetos sociais, promoções de recreativismo, entre outros (GRES Estação Primeira de Mangueira, 2006, art. 2º). No samba-enredo “História para ninar gente grande”, a Mangueira expõe ao Brasil e ao mundo, através do Carnaval, o que o sociólogo Abdias do Nascimento (2016) denunciava como “o genocídio do negro brasileiro”. Além do conteúdo, a própria estilística da linguagem utilizada na letra do samba, conhecida como Pretoguês pela antropóloga Lélia Gonzalez, destaca e

preserva as heranças culturais dos povos afro-diaspóricos na América (Gonzalez, 1988). Assim, é chegada a hora de revelarmos “a história que a História não conta” (Mangueira, 2019) e lutarmos contra a intolerância, buscando valorizar as riquezas culturais que temos construído neste território, pois “na luta é que a gente se encontra” (Mangueira, 2019).

Após uma análise aprofundada do samba-enredo e uma breve contextualização sobre a história do samba e da escola de samba GRES Estação Primeira de Mangueira, direcionamos nossa conversa para outro ritmo igualmente importante quando se trata de literatura, cultura, juventude e periferia – marcadores sociais de uma grande parcela da população do Brasil cujas produções literárias precisam ocupar os espaços educacionais. Apresentei à turma o álbum *Raio-X do Brasil* (1992), do grupo de rap Racionais MC's, ressaltando seu papel crucial na denúncia do genocídio do negro brasileiro, violência policial, discriminação racial e círculo vicioso de extermínio da juventude negra sob o discurso de “guerra às drogas”.

Uma curiosidade relevante sobre a trajetória do grupo Racionais MC's é que, no início, ensaiavam em um barracão de escola de samba, na Vai-Vai, em São Paulo, evidenciando como nossas lutas se entrelaçam, conforme expresso no samba-enredo da Mangueira abordado na aula anterior: “na luta é que a gente se encontra” (Mangueira, 2019).

Prosseguimos com a análise da música “Homem na estrada” (Racionais, 1992). A música retrata um homem recém-libertado do sistema carcerário que aspira mudar de vida para oferecer um futuro melhor a seu filho, escapando da condição vulnerável de morar em um “barranco mal acabado e sujo” (Racionais, 1992). Com denúncias de abandono e violações de direitos por parte do Estado, utilizando instrumentos como o Instituto Médico Legal (IML), a ambulância, a Polícia Militar, etc., a música se apresenta como uma crônica vívida cujos personagens são uma triste realidade nas periferias brasileiras.

Durante essa análise, a estudante Mariel trouxe à tona as “murgas uruguaias” como um exemplo de ritmo carnavalesco que também utiliza seu espaço para protestar contra temas político-sociais. Sua participação e a conexão que estabeleceu entre questões

específicas do Brasil e aspectos de outras sociedades foram bastante enriquecedoras.

A utilização do *rap* como ferramenta pedagógica nas aulas de Literatura é uma abordagem inovadora e eficaz para envolver os alunos, especialmente no contexto remoto. Começar a aula com música não só cria uma atmosfera mais descontraída, mas também permite que os alunos se envolvam com os temas abordados de uma maneira mais dinâmica. Essa adaptação para o ambiente virtual, como no Clube de Leituras, demonstra uma habilidade de adaptação e criatividade por parte do educador.

Segundo o intelectual afrodiaspórico Stuart Hall (1997, p. 13 *apud* Soares da Costa, 2021), "O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor do 'eu' coerente". Nessa perspectiva, as Literaturas Afro-Pindorâmicas abrangem o sujeito em suas diversas identidades, de maneira inclusiva e abrangente, dando voz a identidades racializadas, genderificadas e culturas subvalorizadas pelo viés eurocêntrico. Essas identidades contra-hegemônicas, subalternizadas pelo poder central, são frequentemente negligenciadas no currículo educacional, como apontado por Tardivo e Corqueiro (2020, p. 321), em que "[...] textos produzidos por homossexuais, mulheres, negros e indígenas raramente compõem o rol de obras literárias trabalhadas na educação básica". As literaturas selecionadas para este momento da aula emergem de experiências de marginalização, especialmente no contexto do sistema penitenciário.

Discutimos a marcante presença de palavrões, bem como alguns aspectos das características do Pretoguês nas letras das músicas, que se manifestam não apenas nos palavrões, mas também nos usos sintáticos e nas construções das gírias originárias das periferias, como uma forma de preservar a tradição oral (Hampaté Bâ, 2010). Além disso, destacamos que as aulas que exploram aspectos socioculturais também podem servir como espaços para a produção literária, especialmente através do gênero paródia.

Nesta aula, dedicamos nossa análise à música "Capítulo 4, versículo 3", dos Racionais MC's (1997), abordando também o álbum *Sobrevivendo no inferno* (Racionais, 1997) e suas repercussões nas primeiras décadas do século XXI. Entre essas repercussões, men-

cionamos a notável apresentação do álbum ao Papa Francisco pelo então prefeito de São Paulo, Fernando Haddad. É relevante ressaltar que o álbum foi adaptado em formato de livro pela Companhia das Letras e incluído como leitura obrigatória em vestibulares renomados no Brasil. Prosseguindo com o programa e abordando o *rap* como uma expressão literária das periferias, continuamos nossa análise com a música “Capítulo 4, versículo 3”. Nela, o grupo amplifica e torna visível a luta do povo negro pela conscientização racial. A música começa como um ato de denúncia contundente, destacando a realidade de um país que prega a democracia racial, mas onde, “a cada quatro horas, um jovem negro morre violentamente em São Paulo” (Racionais, 1997). Essa é a mensagem que o grupo optou por transmitir, buscando conscientizar seu povo, em uma referência à Bíblia e ao crescimento notável do cristianismo evangélico nas periferias do Brasil nos anos que antecederam a virada do último século.

A música critica a branquitude, os aparelhos ideológicos do Estado e a manipulação midiática dos meios de comunicação, alcançando um sucesso “improvável” ao vender mais de um milhão de cópias. Esse sucesso é considerado improvável porque, assim como Carolina, os Racionais descreviam de forma crua a vida na favela, em um contexto (literatura e cultura) onde tais temas não eram e ainda não são amplamente aceitos, como evidenciado pela não aprovação do nome de Conceição Evaristo para a Academia Brasileira de Letras, representando um racismo institucionalizado em um espaço moldado por um grande nome da nossa literatura, Machado de Assis.

“Branquitude” é um conceito utilizado principalmente nos estudos de raça e racismo para descrever a posição de privilégio e poder associada à condição de ser branco em sociedades racialmente estratificadas, “[...] mesmo os brancos pobres e a classe trabalhadora se beneficiam do legado da opressão racial” (Aditya Mukherjee, 2010 *apud* Bento, 2022). Ele não se refere apenas à cor da pele, mas sim ao conjunto de privilégios, oportunidades e percepções sociais positivas atribuídos aos indivíduos brancos em uma determinada sociedade e como esses privilégios são sustentados e perpetuados por estruturas sociais, culturais e institucionais.

A branquitude envolve a análise crítica das vantagens sociais, econômicas e políticas que os brancos recebem simplesmente por pertencerem a essa categoria racial dominante. Para Bento (2022, p. 15), “[...] é preciso reconhecer e debater essas e outras relações de dominação para criar condições de avanço para outro tipo de sociedade e outros pactos civilizatórios”. Estudar a branquitude ajuda a percebermos como as hierarquias raciais são mantidas e perpetuadas, muitas vezes de maneira implícita e inconsciente.

Iniciei a aula provocando uma reflexão com a turma sobre como, por muito tempo, a literatura brasileira concentrou-se nas experiências das classes dominantes e, posteriormente, das classes médias, negligenciando a riqueza material e imaterial e as experiências específicas de grupos subalternizados, como indígenas, pessoas negras e mulheres pobres. Foi somente através da obra da poeta Carolina Maria de Jesus que as vivências da favela e da realidade das mulheres negras empobrecidas ganharam visibilidade. Carolina abriu caminho para obras como *Cidade de Deus* (Lins, 1997), *Diário de um detento* (Jocenir, 2001) e *Sobrevivendo no inferno* (Racionais, 2018). Apresentei a história da escritora, explorando seus diversos gêneros literários e suas manifestações culturais, incluindo música, moda e poesia.

Nesta atividade, abrimos nossa sala para receber estudantes e pesquisadores de diferentes partes do Brasil, convidando-os a contribuir e refletir conosco sobre as obras e a trajetória de Carolina. Estabelecemos uma conexão entre a escrita de Carolina a partir da obra *Antologia pessoal* (Jesus, 1996) e a escrita de Conceição Evaristo, através do conceito de *escrevivência*. Ambas as escritoras compartilham uma ligação direta e profunda com suas experiências e as experiências de mulheres que compartilham marcadores sociais semelhantes, como mulheres negras e periféricas. A obra escolhida de Evaristo foi *Olhos d'água* (2016), com a opção pelo gênero literário “conto”, devido à brevidade do texto e à oportunidade de leitura integral em sala de aula (Batista, s/d). Como forma de ir além do *Quarto de despejo* (Jesus, 2019), continuei aprofundando os conhecimentos sobre a autora, agora a partir da leitura coletiva, em sala, de sua prosa poética “Onde estaes felicidade?” (Jesus, 2019).

No final de outubro de 2023, tive o privilégio de participar de uma edição do Artefatos da Cultura Negra, na vibrante região do Cariri. Aproveitando o cenário inspirador da Praça da Sé, na encantadora cidade do Crato, no Ceará, decidi compartilhar com a turma alguns aspectos sócio-histórico-culturais dessa região. Nada mais apropriado do que discutir sobre Sarau, Slam e Poesia Periférica em um espaço tão propício para manifestações artísticas e literárias como uma praça.

Na minha apresentação, destaquei o Slam como o maior movimento de literatura oral surgido nas periferias, não apenas em Fortaleza, mas em diversas capitais e regiões do Brasil. O Slam é uma batalha de rimas realizada ao ar livre, com jurados selecionados entre o público, onde as rimas devem ser autênticas e improvisadas, utilizando apenas o corpo e a mente, sem a utilização de nenhum material para a *performance*. Além de ser uma arena para competições de rimas, o Slam é um espaço de organização política coletiva, cada vez mais aberto a experiências de resistência feminista, como o Slam das Minas, e de resistência política, como o Slam da Okupa. É importante destacar que o Slam tem ganhado proporção e diversidade tal que hoje já existe Slam para a comunidade surda, em Língua Brasileira de Sinais (Libras).

Para proporcionar uma compreensão mais viva da dinâmica do Slam, compartilhei com a turma um vídeo produzido no Instagram, mostrando uma experiência real em um festival no Centro Cultural do Cariri, onde participei voluntariamente para recitar meus próprios versos, sem competir na competição. Também compartilhei diversas poesias de minha autoria, através do meu nome artístico, Bixa Poc, bem como trouxe vídeos de um poeta fortalezense, Jardson Remido⁶, de uma artista paraibana, Bixarte⁷, e de poesias-revoltas, como de José Régio⁸ e Pedro Bomba⁹.

⁶ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=DSmrrPvl0B8>. Acesso em: 18 maio 2024.

⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=3EehckxB2qU>. Acesso em: 18 maio 2024.

⁸ Disponível em: <https://estadodaarte.estadao.com.br/jose-regio-cantico-negro/>. Acesso em: 18 maio 2024.

⁹ Disponível em: <https://oxigenio-dapalavra.tumblr.com/post/133891656395/homem-bomba>. Acesso em: 18 maio 2024.

Ao término da aula, propus um desafio empolgante: criar nosso próprio Slam, o Slam do Clube de Leituras, onde cada um de nós viria a ter seu papel neste cenário, alguns como competidores, outros como jurados, e todos como parte de uma plateia vibrante e engajada. O desafio proposto foi o seguinte: cada pessoa deveria trazer na aula subsequente pelo menos três poesias autorais, sendo uma com o tema da morte, outra sobre o amor e a terceira com temática livre. Por que esses temas? Porque, ao longo da semana, exploramos uma data que tem significados diversos nas culturas latino-americanas. Quanto ao tema do amor, acredito ser um tema muito recorrente nas poesias por todo o mundo e é um ponto que aproxima e distancia diversas culturas, pois percebem o sentimento a partir de diferentes perspectivas. E, por fim, um tema livre, para conhecermos as revoltas temáticas subjetivas, que também podem ser coletivas e tornar-se *escrevivência* (Evaristo, 2020).

No dia 2 de novembro, o Brasil comemora o Dia dos Finados, um momento de profundo luto pelos que já faleceram, seja por entes queridos ou por figuras cuja ausência é irreparável. Nessa mesma data, em diversos países ao nosso redor, também é celebrado o *Día de los Muertos*, um feriado que, embora traduzido de forma semelhante, difere significativamente na prática. O *Día de los Muertos* é um momento de grande celebração, com desfiles pelas ruas, para homenagear a vida de ancestrais e pessoas das gerações passadas. Essa dualidade de perspectivas nos convidou a refletir sobre a diferença cultural através das poesias que eles iriam apresentar. Quanto à escolha do tema do amor, é recorrente na poesia ao redor do mundo, e as perspectivas sobre amor também variam conforme as diferenças culturais, o que nos aproxima e nos distancia ao mesmo tempo. Por fim, o tema livre nos permitiu explorar as revoltas temáticas subjetivas, que podem ser tanto individuais quanto coletivas, transformando-se em uma escrita viva e visceral, como nos ensina Evaristo (2020).

No dia do Slam, como esperado, alguns alunos não cumpriram a tarefa, outros a realizaram parcialmente, escrevendo apenas uma ou outra poesia, e houve aqueles que completaram todas as atividades. Diante disso, organizamos a turma e distribuímos as funções: os que fizeram as poesias competiriam, enquanto aqueles

que não cumpriram a tarefa atuariam como jurados, e todos os demais seriam parte da plateia.

Como é típico nas batalhas de Slam, precisávamos de uma rima para saudar o espaço e convocar a competição. Eu assumi o papel de Mestre de Cerimônia (MC), e a turma entoou em coro: “Se tu ama ver cultura, *rap* com literatura, é só chegar no Slam, Slam do Clube de Leituras”. Antes de iniciar as competições, discutimos brevemente as diferentes percepções sobre a morte, e compartilhei com eles uma visão indígena sobre o tema, proveniente do povo Guarani-Mbya, que aborda o conceito do perecível e do imperecível.

Em meados de novembro, participei da monitoria de um outro evento, o IV Congresso de Pesquisadoras/es Negras/os do Nordeste, em Maceió, Alagoas. Durante esse período, dediquei tempo à leitura do livro *Antologia de poesias negras de expressão portuguesa*, de Mário Pinto de Andrade. Devido à complexidade da leitura e à necessidade de aprofundamento na temática, organizei dois encontros assíncronos para que pudéssemos discutir de forma mais produtiva durante um encontro síncrono.

Na aula síncrona seguinte, trabalhei com eles o conceito de “Literaturas africanas em língua portuguesa” e travei uma crítica sobre ser o critério da lusofonia o caráter primeiro para relacionar as nossas culturas, uma crítica feita a partir das leituras que fiz do artigo “Literaturas africanas comparadas e Oceano Índico. Contrapontos críticos para uma reflexão em torno do romance histórico no índico africano” (Brugioni, 2016). Logo após, construímos uma aula onde cada estudante iria expor algum aspecto da Antologia que estávamos trabalhando. Em formato de seminário, cada pessoa iria escolher dois países, construir uma relação sócio-histórico-cultural entre eles, através da escolha de poemas de cada um desses países.

Durante o curso, mais especificamente no dia 28 de novembro, em reconhecimento ao forte legado deixado, o grupo Racionais MC's, tão abordado em nossas aulas, teve o título de *Doutor Honoris Causa* aprovado pelo Conselho Universitário da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), em que os integrantes do grupo tiveram o reconhecimento acadêmico de sua intelectualidade, cujas letras constroem um retrato sociológico do Brasil. Tal reconhecimento se dá pelo seu potencial artístico, mas sem dúvida pela sua

denúncia do racismo e pelo trabalho educativo que tem feito nas periferias do Brasil. Não é a primeira vez que a Unicamp reconhece a importância do grupo e das obras, pois, em 2018, a Unicamp adotou o álbum *Sobrevivendo no inferno* (1997) como obra de estudo para seu vestibular e, ano passado, em 2023, o grupo esteve presente em uma aula aberta numa turma de Antropologia da instituição. Aproveitamos para trocar essas informações pelo grupo de WhatsApp como atividade assíncrona.

Em meio ao desfecho do Clube de Leituras e à minha participação contínua no Núcleo de Línguas, decidimos explorar o romance *História para ninar menino grande* (2022), de Conceição Evaristo, em uma leitura coletiva. Durante nossas discussões finais, refletimos sobre a importância de ampliarmos nosso repertório literário para incluir as vozes que foram silenciadas na literatura canônica. Destacamos o papel significativo das vozes das mulheres negras, que não apenas rompem com o convencional em termos de estética e conteúdo, mas também oferecem uma perspectiva única e muitas vezes negligenciada sobre a experiência da mulher negra na sociedade. Ao explorarmos as potências dessas narrativas, enriquecemos nossa compreensão do mundo e promovemos a diversidade e a inclusão na literatura.

Reconhecemos as limitações das narrativas históricas que moldaram uma representação hipersexualizada, estereotipada e estigmatizada das masculinidades negras. A autora tem se empenhado em desconstruir essa perspectiva por meio de seus personagens masculinos negros, buscando uma abordagem que não romantize as violências perpetuadas por homens negros, mas que os compreenda como sujeitos atravessados por diversas formas de violência social e negação.

Nessa ocasião, também destaquei a escassez ou quase ausência de narrativas sobre as experiências das *bixas* pretas na literatura. Sublinhei a importância de enfrentarmos esse apagamento, inclusive assumindo o papel de autoras de nossas próprias histórias, por meio das *escrevivências* que tanto incentivei ao longo do Clube.

Considerações finais

Concluo este relato afirmando que a música tem desempenhado um papel crucial na transmissão de conhecimentos, identidades e resistência cultural ao longo da história, especialmente para comunidades negras. Essa abordagem não apenas enriqueceu o meu repertório literário, bem como o da turma, mas também reconhece e valoriza outras formas de narrativa e expressão cultural.

A questão racial sempre foi central nas discussões das obras trabalhadas e nas nossas investigações e, desde o princípio, eu havia dito à turma que “[...] nenhuma educação é politicamente neutra” (hooks, 2017), “[...] mas sinaliza relações de poder presentes na experiência colonial” (Severo, 2017 *apud* Santos, 2023), assim, minha pedagogia se coloca como antirracista e contracolonial. Sendo assim, “[...] é necessário descolonizar-se” (Santos, 2023). Para a intelectual Alcoff (2016), para descolonizar-se é necessário atentar-se não apenas para como o colonialismo constrói identidades, mas observar como algumas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas epistemicamente, privilegiando umas em detrimento das demais (Santos, 2023).

Muitas aulas de literaturas se dão ao longo de anos, quer nas escolas de educação básica brasileira, quer em cursos específicos, de instituições privadas ou públicas, sem sequer mencionar as contribuições literárias dessa parte que representa a maior parte da sociedade brasileira; quando se apresentam obras em que aparecem como personagens, as representações identitárias destes estão, por muitas vezes, restritas a uma ótica estereotipada, estigmatizada e racista, ou, de modo condescendente, gratas por um ato salvador, como o mito de libertação da princesa Isabel. Assim:

[...] a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (Almeida, 2019).

Essa experiência no Clube se junta a muitas outras iniciativas promovidas por pessoas que, como eu, buscaram métodos para implementar as Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008, visando a servir de

exemplo e inspiração para profissionais interessados em trabalhar com literaturas afro-pindorâmicas em suas salas de aula. Se reconhecemos o racismo como algo estrutural e estruturante na sociedade brasileira, não podemos continuar deitados eternamente em berço esplêndido¹⁰; é necessário posicionar nossa atuação docente. Afinal, como afirma a intelectual Davis (2018), não basta não ser racista, é preciso ser antirracista.

A música tem desempenhado um papel crucial na transmissão de histórias, identidades e resistência cultural ao longo da história, especialmente para comunidades negras. Escolher abordar as literaturas afro-pindorâmicas a partir da música não apenas enriqueceu o repertório literário de toda a turma, como também a minha, na medida em que apontou maneiras de reconhecimento e valorização de outras formas de narrativa e expressões culturais.

Como profissional da educação em formação na época, essa experiência foi de grande importância para mim, tanto curricularmente quanto pessoalmente. Receber nota máxima em todas as categorias de avaliação da banca da Semana Universitária foi uma validação do esforço dedicado. Foi desafiador tentar ampliar os limites do currículo tradicional e das abordagens convencionais, mas isso me permitiu repensar uma educação mais inclusiva e relevante para os alunos.

A inclusão de obras como “História para ninar gente grande”, do GRES Estação Primeira de Mangueira, e os álbuns do grupo de *rap* Racionais MC's proporcionaram uma visão direta das realidades sociais e políticas enfrentadas pelas comunidades marginalizadas. Além disso, os diálogos entre Carolina Maria de Jesus e Deolinda Rodrigues ofereceram uma perspectiva intercultural sobre a experiência negra tanto no Brasil quanto em Angola.

A introdução do Slam por meio das poesias de diversos artistas contemporâneos acrescentou uma dimensão *performática* e participativa ao Clube de Leituras, incentivando os alunos a se envolverem ativamente com os textos e suas mensagens. E, por fim, o romance *História para ninar menino grande*, de Conceição Evaristo, trouxe uma voz literária afro-brasileira poderosa, refletindo as experiências e os desafios enfrentados pela comunidade negra no

¹⁰ Em alusão ao trecho do Hino Nacional Brasileiro.

Brasil. Essas diversas abordagens enriqueceram significativamente a experiência de aprendizagem e contribuíram para uma educação mais abrangente e significativa.

Referências

ALCOFF, L. M. Uma epistemologia para a próxima revolução. *Revista Estado e Sociedade*, Brasília, DF, v. 31, n. 1, p. 129-143, 2016.

ANDRADE, M. P. *Antologia de poesia negra de expressão portuguesa*. Paris: Pierre Oswald, 1958.

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

BATISTA, G. S. *Relato de experiência do estágio supervisionado*: o encontro com a literatura africana no Ensino Médio. Niterói: UERJ, s/d.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (org.). *Psicologia social do racismo*: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 25-58.

BISPO, A. *Colonização, quilombos*: modos e significações. Brasília, DF: UnB/INCT, 2015.

BORDINI, M. G.; AGUIAR, V. T. *Literatura a formação do leitor*: alternativas metodológicas. 2. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2003.

BRUGIONI, E. Literaturas africanas comparadas e Oceano Índico. Contrapontos críticos para uma reflexão em torno do romance histórico no índico africano. *e-cadernos CES*, Coimbra, v. 26, 2016.

DAVIS, A. *A liberdade é uma luta constante*. São Paulo: Boitempo, 2018.

EVARISTO, C. Escrivência. *Leituras Brasileiras*, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY>. Acesso em: 10 jan. 2023.

EVARISTO, C. *Olhos d'água*. Rio de Janeiro: Pallas, 2016.

FERREIRA, J. G.; SILVA, L. M.; TEA, M. *Re-conhecendo as literaturas negro-brasileanas*: caminhos possíveis para o ensino de literaturas de autoria negra. Fortaleza, 2022. Disponível em: <https://linktr.ee/negrobrasilianas>. Acesso em: 8 jan. 2023.

GOMES, N. L. *O movimento negro educador*: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

HAMPATÉ BÂ, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (ed.). *História geral da África*. 2. ed. Brasília, DF: Unesco, 2010. p. 167-212.

HOOKS, b. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática de liberdade. 2. ed. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

JESUS, C. M. *Antologia pessoal*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1996.

JESUS, C. M. *Quarto de despejo*: diário de uma favelada. São Paulo: Ática, 2019.

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

LINS, P. *Cidade de Deus*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MACHADO, A. F.; ALVES, M. K. F.; PETIT, S. H. (org.). *Estéticas negras*: trançando educação e produção didática. Fortaleza: Imprepe, 2016.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, v. 62, p. 20-31, 2015.

NASCIMENTO, G. *Racismo linguístico*: os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

PEREIRA, L. J. A. *Exú nas escolas*: uma proposta educacional antirracista. Belo Horizonte: Escola Cidadã, 2021.

RACIONAIS. *Sobrevivendo no inferno*. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RACIONAIS. *Sobrevivendo no inferno*. [S. l.: S. n.], 1998. 1 disco sonoro.

RIBEIRO, D. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SANTOS, A. B. *Colonização, quilombos*: modos e significados. Brasília, DF: UnB, 2015.

SANTOS, M. C. *Enviadescendo a ciência da linguagem*: o fenômeno da linguagem não-binária como ferramenta pedagógica de transgressão. Redenção: Unilab, 2023.

TARDIVO, A. E.; COQUEIRO, W. S. Direitos humanos e educação: a literatura de autoria afro-brasileira em sala de aula. *Revista Educação e Linguagens*, Campo Mourão, v. 9, n. 17, p. 313-333, 2020.

15 RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA OBRA *OS TESOUROS DE MONIFA*, DE SONIA ROSA: UMA PROPOSTA DE ANÁLISE

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap15>

BRENDA DAMASCENO SILVA

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da Universidade Estadual do Ceará (UECE), pesquisadora da Linha 2 - Gênero, Raça e Identidades, e graduada em Letras - Português pela UECE. Professora de Língua Portuguesa e Língua Inglesa. Foi monitória das disciplinas: Literatura Contemporânea de Língua Portuguesa, e Literatura Brasileira: Prosa II. Foi bolsista do Programa de Educação Tutorial (PET), realizando estudos sobre saúde mental na universidade, círculos de construção de paz em escolas do município de Quixadá, luto no contexto pandêmico, análise acerca do fenômeno das redes sociais, espetacularização da vida privada nos meios virtuais e adoecimento psíquico do professor. Participou do Grupo de Estudos em História Política: Representação, Cultura e Poder, atuando no projeto de extensão intitulado "A história vai ao museu: ação educativa patrimonial e o museu histórico Jacinto de Sousa". Colaborou como tutora de Língua Portuguesa através do Programa Foco na Aprendizagem nas escolas de ensino médio Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota e José Martins Rodrigues. Atuou como bolsista mediadora do percurso de Audiovisual do projeto aBarca - Formação em Artes para a Juventude da escola Porto Iracema das Artes. Desempenha estudos relacionados à Literatura Infantojuvenil, Literatura Afro-Brasileira, Literaturas Africanas em Língua Portuguesa, Roteiro Audiovisual e Cinema.

E-mail: brendadamasceno11@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6786-5485>

SARAH MARIA FORTE DIOGO

Doutora em Estudos Literários pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e mestra em Letras com concentração em Literatura Brasileira pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Professora de Literaturas da Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Ceará (UECE), *campus* da Faculdade de Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc). Professora permanente do Mestrado Profissional em Letras (ProLetras) da UECE. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) da UECE. Pesquisa articulações entre literaturas e questões étnico-raciais e como abordá-las em salas de aula. Autora do livro *Boceta encantada* (2023), publicado pela editora Patuá.

E-mail: sarah.forte@uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9345-5420>

Introdução



presente estudo pretende analisar a obra literária *Os tesouros de Monifa*, da escritora Sonia Rosa, sob a perspectiva das relações étnico-raciais, buscando refletir como essa história pode contribuir para a discussão de uma educação antirracista e fortalecimento das identidades negras ainda no percurso da infância. Consideramos que a literatura é uma ferramenta potente de identificação e valorização de culturas, já a escola, por sua vez, é um lugar extremamente importante e propício para auxiliar na construção da identidade social, de respeito às diferenças.

A diversidade cultural permeia todo o processo de formação da sociedade brasileira. Nosso país carrega profundas heranças étnicas, seja dos indígenas, dos povos africanos que foram trazidos para estas terras, dos europeus que se instalaram aqui e também de pessoas vindas de outros continentes para cá. Tudo isso pode impactar bastante as crianças, que cotidianamente convivem com pessoas completamente diferentes, seja pela cor da pele, pelo tipo de cabelo, roupas, modo de falar, etc. A época da infância é uma fase em que tudo é novo, as crianças estão descobrindo a vida aos poucos, ao lado de outras crianças e adultos que partem de lugares variados. É sob esse espaço complexo que se situa a literatura infantil, bastante focada em conversar com o público mais novo, envolta na sensibilidade e imaginação fértil do universo juvenil.

Em *Os tesouros de Monifa*, temos acesso a uma história encantadora de uma menina negra descendente de africanos, cuja tataravó fora trazida ao Brasil para ser escravizada, seu nome era Monifa, que foi forçada a deixar sua família na África, viajou através

dos terríveis navios negreiros e teve uma vida muito difícil, tal como observamos no seguinte trecho da obra:

[...] minha avó Abigail sempre me falou da bisavó dela que veio da África num navio negreiro quando era bem mocinha. Todos os parentes e amigos que vieram com ela ficaram pelo caminho [...]. Ela ficou sozinha no mundo, numa terra distante e na condição de escravizada (Rosa, 2009, p. 7).

A autora do livro, Sonia Rosa, é uma escritora carioca, mestra em Relações Étnico-Raciais, atualmente professora aposentada. Já escreveu diversas obras para o público infantojuvenil, entre elas: *Enquanto o almoço não fica pronto...* (2020), obra que foi selecionada pelo edital “Leia para uma criança 2021”. Seus livros foram adotados por inúmeras escolas públicas do Brasil, além de editados em outros países. Sonia Rosa se refere à sua produção como literatura negro-afetiva para crianças e jovens, conceito criado por ela própria, que consiste no acesso de leitores brasileiros a narrativas em que o amor se faz mais presente na vida. Os personagens de suas histórias são negros em evidência, crianças inteligentes, espertas, bonitas, carismáticas e herdeiras de uma ancestralidade valiosa, características que fogem de estereótipos criados anteriormente por autores brancos.

A respeito da relevância da literatura na escola, é importante salientar:

O espaço escolar é um dos territórios onde são discutidas e dialogadas diversas temáticas que perpassam o cotidiano do aluno, nesse sentido, se *[sic]* destacam os livros de literatura, como um dos elementos constituintes do ensino, pois, desde a educação infantil, o aluno terá contato com as diversas histórias que são contadas pelos livros de literatura infantil (Torres, 2022, p. 15).

Ao falar do Brasil, a pluralidade identitária é um aspecto notório desse imenso país tropical sul-americano, que faz com que a nossa cultura seja uma das mais ricas e abundantes. No entanto, conviver e aceitar a diversidade é uma questão latente desde a época colonial até a contemporaneidade. Nossa sociedade é uma das mais racistas do mundo; muito embora a população negra seja maioria, há muitas concepções preconceituosas que precisam ser desconstruídas para que a sociedade possa evoluir ainda mais.

Muitas vezes, os primeiros contatos com o racismo acontecem na escola, com “brincadeiras”, apelidos pejorativos, desenhos de mau gosto, algum colega faz comentários comparando determinados personagens negros subrepresentados em filmes, séries e novelas para menosprezar outros colegas e, assim, vai minando a convivência com pequenas atitudes intolerantes. Esse comportamento é tão enraizado que já se tornou natural, havendo até quem indague: quem nunca passou pela escola e não sofreu preconceito? As respostas a essa pergunta infelizmente são positivas e costumam mexer com as emoções das pessoas de modo arrasador. Na infância, todas essas condutas são aprendidas através da reprodução; a criança vê alguém agindo de tal forma e se espelha. Por conseguinte, a sociedade brasileira vai se constituindo sob os moldes do racismo estrutural (Almeida, 2019), conceito intensamente estudado pelo advogado e professor Sílvio de Almeida.

Sempre ao falar de obras infantis, precisamos refletir que as histórias com personagens negros centralizados é uma grande conquista; é uma alegria que hoje seja possível ler narrativas escritas por autorias negras, que falam sobre a população negra, algo que não existia antigamente, pois sabemos que, há alguns anos atrás, nem existia nas prateleiras das escolas livros que sequer trouxessem a temática da negritude. Conforme constatamos na contribuição a seguir:

Historicamente, muitas obras de literatura infantil refletiram os preconceitos e estereótipos presentes na época em que foram escritas. No passado, os personagens negros eram frequentemente retratados de maneira estereotipada e negativa, muitas vezes associados a papéis de escravidão, servidão ou subserviência. Essas representações refletiam os preconceitos e as normas sociais da época, podendo perpetuar estereótipos prejudiciais. Até o período do Modernismo, era rara a presença de personagens negros nas obras literárias (SANTOS, 2023, p. 22). De acordo com Gouvêa (2005, p. 79), ‘nas obras produzidas até a década de 1920 os personagens negros eram ausentes ou remetidos ao recente passado escravocrata’. Essa ausência ocorria por várias razões. Primeiramente, durante muito tempo, as pessoas negras foram percebidas como inferiores às brancas em termos mentais, socioculturais e cognitivos. Em segundo, essas representações eram problemáticas porque contribuíam para a per-

cepção negativa e desumanização das pessoas negras, reforçando ideias prejudiciais sobre sua inferioridade e limitando suas possibilidades na sociedade (Santos, 2023, p. 22).

Felizmente, nos últimos anos temos visto surgir autores com histórias mais criativas que incluem personagens negros de maneira positiva e gloriosa, trazendo um novo frescor para a literatura infantojuvenil, como nos presenteia Sonia Rosa em *Os tesouros de Monifa*.

Metodologia

Para a realização deste estudo, primeiramente fizemos a leitura crítica da obra *Os tesouros de Monifa*, buscando conhecer mais sobre a escritora e sua produção literária, a fim de conectar as temáticas abordadas na obra com o contexto artístico da autora. No segundo momento, pesquisamos trabalhos que discutem sobre esse assunto, com o intuito de embasar nossa reflexão.

Duas monografias encontradas são fundamentais para o nosso estudo, ambas foram defendidas por alunas do curso de Pedagogia, o que torna claro o caráter interdisciplinar deste trabalho, que se situa entre Literatura e Ensino, respectivos campos de atuação de Letras e de Pedagogia, o qual, para além disso, também contribui para a formação de professores da educação básica que mantêm contato com o público juvenil na escola.

Escrito por Simone Silva Torres (2022), *Um estudo das representações de personagens negros nas literaturas infantojuvenis trabalhadas pelas professoras na educação infantil da escola municipal Mariano Moria* trata de analisar personagens negros em obras da literatura infantojuvenil utilizadas por professoras da escola Mariano Morais, na zona rural da cidade de Nazaré, em Tocantins. A autora tece argumentos muito importantes no exame detalhado dos livros, apresenta imagens da escola e dos livros e comenta a respeito das ilustrações.

Outra referência importante é *Literatura infantil negra: de ancestralidade, memória e afetividade entre personagens avós e netas*, pesquisa de Nara Nathalie Nascimento dos Anjos (2023). Ela investiga obras literárias infantis que falam de memória e ancestralida-

de africana, com avós e netas negras. Destaca como a afetividade presente nas narrativas constrói diálogos de sabedoria e afeto entre as pessoas mais velhas e as crianças. O trecho a seguir nos auxiliou bastante a pensar sobre a herança africana presente no livro trabalhado:

Estudar e refletir sobre a ancestralidade no Brasil não se trata apenas de olhar para o passado, mas também de reconhecer o presente e as formas pelas quais ela encontra-se presente. Atualmente, nós estamos refazendo os trajetos de resistência, sobrevivência e ressignificação, dando voz às histórias que foram silenciadas e valorizando as culturas que perduram apesar das adversidades. Os estudos que envolvem a ancestralidade nos reconectam com nossas raízes, é um exercício de memória e um compromisso com a promoção da diversidade e da justiça, que nos desafia a construir um futuro mais inclusivo e respeitoso das complexas trajetórias que nos trouxeram até os dias atuais (Anjos, 2023, p. 28).

A escolha da obra *Os tesouros de Monifa* partiu de uma experiência no ambiente escolar; a chegada de livros novos ao acervo de multimeios, em busca de literaturas juvenis escritas por autoria negra que falassem de questões raciais e pudessem ser lidas e debatidas com os alunos na sala de aula.

Resultados e discussão

As relações étnico-raciais versam a respeito das ligações afro-brasileiras que vão para além de raça e etnia. Para entender realmente o que é ser negro no Brasil, é necessário observar, sim, as características físicas, mas perceber a dimensão simbólica do que isso representa em um país como o nosso, com a proporção cultural, territorial, mítica, identitária e política envolvidas nesse debate. Segundo Torres (2022, p. 19), “O debate das questões raciais é direcionado para práticas educativas, no que tange o processo de desconstrução de ideias equivocadas e estereotipadas a população negra brasileira”. A educação desempenha o papel importante de possibilitar o acesso a esse conhecimento, de interligar diferentes vozes em um mesmo espaço, promovendo a desconstrução de relações intrincadas.

Quando as crianças têm acesso a um livro infantil, ampliam contato com o imaginário criativo das histórias, reconhecem-se nos universos exibidos, acreditam que são parte de algo grandioso, e isso é muito importante. Crescer se sentindo representados, perceber que há pessoas parecidas consigo, isso contribui significativamente para a construção de autoestima e de uma identidade cultural fortalecida. É gratificante que uma criança negra leia uma obra infantil e consiga se identificar com os personagens, isso a deixará feliz e confiante, pois naquelas páginas existe alguém que é como ela, fazendo uma ponte entre a realidade e a ficção. Esse poder genuíno da literatura infantil atrelado à discussão das relações étnico-raciais oferece a possibilidade de transformar o espaço escolar. Podendo ainda raciocinar com Torres (2022, p. 16):

As literaturas infantis são caracterizadas por abordar diversas temáticas do cotidiano, nessas acepções se destaca as temáticas étnico-raciais, por representar o personagem negro nas diversas histórias contadas pelas literaturas. Nas últimas décadas a temática étnico-racial vem ganhando novos enfoques, sendo importante ressaltar o impacto que a Lei 10.639/2003 teve na produção literária infantojuvenil.

Interessante que a narrativa *Os tesouros de Monifa* conta que, apesar de todas as mazelas que Monifa sofreu, ela acumulou um tesouro, que se encontra em uma caixa e vai passando de geração para geração em sua família. No decorrer da leitura, não nos é revelado o nome da garotinha que no dia de seu aniversário se torna a guardiã dos tesouros da tataravó. Essa caixa possui diários, onde são depositados poemas, letras de músicas, desenhos, cartas, notícias da época em que Monifa viveu, um material carregado de significados. Notamos a potência da linguagem como meio de resistência ao regime escravocrata, tal como ilustra a passagem seguinte:

Ela era muito esperta! Soube juntar e recolher pedaços de seu tempo para que a gente de hoje pudesse espiar um pouquinho do ontem [...]. O encontro do passado com o presente tem embalado esse tesouro valioso da minha família. Eu mesma conheço as rezas e alguns versinhos. Escuto as histórias de sua terra desde menininha e adoro ouvi-las até hoje! Elas me acalmam e me transportam para o além-mar e para o além-tempo [...] (Rosa, 2009, p. 10).

Quando recebe a caixa de “tesouros da tataravó”, a menina fica muito alegre com o presente, sente-se honrada por agora ser a protetora de memórias tão importantes para a sua família, ao mesmo tempo que pensa nas possíveis tristezas vividas por sua ancestral, e então começa a chorar. Todavia, logo é acolhida pela mãe e pela avó, que lhe entregam uma carta deixada pela própria Monifa, de teor bastante emocional e profundo. Neste texto, ela relata suas dificuldades enquanto escravizada no Brasil, a saudade de seus parentes africanos e como foi forçada a aprender a língua dos colonizadores portugueses: “[...] foram os meus senhores que me ensinaram a usar esta língua estranha. Quando cheguei aqui já sabia ler e escrever a língua da minha terra, mas precisei usar a deles [...]” (Rosa, 2009, p. 21).

A história da ancestralidade da família de Monifa se relaciona com as vidas de muitos brasileiros, que também possuem origens afro-brasileiras brutalmente marcadas pela escravidão. É doloroso saber que isso aconteceu com muitos de nossos antepassados, que tiveram de ser fortes e lutar por sua liberdade. Ainda na carta escrita por Monifa, encontramos uma narradora esperançosa que gostaria de preservar sua memória ancestral e manter viva a história de seu povo, que tanto ajudou a construir a cultura brasileira. Vejamos:

Escrever é uma maneira de se anunciar ao mundo e de sentir mais gente. É também uma forma de não enlouquecer, de suportar [...]. Por isso, esses escritos para mim valem mais do que ouro. Eles valem toda uma vida. Valem a minha vida! Cuidem deles. Não os deixem morrer junto com o tempo [...]. Contem e recontem as histórias que guardei aqui. Muitas delas ouvi pequenininha lá na minha terra. São minhas, são suas, são nossas. Todos nós somos responsáveis pelas nossas histórias e pela continuação das nossas tradições (Rosa, 2009, p. 21).

Outra manifestação impressa nessa narrativa é o encontro de gerações; a garotinha tem contato direto com a mãe e a avó, duas mulheres negras de idades distintas que representam momentos diferentes da vida. Elas ensinam muito a garotinha, acolhem-na com muito carinho, cuidam do cabelo crespo dela, uma herança afro-brasileira muito concentrada, como podemos ler neste trecho:

De repente, vi minha mãe e minha avó Abgail na minha frente, pentes nas mãos, preparadas para trançar o meu cabelo. Por causa do meu aniversário, elas iam enfeitar minhas tranças com elásticos coloridos. Larguei a caixa e sentei para fazer o penteado. Enquanto elas trabalhavam na minha cabeleira, eu fiquei pensando, com cara de boba, no tamanho daquele tesouro e na honra de ser guardiã dele (Rosa, 2009, p. 27).

A delicadeza desse momento no seio familiar é um ponto muito forte da narrativa; a afetividade em estar ao lado de quem gostamos e respeitamos é algo incrível; a simbologia de abraçar as características da menina, do jeito que ela é, seu cabelo e sua pele. A ancestralidade nesse livro é vivenciada como um presente para as crianças negras, cujas histórias de seus antepassados africanos é motivo de orgulho, pela coragem, força e resistência em enfrentar o caos que foi a escravidão no Brasil.

Conclusão

A obra literária *Os tesouros de Monifa* promove discussões sobre a herança ancestral africana, o quanto foi sofrido e triste para os povos africanos que foram trazidos para cá na condição de escravizados, obrigados a deixar seus parentes em outro continente e aqui no Brasil viver uma “nova vida”, forçados a aprender uma língua estranha para que não exercessem suas tradições e fossem colonizados pelos portugueses. Foi assim que aconteceu com muitos de nossos antepassados, que viveram na pele o auge da discriminação racial.

É inevitável o caráter pedagógico das obras de literatura infantil, afinal a escrita é direcionada para um público que está a se construir, que necessita de exemplos de mundo para ir compreendendo a vida. *Os tesouros de Monifa* tem o intuito de ensinar algo, porém, ao mesmo tempo, emociona-nos com sua carga sentimental de carinho e afeto por hoje e também pelo passado.

Concluimos que a leitura deste livro nos auxiliou na promoção de um debate étnico-racial baseado em uma literatura infantil rica, que explora os desafios e potencialidades da herança africana, com representações positivas de amor e afeto com as crianças que, sim, são capazes de compreender a respeito de narrativas decolo-

niais. Cada vez mais é urgente o acesso a elas na infância, para que exista a construção de conhecimentos plurais, aliados ao respeito acerca da diversidade cultural brasileira que está em toda parte desse imenso país chamado Brasil.

Referências

- ALMEIDA, S. L. *Racismo estrutural*. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- ROSA, S. *Enquanto o almoço não fica pronto...* Rio de Janeiro: ZIT, 2020.
- ROSA, S. *Os tesouros de Monifa*. São Paulo: Bico de Lacre, 2018.
- SANTOS, N. N. N. *Literatura infantil negra*: narrativas de ancestralidade, memória e afetividade entre personagens avós e netas. 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2023.
- TORRES, S. S. *Um estudo das representações dos personagens negros nas literaturas infantojuvenis trabalhadas pelas professoras na educação infantil da escola municipal Mariano Moraes*. 2022. Monografia (Licenciatura em Pedagogia) – Programa de Graduação em Pedagogia, Universidade Federal de Tocantins, Palmas, 2022.

16 MATERNIDADE, PODER E VIOLÊNCIA EM “UM DEFEITO DE COR”

<https://doi.org/10.47149/978-65-83910-46-2/cap16>

SARA RODRIGUES DE FRANÇA

Mestranda em História e Letras no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras (PPGIHL) pela Universidade Estadual do Ceará, *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central (Feclesc), graduada em Letras – Língua Inglesa e suas respectivas literaturas pela UECE, *campus* da Faculdade de Educação, Ciências e Letras de Iguatu (Fecli). Atualmente atua como professora de Inglês no Colégio Pólos, no Centro Cearense de Idiomas unidade Iguatu. Foi professora no Centro de Educação de Jovens e Adultos Governador Luiz Gonzaga da Fonseca Mota. Atua como professora de Ensino Fundamental II, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos e vivencia pesquisas sobre Literatura e Ensino de Língua Inglesa, Ensino e Aprendizagem de inglês como língua estrangeira, Escrita Criativa e Letramento Literário. É escritora literária e atualmente possui textos literários sobre processos de racialização, racismo estrutural e solidão de mulheres negras, no intuito de conectar vivências pessoais com os meios literário e acadêmico.

E-mail: sara.rodrigues@aluno.uece.br

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1566-5667>

Introdução

Um defeito de cor, romance histórico escrito por Ana Maria Gonçalves, foi lançado em 2006. Com suas 951 páginas, contraria o mercado editorial, que tende a aceitar manuscritos bem menores para publicação, em um Brasil pré-cotas raciais e sem ações afirmativas nas universidades brasileiras. Nele, Gonçalves (2023) nos apresenta Kehinde, inspirada na trajetória de vida de Luísa Mahin, mãe do advogado abolicionista, escritor e jornalista Luís Gama. É através da voz escrita de Kehinde que, em dado momento do romance, passa a ser uma narrativa epistolar. Ana Maria se torna, em 2006, a oitava mulher negra a publicar um romance no Brasil¹. Oitava mulher negra depois de Maria Firmina dos Reis e seu romance *Úrsula*, em 1859.

Kehinde nos pega pela mão e escancara as portas de um Brasil de outrora (quem dera), em sua narrativa que tem o tom exato da parcialidade de quem vive e sofre acontecimentos em tempo real, sem dó. Os fatos que atravessam o corpo de uma criança africana, sequestrada e explorada além do mar, conseguem deixar a agoniante viagem escura do navio apenas como um marco do início, já ensanguentado, de uma jornada de sonhos, dores e palavras.

A autora e sua obra talvez inaugurem, juntas, um cenário ainda desconhecido ou pouco presente na literatura do Brasil: aquele em que uma mulher negra, e somente ela, conta a própria história. Poucas mulheres negras escrevendo e sendo publicadas, infeliz-

¹ Dado apresentado e debatido em entrevista com a escritora Ana Maria Gonçalves no programa Roda Viva, em 17 de julho de 2023. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/programas/rodaviva/videos/12857_roda-viva-ana-maria-goncalves-17-07-2023.html. Acesso em: 28 maio 2024.

mente, resulta em poucas mulheres negras como protagonistas em obras literárias. Assim sendo, Ana Maria e Kehinde subvertem o legado de apagamento das subjetividades do povo negro no Brasil e no mundo, trazendo à luz a dinâmica de uma personagem que sabe de si e reflete sobre suas potências.

A voz escrita de Kehinde, por si só, consegue ser a revelação histórica, subvertendo o que consideram canônico. Dentre tantos assuntos e dados históricos revelados pela vontade de narrar de uma personagem africana, Ana Maria Gonçalves nos apresenta, muito cedo na narrativa, uma Kehinde mãe, ainda juvenil, vítima de abuso de seu senhor, o personagem escravagista sinhô José Carlos, tendo seu destino e o do filho nas mãos da sinhá Ana Felipa, viúva do sinhô e agora dona de Kehinde e seu primogênito, Banjokô.

A partir disso, além de uma leitura atenta da obra de Ana Maria Gonçalves, estudos do trabalho de Vasconcelos (2014) são fundamentais para observar e analisar algumas situações específicas de uma mãe escravizada em um Brasil do século XVIII, o que nos leva à investigação da presente pesquisa, através das seguintes indagações: como é possível identificar as diferentes perspectivas entre as situações de uma mãe negra e escravizada e uma mãe branca que escraviza na narrativa do romance histórico *Um defeito de cor*? De que maneira é possível analisar elementos simbólicos escolhidos para a construção das maternidades na narrativa de *Um defeito de cor*, personificadas nas personagens Kehinde e sinhá Ana Felipa? Como se apresenta a realidade da maternidade em um Brasil escravagista em *Um defeito de cor*, tendo como foco as personagens sinhá Ana Felipa e Kehinde? Como pontuar subjetividades da maternidade negra e suas consequentes violências sofridas pela personagem Kehinde, narradora personagem de *Um defeito de cor*?

Metodologia

Partindo das questões norteadoras desta pesquisa, entende-se que a melhor maneira de investigar as diferentes perspectivas da maternidade das personagens Kehinde e Ana Felipa é a condução do trabalho com base em análises de uma pesquisa de natureza básica, a fim de gerar conhecimentos e reflexões acerca

dos elementos simbólicos que definem o maternar em *Um defeito de cor*, considerando as diferentes realidades das personagens em questão.

Sendo assim, é importante destacar a intenção de discutir sobre fatos de uma obra específica, a partir de diferentes estudos sobre ela, visando a uma melhor interpretação do fenômeno maternidade em *Um defeito de cor*, trabalhando simbologias e significados literários e históricos em torno do tema, o que justifica a escolha de uma abordagem qualitativa, com objetivos descritivo-exploratórios e procedimentos bibliográficos, acreditando, assim, poder trazer à luz compreensões inovadoras a respeito de algumas facetas de Kehinde mãe, na condição de escravizada.

Com essas intenções apresentadas, é importante destacar que a maternidade é uma experiência que aparece em toda a obra, em diferentes contextos, classes sociais e até diferentes continentes. Para uma melhor discussão acerca dos objetivos da presente pesquisa, focaremos na análise dos cinco primeiros capítulos da obra de Ana Maria Gonçalves, por conterem a trajetória inicial de Kehinde, desde a África; e a sua relação com a sinhá Ana Felipa, tendo a análise sobre maternidade de Vasconcelos (2014) como importante fonte de pesquisa. No entanto, essa relação não é encerrada no capítulo cinco, voltando a aparecer em outros momentos da narrativa, fato que também colabora para uma melhor interpretação e análise dos fatos aqui estudados e apresentados.

Resultados e discussão

A primeira aparição da sinhá Ana Felipa na narrativa acontece no momento em que Kehinde criança, recém-comprada pelo sinhô José Carlos, ouve, pela primeira vez, a explicação do que é ser uma escrava, enquanto Esméria conta quem são seus senhores a partir de então e como a menina deveria se comportar sendo uma escrava de companhia da sinhazinha Maria Clara, enteada de Ana Felipa:

Gostei também quando ela disse que eu seria escrava de companhia da sinhazinha Maria Clara, a filha do sinhô José Carlos. Ele era casado com a sinhá Ana Felipa, mas a mãe da sinhazinha Maria Clara era a sinhá Angélica, que tinha mor-

rido no parto. O sinhô José Carlos então se casou de novo e não teve mais filhos, o que fazia da sinhazinha uma criança bastante solitária naquele mundo de adultos. Antes de mim, ela tinha tido uma outra companhia, uma moça mais velha, que foi vendida pela sinhá Ana Felipa quando começou a se dar ao desfrute dentro da casa. A Esméria recomendou que eu me comportasse bem, nunca dizendo nada que não fosse perguntado, nunca fazendo o que não fosse pedido e nunca desobedecendo ou questionando, mesmo quando achasse que uma ordem estava errada ou era injusta (Gonçalves, 2023, p. 76).

Nessa breve ambientação na casa e na vida nova, já é possível entender os lugares impostos e separados, a disparidade de privilégios e o amadurecimento forçado que aguarda Kehinde. Assim, os dias na casa-grande e na senzala grande e na senzala pequena tomam formas e os acontecimentos revelam recortes das inúmeras crueldades de um Brasil escravocrata. Nesse contexto, ainda com as exigências de ser invisível na presença dos donos da casa e dos escravos, Kehinde descobre uma sinhá que teve várias gravidezes interrompidas, ou filhos que nasciam, mas não vingavam:

A sinhá parou de aparecer na varanda e a Esméria disse que ela estava pejada, de resguardo. Contou que ela já tinha ficado assim várias vezes, mas nunca segurava criança. Quase todas morreram antes mesmo de se notar a barriga, mas duas chegaram a nascer antes do tempo e morreram logo em seguida. Em uma dessas vezes a sinhá quase morreu também, sendo salva por milagre. Foi um rebuliço na fazenda toda, com o sinhô descontando em maldade nos pretos o medo que ele tinha de perder a segunda mulher, como tinha acontecido com a primeira (Gonçalves, 2023, p. 80).

Nesse ponto do romance, Esméria já exerce um papel importante ao cercar de cuidados a protagonista, relação essa que ampara, aconselha e acolhe Kehinde em tantos outros momentos da história. Segundo Vasconcelos (2014, p. 180):

O fato da personagem ser tornada escrava quando ainda menina e órfã intensifica a necessidade de proteção que leva várias escravas e ex-escravas adultas a acercarem-se dela, tentando protegê-la. Essa situação é uma estratégia no enredo, através da qual a escritora enfatiza a importância da ligação entre as mulheres nas culturas africanas e nas comunidades

afrodescendentes da diáspora. Entre as mulheres que ajudam a protagonista durante sua infância, destaca-se Esméria, que a acolheu assim que chegou, tentando protegê-la da ira da sinhá, assim como procura deixá-la afastada do sinhô. Kehinde fica atenta ao que pode aprender com cada uma das mulheres que lhe cruzam o caminho com alguma orientação. Essas mulheres surgem no plano material e sagrado, pois, além das africanas e brasileiras com quem a personagem convive, as orixás maternas também são uma presença constante em sua vida.

Sobre o movimento de criação dessa rede de cuidados, Lorde (2021, p. 136) reforça:

Para as mulheres, a necessidade e o desejo de cuidarem umas das outras não são patológicos, mas redentores, e é nesse saber que o nosso verdadeiro poder é redescoberto. É essa conexão real que é tão temida pelo mundo patriarcal. Somente em uma estrutura patriarcal é que a maternidade é o único poder social disponível para as mulheres.

Com esses movimentos de sororidade entre mulheres negras que, em meio a abusos e desigualdades, conseguem construir redes de acolhimento, já é possível notar as diferentes formas de maternar que, ao longo da narrativa, mostram evidências do que é ser mãe branca e do que é ser mãe preta, seja de filhos mortos ou vivos. E é assim, nessa dicotomia, que Ana Maria apresenta diversos elementos simbólicos que rodeiam essas mães, que têm a experiência materna atravessada pelas diversas questões raciais. Um desses elementos simbólicos aparece antes de Kehinde ser mãe, quando a dinâmica da casa-grande muda diante de mais um natimorto da sinhá Ana Felipa. Essa mãe, branca, movida às angústias de uma maternidade compulsória da esposa que não consegue dar um herdeiro ao marido, recebe todos os cuidados necessários, com diversas pessoas à disposição em orações e serviços. A religião branca é manifestada e torna-se predominante, com diversas pretas escravizadas sendo obrigadas a rezar até a exaustão, pedindo o milagre da vida de um prematuro, que ainda assim não resiste. A crença de Kehinde em *abikus*² não pode ser manifestada, e todos, de alguma maneira, devem viver esse luto com a sinhá:

² Crianças nascidas para morrer, de acordo com a crença iorubá.

O sinhô José Carlos estava na sala, andando de um lado para o outro com um copo de bebida nas mãos, acompanhado pelo padre Notório. De vez em quando o padre largava o copo e se ajoelhava diante do oratório, onde quase já não havia mais espaço para os santos, de tanta vela acesa. A casa também estava muito iluminada, com todos os lampiões acesos, inclusive os do lado de fora, onde a movimentação dos pretos da senzala grande também já tinha começado. [...] No quarto, a sinhá berrava para que salvassem o filho dela, que nem se importava em morrer, desde que o filho sobrevivesse, e não havia quem conseguisse acalmá-la. [...] A todo momento as mulheres entravam no quarto carregando tinas com água quente e panos limpos, e saíam com tudo sujo de sangue. Eu me lembrei dos *abikus* que comiam as cabeças das mães quando nasciam e rezei para os meus santos e os da sinhá para que isto não acontecesse com ela. Para mim, era mais do que certo que ela tinha jeito para atrair *abikus*, mas eu nunca poderia dizer isso a ela, que, além de não acreditar, ainda mandaria me castigar por estar professando bruxarias de preto (Gonçalves, 2023, p. 99).

Em contrapartida, apesar dos esforços e das tentativas de proteção de Esméria, o abuso sexual acontece algum tempo depois e as situações narradas mostram aos leitores a crueldade da normalidade da violência sofrida por mulheres e homens negros, cujos corpos são invadidos, machucados e obrigados a seguir com os serviços. Kehinde engravida, o sinhô morre, a fazenda é vendida e a adolescente dá à luz a Banjokô em plena travessia para a cidade de São Salvador, com as águas de Iemanjá vindo de encontro às águas de um parto vivido na beira da praia. Sobre os elementos simbólicos presentes no parto de Banjokô, Vasconcelos (2014, p. 183) destaca:

O parto, que começa com esse rompimento da bolsa durante a travessia, se [*sic*] conclui já no porto, quando forram o chão com um pano da costa, à beira d'água, perto de uma negra de tabuleiro que vendia bolinhos. Ela pede para ser cercada pelas estátuas de seus orixás, incluindo Oxum, a outra referência maternal no panteão africano, a quem recorre mais uma vez, mantendo sua conexão com a rede de mulheres, não apenas as que lhe assistem o parto e as divindades maternas, a quem se dirige através dos orikis. Assim nasce seu filho, cercado por símbolos da cultura africana: as estátuas dos orixás, a água do mar, numa referência a Iemanjá, o 'pano da costa', que era o tecido com que as primeiras negras de

tabuleiro usavam e ao lado de uma negra de tabuleiro. De certa forma, todos esses elementos representam a jornada de Kehinde entre a África e o Brasil, representam sua fé, suas viagens pelo mar e o trabalho que lhe renderia a liberdade.

Quando ainda grávida, na fazenda, Kehinde assiste à sinhá Ana Felipa ensaiar algumas aproximações depois de confirmar que o falecido marido era mesmo o pai. Interagir com a barriga, diminuir os esforços da protagonista nos serviços domésticos e permitir que encomende roupas novas que caibam a barriga são prenúncios de uma futura relação da sinhá com José, nome cristão imposto a Banjokô.

A partir do nascimento do primeiro filho, a maternidade exercida por Kehinde passa por limitações de contato com o próprio rebento, por culpa e principalmente muito medo em relação ao destino dela e da criança. Nos momentos em que a personagem se questiona sobre não conseguir ser uma mãe suficiente por ser preta, há, distante da cozinha de um solar luxuoso, uma sinhá branca, rica e dona de posses querendo cuidar de seu filho, disposta a dar futuro, comida, conforto e instrução, bem como apagamento de identidade, claro, batizando de José e não deixando que o cabelo crespo apareça na cabeça da criança; há de se disfarçar “o defeito de cor”. Dessa maneira, a mesma criança passa por rituais religiosos cristãos e africanos, que também chegam como dualidade simbólica de seus primeiros anos de vida sob o poder de sua dona, que se faz mãe.

Tal disposição em cuidar desenha mais uma violência e uma espécie de sequestro domiciliar do menino Banjokô. Sequestro à luz dos dias de convivência com a mãe biológica, Kehinde, assistindo e tendo que se conformar com a distância que o poder exercido pela branquitude consegue impor aos pretos, mesmo dentro de uma mesma casa. Distância que aumenta quando a mãe de Banjokô é alugada para uma família de ingleses e, na sequência, colocada na rua, sem recursos, como escrava de ganho.

Sobrevivendo às imposições da vida e fazendo novos conhecidos enquanto comercializa, a narradora de *Um defeito de cor* assiste de longe à criação, ao batizado cristão e aos saltos de desenvolvimento de seu filho, recorrendo sempre à ancestralidade e à fé em

sua avó, sua mãe e sua irmã gêmea, Taiwo. Por vezes, descumpra as regras da sinhá e interage com o filho às escondidas, tentando realizar rituais iorubás de proteção e recomendando cuidados do menino às mulheres de sua rede de apoio no solar.

Nessa ambiguidade de figuras maternas, Banjokô cresce e torna-se a personificação de posse da sinhá, por ser um filho de escrava não livre e do sinhô José Carlos, que não deixou filhos vivos junto com Ana Felipa. O maternar da mãe negra ocupa pouco espaço nos primeiros anos de vida da criança, sendo possível acompanhar dualidades no discurso de Kehinde, que sente falta de criar o filho e alívio ao vê-lo em condições melhores do que ela poderia oferecer naquele momento:

O Banjokô era uma criança linda e a sinhá cuidava muito bem dele, como um filho, e até mesmo gostava de dar banho e vesti-lo. Ele andava com roupas bonitas, camisolas bordadas e fardas de marinheiro, como em um retrato que a sinhá tinha mandado pintar e que ficava pendurado no quarto que era só dele, ao lado do quarto dela. [...] Meu filho estava recebendo criação de branco, o que talvez pudesse levá-lo a ser alguém na vida, e eu gostava daquilo, embora soubesse que era tão escravo quanto eu, pelo menos no papel (Gonçalves, 2023, p. 221).

Nesse ponto da narrativa, é possível perceber dois exemplos distintos de maternidade compulsória, completamente atravessados pela cor da pele. Sinhás brancas precisam engravidar e ser mães para deixarem herdeiros, futuros administradores dos bens da família, incluindo os escravos. Mulheres negras, escravas, devem procriar para gerar mais e mais mão de obra, aumentando os lucros, fazendo do estupro um ato banal, com um propósito específico. E é nesse contexto que a voz de Kehinde evidencia a humanidade de uma mãe africana, longe de suas raízes, que fez um pacto, ainda criança, de sobreviver a qualquer custo. Diante da angústia de não poder oferecer segurança e cuidados básicos ao filho, Kehinde traz à luz uma realidade ainda vivida por mães negras brasileiras:

Ainda hoje, mulheres racializadas enfrentam obstáculos maternos distintos do que os enfrentados por mulheres brancas que compartilham a mesma situação econômica que elas. Não é raro serem preteridas enquanto parceiras (e, por con-

sequência, como mães dos filhos de alguém), vistas como menos capazes de serem mães consideradas boas, alvo de políticas genocidas que não permitem a manutenção de seus modos de vida. Por isso, quando têm filhos, é comum não conseguirem materná-los da forma que seria mais benéfica para eles e para si mesmas. É o que chamo de maternidade negada (Souza, 2021, grifo da autora).

Em uma mistura de *Escrivivência*, de Conceição Evaristo, e *Orality*, de Leda Martin, Kehinde apresenta uma jornada que é sua, enquanto representa a jornada de um povo, o que torna um desafio atribuir gênero ao segundo livro de Ana Maria Gonçalves, sendo que:

A obra *Um defeito de cor* mistura elementos de diversos gêneros: assemelha-se a um diário que refaz longa trajetória de vida; é também longa narrativa epistolar, cheia de pequenos detalhes de uma vida repleta de aventuras; é texto épico na configuração da saga de uma heroína, cujo aspecto biográfico beira à lenda; é um romance histórico que percorre a vida sociocultural brasileira no século XIX, os detalhes cotidianos da vida escrava, bem como acompanha a transformação de algumas cidades da África no período histórico equivalente às últimas décadas do mesmo século, quando muitos africanos que moraram no Brasil retornaram para lá (Vasconcelos, 2014, p. 169).

Nessa combinação acertada de gêneros, a escrita de Kehinde transforma-se em tentáculos ao longo de sua longa carta ao segundo filho, que seguem alcançando e nos apresentando diversos personagens, detalhes de manobras políticas, relações comerciais, afetos e desafetos de todo o panorama histórico brasileiro e muito além do Brasil do século XIX. E é assim que, enquanto narra ações do presente, Kehinde aponta consequências no futuro, antecipando possíveis desfechos e despertando maior interesse no desenrolar dos acontecimentos. Analisando essa estratégia, de contar história como quem conta sobre o mundo, em um contexto amplo, Ana Maria nos entrega uma personagem que, sendo mãe, reelabora suas memórias e a memória da escravidão brasileira, em uma bela relação entre o particular e o universal.

Nesse caminho, humanizar Kehinde é também humanizar o seio, a força motriz da sociedade brasileira: a mulher negra. A jorna-

da de heroína de Kehinde nos apresenta algumas dezenas de mulheres que, no desenrolar da narrativa, atravessam suas maternidades e também a jornada política brasileira, europeia e africana. Nos mais íntimos detalhes, tantas histórias de mulheres se atravessam, como um rosário ilustrado por Vasconcelos (2014), tecendo trocas de violência, mas também de sororidade e união. *Um defeito de cor* assume, assim, em meio às serendipidades, a proposta de ajustar as lentes e olhar para um Brasil contra-hegemônico. Como a própria Gonçalves (2023) afirma:

Se a gente pensar, por exemplo, no papel das mães pretas, das amas negras, que eram quem realmente educavam os filhos dos senhores naquela época. E depois o papel das empregadas domésticas também, dentro da casa. O papel que a mulher preta teve, que foi definitivo para que a mulher branca pudesse falar de feminismo na época, porque foi um feminismo construído em cima da precariedade do trabalho da mulher preta, que foi para o trabalho doméstico para que a branca pudesse sair para o mercado de trabalho. Ou seja, é uma voz fundamental na formação da estrutura do Brasil daquela época e até hoje, e que não tinha tido ainda a oportunidade de contar a história a partir do seu ponto de vista [...] ao contar a nossa história, a partir do nosso ponto de vista, como protagonistas, como narradoras, o que a gente está fazendo na verdade é contar a história oficial do Brasil. Ou seja, é reivindicar esse lugar, esse papel que sempre foi assumido pelo homem branco.

Nessa disparidade de realidades maternais, a sinhá e a escrava ainda adolescente que se torna mãe se relacionam e desenham a base dos acontecimentos de seus destinos, com a potência de uma narrativa negra e feminina, que em sua carta ao filho defende os detalhes de vivências a partir de um ponto de vista comumente ignorado.

Conclusões parciais

Diante da dinâmica da relação de maternidade de Kehinde e Ana Felipa, é importante ressaltar que os efeitos dessa experiência serão sentidos ao longo da narrativa, mesmo depois de Banjokô e Kehinde livres, rememorados pelas palavras da protagonista. Outro

ponto importante é que a experiência materna de Kehinde encontra a narradora outras vezes, com mais filhos biológicos ou de criação. Com isso, é possível colocar em paralelo não só as mães Ana Felipa e Kehinde, mas também as diversas outras mães que a protagonista precisou ser, sendo que a força motriz, o motivo de o livro existir, é uma mãe querer escrever, por anos, ao filho perdido, na esperança de um encontro.

Nesse sentido, por ter conseguido transformar seu maternar em uma narrativa com tantas outras perspectivas sociais, políticas, antropológicas, etc., é possível concluir que a maternidade da mulher negra muito tem a contar sobre a história do Brasil, da diáspora africana, e, com isso, serve de base para entender uma série de violências e injustiças sociais recorrentes em dias atuais.

O paralelo entre as maternidades aqui analisadas é mais uma evidência de que a maternidade não deveria ser encarada como um processo individual, vivido apenas pela mãe. Com isso, *Um defeito de cor*, essa carta escrita por uma mãe, traz-nos a possibilidade de ajustar o olhar para a trajetória da história brasileira através da literatura.

Referências

ABE, S. K. *Escrevivência, oralitura*: conversa com Conceição Evaristo e Leda Martins. Disponível em: <https://saberesepaticas.cenpec.org.br/noticias/roda-de-conversa-conceicao-evaristo-leda-martins>. Acesso em: 30 maio 2024.

GONÇALVES, A. A. *Entrevista ao Programa Roda Viva*. TV Cultura, setembro de 2023. Disponível em: https://cultura.uol.com.br/programas/rodaviva/videos/12857_roda-viva-ana-maria-goncalves-17-07-2023.html. Acesso em: 28 maio 2024.

GONÇALVES, A. M. *Um defeito de cor*. 32. ed. Rio de Janeiro: Record, 2023.

LORDE, A. *Irmã outsider*. Tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Autêntica, 2021.

SANTANA, B. *Ocupação Conceição Evaristo*: Escrivivência. Disponível em: <https://www.itaucultural.org.br/ocupacao/conceicao-evaristo/escrevivencia/>. Acesso em: 28 maio 2024.

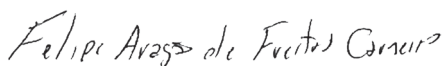
SOUZA, A. L. F. Raça e maternidade: vivências que se cruzam. *Portal Geledés*, São Paulo, 2021. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/raca-e-maternidade-vivencias-que-se-cruzam/>. Acesso em: 25 jun. 2024.

VASCONCELOS, V. M. F. *No colo das Iabás*: raça e gênero em escritoras afro-brasileiras contemporâneas. 2014. Tese (Doutorado em Literatura e Práticas Sociais) – Programa de Pós-Graduação em Literatura, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUE-CE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Literatura Afro-Brasileira: abordagens interdisciplinares**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 23 de julho de 2025.



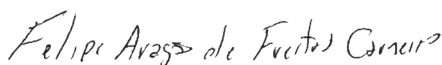
Felipe Aragão de Freitas Carneiro



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Literatura Afro-Brasileira: abordagens interdisciplinares**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 23 de julho de 2025.



Felipe Aragão de Freitas Carneiro

¹ Número do registro: 89.931.

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Ca-poeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Bio-grafia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.
14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.

23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Semedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.
28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação*: tecendo diálogos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais*: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Vidas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'Ille; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá*: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil*: breve contextualização histórica. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores*: pesquisas, experiências e reflexões. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional*: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação*: formação, gestão e prática docente. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hélcio Alves. *Escritos*: do hoje & sempre poesias para todos momentos. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.
45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAINAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate*: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.

48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto) biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-1.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.
60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugênio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.

72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazantinha*: conceitos de corpo nos entrelaços afroancestrais da dança na educação. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba*: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.
76. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas*: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero*: a Orquestra Jovem da Escola "Padre Luis de Castro Brasileiro" em União-Piauí. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação*: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica*: experiências de pesquisas. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias*: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura*: questões políticas, históricas e educacionais. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus*: amor, ensino e justiça. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito*: tradições em diálogo. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).
92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza*: Poder e Disputa Local em 1968. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas*: estratégias, práticas e desafios. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte*: experiência artística e criação na formação do jurista. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Caliope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular*: processos formativos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.

97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocysa Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De "mulher-maravilha" a "cidadão persi": professoras capulana do educar em direitos humanos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.
106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcione de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcione de (org.). *Pedagogia do trabalho: a atuação do pedagogo na educação profissional*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é resistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade: reflexões epistemológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlénia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação: memórias, imprensa e literatura*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas: experiências e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa: educação como missão de vida*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).

119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Apareci da Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.
120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas*: múltiplas experiências em educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (E-book).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes*: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (E-book).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (E-book).
123. SILVA, Hebellyanne Pimentel da. *Uma década de prosa*: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959). Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (E-book).
124. LIMA, Cacião Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (E-book).
125. LIMA, Cacião Silva. *Sociopoética no Brasil*: uma pesquisa com Educadores Museais. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil*: questões teóricas e práticas de um campo em construção. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. ISBN: 978-65-86445-89-3 (E-book).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (E-book).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (E-book).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite*: biografia de uma educadora religiosa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (E-book).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: 978-65-86445-97-8. (E-book).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-65-86445-99-2.
133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora*: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-788-9 (E-book).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele*: formação educacional e política. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (E-book).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável*: demandas sociais contemporâneas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (E-book).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis*: múltiplos atores, diversas abordagens. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (E-book).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima*: educadora cearense referência na formação de professores. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro*: uma vida dedicada à educação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luis Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidador ambiental*: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (E-book).

140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinaia Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores*: incertezas, desafios e lutas. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (E-book).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional*: tecituras colaborativas na pós-graduação. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (E-book).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (E-book).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente*: narrativas expressas em cartas pedagógicas. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.
145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luis Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente*: experiências contemporâneas e contextos curriculares. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior*: bases, relatos e memórias da formação. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia*: Experiências da universidade estadual do ceará. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s)*: experiências e sentidos. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinaia Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação*: teoria, prática e práxis. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).
157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenlia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos*: tessituras sobre formação e experiências docentes. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade*: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).

160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).
170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenita Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 p. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vandia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).
178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).
179. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira (org.). *Formação docente e (auto) biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 393 p. ISBN: 978-85-7826-921-0. (E-book).
180. LOPES, Aline Siebra Fonteles; ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. *Ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade em instituições federais de educação superior*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-913-5. (E-book).
181. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-937-1. (E-book).

182. Damasceno, Maria Nobre. *Emoções que invadem a alma*: aprendendo com o mundo. Fortaleza: EdUECE, 2024. 152 p. ISBN: 978-85-7826-947-0.
183. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-940-1.
184. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores*: inter-relações e aprendizagens. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-955-5.
185. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores*: inter-relações e aprendizagens. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-953-1. (E-book).
186. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SILVA, Emanuel Freitas da (org.). *Políticas públicas e internacionalização do conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 253 p. ISBN: 978-85-7826-957-9. (E-book).
187. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues (org.). *Educação e serviço social*: debates contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2025. 320 p. ISBN: 978-85-7826-985-2. (E-book).
188. XAVIER, Antônio Roberto; MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. *60 anos do golpe militar no Brasil e o populismo autoritário de extrema direita*: desafios à educação política para uma democracia sustentável no alvorecer do século XXI. Fortaleza: EdUECE, 2024. 192 p. ISBN: 978-85-7826-987-6. (E-book).
189. XAVIER, Antônio Roberto; FONSECA, Aluisio Marques da; PIMENTEL, Maria Samilli Paulo Gomes (org.). *Tecnologias sustentáveis, educação ambiental e sustentabilidade*: pesquisas interdisciplinares. Fortaleza: EdUECE, 2024. 357p. ISBN: 978-85-7826-988-3. (E-book).
190. SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana os Santos; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira (org.). *Didática e docência em diferentes textos e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 223p. ISBN: 978-85-7826-995-1. (E-book).
191. SALES, José Albio Moreira de; TAVARES, Mirian Nogueira (org.). *Investigação em arte, ensino e experiências transcontinentais*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 295 p. ISBN: 978-85-7826-996-8. (E-book).
192. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Luiza Teodoro Vieira*: um legado educacional. Fortaleza: EdUECE, 2025. 221 p. ISBN: 978-65-83910-16-5. (E-book).
193. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Trajetórias investigativas*: os caminhos teóricos e metodológicos da biografia de Luiza Teodoro Vieira. Fortaleza: EdUECE, 2025. 102 p. ISBN: 978-65-83910-12-7. (E-book).
194. FREIRE, Vitória Chérída Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Colégio Juvenal de Carvalho, a educação salesiana e a semana mariana em Fortaleza-CE*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 88 p. ISBN: 978-65-83910-13-4. (E-book).
195. XAVIER, Antônio Roberto; DIOGO, Sarah Maria Forte; SOUSA, Verônica Andrade Braga (org.). *Literatura afro-brasileira*: abordagens interdisciplinares. Fortaleza: EdUECE, 2025. 254 p. ISBN: 978-65-83910-46-2. (E-book).