



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
INSTITUTO DE HUMANIDADES, ARTES E CIÊNCIAS
CAMPUS JORGE AMADO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – PPGER
NÍVEL MESTRADO PROFISSIONAL**

SHIRLEY RIBEIRO DE SOUZA AMARO

**AUTORIA DE MULHERES NEGRAS: AUSÊNCIAS E SILENCIAMENTO NO
LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO
ESTADUAL INDÍGENA DE COROA VERMELHA-BA.**

**ITABUNA
2021**

SHIRLEY RIBEIRO DE SOUZA AMARO

**AUTORIA DE MULHERES NEGRAS: AUSÊNCIAS E SILENCIAMENTO NO
LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO
ESTADUAL INDÍGENA DE COROA VERMELHA-BA.**

Produto de Mestrado Profissional apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais, pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais da Universidade Federal do Sul da Bahia – UFSB.

Orientadora: Profa. Dra. Daniela Galdino Nascimento

ITABUNA
2021

Catálogo na Publicação (CIP)
Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB)
Sistema de Bibliotecas (SIBI)

A485a Amaro, Shirley Ribeiro de Souza, 1985-

Autoria de mulheres negras : ausências e silenciamento no livro didático do 3º ano do ensino médio do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha-BA / Shirley Ribeiro de Souza Amaro. – Itabuna: UFSB, 2021. - 131f.

Memorial (Mestrado) – Universidade Federal do Sul da Bahia, Campus Jorge Amado, Instituto de Humanidades, Artes e Ciências, Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, 2021.
Orientadora: Dra. Daniela Galdino Nascimento.

1. Escritoras negras. 2. Negros nos livros didáticos. 3. Antirracismo. 4. Literatura (Ensino Médio). 5. Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha – Bahia. I. Título.

CDD – 372.64



UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO-PRPPG PROGRAMA DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO E RELAÇÕES ÉTNICORACIAIS

Aos dezoito dias do mês de fevereiro do ano de 2022, às 10:00 horas, na plataforma virtual Microsoft Teams, realizou-se a defesa de produto final, intitulado: **AUTORIA DE MULHERES NEGRAS: AUSÊNCIAS E SILENCIAMENTO NO LIVRO DIDÁTICO DO 3º ANO DO ENSINO MÉDIO DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA DE COROA VERMELHA-BA**, de autoria da candidata Shirley Ribeiro de Souza Amaro, aluna do Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais, em nível de Mestrado. A Comissão Examinadora esteve constituída pelas/os professores/as: Professora Doutora Daniela Galdino Nascimento, Presidente, Professora Doutora Zoraide Portela Silva, Professor Doutor José Rosa dos Santos Júnior e Professor Doutor Rafael Petry Trapp. Concluídos os trabalhos de apresentação e arguição, a candidata foi aprovada pela Comissão Examinadora. Foi concedido um prazo de 60 dias para que a candidata entregue o trabalho em sua redação definitiva na Secretaria Acadêmica e na Biblioteca do Campus. Para constar, foi lavrada a presente ata, que vai assinada pelos membros da Comissão.

Professora Doutora Zoraide Portela Silva (UNEB) - Examinadora Externo à Instituição

Professor Doutor José Rosa dos Santos Júnior (IFPA/UNIFESPA)- Examinador Externo à Instituição

Professor Doutor Rafael Petry Trapp (UNEB/UFSB) - Examinador Interno

Professora Doutora Daniela Galdino Nascimento (UNEB-UFSB) - Presidente

RESUMO

O presente Memorial, identificado sob o título “Autoria de mulheres negras: ausências e silenciamento no livro didático do 3º ano do Ensino Médio do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha-BA”, está dividido em três capítulos. O primeiro traz um relato e reflexão crítica sobre as minhas vivências enquanto mulher, negra e professora de uma escola pública ministrando a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira, na qual busco demonstrar a necessidade de desenvolvermos uma educação cada vez mais antirracista. No segundo capítulo apresento os resultados da pesquisa qualitativa desenvolvida através da revisão bibliográfica e análise de um livro didático do 3º ano – Ensino Médio, com o objetivo de investigar a representação da autoria de mulheres negras no material utilizado em turmas do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha (Bahia). A partir da constatação de ausências das autorias de mulheres negras no referido material apresentamos, no terceiro capítulo, um material complementar ao livro didático. O produto político-pedagógico, intitulado “Vozes que precisam ser ouvidas e estudadas”, tem caráter autoral e foi desenvolvido com a finalidade de estimular o estudo e as análises da produção literária de mulheres negras; para tanto, selecionamos quatro escritoras que consideramos representativas para as práticas de mediação literária antirracista. O referencial teórico adotado, pertencente aos Estudos Pós-coloniais e Estudos Feministas Negros, compreende estudos de bell hooks, Conceição Evaristo, Florentina Souza, Grada Kilomba, dentre outras, e tem nos ajudado a compreender os processos canônicos de silenciamento das autorias de mulheres negras. Este estudo tem nos permitido identificar e analisar os modos como a produção literária de mulheres negras tem sido tratada na escola, se de forma eurocêntrica ou decolonial, o que influencia na maneira como educadoras/es abordam a literatura nas salas de aula.

Palavras-chaves: Autoria de Mulheres Negras. Livro Didático. Literatura. Educação Antirracista.

ABSTRACT

The present Memorial, identified under the title “Authorship of black women: absences and silence in the textbook of the 3rd year of high school at Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha-BA”, is divided into three chapters. The first one brings an account and critical reflection on my experiences as a woman, black and teacher at a public school teaching Portuguese Language and Brazilian Literature, in which I seek to demonstrate the need to develop an increasingly anti-racist education. In the second chapter, I present the results of the qualitative research developed through the bibliographical review and analysis of a 3rd year textbook - High School, with the aim of investigating the representation of the authorship of black women in the material used in classes at the Colégio Estadual Indígena de Coroa Red (Bahia). Based on the observation of absences of authorships by black women in the aforementioned material, we present, in the third chapter, a complementary material to the textbook. The political-pedagogical product, entitled “Voices that need to be heard and studied”, has an authorial character and was developed with the purpose of stimulating the study and analysis of the literary production of black women; for that, we selected four writers that we consider representative for the practices of anti-racist literary mediation. The theoretical framework adopted, belonging to Postcolonial Studies and Black Feminist Studies, comprises studies of bell hooks, Conceição Evaristo, Florentina Souza, Grada Kilomba, among others, and has helped us to understand the canonical processes of silencing the authorship of black women . This study has allowed us to identify and analyze the ways in which the literary production of black women has been treated at school, whether in a Eurocentric or decolonial way, which influences the way educators approach literature in the classroom.

Keywords: Authorship of Black Women. Textbook. Literature. Anti-racist Education.

SUMÁRIO

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS	07
2 HISTÓRIAS DE VIDA	12
2.1 EU, EU MESMA E AS MULHERES DE MINHA VIDA	12
2.2 A DESCOBERTA DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS	25
2.3 DA GRADUAÇÃO AO MESTRADO: MINHA CAMINHADA À	34
3 PARA QUE ESTUDAR LITERATURA NA ESCOLA?	43
3.1 O CÂNONE LITERÁRIO BRASILEIRO E A NEGAÇÃO DA LITERATURA DE MULHERES NEGRAS	43
3.2 O LIVRO DIDÁTICO E A REPRODUÇÃO ETNOCÊNTRICA DA LITERATURA	57
4 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE AUTORAS NEGRAS NA LITERATURA ESCOLAR	67
4.1 COMO INSERIR O ESTUDO DE ESCRITORAS NEGRAS NAS AULAS DE LITERATURA?	67
4.2 VOZES NEGRAS QUE PRECISAM SER ESCUTADAS E ESTUDADAS	84
CONSIDERAÇÕES FINAIS	126
REFERÊNCIAS	130

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este memorial tem o intuito de discutir a ausência de textualidades de mulheres negras na escola, utilizando como base uma análise crítico-pedagógica a respeito da representação da autoria das mulheres negras no livro didático de língua portuguesa do ensino médio da rede pública do estado da Bahia, utilizado pelo Colégio Estadual Indígena Coroa Vermelha.

O Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha está situado às margens da BR 367, no bairro de Coroa Vermelha, município de Santa Cruz Cabrália. Atualmente, o colégio atende ao público de 517 alunos, residentes nas 12 aldeias indígenas da etnia Pataxó que circundam a cidade e mais 4 anexos escolares, entre indígenas, não indígenas e afro-indígenas, tornando o seu público bastante heterogêneo. Há muito (...) a escola e comunidade se unem para ofertar um ensino de qualidade e voltado para a realidade da comunidade escolar, oferecendo o ensino médio regular e uma educação escolar diferenciada com disciplinas voltadas para a valorização cultural e resgate de valores tradicionais, incluindo o “Awê” (dança típica da comunidade Pataxó) e a disciplina que trabalha a língua materna da comunidade, o Patxohã.

Atuo como professora de língua portuguesa e literatura no CEICV (Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha) há dez anos. Mesmo trabalhando os conteúdos das disciplinas que ministrava, buscando fazer um paralelo com a realidade dos alunos e desenvolvendo atividades que valorizassem a cultura deles, percebia que, nas aulas em que trabalhava com temas e textos literários, havia pouco interesse por parte deles, em especial das alunas. Não apresentavam interesse, pois, muitas vezes, alguns conteúdos estavam em perspectivas muito distantes de suas realidades e isso me incomodou. Se na minha unidade escolar sempre buscamos valorizar a cultura, a identidade e a realidade de vida da comunidade escolar, eu, enquanto mulher e negra, tinha o desafio de apresentar para as alunas que mulheres, como elas e como eu, também poderiam e deveriam assumir nosso espaço na produção literária brasileira. Precisava reavaliar os conteúdos ministrados nas aulas e adaptá-los, de forma que fizessem sentido e relação com as necessidades dos alunos que atendemos.

Sabendo desta realidade escolar apresentada e da necessidade de se valorizar a cultura dos alunos, surgiu então um desejo e uma necessidade de se pesquisar como se estudava a produção literária das mulheres negras. De que forma a produção literária

negra é apresentada a esses alunos, através do livro didático de língua Portuguesa adotado pela escola, o *Se liga na língua – Literatura, Produção de texto e Linguagem*? Há, no livro, a presença de escritoras negras? Seus textos são utilizados na elaboração das atividades didáticas relacionados no livro?

Uma das principais motivações para desenvolver essa análise foi que, durante a minha formação acadêmica no curso de Letras Vernáculas, sempre tive um grande interesse e afinidade com os estudos que diziam respeito à literatura e que discutiam a herança da cultura afrobrasileira para nossa construção literária. Meu primeiro contato foi ainda na academia quando cursei a disciplina Cultura Brasileira, o que me proporcionou um conhecimento maior das contribuições da cultura afro para a construção de nossa identidade como um povo. Porém, naquele momento já começava a perceber a lacuna que existia em relação a produção literária feminina e o preconceito e silenciamento que cercava essa produção. Não tive a oportunidade de estudar escritoras negras, tampouco textos produzidos por mulheres negras foram selecionados para leitura durante as aulas. Sabendo que a literatura representa a história e apresenta em suas construções os pensamentos, conceitos e ideais de cada período histórico da nossa sociedade, o fato de não ter listado nos estudos literários autoras negras e suas produções é uma lacuna que precisa ser preenchida.

Outra motivação foi o fato de perceber que o livro didático, para muitos, é um instrumento valioso de trabalho e uma fonte de conhecimento organizada, pode esconder uma verdade, muitas vezes, não percebida por nós. Sendo um difusor de uma realidade cultural distante da realidade vivida pelos nossos alunos, uma vez que continue a reproduzir a cultura hegemônica, não dando espaço para que outras culturas sejam valorizadas e representadas. Afinal, é através dos livros usados durante as aulas que a maior parte dos alunos conseguirão compreender costumes e tradições de cada época de nossa história social. Porém, alguns livros didáticos, em destaque para o livro didático já citado aqui, não permite que as/os alunas/os estudem, compreendam ou reconheçam a evolução da participação da mulher negra para a construção de nossa identidade. Fico incomodada quando percebo que as alunas negras não conseguem se reconhecer nas heroínas apresentadas nas obras literárias canônicas, que estudamos durante as aulas e que o livro didático não apresenta de forma clara o papel da mulher negra no decorrer de nossa história nem muito menos na construção da literatura.

A cultura afrobrasileira tem assumido um papel importante para a disseminação de valores e quebra de paradigmas na sociedade e reforça a importância de se estudar

especificamente a literatura afrobrasileira nas escolas públicas, algo reforçado com a implantação da lei 10.639/2003, que obriga o ensino da história e cultura negra nas salas de aula, mostrando-se um importante aliado nesta perspectiva de aplicar, nas salas de aula, os estudos literários negros, em especial, das produções feitas por mulheres. Sendo assim, percebemos que não podemos mais ignorar o fato de que nossos livros didáticos, voltados para o ensino médio do estado da Bahia, não garantem, aos nossos alunos, estudos e leitura de textos produzidos por mulheres negras. Por isso, buscamos, através desta pesquisa/análise, mapear as condições em que se encontra a participação de escritoras negras no livro didático e de que forma ela é apresentada aos alunos. Além de propor um material complementar de apoio, para que os professores consigam inserir, nos estudos literários destinados ao terceiro ano do ensino médio, o estudo de escritoras negras e suas produções, deixando de apresentar a mulher negra apenas como coadjuvante, mas como protagonista e produtora de sua própria história.

Precisamos tornar os estudos literários feministas em um tema diário e atual, para que os alunos, em especial as alunas, consigam perceber a importante participação das mulheres para a formação da identidade cultural deles e do povo brasileiro. Para isso, precisamos entender como a mulher negra é representada na literatura brasileira e se existe nos livros didáticos do ensino médio, na parte destinada a literatura, textos, biografias e análises literárias voltadas à produção das escritoras negras de nosso país. A partir dessas questões, resolvi desenvolver uma análise dos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, utilizados na unidade escolar em que atuo, até mesmo porque, ao final da análise, criei um material complementar ao livro didático do 3º ano do Ensino Médio, com foco na parte destinada à literatura do século XX, contendo a trajetória de vida das escritoras negras, textos e propostas de atividade para serem trabalhadas nas aulas de literatura, facilitando trabalhar com o tema e demonstrar aos alunos o quão importante é a participação das mulheres negras na nossa construção cultural e social.

Sabendo que a maior parte das alunas matriculadas na rede pública de ensino da Bahia são negras, se autodeclaram negras/afrodescendentes ou – no caso da unidade escolar onde atuo – afro indígenas, este estudo defende que, nas aulas de literatura, seja abordada a presença e a força da mulher negra, trazendo assim um reconhecimento social e o empoderamento para as alunas, além de apresentar escritoras da literatura negra feminina, que são tão importantes de se conhecer e estudar quanto os grandes escritores, homens e brancos, estudados e elencados no livro didático utilizado em sala de aula.

A princípio, tinha como organização e metodologia de trabalho, para execução deste memorial, a apresentação das etapas das atividades para a comunidade escolar. Iria fazer reuniões e oficinas para que, juntos, chegássemos a um denominador comum, que atendesse às minhas necessidades, enquanto professora, e às lacunas existentes no currículo físico escolar, além de elaborar e ministrar oficinas de produção de texto e leitura e rodas de conversa sobre a importância das escritoras negras para a nossa literatura. Porém, infelizmente, com o advento da pandemia do COVID-19, precisei repensar a minha metodologia e essas estratégias precisaram ser substituídas por atividades que não envolvessem muitas pessoas, sendo ela desenvolvida como uma análise do livro didático e a revisão bibliográfica de representantes das áreas.

Sendo assim, esse memorial divide-se em três partes. No primeiro capítulo, apresento um breve relato de minha história de vida e minhas vivências enquanto mulher negra – trajetória e as mulheres da minha família que me inspiraram e influenciaram na escolha da docência. Além de apresentar a caminhada acadêmica em busca da formação no curso de Letras Vernáculas até a minha efetivação como professora de uma escola pública da rede estadual da Bahia ministrando a disciplina de Língua Portuguesa e Literatura Brasileira. Busco, através desse relato, demonstrar a necessidade de desenvolvermos uma educação que, de fato, represente a realidade dos alunos, com experiências que tenham relação com a sua cultura e perspectiva de vida.

Apresento, no capítulo 2, os resultados da pesquisa qualitativa, desenvolvida através da revisão bibliográfica e análise de um livro didático do 3º ano – Ensino Médio, com o objetivo de investigar a representação da autoria de mulheres negras no material utilizado em turmas do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha (Bahia). Partindo dos estudos de intelectuais negras, como Conceição Evaristo, bell hooks, Grada Kilomba, dentre outras, analisamos a ausência de escritoras negras no referido livro didático e, ao mesmo tempo, relacionamos com os silenciamentos impostos pelo cânone literário brasileiro. Ressaltamos a necessidade e importância da inserção de referências a escritoras negras nos livros didáticos do Ensino Médio.

Por fim, no terceiro capítulo, analiso o quão prejudicial é, para a autoidentificação da juventude negra, essa ausência de vozes negras nos estudos literários, ocasionando na reprodução de uma cultura hegemônica e eurocêntrica. A partir da constatação de ausências das autorias de mulheres negras no referido *corpus*, apresentamos um material complementar ao livro didático. O produto político-pedagógico, intitulado *Vozes que precisam ser ouvidas e estudadas*, tem caráter autoral e foi desenvolvido com a finalidade

de estimular o estudo e as análises da produção literária de mulheres negras. Para tanto, selecionamos quatro escritoras que consideramos representativas para as práticas de mediação literária antirracista.

Portanto, essa pesquisa torna-se relevante pelo fato de trazer para o meio escolar escritoras que, infelizmente, ainda são desconhecidas para muitos de nossos alunos. Considero importante que identifiquemos essas ausências e possamos produzir e utilizar materiais em nossas salas de aula que apresentem as novas políticas educacionais no sentido de incluir os estudos voltados para a produção das mulheres negras na literatura brasileira. Com isso, almejo oferecer contribuições para o ensino de literatura, de modo que educadoras/es e educandas/os possam desvendar, conhecer e se identificar com a diversidade cultural e com as lutas enfrentadas por escritoras negras brasileiras.

2 HISTÓRIAS DE VIDA

2.1 EU, EU MESMA E AS MULHERES DA MINHA VIDA

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
ecoa 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,2008. p. 10-11).

Sou a filha do meio, de três mulheres. Desde que me entendo como pessoa, percebo que minha família foi e é formada por figuras femininas fortes: minhas avós, bisavós, as quais conheci através das histórias que contavam, minha mãe – uma figura que foi essencial para me tornar quem sou hoje –, irmãs e até minha pequena filha, Helena,

de um ano. A força feminina e a voz das que vieram antes sempre estiveram muito presentes na construção de quem eu sou. No círculo familiar, entre avós, tias e primas, a presença feminina sempre foi uma situação comum na minha vida. As mulheres que compõem o meio familiar em que fui criada sempre foram um espelho e um modelo de vida a ser seguido. E suas trajetórias foram, para mim, inspiração. As vozes que ecoaram antes da minha – vozes que foram silenciadas, não em navios negreiros, mas sim em lares que as oprimiam, em uma sociedade que as tornavam quase inaudíveis – serviram de alicerce para a minha construção, enquanto mãe, mulher negra e professora. Elas jamais serão esquecidas, pois serão passadas de mim para minha filha, que resumirá em sua voz tudo que nós fomos um dia.



Figura 1: Laços fraternos de feminilidade. Acervo Pessoal

Nasci em Feira de Santana, porém, ainda muito pequena, me mudei para uma cidadezinha chamada Conceição do Jacuípe, que está localizada na porção norte do Recôncavo Baiano e é um município da Região Metropolitana de Feira de Santana, no estado da Bahia. É conhecido popularmente como Berimbau. Recebeu este apelido por conta de uma feirinha que acontecia e atraía vários músicos, entre eles, tocadores de berimbaus. Com uma população de aproximadamente 34.000 habitantes – até 1998, eu era uma deles –, ali, tive a minha infância feliz, entre correr pelo quintal e subir nos pés de manga para arrancar a fruta e devorá-la, ali mesmo, em seus galhos.

Pude desfrutar dessa vida de tranquilidade que as cidades do interior ainda nos proporcionam. A cidade de Berimbau era o meu único universo, minhas experiências de vida se limitavam entre a rua pacata e sem calçamento, onde morava, e o caminho que fazia até a escola em que estudava. Mal sabia que fora daquelas ruas calçadas e ladeadas por lindos passeios e canteiros de flores, existia um mundo repleto de coisas interessantes,

também de preconceito contra as mulheres negras. A fase juvenil passa muito rápido e nos deixa com a sensação de que não a desfrutamos o suficiente e, rapidamente, a vida adulta nos acomete com mudanças e grandes choques de realidade.

Um dos aspectos que percebi quando me tornei adulta foi que as crianças não são dotadas de preconceito. Quando criança, somos todos iguais. A diferença está em quem corre mais rápido, em quem se esconde melhor, em quem sobe no galho mais alto da árvore. As diferenças começam a ficar mais evidentes quando começamos a crescer. Quando percebemos que o nosso cabelo não é tão liso quanto o da coleguinha de olhos claros e que, se você tem um cabelo crespo e tentar cortar uma franja, duas coisas vão acontecer: primeiro, seu cabelo não cairá na sua testa e sim subirá formando um grande arco sobre sua cabeça; segundo, você, com certeza, irá levar umas palmadas. Sei dessa realidade da forma mais dolorosa possível, pois vivi isso na pele.

Naquele momento, enquanto criança, tinha uma única visão sobre as personagens das histórias infantis que eu lia ou liam para mim. Nessa fase da vida, nossas impressões são criadas a partir da vivência de outras pessoas ou do que estamos acostumados a ver nas mídias. O visível era que elas não podiam ter cabelos crespos e nem franjas espetadas e percebia, com a minha visão infantil e interiorana, que era exatamente por isso que eu não poderia ser a princesa no *faz de contas* que criávamos quando brincávamos. Esta era a minha história única sobre ser criança e sobre ser princesa.

Pode parecer algo sem muita importância, hoje, o fato de eu não ter sido a princesa na hora da brincadeira, porém era muito triste ser sempre a empregada ou a amiga e nunca a personagem principal. Havia sempre a mesma menina a ser princesa, pois quem fazia o papel mandava na brincadeira e isso me faz refletir que, desde pequena, já experimentava a ideia de poder, que apenas um lado da história nos transmite. Chimamanda (2009), em *O perigo de uma história única*, afirma que:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em igbo, na qual penso quando considero estruturas de poder no mundo: *nKali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder. (ADICHIE, 2019. p. 9).

O trecho de Adiche Chimamanda apresenta uma verdade que poucos ou quase ninguém percebe, durante o dia a dia: quem conta a história primeiro tem o poder. É

possível que outros a contem também, porém, para muitos, a verdade será sempre a da primeira pessoa que a contou e esta pessoa detém o poder de beneficiar ou marginalizar um dos lados e transformar essa história em uma única versão.

Como tudo em nossa existência, mesmo quando criança, tudo depende do poder: quem é o dono da bola manda no jogo e decide quando acaba a brincadeira; quem tem o cabelo liso e a pele clara decide quem será quem no teatro e esta relação de poder só aumenta e fica mais evidente à medida em que vamos crescendo. O fato de meu cabelo não ter franja naquele momento não era uma preocupação tão grande, enquanto crescia percebi que eu também podia contar a história do meu ponto de vista da maneira que eu quisesse e que na minha história eu podia ser a princesa, pois, como aponta Adichie (2019, p. 7): “percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura”.

Essa verdade libertadora que Adichie apresenta (de que podemos ser quem quisermos e que não devemos aceitar verdades e histórias únicas) sempre fez parte das lições, da educação, dos conselhos e do comportamento das mulheres que faziam parte da minha vida. Minha mãe, avós e até minhas irmãs ensinaram-me muito a não aceitar como única uma história, a sempre ver mais de uma versão, lembro de um conto da *Bonequinha preta*¹ que minha mãe sempre contava para gente, geralmente, quando faltava luz. Ela sempre dava um final diferente para a história.

Naquela época da minha vida não lembro de ter tido um contato tão próximo com minhas avós, a não ser quando, aos domingos ou nas férias escolares, íamos visitá-las ou elas vinham ficar uma temporada em nossa casa. Tenho poucas lembranças da minha avó paterna, Maria das Virgens Rocha (ou vó Pixita, como eu a conhecia): mulher calada, com descendência indígena, mãe de 17 crianças, das quais só 11 sobreviveram até a vida adulta, sendo o meu pai o caçula dos filhos homens. Não tenho muitas informações sobre ela, não sei até quando estudou, se tinha vontade de estudar mais e não pode por conta da maternidade, o que sabia sobre ela era que gostava de novelas e de fumar um cachimbo.

¹ Na história que minha mãe contava havia uma menina pobre que achou uma bonequinha preta no lixo. A bonequinha havia sido descartada por outra criança só por ser preta. Minha mãe nunca descreveu a menina pobre, mas sempre imaginei a menina pobre como a mim mesma... a menina pobre pegou a bonequinha e a levou para casa e sua mãe brigou com ela por levar uma boneca preta para casa. À noite, muito triste, a menina colocou a sua bonequinha para dormir na cama e durante a noite a boneca pede para ir ao banheiro e a menina sonolenta diz para boneca fazer na cama mesmo. Pela manhã quando a mãe e a menina acordam a boneca havia feito cocô em forma de dinheiro, o que as deixou muito ricas. Minha mãe sempre mudava o final para algo que nós queríamos.

Vem à minha memória neste instante como uma pintura guardada a imagem de vó Pixita agachada ao pé da porta com seu cachimbo no canto da boca que, de vez em quando, liberava uma baforada escura no ar. Minha avó paterna cheirava a fumaça e alfazema. Bem de vez em quando, soltava um grito que nos alertava: “Menina, desce daí, você vai cair!”. As visitas à casa de minha avó paterna eram sempre uma alegria, pois ela morava na roça, onde havia muitas árvores frutíferas, um rio onde sempre tomávamos banhos (meus primos e eu) e só lembrávamos de entrar na casa, que ainda tinha chão de barro, à noite. Sinto saudades daquele lugar especial da minha infância, minha última recordação de lá foi no dia 29 de junho, dia de São Pedro do ano de 1997, no velório de minha avó, que faleceu após contrair dengue hemorrágica.

Lembro que seu espaço favorito era o quartinho onde se encontrava o fogão de lenha no qual o fogo nunca apagava e sempre tinha uma chaleira de água quente para fazer um café fresquinho para quem chegasse. Era uma mãe guerreira, pois criou os seus filhos, praticamente sozinha. Fez tudo que podia e o que estava ao seu alcance, em um espaço tão limitado de recursos, como era o vilarejo de Picado, onde ela residia, a fim de que seus filhos pudessem ter o que ela, enquanto filha, não teve.



Figura 2: Vó Pixita. Acervo pessoal

A foto acima traz lembranças agradáveis sobre minha avó paterna, com o passar do tempo e enquanto crescia, percebi que ela não era como as avós dos filmes que eu assistia, que fazia bolo para os seus netos, vovós meigas de cabelos alvos, olhos azuis, usando um avental. Vó Pixita tinha a pele escura, cabelos longos, enrolados em um grande coque no topo da cabeça e ela não usava um avental. Andava descalça e fumava um

cachimbo, nada tinha a ver com as que eu via nos filmes e novelas², era apenas uma mulher normal. Resmungava, brigava da bagunça que fazíamos, nos alimentava e já estava de bom tamanho.

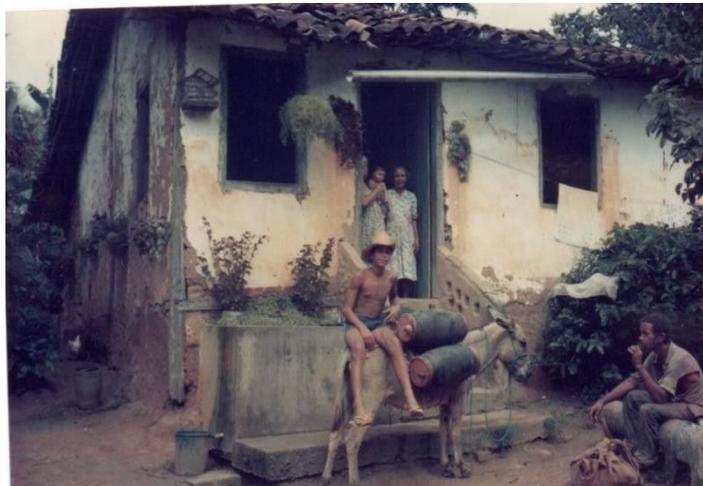


Figura 3: Casa da Roça. Acervo pessoal

Lembro que achava estranha a casa de Vó Pixita não ter uma televisão e quando perguntava ao meu pai o porquê, ele sempre afirmava que era porque minha avó não gostava, o que me deixava ainda mais intrigada, pois quando ela vinha passar uns dias em nossa casa – coisa raríssima –, não tirava os olhos da TV. Hoje penso que talvez não se achasse no direito de ter um luxo desses em sua humilde casa. Era como se ela aceitasse a sua situação de mulher invisível, ou seja, para a sociedade seria um absurdo querer ter algum conforto, por muitos anos enquanto criava seus filhos, ter o que comer já era um grande privilégio.

Minha avó Pixita era uma figura submissa. Se diziam que ela não gostava de algo, mesmo gostando, ela aceitava o fato e calava-se, rendendo-se às vontades dos filhos. Não conhecia outra forma de viver e aceitava o que a vida lhe oferecia, mesmo que fosse o mínimo, uma vez que era mulher, mestiça e mãe solteira, era silenciada pela sociedade. Mulheres como ela foram excluídas e tratadas como subalternas simplesmente por serem mulheres. Como diz Grada Kilomba:

² Neste momento faço referência ao filme *Babá quase perfeita*, estrelado por Robin Williams no ano de 1993, e aos clássicos infantis da Disney.

É impossível para o subalterno falar ou recuperar sua voz e, mesmo se ela tivesse tentado com toda a sua força e violência, sua voz ainda não seria escutada ou comprometida pelos que estão no poder. Nesse sentido, a subalterna não pode, de fato, falar. Ela está sempre confinada à posição de marginalidade e silêncio que o pós-colonialismo prescreve. (KILOMBA, 2019.p. 47).

Minha avó paterna ou melhor, “Vó Pixita”, foi uma grande mulher, uma guerreira, criou onze filhos, renunciou a seus desejos, vontades, contentava-se com as condições que a vida lhe proporcionava e ainda foi silenciada por uma sociedade machista e preconceituosa, a qual não dá voz nem espaço para as minorias. Mas será que podia querer mais, sendo uma mulher afro-indígena? Não podia posicionar-se, não podia dizer o que queria, era mais uma mulher silenciada por uma sociedade patriarcal, na qual as mulheres são vistas como sexo frágil, muitas vezes, sendo tratadas como um mero objeto de adorno ou sexual, já que “entre o patriarcado e o imperialismo, a constituição do sujeito e a formação do objeto, a figura da mulher desaparece, não em um vazio imaculado, mas em um violento arremesso que é a figuração deslocada da “mulher do terceiro mundo” (SPIVAK, 2010. p. 119).

Essa visão da “mulher objeto”, apresentada por Spivak, que teve seu espaço na sociedade negado pelo universo machista, fez-me lembrar da minha avó materna Cira Gomes, ou melhor “Vó Fia”. Nós a chamávamos assim, lembro que eu só descobri o seu nome próprio quando ela teve seu primeiro derrame e fui com minha mãe até o hospital. Vó Fia era o oposto de minha avó paterna. Ela era falante, vaidosa e não guardava suas opiniões. Devota das religiões de matriz africana, não se deixava ser controlada ou excluída por ninguém.

O que eu sei sobre minha avó Fia, após alguma pesquisa, é que ela nasceu e se criou na roça, região de Irecê, cidade localizada na região setentrional da Chapada Diamantina-Bahia. Desde cedo, trabalhou nas lavouras, teve uma infância difícil e sua adolescência não foi tão diferente: foi-lhe negado o direito de estudar para ajudar na roça e cuidar de seus outros irmãos. Negaram-lhe o direito de adquirir o conhecimento que a escola e a universidade nos oferecem, porém tinha um enorme conhecimento popular.



Figura 4: Vó Fia. Acervo pessoal

A presença de vó Fia em minha vida surge com mais força em minhas lembranças da pré-adolescência, principalmente após a morte de meu avô. Vó Fia veio ficar em nossa casa, por uns dias, enquanto minha mãe arrumava e retirava os pertences de meu avô da sua casa. Eu tinha muita curiosidade em saber sobre sua vida, principalmente em entender a sua devoção religiosa, muito também por conta das histórias que minha mãe nos contava sobre como ela era rigorosa e sem muitas demonstrações de afeto em relação a seus filhos.

Claro que esta é a minha história única sobre minha avó, pois ela nunca conseguiu expor o seu ponto de vista sobre a sua maternidade, nós apenas sabíamos como ela era como mãe, por conta das histórias que ouvíamos em casa. Mas sabemos que “a história única cria estereótipos, e o problema com os estereótipos não é que sejam mentira, mas que são incompletos” (ADICHIE, 2019). A história que minha mãe nos contava fez criar um medo em relação a nossa avó, uma espécie de preconceito e rótulo de que ela era brava.

Eu nunca vou saber qual foi a verdadeira história de minha avó materna, não saberei se o fato dela ser tão brava com seus filhos não foi também porque ela mesma, enquanto filha, não teve um carinho materno mais profundo por parte de minha Bisavó... Lembro que após a sua morte, em dezembro de 2007, depois de ter tido seu terceiro derrame, fiquei pensando que eu não sabia tudo o que eu queria saber sobre ela.

Vó Fia não era uma mulher estudada, interrompeu a escolarização ainda muito jovem, porém tinha um conhecimento popular muito vasto, conhecia de ervas para chá recomendadas a quase todo tipo de doença, porém o fato de não ter terminado seus estudos ou até mesmo cursado uma universidade a incomodava. Sei que o seu primeiro AVC ocorreu após uma prova em que ela concorria a uma vaga de merendeira no

município de Porto Seguro. Ficou tão triste e decepcionada por não ter conseguido passar, que passou mal e teve um derrame cerebral.

É comum à nossa sociedade negar o acesso à escolarização para mulheres como a minha avó materna, pois, como aponta Kilomba,

as estruturas de validação do conhecimento, que definem o que é erudição de “verdade” e “válida”, são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos, homens e mulheres, que declaram suas perspectivas como verdades universais. Enquanto posições de autoridade e comando na academia forem negadas às pessoas negras e às *People of color* (PoC) a ideia sobre o que são ciência e erudição prevalece intacta, permanecendo “propriedade” exclusiva e inquestionável da branquitude (KILOMBA,2019. p. 53).

Ainda que não tenha concluído a escolarização, os conhecimentos de vó Fia se estendiam para o mundo religioso. Foi a partir do seu contato que fui apresentada ao sincretismo baiano. Minha avó materna tinha em seu quarto uma imagem de São Jorge, a qual dizia ser seu protetor, mas nós sabíamos que era também praticante dos rituais do candomblé, ainda que, aos domingos, fosse à igreja do Senhor do Bonfim, em Salvador. Isso era confuso para mim e só mais tarde eu consegui entender que, no sincretismo baiano, os orixás são uma forma de resistência para as comunidades negras e indígenas, era uma maneira de manter de certa forma as suas raízes e crenças religiosas, uma vez que criaram uma relação identitária muito próxima a dos santos católicos, que têm praticamente o mesmo papel na crença popular.

Minhas avós não foram heroínas, não viveram grandes feitos, não conseguiram transformar a realidade que elas viviam, apenas aceitavam – como muitas mulheres negras – uma situação que lhes é imposta por uma sociedade preconceituosa e patriarcal, porém elas me ensinaram que nós devemos seguir em frente mesmo que todas as condições sociais e econômicas nos digam que devemos desistir. Elas me ensinaram que aceitar as condições que a vida impõe não transforma a nossa realidade, e sim que as mudanças só ocorrem quando aprendemos a lutar pelo que queremos e a não depender de ninguém.

Acima de tudo elas me deram os meus pais, um destaque especial à minha mãe, que é, na verdade, a maior responsável por eu estar aqui escrevendo este texto. Foi minha mãe também que me mostrou que nós, mulheres negras, deveríamos fazer de tudo para

nos enquadrarmos na sociedade. Quando eu já estava um pouco crescida, começou a alisar meus cabelos, alegando que era muito difícil pentear todos os dias os meus cabelos, já que eram cheios e muito cacheados e eu aceitei, pois as mocinhas dos livros de histórias que eu lia não tinham cabelos cacheados.

Os cabelos da maior parte de minhas colegas eram lisos, loiros e não davam trabalho para as suas mães pentearem. Na esperança de me igualar a elas, pedi que minha mãe alisasse o meu cabelo com ferro quente, uma técnica que consiste em aquecer um pente de ferro no fogo e depois pentear os cabelos. O resultado dessa experiência foi que saí com enormes bolhas e grandes queimaduras no couro cabeludo, no entanto, tinha a sensação de que meus cabelos estavam lisos iguais aos das personagens das novelas e filmes – eu era como elas.

Apesar de querer meus cabelos lisos, minha mãe também sempre desejou que eu fosse uma mulher forte e que não dependesse de ninguém. Desde muito pequena, fui incentivada por ela a buscar realizar os meus objetivos, mesmo quando não sabia qual era o meu objetivo, sempre nos ensinou –falo no plural porque somos em três irmãs e todas fomos ensinadas – a sermos independentes, a estudar. No entanto, só eu tive os cabelos alisados com ferro quente, ela mesma teve que enfrentar um trauma de infância e, depois de anos, voltar à escola para, assim, se formar como professora.

A formatura da minha mãe foi – para nós, suas filhas – a maior prova de que podemos refazer a nossa história. Mãe de três crianças, uma ainda muito pequena, atarefada com os cuidados da casa e o fato de morar em uma cidade pequena, longe de sua família, eram fatores de grande dificuldade. A sua conquista foi para mim o primeiro exemplo de desejo de mudar uma realidade. Essa é uma característica que torna as mulheres heroínas e minha mãe se tornou a minha primeira heroína. Não como as heroínas dos contos de fadas que eu lia enquanto criança, e sim uma heroína do mundo real, que tem cabelos crespos alisados pelo ferro quente e pele negra.



Figura 5: Formatura de Magistério de minha mãe. Acervo

Quando mais jovem, minha mãe teve dificuldades em aprender a ler e era castigada por sua professora, hostilizada por suas colegas e chamada de “burra” por sua própria mãe. As lições de leitura em casa eram acompanhadas de castigos físicos e sob insultos relacionados às suas dificuldades em aprender, o que a levou a abandonar os estudos. Quando aprendeu a ler, ensinou à minha avó e ao meu avô a escreverem seus nomes.

Lembro que, quando tinha oito anos, minha mãe, Marivalda Ribeiro, uma mulher negra nascida e criada no bairro Pau da Lima, situado na região periférica de Salvador, resolveu se dedicar novamente aos estudos e assim conseguiu concluir o curso de Magistério, o que foi uma grande vitória. Sua formatura foi muito marcante para mim, pois ela passou a ter uma profissão e eu gostava de falar na escola que minha mãe era professora. Anos depois, em 2014, Dona Marivalda, então com 56 anos, formou-se em Pedagogia. Como era de se esperar, Marivalda Ribeiro elegeu a profissão docente como oficial para suas filhas, todas nós seguimos o seu desejo. A educação e o lecionar eram realmente o meu caminho. Pelo fato de dar aulas e escrever, optei pelo curso de Letras, contrariando à minha mãe, que queria que eu fizesse Pedagogia.



Figura 6: Praticando a Docência. Acervo pessoal

Como sempre gostei de ler, minha leitura preferida eram os livros da coleção “Júlia”, “Bianca” e “Sabrina”³, livros estes que minha professora de literatura no Ensino Médio dizia não serem literários, e sim uma produção de baixo valor. Minhas leituras de adolescência despertaram-me a criatividade e a velha máquina de escrever do meu pai tornou-se minha companheira. Adorava o barulho do bater das letras na folha de papel e de batida em batida eu escrevia ali as aventuras que gostaria de viver, porém que só as minhas heroínas fictícias viveriam.

Durante a escrita, eu viajava para lugares distantes, através da imaginação, e conhecia culturas diferentes, vivenciando situações que, talvez, fora das minhas produções, eu nunca experimentaria. Na escrita, eu podia ser qualquer pessoa que quisesse, de médica a princesa, tudo apenas dependia de minha imaginação. E era por isso que eu adorava escrever meus romances inspirados nos livros que eu lia na adolescência, pois eu podia usar a minha imaginação e me permitia viajar por diversos mundos reais ou fictícios, porém, para mim, as produções só seriam interessantes enquanto os personagens não fossem pessoas comuns como eu.

Chimamanda Adichie representa este pensamento como uma consequência não prevista ao afirmar que

amava aqueles livros americanos e britânicos que lia. Eles despertaram minha imaginação. Abriam mundos novos para mim, mas a consequência não prevista foi que eu não sabia que pessoas iguais a mim podiam existir na literatura. (ADICHIE, 2009. p.7)

³ Coleção de livros, na maioria, norte-americanos, de diversos autores que contavam histórias românticas. Geralmente eram vendidos nas bancas de revistas.

Essa produção literária era baseada nas histórias que eu lia, ou seja, histórias europeias de personagens brancas com cabelos loiros e heróis fortes, de terno e gravata. Nada tinham a ver com a minha realidade de menina de cabelos crespos e franja cortada para cima que não caía na testa. Eu não podia ser a personagem principal de uma história, não tinha o padrão estético. Não era comum, nos livros que eu lia, os quais serviram de base para a minha escrita, existirem heroínas, personagens principais que se assemelhassem comigo. No máximo, era comum as mulheres negras assumirem o papel de empregadas, babás ou cozinheiras. A princípio, isso não me incomodava, porém, com o passar do tempo, percebia que os livros lidos por mim na adolescência eram a representação da sociedade em que vivemos.

Essa visão de uma literatura eurocêntrica se estendeu por minha vida adolescente até o dia em que eu fui apresentada ao livro *O Guarani*⁴, de José de Alencar. Fiquei encantada pela obra, até então nunca tinha lido um romance em que o herói fosse um indígena. Percebi que as minhas histórias poderiam ser mais próximas de minha realidade, ou seja, que eu não precisava escrever só sobre mulheres brancas europeias e sim que histórias de mulheres negras (como eu também) são interessantes e precisavam ser escritas por alguém. É uma descoberta que, a princípio, parece sem muito valor. No entanto, perceber que mulheres como eu poderiam ser protagonistas de uma história, abre novas possibilidades de leituras do mundo. Nesse momento é quando descubro que minhas produções podem ser sobre mim, que não precisava mais fantasiar com heroínas brancas e fora do meu contexto social e assim comecei a escrever histórias em que a protagonista era eu mesma.

Foi um período interessante da minha vida, ficava ansiosa para chegar em casa, da escola, e realizar as fantasias na pele das heroínas que nada tinham a ver com a realidade em que eu vivia. Devo ter produzido entre oito a dez histórias e acreditava que aquela seria a profissão que eu seguiria: seria uma escritora, como os escritores que eu estudava nas aulas de literatura da escola. Porém, a adolescência tem um fim e junto com os rompantes de rebeldia e o desejo de mudar o mundo, os sonhos de ser escritora também me abandonaram, quando percebi que precisamos nos mostrar adultos para o mundo. Em

⁴ O Guarani (originalmente O Guarany: Romance Brasileiro) é um romance histórico escrito por José de Alencar, desenvolvido em princípio em folhetim. O romance tem sua ação desenvolvida na primeira metade do século XVII, iniciando-se no ano de 1604. Na primeira parte do livro, o narrador nos apresenta a D. Antônio Mariz, pai da heroína Ceci (Cecília), sendo este um fidalgo português que teria participado na fundação da cidade do Rio de Janeiro, em 1567.

um saco preto de lixo, meus textos, histórias e poemas juvenis partiram para dar espaço à minha mais nova realidade naquele momento: a vida universitária e profissional.

2.2 A DESCOBERTA DA DOCÊNCIA: EXPERIÊNCIAS NAS ESCOLAS INDÍGENAS

Costumo dizer que me tornei professora porque queria ser mãe e, com 16 anos, isso estava fora de cogitação. A docência apareceu na minha vida tão naturalmente e com tanta certeza, que nunca tive dúvidas ou me imaginei fazendo outra coisa se não fosse lecionar. Ainda pequena, usava a casa dos cachorros como sala de aula e os próprios como alunos. Ali, viajava no meu mundo, ensinando àqueles pobres animais uma língua que nem eu mesma entendia direito.

Mais tarde, minha mãe, como sempre, buscando nos ensinar a independência, colocou-nos para dar aulas de reforço para crianças da vizinhança e foi ali, ensinando as atividades de casa, encaminhadas por outras professoras, que me descobri como educadora e decidi que esta seria a minha profissão. Com o mesmo intuito de nos garantir a independência, mais uma vez, dona Marivalda criou uma estratégia para nos garantir a autonomia financeira e resolveu transformar a sala de nossa casa em uma sala de aula para crianças de 4, 5 e 6 anos. Nascia, ali, a *Escola Balão Mágico*, um empreendimento que durou dez anos. Começamos com uma única sala, com seis alunos matriculados, para os quais eu e minha irmã mais nova dávamos aulas, baseadas nos ensinamentos de nossa matriarca. Enquanto isso, minha família se espremia em apenas dois cômodos da casa, quarto e sala. Percebo agora que em quase todos os momentos de minha vida e para que alcançássemos o sucesso que desejávamos, havia ali uma atitude, uma escolha e até mesmo uma abnegação de minha mãe.

Não tinha experiência com a didática para ensinar crianças. O exercício de alfabetizar uma criança não é uma tarefa muito fácil. Requer paciência, dedicação e, acima de tudo, envolvimento sincero com o processo de ensinar. Isso me fez lembrar das minhas professoras de infância, não sei como estão ou se ainda habitam entre nós, mas gostaria de dizer que nunca me esquecerei da voz doce na hora de contar a história de minha querida professora Ilzete e das brincadeiras da professora Lourdinha. Elas foram, depois de minha mãe – é, claro –, as minhas referências profissionais.

Com todo o meu esforço de me assemelhar às professoras do jardim de infância, nossa escolinha de bairro ganhou notoriedade na região e, com pouco mais de dois anos de existência, a *Escola Balão Mágico* virou o *Centro Educacional Balão Mágico* com três salas, com até 13 alunos em cada uma delas. Eu era uma das professoras responsáveis pela turma da alfabetização. Nosso público eram os filhos de nossos vizinhos ou crianças de bairros circunvizinhos na cidade de Porto Seguro. Foi um período bastante enriquecedor para eu me descobrir enquanto professora.

A nossa escola teve o seu fim no ano de 2007, após a morte de minha avó materna – Vó Fia. Naquele momento, minha mãe, que era a responsável legal pela escola, entrou em depressão e resolvemos pôr fim à escola e nos mudarmos para a cidade de Santa Cruz Cabrália. Foi um momento difícil, pois a escolinha era um sonho nosso, quantas lembranças boas tínhamos e quantas crianças nós ajudamos a trilhar o caminho do conhecimento... Ainda sofriamos com a morte de minha avó, tínhamos que lidar com essa nova realidade familiar e precisei buscar um trabalho.

A minha primeira vez em uma sala de aula fora do *Centro Educacional Balão Mágico* foi tão emocionante que quase não acreditava. Eu tinha 16 anos e lembro que meu pai precisou ir ao fórum comigo para me emancipar, a fim de que eu pudesse ser contratada para dar aulas em uma comunidade rural da cidade de Porto Seguro. Aulas de Inglês para meninos que tinham dificuldade na sua própria língua, mas lá fui eu toda animada ensinar o verbo *to be* para uma turma de oitava série.

Lembro que os alunos não prestaram muita atenção em mim, acho que perceberam a minha pouca idade e minhas mãos tremendo enquanto escrevia no quadro o verbo *to be*. Eles gritavam, riam, saíam da sala, e eu, tentando ensinar para aquelas crianças uma língua que, para elas, não tinha a mínima importância – a preocupação mesmo era saber que horas sairia o lanche. Naquele dia voltei para casa decidida a não retornar e, mais uma vez, minha mãe, com seus conselhos, convenceu-me de que desistir não era uma opção para as mulheres da nossa família.

Entre essa experiência e outras mais me fortaleceram, ensinaram e garantiram uma postura de professora. Passaram-se anos e eu estava para concluir o curso de Letras Vernáculas, quando fui convidada para atuar como educadora em uma aldeia indígena. Apesar de morar em Porto Seguro, no extremo sul da Bahia, uma região com forte presença indígena, nunca tinha visitado uma aldeia.

Na primeira reunião houve várias recomendações da coordenadora. Por se tratar de uma aldeia distante da área urbana da cidade de Porto Seguro, os costumes e tradições

desta comunidade, chamada Barra Velha, ainda eram bastante preservados e nós, como não indígenas, deveríamos respeitar e saber que ficaríamos ali apenas até o momento em que a comunidade aceitasse ou que os próprios indígenas se formassem para assumir o lugar de professores em sua comunidade.

A viagem até a aldeia era de quase três horas, atravessávamos o mar que separa o município de Porto Seguro do seu distrito Arraial D'ajuda, em uma balsa. Lá, pegávamos um ônibus para o distrito de Trancoso, atravessávamos o rio, de canoa, chegávamos a Caraíva e íamos de buggy pelas areias da praia, até o nosso destino final: a aldeia de Barra Velha. Isso, quando havia diesel, caso contrário, fazíamos o percurso de 6 quilômetros de faixa de areia a pé, carregando mochilas cheias de livros, alimentos e nossos artigos pessoais. Mesmo assim, chegávamos com um sorriso no rosto, pois, para mim, era muito gratificante poder lecionar nesta escola.

A aldeia fica às margens das praias do distrito de Caraíva e Corumbau, um lugar quase idílico. O colégio fica situado na parte mais alta da aldeia, com uma excelente infraestrutura e planejado para atender o aspecto cultural da população indígena. Lembro que as aulas no pátio da escola e ao ar livre eram muito dinâmicas e era muito comum que algumas aulas ocorressem na beira da praia sob uma enorme amendoeira.

É recorrente, nas comunidades indígenas, a população se envolver bastante nas atividades escolares e nas decisões, isto causava uma proximidade maior entre os professores e os alunos. Em nossa estadia de quase quinze dias por mês na aldeia, ficávamos alojados em uma casa que a comunidade cedia para os professores. Tínhamos dois quartos, uma cozinha com água encanada, quando o gerador da aldeia funcionava, um banheiro e uma sala. Na época em que trabalhei, não havia luz elétrica na comunidade. A energia vinha de um gerador situado próximo ao posto de saúde, porém não era sempre que estava disponível, só durava enquanto houvesse aula na escola. Além disso, quase sempre faltava diesel, porém não era algo que me incomodasse, pois as noites na comunidade eram encantadoras.

Em um desses momentos, em que não tínhamos energia elétrica e nem água, alternávamos entre os horários de aulas e as idas até o rio ou à cacimba⁵ mais próxima, para buscar água, a fim de lavar louça, tomar banho, cozinhar e até ir ao banheiro. Foi em uma dessas idas que me ocorreu uma situação que nunca esquecerei. Como a falta d'água já durava alguns dias e o nível da cacimba estava muito baixo, apoiei-me na borda do

⁵ Buraco que se cava até atingir um lençol de água subterrâneo; poço, cisterna.

buraco e inclinei-me para pegar a água quando, de repente, a terra da borda do buraco cedeu. Caí de cabeça dentro do buraco estreito e fiquei com o rosto submerso. Sem conseguir sair daquela situação debatia-me e balançava as pernas para tentar livrar-me daquele buraco, foi quando um aluno passou, viu a cena e rapidamente me puxou para fora, pensei que ia morrer ali dentro. Não morri e ainda virei piada na escola: a professora que ia morrer afogada na cacimba seca.

Mesmo tendo quase morrido naquele episódio da cacimba e ter vivenciado outros momentos tensos, como ser perseguida por uma vaca parida, ainda assim, chamava a comunidade de “meu paraíso particular”. Todas e todos eram bastante acolhedores e a escola consistia numa construção bem projetada, arejada, com bastante espaço e salas amplas. A escola indígena atendia a todo o público da comunidade – da educação infantil ao ensino médio – e era mantida por recursos municipais. Era comum deixarmos o ambiente fechado das salas e irmos para o centro cultural, um espaço aberto e localizado embaixo de uma jaqueira, no qual ocorriam tanto os rituais tradicionais da comunidade quanto as reuniões importantes em que todos participavam, opinavam e tinham voz. Usualmente, também, íamos para debaixo de uma amendoeira às margens do mar cristalino.

Foi com as comunidades indígenas que aprendi o conceito de democracia na prática. Cada integrante daquela comunidade era ouvido e respeitado e tudo devia ser decidido em comum acordo e pensando no bem de todos. Foi com eles também que percebi o valor de um professor, eles nos respeitavam como se fôssemos lideranças da comunidade e tinham prazer em estudar.

As aulas funcionavam em regime de alternância, ou seja, ficávamos um período na aldeia e, nesse momento, os alunos do Ensino Médio e do curso de Magistério tinham aulas presenciais em dois turnos. Quando não estávamos na aldeia deixávamos pesquisas, trabalhos e atividades para serem realizadas e entregues no nosso retorno. Os alunos sempre foram muito responsáveis, cumpriam com as tarefas deixadas, executando-as com dedicação, mesmo sem a presença de nós, professores, e com todas as dificuldades e limitações – como pouco acesso a recursos tecnológicos que os cercavam –, provavam que não importava o regime de estudo ao qual você é submetido, e sim, o seu compromisso.

Paulo Freire (2010) reforça esse compromisso em sua obra *Pedagogia da autonomia*, quando diz que “estudar é, realmente, um trabalho difícil. Exige de quem o faz uma postura crítica, sistemática. Exige uma disciplina intelectual que não se ganha a

não ser praticando-a” (p.29). Os alunos apresentavam uma disciplina em relação ao compromisso com a escola e as atividades deixadas durante a ausência dos professores, apresentando uma autonomia. Era essa a ideia que estávamos plantando ali em nossas aulas e nas nossas ausências: seres autônomos de suas próprias histórias e construções.

Trabalhei durante cinco anos entre a Aldeia de Barra Velha e a Aldeia de Boca da Mata, todas situadas no município de Porto Seguro, até que, em 2011, prestei o concurso da rede estadual para professor da Educação Básica. Com a aprovação, fui lotada no então Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, que naquele momento era uma extensão do Colégio Frei Henrique de Coimbra. Naquele mesmo ano, ingressei no Centro Educacional Dinah Multy - CEDIM, uma escola particular da minha cidade e na qual atuo até hoje como professora de língua portuguesa e produção textual.



Figura 7: Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha- CEICV. Acervo pessoal

O Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha foi criado para atender a uma reivindicação dos alunos da 8ª série e da Educação de Jovens e Adultos. O coletivo reivindicava o direito de estudar o Ensino Médio na sua própria escola e comunidade. Alguns alunos que estudavam em outras escolas falavam que sofriam muita discriminação e preconceito. Buscando atender à necessidade e ao desejo dos alunos de não terem que abandonar seu território, foi oficializada, em 2011, a criação do colégio, que a princípio funcionava pela manhã e pela noite, totalizando cinco turmas: duas no período matutino (que funciona em salas cedidas por outra unidade escolar do estado) e três à noite (no prédio da Escola Municipal Indígena de Coroa Vermelha).

O intuito também era oportunizar aos jovens da comunidade o acesso a outros níveis escolares e, mesmo assim, manter a sua identidade cultural fortalecida. Para tanto,

foi necessária a criação das turmas na modalidade do Ensino Médio, para conseguirem concluir a etapa final da educação básica, evitando, assim, o êxodo desta população para os centros urbanos.

A educação escolar em todos os níveis e modalidades é uma necessidade e um desejo atual dos povos indígenas. Essa busca cada vez mais ampla pela escolarização e por novas oportunidades de vida melhor tem promovido, em várias terras e comunidades indígenas do Brasil, o êxodo para as cidades, o que gera problemas sociais de toda ordem, além de reforçar o esquecimento da língua materna e de outros aspectos da cultura indígena por parte dos jovens estudantes. (SANTOS, 2006. p.149).

Trabalho no CEICV (Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha) há dez anos e, lá, pude ter contato com um público de alunos que não se sentiam representados nos livros didáticos e até mesmo nas práticas de ensino apresentadas em outras unidades escolares, os afro-indígenas, um grupo minoritário dentro de outro grupo minoritário que são os alunos indígenas.

Percebia, durante as aulas de língua portuguesa, em que trabalhávamos com conteúdo voltado para literatura, uma falta de interesse por parte deles, em especial das alunas, e essa impressão ficou ainda mais forte quando, em aula, resolvi trabalhar um texto dos escritores do período modernista e uma das minhas alunas da turma do terceiro ano me indagou por que, quando estudávamos textos na parte de literatura, nunca líamos algum texto escrito por mulheres indígenas ou negras. Esse acontecimento em sala de aula me fez refletir que eu, enquanto mulher e negra, tinha o desafio de apresentar para as alunas que mulheres como elas e como eu também poderiam e deveriam assumir nosso espaço na produção literária brasileira.



Figura 8: Formatura da turma 2018. Acervo pessoal

Por vezes, durante as minhas aulas de literatura, notava que faltava ali, para aqueles alunos, se reconhecerem nas histórias da literatura que eles estudavam, mas que não lhes trazia uma representatividade. O único momento em que percebia maior interesse pelas aulas era quando falava da chegada dos portugueses em terras brasileiras. Eles discutiam, perguntavam, criavam hipóteses. Não havia representações afro-indígenas nos textos que líamos em sala de aula e quando havia era uma visão do colonizador, deixando pouco ou quase nenhum espaço para que os alunos conseguissem se identificar na história da literatura brasileira.

Uma vez que a educação escolar indígena é algo completamente diferente do que estamos acostumados a encontrar nas escolas não indígenas, sempre me senti na obrigação de apresentar para os alunos o papel dos indígenas e afro-indígenas na construção da nossa sociedade. Há uma valorização real dos saberes e do conhecimento de mundo dos alunos e da sua cultura, por isso, buscamos a todo momento que os alunos se identifiquem com o que está sendo estudado. Como apresenta Gersem dos Santos Luciano ou Gersem Baniwa⁶:

As escolas indígenas diferenciadas pautam suas ações e estratégias de transmissão, produção e reprodução de conhecimentos na proposta de possibilitar às coletividades indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de

⁶ Gersem José dos Santos Luciano é indígena do povo Baniwa, de São Gabriel da Cachoeira (AM). Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) (1995) e Mestre em Antropologia Social pela Universidade de Brasília (UnB) (2006).

suas línguas, tradições e ciências, a defesa de seus territórios e outros direitos básicos, além de lhes dar acesso adequado às informações e aos conhecimentos técnicos e científicos da sociedade global, necessários à garantia e à melhoria da vida pós-contato. As experiências levam em conta a necessidade da autogestão de todo o processo escolar a ser conduzida pelos próprios povos indígenas (SANTOS, 2006. p. 159).

O Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha segue os mesmos princípios apresentados por Gersem Baniwa no trecho acima. Enquanto comunidade escolar, buscamos oferecer aos nossos alunos uma educação diferenciada, sempre com o foco de permitir que a cultura e as tradições do povo Indígena Pataxó de Coroa Vermelha sejam preservadas e transmitidas para as futuras gerações. Uma das principais estratégias é o ensino e a valorização da cultura através de grupos de estudos da comunidade da língua Patxohã, que também é um componente curricular lecionado na escola. Também, a docência nessa escola requer uma dedicação maior, por parte de nós, professores. Trabalhamos, decidimos e criamos tudo de forma democrática e em comunidade, a família torna-se o maior suporte dos professores e todo currículo se pauta no reconhecimento dos sujeitos nas histórias representadas.

A realidade educacional das comunidades indígenas nas quais tive a oportunidade de trabalhar é muito distante das escolas não indígenas, pois há um respeito para com os professores e uma coletividade na tomada de decisões. Assim, como discute Gersem Baniwa (2006, p, 159), “as comunidades indígenas discutem, propõem e desenvolvem seus projetos e ideais de escola, levando em consideração as pedagogias próprias e os projetos coletivos de vida”. A maior parte dos alunos levam a educação muito a sério e a comunidade toda se envolve nesse processo, fazendo com que a educação seja realmente algo coletivo.

Apesar das inúmeras dificuldades que as comunidades indígenas têm em alcançarem os seus direitos e em serem reconhecidas e respeitadas, elegem a educação escolar como uma prioridade, buscando sempre novas estratégias para melhor atender aos seus alunos. É um processo de comprometimento e respeito com a ideia de transmitir uma educação de qualidade tanto para a vida na sociedade quanto para com a valorização de sua cultura e ancestralidade. Apesar de ainda ser muito jovem enquanto instituição educacional, lutamos pelos direitos e garantimos condições específicas de ensino, estamos construindo nossa história diariamente, assim como o nosso Projeto Político

Pedagógico, que ainda é apenas uma ideia rascunhada pois queremos que ele tenha a personalidade de nossa escola, que ele consiga transmitir.



Figura 9: Seminário Escolar. Acervo pessoal

A educação escolar indígena requer uma construção coletiva, na qual todos os envolvidos sejam autores desta educação, por ser uma educação que busca ser diferenciada, não apenas por ser indígena, mas diferente por transmitir aos estudantes a valorização da sua cultura e a construção de uma identidade, em uma sociedade construída a partir de pilares eurocêntricos, sendo que a cultura branca é dominante e temos como principal papel, enquanto membros dessa unidade escolar, o reforço de que a sua cultura é sua identidade e deve ser valorizada e reproduzida.

O que permite que essa construção identitária ocorra é, justamente, o processo coletivo e a resistência de cada participante em manter vivas as tradições e valores culturais de seu povo. Para atender a todas as especificidades e todas as necessidades coletivas da comunidade escolar o nosso PPP ainda encontra-se em construção e requer uma atenção especial na sua produção, a fim de que possamos atender as necessidades de nossos alunos, não só as de conhecimento acadêmico, mas também a da formação de um cidadão consciente de seu papel social e com orgulho de sua tradição cultural.

2.3 DA GRADUAÇÃO AO MESTRADO: MINHA CAMINHADA À INTELECTUALIDADE

Sem jamais pensar no trabalho intelectual como algum modo divorciado da política do cotidiano optei conscientemente por tornar-me uma intelectual pois era esse trabalho que me permitia entender minha realidade e o mundo em volta encarar e compreender o concreto.

(HOOKS, 1995, p.466).

Trilhar pelo trabalho intelectual não é fácil, como expliquei no subtítulo anterior, lecionar sempre foi o meu projeto de vida e para realizá-la, o caminho mais óbvio seria a Graduação, porém não era o mais fácil. E assim aconteceu: em 2004 ingressei no curso de Letras vernáculas pela Universidade Estadual da Bahia, desdobrando-me entre a carga horária de 40 horas na Educação Básica e as aulas noturnas na universidade.

A escolha pelo curso foi com a intenção de aprimorar a minha habilidade de escrever, quem sabe até conseguir tornar-me uma escritora como os grandes escritores que lia na minha adolescência e que me faziam viajar pelas páginas literárias. Apesar de acreditar nisso, sabia das dificuldades, uma vez que por conta da formação eurocêntrica de nossa sociedade, é difícil para nós, mulheres negras, sermos reconhecidas como escritoras e até mesmo de seguirmos o caminho da escrita, não há espaço e, quando existe, nós mesmas estamos condicionadas, por conta de anos de repressão, a pensar que não podemos ou não merecermos ocupar o lugar e sermos autoras das nossas próprias narrativas.

Apesar dessa realidade muito comum para as mulheres negras, continuei acreditando que podia, através da minha formação, levar a outras meninas e mulheres como eu – pelas aulas de língua portuguesa, produção textual e literatura –, o gosto pelo conhecimento da nossa língua e da nossa história literária. E, assim, talvez, mudar essa realidade de que nós não podemos ser escritoras e intelectuais, mesmo sabendo que tudo à nossa volta conspira contra. É difícil para nós, mulheres negras, conseguir alcançar reconhecimento como escritoras, sermos respeitadas pelas nossas trajetórias e experiências de vida, pois a sociedade racista e sexista está, a todo momento, nos dizendo que não podemos e a própria cultura em que fomos criadas nos faz acreditar que não podemos produzir literatura.

A escritora Glória Anzaldúa (2000) em sua carta obra *Falando em Línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo*, afirma, a respeito do ato de escrever:

Como é difícil para nós pensar que podemos escolher tornar-se escritoras, muito mais sentir e acreditar que podemos! O que temos para contribuir, para dar? Nossas próprias expectativas nos condicionam. Não nos dizem a nossa classe, a nossa cultura e também o homem branco, que escrever não é para mulheres como nós (ANZALDÚA, 2000, p. 230).

Lembro de uma situação na universidade que talvez tenha me mostrado que eu realmente sabia escrever e produzir intelectualmente. Eu, aos 18 anos, em uma aula de Psicologia da Educação, quando o professor do componente me devolveu um trabalho que havia sido solicitado, não lembro exatamente o tema da avaliação, mas não esqueço das palavras do docente: “Bom, de fato, você não é uma samambaia!”. Fiquei confusa, não entendi nada daquela situação. Ao final da aula, quando todos haviam ido embora me aproximei de sua mesa, temerosa de levar uma reclamação, e o indaguei com voz trêmula: “Professor, o que o senhor quis dizer com samambaia? Não entendi”. Então apoiando o queixo na mão, ele olhou para mim e disse: “Menina, se fosse só pela sua participação em aula tinha dado um zero, você parece uma samambaia só enfeitada a sala, porém você tem uma excelente produção. Participe mais das aulas”. E voltou a folhear seu livro. Esse episódio marcou a minha trajetória na universidade.

Somos ensinadas desde muito novas que devemos ser discretas, que os afazeres domésticos e as responsabilidades do cotidiano são mais importantes do que buscar uma carreira intelectual. Talvez esse seja um aspecto herdado de nosso passado como escravizadas em que a nossa única função era trabalhar nas lavouras, nas casas dos senhores de engenho ou cuidando de seus filhos como babás. A mulher negra ainda é vista apenas como um ser servil e sem possibilidade de construções intelectuais. bell hooks discute esta realidade, quando coloca que

[a] socialização sexista inicial que ensina as negras e na verdade a maioria das mulheres que o trabalho mental tem que ser sempre secundário aos afazeres domésticos ao cuidado dos filhos ou a um monte de outras atividades servis, tornou difícil para elas fazer do trabalho intelectual uma prioridade essencial mesmo quando suas

circunstâncias sociais ofereciam de fato recompensas por essa atividade (HOOKS, 1995 p. 471).

Por muitas vezes, vivi esse dilema: ou eu me dedico aos afazeres domésticos e profissionais ou começo a produzir de forma intelectual. Agora mesmo, enquanto produzo este texto, me desdubro entre lavar a louça, preparar o jantar e olhar as crianças que brincam na sala. Sempre os afazeres domésticos... Por mais uma sensação de culpa, venciam e a produção intelectual ia ficando para depois, para quando desse. Quem sabe na madrugada, quando todos estivessem dormindo, eu poderia então me atrever a produzir algo, mesmo desabando de sono e cansaço sobre os livros e papéis?

Com uma certa dificuldade, concluí o curso de Letras, este que me abriu novos horizontes, que me fez enxergar o papel da mulher na sociedade e na literatura. Isso me fez optar por estudar a personagem feminina nos romances de Machado de Assis e, desde aquele momento, eu já começava a perceber que nós, mulheres, precisávamos de reconhecimento. O período de graduanda acabou, mas o desejo em prosseguir com meus estudos continuava. Achava que a graduação era muito pouco e meu grande sonho era cursar um Mestrado. No entanto, cursar um Mestrado era uma possibilidade um pouco distante para mim, pois precisava trabalhar. Sei que durante toda a minha trajetória, em busca da intelectualidade, sempre tive que fazer essas escolhas: estudar ou trabalhar? Estudar ou cuidar da casa? Estudar ou criar os filhos? Confesso que, por muitas vezes, as obrigações domésticas ou familiares, sempre acabavam por me fazer desistir de estudar e de construir uma vida intelectual.



Figura 10: Formatura no curso de Letras. Acervo pessoal

Fiz uma primeira pós-graduação em Educação a Distância, que não me cativou, pois as aulas eram EaD e eu não conseguia separar um horário para estudar, então acabei desistindo. Em seguida, quando já estava casada, surgiu a oportunidade de fazer uma pós-graduação em Metodologia da Educação para o Ensino Profissionalizante oferecida pelo governo da Bahia e pela Universidade do Estado da Bahia. Não era fácil, implicava em deslocamento constante para Itabuna, pois quinzenalmente ocorriam as aulas presenciais. Ficava dois dias fora de casa e, para uma recém-casada, havia a insegurança de deixar o marido só e outros temores que só as mulheres que vivem essa situação sabem.

Houve alguns percalços no caminho e o final da pós-graduação, uma realização profissional, coincidiu com uma realização pessoal, estava grávida já nos dias de parir do meu primeiro e muito esperado filho, quando fui fazer a apresentação final de meu projeto. No momento de retirar o diploma já estava com meus filhos nos braços. Como sempre em minha trajetória, conquistas profissionais e pessoais andam lado a lado. Eu sonhava em buscar novos horizontes.

As obrigações que a vida cobra das mulheres e a vontade de cursar um Mestrado tornaram-se incompatíveis. A possibilidade de cursar a pós-graduação *stricto sensu* ficou um pouco apagada, mas nunca esquecida, tentei por várias vezes produzir material suficiente que me permitisse ingressar em um processo seletivo para Mestrado, mas faltava tempo para que eu pudesse ser uma intelectual. Sempre ficava atenta aos editais de seleção de Mestrado nas universidades, até comecei a fazer um internacional em Portugal, mas não consegui levar adiante. Continuei com a ideia de fazer um mestrado, que, para mim, seria a validação de que eu, mulher, negra e professora podia ser reconhecida como uma intelectual, pois como escreveu bell hooks, “muitas vezes pensadores negros temem que nosso trabalho não seja levado a sério por um público maior, que ele seja julgado de certa maneira deficiente. Esses temores inibem a produção intelectual” (HOOKS, 1995.p.472).

Por vezes, tememos que o nosso trabalho ou até mesmo nossas ideias não sejam reconhecidas e, assim, ficamos com medo de tentar, de expor nossas experiências e até mesmo de pensar que podemos ocupar os espaços intelectuais na nossa sociedade. Houve uma época em que cheguei a acreditar que o mestrado não era para mim, era um sonho que só seria sonho mesmo, imagine a vida intelectual, ter meu nome em uma publicação ou até mesmo um livro produzido por mim era uma realidade muito distante.

Foi quando por meio de minha irmã mais velha e meu cunhado, ambos estudantes do PPGER, campus de Porto Seguro, soube do processo seletivo. Na época estava grávida

de minha caçula Helena, passando por um momento delicado na gravidez e com uma carga horária de 60 horas na escola. Mais uma vez permiti que os afazeres do dia-a-dia e minhas obrigações enquanto mulher adiassem a oportunidade de tornar-me uma mestranda. O desejo de cursar um Mestrado era mais forte e ultrapassava a minha necessidade de ser vista apenas como uma boa mãe, esposa ou profissional. Queria ir muito além dessas nomenclaturas sociais empregadas comumente às mulheres em geral, queria ser uma intelectual, fazer parte do mundo das ideias e ser reconhecida pela minha produção acadêmica.

No entanto, não nos permitem termos tempo para essa tarefa, somos impulsionadas como mulheres negras a pensar que não temos direito de dedicar um tempo para desenvolver nossas atividades intelectuais, não nos sobra tempo em meio a tantas tarefas diárias e muito menos espaço para isso. A todo momento, estamos sendo requisitadas por todos ao nosso redor e o momento da escrita e do processo intelectual acaba sendo durante as madrugadas no silêncio do lar quando todos já estão a descansar e então nos permitimos escrever e produzir conhecimento, como apresenta Hooks (1995):

É claro que acadêmicas e intelectuais negras muitas vezes não podem exigir o tempo necessário para exercer sozinhas seu trabalho. Discutindo o problema com alunas e colegas negras não me surpreendeu descobrir que a maioria tinha pouca experiência de ficar ou trabalhar sozinha. Isso se aplica sobretudo a negras de origens pobres e operárias onde o espaço limitado e o simples número de pessoas numa determinada família tornam o tempo solitário uma impossibilidade. (HOOKS, 1995. p. 473).

Com essa realidade apresentada no trecho acima, deste tempo solitário ser basicamente escasso para nós mulheres negras, ainda assim, me comprometi a desenvolver uma produção, encontrando o tempo necessário para este exercício durante as madrugadas. Precisava escrever sobre algo que realmente me representasse e estivesse envolvido em meu cotidiano com as aulas na Educação Básica. E por que não falar de nós mesmas, mulheres negras silenciadas pelo cânone literário brasileiro às quais não são permitidas se tornarem intelectuais? Escrever é difícil porque somos ensinadas a ver o trabalho da escrita como irrelevante para nós, mulheres negras. Quem lerá os nossos escritos? Mas escrever também é nos afirmar como seres pensantes e ávidas por compartilhar interpretações da realidade. Como discute Anzaldúa (2000):

O ato de escrever é um ato de criar alma, é alquimia. É a busca de um eu, do centro do eu, o qual nós mulheres de cor somos levadas a pensar como “outro” – o escuro, o feminino. Não começamos a escrever para reconciliar este outro dentro de nós. (ANZALDÚA, 2000. p.232).

A entrevista na seleção do PPGER foi uma situação incomum e, mais uma vez, minhas obrigações como mulher quase me impediriam de participar. Havia parido há pouco tempo, estava com uma recém-nascida nos braços e me vi dividida entre enfrentar uma viagem de carro de quatro horas para realizar o sonho de ser aprovada em um Mestrado ou ser a mãe que a sociedade espera que sejamos, renunciando aos nossos desejos e planos em prol dos nossos rebentos. Na hora da entrevista, houve um misto de felicidade, por ter alcançado algo que parecia distante com uma certa culpa por abandonar, mesmo que por poucos minutos, minha cria recém nascida, que chorava, querendo o meu acalento. Então, como nos diz Hooks (1995, p. 474), “as vezes, a gente tinha de escolher entre ter esse espaço ou prazeres relacionais, ficar com os amigos ou a família”. O dilema da escolha sempre está envolvido na vida das mulheres negras e eu tive que, naquele momento, fazer uma escolha de ignorar o choro de minha filha para dedicar-me ao trabalho intelectual.

Apesar das circunstâncias adversas, fui aprovada e, logo em seguida, mais uma vez tinha que fazer outra escolha: devo me atrever a enfrentar esse novo desafio ou devo me dedicar exclusivamente ao meu papel de mãe? Eram tantos fatores que confabulavam contra, que uma angústia tomou conta de mim. Um deles, certamente, era a distância, pois moro em Santa Cruz de Cabrália e teria que enfrentar horas de viagem, até a cidade de Itabuna, onde está localizado o *campus* da UFSB-Jorge Amado. Eram os meus filhos – um bebê recém-nascido e uma criança de 3 anos – que precisavam de atenção, do carinho e dos cuidados da mãe. Havia também o trabalho, pois não consegui licença para dedicar-me aos estudos e trabalhava 60 horas semanais. Tantas coisas que me fizeram pensar se valia a pena todo esse sacrifício, essas renúncias. E quando não consegui achar solução – pois estou acostumada a tentar resolver tudo sozinha –, meu marido argumentou que encontraríamos uma solução e eu não iria desistir. Então, lembrei que o trabalho intelectual não pode ser solitário, como aponta Hooks (1995 p. 475), ao dizer que “as intelectuais negras necessitam do apoio e estímulo de seus pares homens”. Precisamos de apoio, mesmo que esse trabalho dependa exclusivamente de nós.

Resolvi enfrentar esse desafio. Era tudo novo, a viagem, os colegas, o ambiente acadêmico. O primeiro componente, com o professor Rafael Guimarães ministrando, Fundamentos Teóricos do Ensino em Relações Étnico-raciais, me trouxe um ponto inicial para começar meus estudos e me apresentou a teóricos que eu não vi durante todo o meu período da graduação. Esses estudos e contribuições enriqueceriam muito as minhas experiências profissionais. Foi muito esclarecedor me abriu os horizontes e me fez entender sobre o que esperar do curso.

As professoras Ana Cristina Peixoto e Cinthya Cy Barra, ministraram o componente de Residência, no qual pude apresentar a minha intenção de pesquisa e conhecer a dos meus colegas. Foi uma troca interessante de experiências, tantas ideias, tantas formações diferentes. Percebi inúmeras possibilidades de contribuições para a escrita do meu projeto.

Nas aulas de Fundamentos Teóricos, descobri que o silenciamento e a exclusão das mulheres negras dos estudos intelectuais não estava apenas limitados ao Ensino Médio. Situação esta que é o meu projeto de pesquisa, mas havia também no ambiente universitário, uma vez que escritoras e teóricas negras não faziam parte da literatura indicada pelos professores no curso de Letras. O professor Rafael Guimarães apresentou-me a um universo de textos que foram produzidos por mulheres negras, textos que representavam a realidade da posição delas na sociedade em que viviam. As descobertas proporcionaram-me vislumbrar melhor por quais espaços eu poderia caminhar para desenvolver meus estudos e pesquisa.

Em grupo, com mais duas colegas, companheiras de Mestrado e de viagem para Itabuna, apresentamos a união de nossos projetos intitulado *Mulheres africanas e indígenas na liderança, na soberania alimentar e na literatura: ensinós e aprendizagens de possíveis intersecções contra-hegemônicas*, durante o seminário Aya, realizado pelo IFBA da cidade de Eunápolis. Essa apresentação resultou em uma publicação do nosso artigo na revista *Pindorama*, o que me trouxe muita alegria, pois via que surgia ali a minha primeira participação no mundo intelectual.

No entanto, a minha ansiedade mesmo era pelos momentos de orientação, saber quais caminhos percorrer para conseguir incentivar minhas alunas afro-indígenas em minhas aulas, trazendo um enriquecimento real e necessário para melhor conseguir lidar com as suas dificuldades e ajudá-las a compreender que elas têm e devem ocupar espaços na sociedade atual, deixando, assim, as suas marcas e impressões. Por conta dessa preocupação é que decidi desenvolver este projeto de pesquisa, a fim de usar a

intelectualidade e as possibilidades que minha caminhada acadêmica poderá me possibilitar para assim encontrar soluções para reverter o quadro de exclusão das mulheres negras na construção da literatura brasileira.

Quando o trabalho intelectual surge de uma preocupação com a mudança social e política radical, quando esse trabalho é dirigido para as necessidades das pessoas, nos põe numa solidariedade e comunidade maiores, enaltece fundamentalmente a vida. (HOOKS, 1995. p. 478).

Este trabalho só conseguiria sair do papel e se tornar uma realidade com a ajuda de minha orientadora Daniela Galdino, que supriu todas as minhas expectativas. Com suas sugestões, proposições e direcionamentos penso que conseguirei alcançar o meu real objetivo neste curso, que vai muito além de conseguir uma titulação... Tem a ver com mudar realidades, impulsionar outras jovens e mulheres negras a ocupar os seus lugares na sociedade.

Porém, em 2020, fomos acometidos com uma nova realidade: a pandemia do Coronavírus, que nos pegou de surpresa e mudou todos os planos. Os encontros de orientação, que deveriam ser presenciais, passaram a ser online. O trabalho remoto era a minha nova realidade, entre dar aulas online, cuidar das crianças e da casa, eu tentava encontrar um tempo e lugar para que eu pudesse continuar produzindo.

Neste mesmo ano, concluí o componente de Políticas Públicas, com as professoras Carolina Bessa e Lidyane Ferreira, no qual descobri que o meu objeto de estudo na verdade faz parte de uma política pública, o que me fez perceber o quão importante será se eu realmente conseguir fazer com que as autoridades compreendam que os livros didáticos precisam dialogar com a realidade do seu público. Mais uma etapa era concluída, finalizando com a publicação nos anais do Seminário de Políticas Públicas da UFSB, campus Porto Seguro, do meu resumo expandido, intitulado *A representação das mulheres negras na literatura apresentada nos livros didáticos de língua portuguesa do Ensino Médio de Santa Cruz Cabralia*.

Sei que ainda estou no início da minha caminhada e que ainda tenho muito o que descobrir e produzir. Até o momento, percebo que, quanto mais conheço e compreendo, me sinto mais capaz de contribuir para que outras mulheres também trilhem o caminho da intelectualidade, porque escrever é um ato de denúncia e de reivindicação para nós, mulheres negras. Escrever se torna um ato de resistência e de luta, mas também nos deixa

vulneráveis, pois quando escrevemos abrimos a nossa alma, liberamos medos que até então não sabíamos que ainda existiam no nosso interior.

A escrita tem o poder de nos fazer resistir e nos tornar mais fortes para enfrentarmos os preconceitos e os obstáculos que a sociedade impõe para as mulheres negras. Ela permite que sejamos ouvidas e conhecidas e é por este motivo que não nos querem ocupando lugares da intelectualidade, pois uma mulher que usa a escrita a seu favor tem o poder de mudar sua condição.

Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida. (ANZALDUA, 2002. p.234).

Precisamos ter o poder de escrever a nossa própria história. É perigoso para uma sociedade sexista e preconceituosa que mulheres negras possam alcançar os espaços que há muito tempo lhes foram retirados e ocupados por pessoas que não as representavam. Quando escrevemos colocamos no papel toda a nossa indignação, anseios, medos e desejos e buscamos, através dessas escritas, que as mudanças ocorram, permitindo, assim, que as próximas gerações conheçam a sua história e entendam o que lutamos para ocupar os nossos espaços. As transformações não ocorrem de fora para dentro, e sim de dentro para fora. É a partir de cada uma de nós, mulheres negras, quando não mais nos calarmos, quando finalmente percebemos que podemos e temos todo o direito de buscar reconhecimento, que a mudança realmente começa a acontecer.

3 PARA QUE ESTUDAR LITERATURA NA ESCOLA?

3.1 O CÂNONE LITERÁRIO BRASILEIRO E A NEGAÇÃO DA LITERATURA DE MULHERES NEGRAS

Antes de nos aprofundarmos nas nossas análises e abordarmos os diversos pontos de vistas e conceitos em relação à temática aqui levantada, devo aqui um esclarecimento inicial a respeito do meu recorte de estudo que tem como principal objetivo pesquisar em especial as autoras negras e o silenciamento do cânone literário no livro didático. Talvez possa parecer estranho para alguns, esta escolha, uma vez que estou inserida numa comunidade escolar indígena. Entretanto, este não é o meu lugar de fala, não sou indígena.

Apesar de compartilhar de um convívio há mais de dez anos, não me sinto em condições para assumir tal posição. Se isso eu fizesse, estaria apenas repetindo uma situação que se estende por décadas: a do não indígena falando pelo indígena. Entendo que não há essa necessidade, uma vez que há muitos indígenas ocupando seus espaços de fala nos estudos acadêmicos. Não seria diferente na comunidade escolar onde atuo. Tenho colegas que também são mestrandas e doutorandas e reúnem condições de desenvolver estudos sobre autorias indígenas. Por isso, me restringirei a falar sobre a autoria de mulheres negras, uma vez que está mais próxima da minha condição e trajetória.

Segundo o cânone literário brasileiro, estudamos literatura na escola, pois através dela podemos conhecer a história. É uma maneira de conhecer os pensamentos, conceitos e ideais de cada período histórico da nossa sociedade. É através dela que os alunos conseguem compreender costumes e tradições de cada época de nossa história social e cultural. No entanto, mesmo em tempos de aceitação e transformações que vivemos, ainda é muito difícil encontrar na lista de estudos literários do Ensino Médio a presença da literatura afro-brasileira. Em vista desta realidade, Conceição Evaristo (2009), ao escrever sobre a literatura brasileira, indaga:

Qual seria, pois, o problema em reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira? A questão se localiza em pensar a interferência e o lugar dos afro-brasileiros na escrita literária brasileira? Seria o fazer literário algo reconhecível como sendo de pertença somente para determinados grupos ou sujeitos representativos desses grupos? Por que, na diversidade de produções que compõem a escrita brasileira, o difícil

reconhecimento e mesmo a exclusão de textos e de autores(as) que pretendem afirmar seus pertencimentos, suas identificações étnicas em suas escritas? (EVARISTO, 2009. p. 19).

O que podemos perceber, a partir dos questionamentos de Evaristo, é que a dificuldade de se aceitar a existência de uma literatura afro-brasileira reside na ideia da representatividade, ou seja, esta literatura seria uma produção que não representaria a cultura eurocêntrica e hegemônica. Por isso, muitas vezes, o cânone literário não reconhece a autoria negra na literatura, uma vez que é difícil para os representantes deste grupo, admitir que a produção negra literária seja também considerada uma produção com qualidade estética. Afinal, a posição do negro em relação às propostas literárias de nosso país tem se apresentado apenas como um mero coadjuvante que deve ser citado, quando há a necessidade de demonstrar a sensualidade da mulher negra ou a incapacidade de fala ou excesso de força física do homem negro.

É inadmissível para o cânone literário que o negro, em especial a mulher negra, consiga produzir literatura igual a um branco. Primeiramente, por uma questão social, em que a mulher negra é sempre colocada como subalternizada e marginalizada, por muitas vezes não ter tido acesso a uma educação escolar que lhe representasse. Depois, pelo próprio racismo entranhado na estrutura da sociedade brasileira. Conceição Evaristo (2009), nesse sentido, fala que

Uma favelada, que não maneja a língua portuguesa – como querem os gramáticos ou os aguerridos defensores de uma linguagem erudita – e que insiste em escrever, no lixo, restos de cadernos, folhas soltas, o lixo em que vivia, assume uma atitude que já é um atrevimento contra a instituição literária. Carolina Maria de Jesus e sua escrita surgem “maculando” – sob o olhar de muitos – uma instituição marcada, preponderantemente, pela presença masculina e branca. (EVARISTO, 2009. p. 28).

Conceição Evaristo faz essa reflexão quando cita a história da escritora negra Carolina Maria de Jesus, que transgrediu e quebrou os paradigmas do sistema literário brasileiro, quando começou a escrever e produzir poemas e textos e, mesmo assim, ainda é pouco conhecida no meio literário e, mesmo com uma produção escrita significativa, lhe é negado o direito de ser reconhecida como produtora de literatura e seus poemas não constam nos livros didáticos, para que nossos alunos leiam e conheçam a sua história e

luta. Isso demonstra que o cânone literário continua negando a existência de escritoras negras e que sua produção não deve ser considerada como digna de valor. O que acaba ocorrendo, porque a maioria dos estudiosos da literatura são brancos e definem o que é produção literária ou não, a partir de um modelo eurocentrado.

Não podem permitir que obras produzidas por homens e mulheres negros, que sempre foram colocados à margem do processo de produção literária, possam representar a cultura de um país e servir de voz para uma grande parte da população que foi silenciada. Essa hipótese se torna real quando lemos o que Grada Kilomba escreve em seu livro *Memórias da Plantação* (2019) sobre o meio acadêmico onde se desenvolve o conhecimento científico e onde também se decide o que pode ser ou não considerado literatura. Segundo ela,

Fazer essas perguntas é importante porque o centro ao qual me refiro aqui, isto é, o centro acadêmico, não é um local neutro. Ele é um lugar branco onde o privilégio de fala tem sido negado para as pessoas negras. Historicamente, esse é um espaço onde temos estado sem voz e onde acadêmicas/os brancas/os têm desenvolvido discursos teóricos que formalmente nos construíram como a/o outra/o inferior [...] (KILOMBA, 2019. Pág. 50).

Por ser o meio acadêmico um lugar tipicamente constituído de pessoas e da cultura brancas, fica difícil para nós, mulheres negras, termos um reconhecimento como escritoras, visto que esse espaço sempre nos foi negado. É quase inaceitável para o meio literário e acadêmico que pessoas negras tenham voz, que possam escrever e produzir literatura. Enquanto esses espaços de fala, tão importantes e significativos para nossa afirmação como intelectuais, nos for negado, os representantes dessa literatura eurocêntrica seguirão construindo um perfil que nos condena a ficarmos sempre na posição do “outro”, do incapacitado daquele que não consegue se comunicar e precisa ter um porta-voz. E esse porta-voz deve ser um homem branco, já que, conforme aponta Souza (2017):

A literatura brasileira e sua história canônica têm sido apresentadas como atividades produzidas por homens; no entanto, estudos contemporâneos têm desencavado produções textuais de mulheres, algumas publicadas sob pseudônimo, em revistas e jornais e até mesmo em livros que terminaram se perdendo no decorrer dos tempos. (SOUZA, 2017. p. 20).

Nossa literatura é tipicamente produzida a partir de uma perspectiva branca e, mais do que isso, é escrita por homens. São os homens considerados eruditos que definem o que é literatura e esta é construída a partir de uma ideia machista, na qual a mulher sempre deve ser subalternizada, cabendo para aquelas mulheres que ousavam transgredir e se arriscar na escrita usarem um pseudônimo masculino, escondendo assim a sua autoria feminina, uma prática muito comum no passado, uma vez que hoje em dia as mulheres vêm alcançando através de muitas lutas um espaço no meio literário.

Porém, ainda existe uma invisibilidade e negação sobre a produção literária de mulheres, por parte do cânone literário brasileiro. É uma situação antiga, mas que, até hoje, ainda é sentida e apresentada a todas as mulheres negras que escrevem. Mesmo com todas as lutas e movimentos em busca da igualdade e do reconhecimento da cultura afro-brasileira como fundamental para a construção da identidade e da história do povo brasileiro, ainda assim é difícil para os representantes do nosso cânone literário reconhecer o valor que as produções literárias negras têm e seu poder de representatividade. Essa negação e invisibilidade são ainda mais latentes, quando falamos da autoria de mulheres negras.

Entretanto, talvez, o modo como a ficção revele, com mais intensidade, o desejo da sociedade brasileira de apagar ou ignorar a forte presença dos povos africanos e seus descendentes na formação nacional, se dê nas formas de representação da mulher negra no interior do discurso literário. (EVARISTO, 2009. p. 23).

O que percebemos, pela fala de Conceição Evaristo é que há uma tendência, por parte do cânone literário brasileiro, de silenciar, inviabilizar e de apagar as contribuições literárias de mulheres negras. Além de termos nossos lugares de fala desautorizados, o cânone nos insere na literatura muitas vezes apenas como um objeto de sensualidade ou de servidão, não nos permitindo falar por nós mesmas e nem muito menos expressar nossas ideias e pensamentos. Essa postura nada mais é que uma postura epistêmica, em que o grupo ou o povo dominante subjuga, silencia e apaga a cultura dominada, como nos apresenta Sueli Carneiro (2005):

Para nós, porém, o epistemicídio é, para além da anulação e desqualificação do conhecimento dos povos subjugados, um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento “legítimo” ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado ou a sequestra, mutila a capacidade de aprender etc. (CARNEIRO,2005. p.97)

Quando não nos deixam falar por nós mesmas, desqualificam a nossa produção literária e não nos dão o acesso ao mundo literário como verdadeiras escritoras, eles estão, de alguma forma, matando cada uma de nós, matando toda uma geração e colocando no esquecimento toda nossa ascendência. Com certeza, não querem que falemos, afinal, o que temos para falar é perigoso, é uma denúncia é a versão de uma realidade que, há muito tempo, foi deixada de lado, escondida, acobertada pela falsa impressão de que, quando escrevem sobre a mulher em um papel de escravizadas ou de ama de leite, estão representando toda uma cultura, como se, através das suas palavras, pudéssemos ser melhor representadas.

O que percebemos é que qualquer outra forma de falar ou de produzir literatura não é bem aceita pelo meio acadêmico, inclusive, quando essa produção é proveniente das vivências de mulheres negras. Conforme afirma Kilomba (2019, p. 53), “qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível”. Essa afirmação apresenta a visão de que o meio acadêmico, por muitas vezes, dispensa a escrita das mulheres negras que, para o cânone literário, é considerada como fútil ou carregada de envolvimento emocional, representa uma cultura que não é da maioria predominante, mas, sim, de uma minoria que, muitas vezes, é invisibilizada pelo cânone, portanto para eles não é considerada literatura.

Por isso, as produções literárias das mulheres negras são rejeitadas e, muitas vezes, consideradas não literárias, até porque o espaço que define o que deve ser considerado erudito e literário é um espaço tipicamente branco e masculino.

Além disso, as estruturas de validação do conhecimento que definem o que é erudição “de verdade” e válida, são controladas por acadêmicas/os brancas/os. Ambos homens e mulheres que declaram suas perspectivas como condições universais. (KILOMBA, 2019, p.53).

Essa insistência que a academia tem em negar a nossa produção e existência e de nos transformar apenas em personagens coadjuvantes, carregados de estereótipos raciais preconceituosos, além de nunca nos permitir ser as protagonistas de nossa própria história, deve chegar ao fim. Nós, mulheres afrobrasileiras, precisamos ser ouvidas, lidas, estudadas, homenageadas e, acima de tudo, lembradas. Não, porque apenas carregamos o estigma de ser o objeto sexual de uma literatura machista e eurocêntrica, mas lembradas por sermos escritoras, mulheres que escreveram a história de tantas outras mulheres que foram silenciadas pelos preconceitos literários.

A pesquisadora Florentina Souza (2017), em *Mulheres negras escritoras*, discute esse silenciamento e afirma que a crítica literária vê a produção de escritoras negras como algo sem valor, como observamos no trecho que segue:

Podemos afirmar que a escrita de mulheres negras, por muito tempo, foi ignorada pela crítica e entendida como uma textualidade sem valor literário. As escritoras negras e seus textos pareciam estar duas vezes fora de lugar. Ao assumirem a posição de sujeitos da escrita, elas rompem com o determinismo instaurado por séculos que aponta para as mesmas, exclusivamente, o lugar de serviçais e de objetos. (SOUZA, 2017, p. 22).

Para combater essa visão ultrapassada por parte dos eruditos literários e transferir a mulher negra da posição de objeto para o lugar de detentora da fala, é que muitos movimentos vêm ganhando força dentro e fora dos centros acadêmicos e estão permitindo que aquelas que, até então, eram silenciadas e desvalorizadas pelo meio acadêmico ocupem os seus espaços de fala e de protagonismo de suas próprias histórias. Assim, vem criando uma nova maneira de fazer literatura, dando voz àqueles que, há muito tempo, foram silenciados. No campo da poesia ou até mesmo da prosa literária, escritoras negras estão se mobilizando e buscando, cada vez mais, ocupar os espaços que até pouco tempo lhes era negado, assumindo a posição de produtoras de cultura e formadoras de uma

identidade. É o que Eneida de Souza (2002) vem discutindo acerca de tal movimento literário.

Dentre as atuais políticas de legitimação da poesia, citem-se os movimentos identitários ligados às minorias, que, a partir dos anos 1980, começam a se organizar em torno de princípios comuns, desvinculados das canônicas definições do literário. Etnias, gênero, sexo, aliados à defesa da pluralidade discursiva e da quebra de hierarquias valorativas, contribuem para a criação de novos lugares de enunciação e, conseqüentemente, para distintas práticas de sustentação dos distintos pólos culturais. (SOUZA, 2002. p. 88).

Existe uma perspectiva dos estudos literários que tem buscado a ruptura com o cânone, a fim de legitimar a produção literária de grupos considerados minoritários, respeitando as individualidades e pluralidades de cada grupo, quebrando, assim, a hegemonia literária em que a produção deve ser construída por pessoas brancas e possibilitando para muitos, em especial para as mulheres negras, o seu lugar de fala e de representação de sua própria cultura. Essa perspectiva literária tem como principal luta a quebra das regras que segregam e não permitem que as minorias sejam ouvidas, busca legitimar a produção daqueles que são colocados à margem da produção literária, permitindo que suas vozes sejam ouvidas e suas histórias sejam contadas, afirmando sua cultura e identidade como apresenta Evaristo (2009):

Entretanto, com bem menos visibilidade, existe, no interior mesmo da literatura brasileira, uma gama de produções que vêm se afirmando, aos poucos, como um discurso diferenciado ao compor personagens negras e seus enredos. Discurso que subverte não só o sistema literário brasileiro, mas também contesta a história brasileira que prima em ignorar eventos relativos à trajetória dos africanos e seus descendentes no Brasil. (EVARISTO, 2009, p. 4).

Esse movimento permite que novos horizontes e espaços de fala sejam abertos e reconhecidos como oportunidades de se produzir literatura, trazendo visibilidade a nós, mulheres negras, escritoras e produtoras de literatura. Mesmo que os acadêmicos neguem a nossa produção é a maneira de continuarmos resistindo e produzindo literatura, expondo nossas opiniões, nossas produções são a nossa maneira de mostrarmos que existimos e

que acima de tudo continuaremos resistindo e indo de encontro a essa cultura eurocentrada que insiste em nos silenciar.

Nesta perspectiva, resistimos, porque precisamos que alguém fale sobre as pessoas negras, pela perspectiva das pessoas negras. Ocupamos nosso lugar de fala, pois estamos criando uma literatura em que a presença do negro não seja marginalizada, em que o negro saiba falar, em que a mulher negra não seja a detentora da sensualidade, que leva o homem branco a pecar, a partir desse estereótipo de mulher sensual. Evaristo (2009) afirma que a participação da mulher negra é limitadamente representada, apenas, no seu aspecto físico e sexual.

A ficção ainda se ancora nas imagens de um passado escravo, em que a mulher negra era considerada só como um corpo que cumpria as funções de força de trabalho, de um corpo-procriação de novos corpos para serem escravizados e/ou de um corpo-objeto de prazer do macho senhor. (EVARISTO, 2009. p. 23).

Essa objetificação sexual, típica da caracterização da maioria das personagens negras na literatura, reduzia a figura da mulher a um objeto sem valor e sem contribuições significativas para a construção das narrativas literárias. Apresentava-as como a mulher que homens procuravam para aliviar suas tensões sexuais ou, então, aquela que era responsável por cuidar dos filhos que as mulheres brancas colocavam no mundo. Apenas uma telespectadora passiva de tudo o que acontecia consigo, sem direito a voz, sem poder dizer o que realmente sentia e pensava.

Nos tempos da escravidão em nosso país e até mesmo nos anos que se sucederam, após a abolição da escravatura, escrever era considerado inaceitável – como assim, uma escrava, uma babá ou uma cozinheira poderia escrever e se igualar aos homens eruditos, que construía a história literária de nosso país? O que elas poderiam dizer de interessante? Mas, ao contrário do que a academia entendia e conhecia, elas escreviam e ainda escrevem e produzem uma literatura que legitima toda uma luta por igualdade de aceitação, em que as mulheres negras também podem produzir literatura.

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças

culturais, oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. (EVARISTO, 2009. Pág 23).

A escrita de autoria negra permite que a população negra – em especial, as mulheres negras – seja representada sem nenhuma intenção ou necessidade de esconder a sua identidade. Seus traços físicos e psicológicos são valorizados, de forma que as/os negras/os se sintam respeitados e não apenas caracterizadas/os como a união de todos os aspectos que os brancos consideram como negativos ou inaceitáveis, uma vez que, “no mundo conceitual *branco*, o *sujeito negro* é identificado como o *objeto “ruim”*, incorporando os aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu, isto é, agressividade e sexualidade (Kilomba, 2019, p. 37)”.

Essa visão distorcida e construída embasa o preconceito de que os brancos são bons e os negros são ruins persiste, de certa forma, até os dias atuais e reforçam, cada vez mais, a desigualdade que existe dentro do nosso meio social e nos espaços de produção literária. Ainda assim – com toda essa negação e preconceito existente e com a insistência em representar as/os negras/as, apenas como coadjuvantes, vilãs ou, até mesmo, figurantes sexualizadas na história –, há uma produção literária, a partir da qual as próprias pessoas negras se representam. Essa literatura feita por negros e negras não é algo incomum, resiste há muito tempo, mesmo com todo o esforço que o cânone literário brasileiro tem em esconder e apagar, pois, de acordo com Evaristo (2009):

A literatura brasileira é repleta de escritores afro-brasileiros que, no entanto, por vários motivos, permanecem desconhecidos, inclusive nos compêndios escolares. Muitos pesquisadores e críticos literários negam ou ignoram a existência de uma literatura afro-brasileira. Nomes como o de Solano Trindade, dentre outros, deveriam figurar na história da literatura brasileira, como poeta modernista. (EVARISTO, 2009 pág. 27).

Mesmo com nomes como o de Solano Trindade⁷, que foi citado por Evaristo (2009), as contribuições literárias afrobrasileiras não são aceitas pelos eruditos da literatura, que produzem uma espécie de esquecimento e apagamento de toda a nossa

⁷ Solano Trindade foi um poeta brasileiro, folclorista, pintor, ator, teatrólogo, cineasta e militante do Movimento Negro e do Partido Comunista. Morou e trabalhou em Recife, Rio de Janeiro, São Paulo e Embu das Artes. Filho do sapateiro Manuel Abílio Trindade e de Emerenciana Maria de Jesus Trindade.

história. Se entrarmos em uma sala de aula, de qualquer ano do ensino básico, e perguntarmos aos alunos quantos autores negros eles conhecem ou quantos textos escritos por escritores negros eles já leram e já estudaram nas aulas, não devemos ficar espantadas se a resposta for negativa. Ou seja, poucos dirão que já leram ou estudaram e não é por culpa deles ou falta de interesse por parte de alguns professores em trabalharem com essa perspectiva em sala de aula, e sim por, muitas vezes, escritores e produções negras não serem considerados relevantes pelo cânone, para serem incluídos efetivamente em alguns livros didáticos.

Essa situação se torna ainda mais absurda, quando falamos na autoria e na presença das mulheres negras na literatura e nas aulas de literatura. Chega até a ser uma surpresa para grande parte dos alunos, quando falamos que existem romances, poemas, contos e crônicas escritos por mulheres negras. Uma vez que, por muito tempo, a escrita das mulheres negras foi considerada sem valor e muito popular, para ser estudada nas escolas e até mesmo no meio acadêmico.

Ora, o sistema educacional e a tradição literária definem não somente quem está autorizado a produzir literatura, mas também sobre o que deve o autor escrever. Os textos em foco investem contra tais definições e constituem sujeitos poéticos que, partícipes da “milênar resistência”, apresentam seus anseios e seus corpos e reescrevem histórias e sentimentos e compartilham as suas vivências com mulheres e homens. (SOUZA, 2017. p. 30)

Para alguns representantes do cânone, essa produção foge aos modelos eurocêntricos e hegemônicos, estabelecidos por um grupo de pessoas brancas. Para o cânone literário, as mulheres negras estavam cometendo dois sacrilégios: o primeiro, era o de serem mulheres em um ambiente tipicamente masculino, o que já era considerado um absurdo, uma mulher ousar se igualar aos homens na escrita, ocupar um lugar que há muitos anos é ocupado basicamente por homens brancos; e o segundo, era o de ter a audácia de produzir literatura, de tomar a fala e buscar um espaço no meio literário, não permitindo mais que falassem por elas, declarando que, também, têm voz e capacidade para se autorrepresentar, porém, como discute Souza (2017),

as mulheres negras reagiram e reagem. Elas falaram, cantaram e escreveram. Insistiram em manter acesa a chama de sua criatividade e

figuraram/figuram como exemplos para outras mulheres negras que contemporaneamente fazem uso da palavra em livros, sites, blogs, jornais e revistas, compartilhando suas leituras do mundo, do Brasil e das suas histórias. (SOUZA, 2017.p. 24).

Uma verdade que nem mesmo o cânone brasileiro pode negar é que nos dias em que vivemos, com o advento da tecnologia e com o acesso à informação, cada vez mais rápido, é que as escritoras negras têm conseguido ocupar o seu espaço e têm assumido o seu lugar de fala. Estão sendo ouvidas, suas histórias, suas poéticas, suas formas de ver o mundo. Agora, podem falar por si mesmas e a história de seu povo e as suas contribuições para a formação de nossa cultura podem ser lidas, escutadas, desenhadas e apresentadas, já que o espaço hegemônico da publicação de livros lhes foi negado. Como sempre, elas encontraram outra maneira de resistir de emergir do silenciamento, que o espaço acadêmico e literário lhes colocou e, assim, podemos entender que a escrita das mulheres negras vai muito além da produção literária, ela é uma forma de sobrevivência cultural, uma vez que

A produção de mulheres negras, inserida neste contexto, pode ser lida como uma estratégia de resistir ao epistemicídio; a quebra de fronteiras rígidas, as pequenas insurgências nas práticas cotidianas e artísticas, os movimentos sociais de rememoração de histórias impuseram às culturas dos países colonizados um colorido diversificado, um tom diferente; tom e cores que, na maioria dos casos, foram descritos como intervenções da cultura popular, à qual foi atribuído um significado hierarquizante e redutor. (SOUZA, 2017. p. 25).

Uma mulher produzir literatura em tal contexto é um ato de resistência, de luta, da não aceitação do silenciamento, quebrando todas as regras que foram enraizadas em nossa sociedade, por conta de uma cultura tipicamente colonial, em que a diversidade e tudo o que fugiu ao padrão era considerado produção sem valor científico ou erudito. E é nesse cenário que muitas mulheres negras vêm desafiando as críticas literárias e produzindo, pois o fazer literário vai muito além de estereótipos ou modelos rígidos, ele transcende as regras canônicas e faz-se político e social, quando, a partir dele, minorias a utilizam para ocupar espaços que lhes são negados. O perfil multicultural e diversificado que compõe a sociedade brasileira exige que haja uma literatura capaz de representar, difundir e repercutir todas as experiências de seu povo, seja ele branco ou negro.

Não é mais aceitável que a literatura seja um campo exclusivamente branco e masculino. É necessário que os espaços de pertencimento sejam ocupados pelas protagonistas de suas histórias. Mulheres negras sabem falar, elas sabem escrever sobre suas trajetórias de vida, sabem fazer poesia, em que a maior parte da população enxerga dor. Mesmo que suas trajetórias de vida e seus pensamentos e perspectivas pareçam coisas sem valor, para a hegemonia literária branca, devem continuar escrevendo e produzindo histórias que inspirem outras mulheres a se libertarem da opressão canônica do silenciamento literário, porque, citando Kilomba (2019),

Curiosamente, também nos discursos feministas, os homens tentam, de forma similar, irracionalizar o pensamento de mulheres, como se as interpretações feministas não fossem nada mais do que fabricação da realidade, de ilusão, talvez até mesmo uma alucinação feminina. (KILOMBA, 2019, p. 55).

A necessidade de negar a literatura de mulheres negras é tão forte que, mesmo quando o cânone reconhece a produção, tende a desmerecer, até porque os grupos que legitimam a literatura são grupos hegemônicos como aponta Eneida Maria Evaristo (2002, p.88): “o julgamento do valor das obras, além de obedecer a critérios que ultrapassam literário (cultural, histórico) segue ainda certos rituais que se afastam dos anteriores – grupos formados em torno de uma geração, revistas literárias acadêmicas, concursos literários oficiais”.

Ao contrário da perspectiva canônica, a produção feminina é construída a partir da representatividade e da denúncia e é, justamente por isso, pelo fato de, quando uma mulher negra escreve, trazer em seus textos uma gama de representações e interpretações pertinentes, que há muito a sociedade tenta encobrir e faz com que o cânone literário brasileiro tente, em inúmeras vezes, silenciar, negando a sua existência, não permitindo as publicações de seus livros ou de seus textos. Souza (2017) descreve muito bem a situação da mulher negra, quando se propõe a escrever. Segundo ela,

O desejo, a crença e a luta pelo direito de ser reconhecida como escritora, enquanto tentava fazer da pobreza, do lixo, algo narrável. Quando uma mulher como Carolina Maria de Jesus crê e inventa para si uma posição de escritora, ela já rompe com um lugar anteriormente definido como sendo o dela, o da subalternidade, que já se institui como um audacioso movimento. (SOUZA, 2017. p. 28).

E é justamente contra tal posição de subalternidade, que o cânone literário brasileiro impõe à mulher negra, que faz com que grande parte dos alunos da educação básica ou até mesmo a maioria da população brasileira não reconheça a autoria de mulheres negras e as contribuições destas mulheres para a nossa literatura. O que nos conforta, em meio a tanta falta de reconhecimento por parte do meio acadêmico, é a ideia de que estamos “transgredindo”, no melhor sentido da palavra, quebrando tabus, regras absurdas e os valores ultrapassados delimitados pelo cânone literário brasileiro.

Como apresenta Kilomba (2019, p. 59), “o discurso das/os intelectuais negras/os surge, então, frequentemente como um discurso lírico e teórico que transgride a linguagem do academicismo clássico”. Nessa perspectiva apresentada pela autora, percebemos que a literatura produzida por mulheres negras foge aos padrões estabelecidos como clássicos e eruditos, segundo os conceitos da academia, pois elas estão sempre colocadas à margem deste ambiente e sua produção sempre será marcada por sua identidade e história de vida, o que não a torna menos importante. Continuo com Kilomba,

Eu, como mulher negra, escrevo com palavras que descrevem minha realidade, não com palavras que descrevem a realidade de um erudito branco, pois escrevemos de lugares diferentes. Um discurso que é tão político quanto poético e pessoal [...]. (KILOMBA, 2019.pág. 59)

A escrita dessas mulheres é feita a partir das experiências de vida das mulheres negras. Ao fazer tal reflexão é necessário pontuar que, na perspectiva canônica, não é admissível que as experiências de mulheres negras sejam inspirações para suas produções literárias, visto ainda imperar uma visão de pretenso distanciamento entre a vivência direta de quem escreve e a própria obra literária produzida. A esse respeito vale retomar a discussão realizada por Conceição Evaristo (2017):

Quando eu usei o termo é... escrevivência [...] se é um conceito, ele tem como imagem todo um processo histórico que as africanas e suas descendentes escravizadas no Brasil passaram. Na verdade, ele nasce do seguinte: quando eu estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, é... me vem muito na memória a função que as mulheres africanas dentro das casas-grandes escravizadas, a função que essas mulheres tinham de contar história para adormecer os da casa-

grande, né... a prole era adormecida com as mães pretas contando histórias. (EVARISTO, 2017).

A escrita negra feminina é marcada por um processo histórico que nos coloca no lugar de acalmar e trazer a tranquilidade para os que ouvem, quando nos remetemos ao papel das mães pretas, também nos coloca como representantes daqueles que não conseguem ser ouvidos. É muito difícil dissociar da nossa escrita o que nós acreditamos e o que nós defendemos, por isso dizemos que a nossa produção é uma oportunidade de resistência e de luta. Produzimos aquilo que queremos denunciar, desabafar e revelar, essa escrita é carregada de situações e circunstâncias que nos trouxeram até este momento de produção onde escrevemos o que vivemos, transcende para o papel aquilo que o corpo negro feminino não mais suporta silenciar. Em relação a isto, Evaristo (2005) afirma:

Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra. (Evaristo, 2005.p. 205)

Escrevemos, porque precisamos resistir. Através da escrita, nossas histórias serão registradas e repassadas para as futuras gerações, pois através do que escrevemos começamos a ser notadas. Mesmo com toda negação e insistência em silenciar essas vozes, elas continuam presentes e gritando por reconhecimento. Não é mais admissível que o cânone literário brasileiro continue a ignorar e a negar que mulheres negras produzem literatura e que essa literatura é carregada de valor histórico e de conhecimentos que são válidos para o meio literário.

Acima de tudo, pede-se respeito e valorização para essa produção que é vital para construção da identidade de um povo e vão muito além de registros no papel, fogem ao modelo estético estabelecido pelo cânone, já que a escrita se transforma em uma manifestação de resistência de luta. Conforme apresenta Evaristo (2005),

Pode-se dizer que os textos femininos negros, para além de um sentido estético, buscam semantizar um outro movimento, aquele que abriga todas as suas lutas. Toma-se o lugar da escrita, como direito, assim como se toma o lugar da vida. (Evaristo, 2005. p. 206).

Quando escrevemos, assumimos o papel de locutoras e podemos denunciar o papel marginalizado e subalterno que a mulher negra é colocada todos os dias em nossa sociedade e no momento que estamos escrevendo e fazendo valer essas vozes, que são silenciadas e negadas por uma sociedade que não permite que nós, mulheres negras, sejamos autoras de nossa própria história, que possamos transformar nossas vivências em obras literárias, que poderão inspirar gerações e, através destas escrevivências, resgatar memórias e produzir identidades que servirão para transformar realidades sociais.

3.2 O LIVRO DIDÁTICO E A REPRODUÇÃO ETNOCÊNTRICA DA LITERATURA

Considerado um instrumento norteador do ensino e, muitas vezes, usado como base para a construção dos planos de curso, disciplina e de aula, o livro didático vem fazendo parte do material de trabalho e estudo de professoras e alunas. Concebido, também, como importante recurso para desenvolver oportunidades de aprendizagem iguais, entre os estudantes de diversas regiões do país, tornando-se, assim, um grande aliado nas salas de aulas, para trazer um desenvolvimento diversificado para os alunos. Através de seus variados tipos de textos e conteúdos figuram, para os professores, como suporte na elaboração de estratégias pedagógicas e atividades que aprimoram e facilitam o trabalho didático diário.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), criado em 1985, pelo Ministério da Educação e Cultura, avaliado e coordenado pela Secretaria da Educação Básica, tem como objetivo fornecer livros didáticos para todos os alunos da rede pública de ensino, em todo o país. Segundo o Ministério da Educação, este programa consegue atingir grande parte dos alunos matriculados na educação básica, o que permite que os discentes tenham acesso aos conteúdos de diversas áreas do conhecimento, gratuitamente, através dos livros didáticos.

A distribuição dos livros didáticos é considerada uma política pública que tem como objetivo promover a igualdade de acesso à informação para todos os estudantes da rede pública de ensino do país e – apesar de ser subsidiado pelo Governo Federal, distribuído pelo Governo do Estado – a escolha destes livros é feita pelos professores. Portanto, cabe ao professor, analisar as obras propostas pelas editoras conveniadas ao governo e escolher a que melhor se adequa às suas realidades escolares. No entanto,

muitas vezes, identificamos uma tendência a esses materiais representarem conceitos e padrões errôneos construídos ao longo de uma educação eurocêntrica em que a hegemonia da cultura colonial colocava-se como uma verdade absoluta, apresentando, assim, uma visão eurocêntrica, principalmente em relação a figura feminina negra apresentada nos capítulos voltados para literatura brasileira.

O livro didático, muitas vezes, vem reforçando estereótipos e reproduzindo uma cultura de preconceito e de invisibilidade, em relação à escrita de mulheres negras na literatura brasileira. Alguns organizadores destes livros, talvez, estejam contribuindo para a manutenção de uma cultura hegemônica, carregada de estereótipos e silenciadora da população negra, em especial, das alunas negras. Pois as experiências culturais das meninas e mulheres que frequentam as salas do ensino médio em nosso estado são diferentes das representadas nos livros didáticos que elas se deparam todos os anos nas suas unidades escolares.

Kilomba (2019, p. 65) afirmou “que ótima maneira de colonizar, isto é, ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador”. Geralmente, esse é o papel do livro didático na sala de aula: o de reprodução de uma cultura dominante e o silenciamento das demais culturas e, muitas vezes, sem percebermos, ajudamos a reprodução deste processo de dominação em nossas salas de aula, quando aceitamos livros que priorizam apenas as reproduções literárias masculinas brancas. Precisamos quebrar esta corrente de reprodução da cultura hegemônica branca, que é feita através dos livros didáticos usados em nossas salas. Sobre isso, o professor e pesquisador Munanga (2005) afirma que

É indispensável que os currículos e livros escolares estejam isentos de qualquer conteúdo racista ou de intolerância. Mais do que isso. É indispensável que reflitam, em sua plenitude, as contribuições dos diversos grupos étnicos para a formação da nação e da cultura brasileiras. Ignorar essas contribuições – ou não lhes dar o devido reconhecimento – é também uma forma de discriminação racial. (MUNANGA, 2005, p.10).

Mais uma vez, reafirmamos a importância de termos materiais didáticos nas escolas, que provoquem o desejo de libertação das nossas alunas e professores de preconceitos difundidos, através de séculos, por uma literatura eurocêntrica e por livros didáticos que tratam de forma preconceituosa a participação da mulher negra na literatura

brasileira. Precisamos fazer com que os materiais didáticos – inclusive, os livros escolhidos e trabalhados nas nossas unidades escolares – sejam caminhos para desarticularmos as reproduções hegemônicas e autoritárias de uma cultura da dominação e do preconceito. Devemos criar metodologias e utilizar ferramentas didáticas para que as alunas saibam sobre as mulheres negras escritoras e escrevam literatura mesmo com o cânone literário, negando a sua produção e a sua existência. A partir dela, as futuras gerações saberão as contribuições do povo negro – em especial, das mulheres negras – na construção de nossa identidade, como país.

Assim, materiais didáticos e paradidáticos atuarão como multiplicadores da nova ideologia que tem subsidiado as políticas públicas nacionais; nessa mudança de paradigmas com ênfase sobre a inclusão racial, os educadores brasileiros, por sua vez, saberão que também o Egito, em sua história habitada por faraônicas pirâmides, fica na África e que este não é um país, mas um continente composto por grandes reinos em sua Antiguidade, por milhares de línguas em vários países, dos quais cinco falam oficialmente a Língua Portuguesa. As intervenções autorais, portanto, conferirão ao educando o acesso a informações de base científica sobre mares culturais de matriz africana "nunca dantes navegados" pela educação nacional brasileira. (AMÂNCIO, 2008. p.38).

Por este motivo, enveredamos pelo caminho de análise do livro didático *Se Liga na Língua: Literatura, Produção de Texto e Linguagem*, escrito e organizado por Wilton Ormundo e Cristiane Siniscalchi, publicado pela editora Moderna, ano de 2016. Esse livro foi selecionado no ano de 2018 pelo grupo de professores da área de Linguagem, do Colégio Estadual Indígena de Coroa Vermelha, situado da cidade de Santa Cruz Cabralia. Foi selecionado para uso nas turmas do terceiro ano do ensino médio, num processo que consiste em uma verificação, por parte dos professores, em relação a alguns pré-requisitos estabelecidos em conjunto como: 1) Adequação da linguagem para realidade dos alunos; 2) Relação com temáticas indígenas; 3) Estratégias de abordagem da gramática; 4) Nível de dificuldade dos exercícios propostos e, por último, 5) Textos selecionados na obra.

Entre os exemplares apresentados, o livro em questão foi o que mais se aproximava destas exigências, deixando, é claro, ainda uma enorme lacuna, no que diz respeito à representação da cultura indígena e negra. Porém, era o que mais se aproximava da necessidade que a escola vivia naquele momento. O livro é composto por 360 páginas e está organizado em dez unidades que se subdividem em: *Literatura, novos tempos*,

outras reflexões; Produção de Texto: os gêneros textuais mudam ao longo do tempo e, por fim; Linguagem: como classificamos as palavras.

Essa organização permite que o professor trabalhe, especificamente, cada aspecto do componente curricular de língua portuguesa, contemplando as especificidades dos estudos linguísticos, da produção textual e da literatura, que acaba ocupando a maior parte das páginas do livro. Já que é desenvolvida em oito capítulos, em que os autores tiveram o cuidado de trazer escritores, que são considerados ícones dos períodos literários e compreendem às manifestações literárias, do pré-modernismo até a literatura contemporânea. Com aspectos como características e contexto histórico referentes a cada momento literário apresentado.

Além disso, os autores do livro didático em questão trazem uma seleção de textos diversos, para que os alunos possam ler, interpretar e responder questões sobre a estrutura e as características literárias de cada fase. Não há nada de errado na sua estrutura e na forma como os conteúdos estão apresentados e trabalhados dentro desta obra. Um aspecto que nos chama a atenção, logo quando analisamos a capa do livro didático, foram as imagens selecionadas para compor sua capa. Ela nos apresenta uma diversidade racial e de gênero. Logo, surge uma expectativa de que a obra didática, em questão, irá tratar de forma igualitária as produções literárias de homens e mulheres, independente da raça.



Figura 11: Livro didático Se liga na língua (capa)

Nessa perspectiva, nossa análise vai se concentrar na primeira parte da obra (das unidades 1 até a 5, que ainda se subdividem em capítulos reservados aos estudos literários). Com a leitura dos capítulos destinados à literatura, percebi a necessidade desta análise, em um levantamento feito percebi que os capítulos destinados a literatura tem a presença, seja em forma de análise ou em citação de textos, o quantitativo de 40 autores, sendo eles 32 homens brancos, 04 escritores negros, 04 escritoras brancas, como pode ser observado no quadro 1:

Escritor/escritora	Nacionalidade	Cor/raça	Capítulo
Adélia Prado	Brasileira	Branca	Capítulo 8- Literatura em língua portuguesa: Um pouco de Moçambique, Cabo Verde, Portugal e Brasil.
Ana Cristina César	Brasileira	Branca	Capítulo 7-Produção pós-modernista: novas palavras.
Baltazar Lopes da Silva	Cabo verde	Negro	Capítulo 8- Literatura em língua portuguesa: Um pouco de Moçambique, Cabo Verde, Portugal e Brasil.
Clarice Lispector	Brasileira	Branca	Capítulo 7-Produção pós-modernista: novas palavras.
Lima Barreto	Brasileiro	Negro	Capítulo 3- Antecedentes do Modernismo: Os pré-modernistas
Luis Bernardo Honwana	Moçambicano	Negro	Capítulo 8- Literatura em língua portuguesa: Um pouco de Moçambique, Cabo Verde, Portugal e Brasil.
Ondjaki	Angolano	Negro	Capítulo 5- A prosa da segunda fase do Modernismo: Retrato crítico do real.
Rachel de Queiroz	Brasileira	Branca	Capítulo 5- A prosa da segunda fase do Modernismo: Retrato crítico do real.

Quadro 1: Representação dos escritores negros e escritoras brancas apresentada no livro didático, identificado por raça e período literário. **Fonte:** Dados sistematizados pela pesquisadora.

Observando o quadro 1, percebemos que não há a presença de escritoras negras, reforçando a ideia da invisibilidade literária que o cânone tanto insiste em manter em relação à produção das mulheres negras. O que percebemos é que há uma predileção por autores brancos. Nesse caso, dos 40 autores relacionados na obra, apenas 4 são negros, representando apenas 10% da participação de escritores negros nas análises literárias elaboradas pelo referido livro. Em relação à presença feminina, é nítida, novamente, a

escolha por mulheres brancas, apesar de serem apenas 4, cada uma em períodos distintos da literatura brasileira. Após uma análise do sumário da obra, ficou comprovada a não existência de biografia das escritoras negras e muito menos de textos escritos por elas, para servirem de análise ou interpretação de exercícios.

Outro ponto interessante é que existe, dentro da unidade 5, mais especificamente no capítulo intitulado “Literatura em língua Portuguesa: um pouco de Moçambique, Cabo verde, Portugal e Brasil”, uma oportunidade para desenvolver os estudos dos escritores e escritoras negras, uma vez que apresenta a literatura de países africanos. No entanto, acaba mantendo a mesma linha de organização de todo o livro, deixando de fora a produção de mulheres negras, trazendo novamente escritores homens para representar a literatura de Cabo Verde e Moçambique, como Luís Bernardo Honwana e Baltazar Lopes da Silva. Na figura 12, trazemos o sumário do referido livro, com a finalidade de ilustrar essas primeiras observações:

O sumário do livro didático 'Se liga na língua' apresenta o seguinte conteúdo:

SUMÁRIO	
O Nordeste em João Cabral	112
Leitura: trecho de <i>Morte e vida severina</i> , de João Cabral de Melo Neto	113
Concretismo: poesia verbivocovisual	113
Leitura: "Psiul", de Augusto de Campos	114
Ferreira Gullar: a poesia do espanto	115
Leitura: trecho de "Dentro da noite veloz", de Ferreira Gullar	115
Pós-Modernismo: uma prosa investigativa	117
Clarice Lispector: o não-relatável	118
Uma literatura de epifanias	118
Leitura: trecho de <i>Uma aprendizagem ou o livro dos prazeres</i> , de Clarice Lispector	119
A paixão segundo G.H.: inovação radical	120
Leitura: trecho de <i>A paixão segundo G.H.</i> , de Clarice Lispector	120
A hora da estrela: três narrativas	121
Leitura: trecho de <i>A hora da estrela</i> , de Clarice Lispector	121
Guimarães Rosa: um sertão feito de palavras	123
A reinvenção do regionalismo	124
Poucas obras, muitas histórias	124
Leitura: trecho de "Fita verde no cabelo", de Guimarães Rosa	125
Grande sertão: romance único	127
Leitura: trecho de <i>Grande sertão: veredas</i> , de Guimarães Rosa	127
Atividade - Textos em conversa: "Psiul", de Augusto de Campos, e "Tecendo a manhã", de João Cabral de Melo Neto	128
Atividade - Poema de lombada	129
Leitura puxa leitura	130
UNIDADE 5 – Que arte literária se faz hoje em língua portuguesa? ... 132	
• Capítulo 8 – Literatura em língua portuguesa: um pouco de Moçambique, Cabo Verde, Portugal e Brasil	134
Para começar	135
Leitura: "66", de Martin Bernardes	135
Honwana: brancos e negros de mãos iguais	138
Leitura: "As mãos dos pretos", de Luís Bernardo Honwana	138
Atividade - Produção de desenho	140
Baltazar Lopes da Silva: o drama da seca	140
Leitura: trecho de "A seca", de Baltazar Lopes da Silva	141
Atividade - Produção de HQ ou de vídeo	142
Saramago: uma escritura consagrada	142
Ensaio sobre a cegueira: ensaio sobre o humo	142
Leitura: trecho de <i>Ensaio sobre a cegueira</i> , de José Saramago	142
Atividade - Produção de conto fantástico	142
Adélia Prado: lirismo e simplicidade	142
Leitura: "Impressionista", de Adélia Prado	142
Atividade - Produção de poema	142
Milton Hatoum: um novo regionalismo	142
Leitura: trecho de "A casa ilhada", de Milton Hatoum	142
Atividade - Produção de conto	142
Antonio Cicero: tudo pode ser poesia	142
Leitura: "Minos", de Antonio Cicero	142
Atividade - Produção de grafite	142
Marcelino Freire: literatura visceral	142
Leitura: "PONTO COM PONTO", de Marcelino Freire	142
Atividade - Criação de cena teatral	142
• Espaladas	142
• Leitura puxa leitura	142

Produção de texto
Os gêneros dialogam entre si

Figura 12: Livro didático Se liga na língua (sumário)

A unidade 5, representada na imagem acima, que é composta apenas por um capítulo, tem a intenção de apresentar escritores negros e de falar sobre a literatura produzida por países africanos de língua portuguesa. Porém, os autores do livro didático

em questão fazem uma análise de textos e escritores, dando mais ênfase às influências de Portugal e autores portugueses, do que estudar, de fato, as influências das literaturas africanas. Bem diferente das inúmeras páginas destinadas a estudar autores brancos da nossa literatura... É importante ressaltar que, da mesma forma que a apresentação desses grandes nomes da literatura nos ajuda a construir nossa identidade, também a ausência de autores e autoras negras ajudam a reproduzir uma cultura eurocêntrica e hegemônica, como discute Dalcastagnè (2014):

Nosso cânone literário é feito de brancos, de negros que não são vistos como tal (caso de Machado de Assis) e de negros deixados às margens (como Lima Barreto ou Cruz e Sousa). Se a literatura contribuiu historicamente para formar a identidade da nação brasileira, contribuiu seguramente para embranquecê-la. (DALCASTAGNÈ, 2014, p. 67).

Essa invisibilidade e marginalização que Dalcastagnè citou, em relação à Lima Barreto, escritor negro que foi embranquecido pela imprensa e academia, ocorre também com as escritoras negras que nem são mencionadas no livro didático aqui estudado. Há, na verdade, uma supremacia masculina, na hora de eleger os textos e sobre quais autores os alunos estudarão no livro didático *Se liga na língua*, o que foge completamente da realidade das salas de aula que são compostas, em sua maior parte, por meninas afrobrasileiras ou, no caso da escola em que leciono, afro-indígenas.

As salas de aulas não são compostas só de pessoas brancas, mas também de afrobrasileiros, que estão cansados de estudar uma cultura literária que pouco tem a ver com a sua formação e tradição cultural. Porém, a literatura é considerada o instrumento essencial para legitimar uma identidade e de apresentar as manifestações que nos definem enquanto representantes de nosso país e da grande diversidade que é o Brasil. Conforme afirma Dalcastagnè (2014, p. 66), “a literatura possui uma legitimidade especial. É ela que está nos círculos escolares; é ela que é considerada o veículo por excelência da manifestação de nossa identidade como povo e nação”.

Nessa perspectiva, torna-se ainda mais fundamental que, nos estudos literários apresentados no livro didático em questão, tenhamos a presença de produções de mulheres negras e de textos e exercícios discutindo suas impressões sobre o mundo. As alunas precisam saber que as mulheres negras contribuíram para a construção de nossa identidade nacional, não apenas como personagens secundários ou representando a

mulata sensual e a ama de leite abnegada, mas sim com a representação dos valores e impressões de uma época. É fundamental perceber que seus escritos representam realidades que, muitas vezes, o cânone literário e a nossa sociedade eurocêntrica tentam esconder, mas que não pode mais ser silenciado e que deve ser apresentado para que outras mulheres possam se inspirar e assumir o árduo papel de produzir literatura em uma sociedade machista e preconceituosa.

Até porque o estudo da cultura e das manifestações do povo negro não é apenas um conteúdo estudado no Dia da Consciência Negra ou em momentos folclóricos, trata-se agora de conteúdo obrigatório nos currículos escolares, garantido pela lei 10.639 de 2003, que institui o ensino da história e cultura negra nas salas de aula. Desse modo, devemos ter também nossos livros didáticos adequados para essa realidade escolar, para que, com o auxílio dos livros didáticos, as unidades de ensino básico parem de reproduzir uma visão preconceituosa e racista em relação à nossa literatura. Como aponta Amâncio (2008),

[...] não basta constar na lei que rege a educação nacional a importância dos povos que contribuíram para a formação da sociedade brasileira. Ao contrário, diante dos processos seculares de exclusão sociorracial no Brasil – principalmente a da pessoa negra –, urge que a escola assuma o papel de revisora – não mais de mantenedora – da série histórica que explica o fato de o segundo maior país negro do mundo ainda preservar práticas racistas no cotidiano de suas relações sociais. (AMÂNCIO, 2008. p. 35).

O que percebemos é uma necessidade eminente dos livros didáticos utilizados em nossas escolas assumindo o papel de desconstruir e tensionar valores hegemônicos introduzidos em nossa literatura e, finalmente, tenham relação com a vida de nossas/os alunas/os. Uma vez que a população do Brasil, em sua maioria, tem descendência africana ou indígena, não podemos mais dizer que são minorias. Pelo contrário, são a grande maioria e, mesmo assim, nas escolas, continuamos a estudar a cultura e a ideologia de uma literatura eurocêntrica e representante de um estereótipo que transformou as mulheres negras em seres sem voz e sem espaço para a palavra, o que causa um enorme prejuízo quanto à autoidentificação de jovens estudantes como afrodescendentes.

Muitas delas não se consideram e não se reconhecem como negras e não conseguem se identificar com as tradições culturais representadas pelo livro didático, a

partir do qual estudam literatura. Essa realidade acaba causando uma confusão na construção de suas identidades e não permitindo que elas próprias possam almejar o seu espaço no meio literário para representar sua escrita, pois o que se compreende é que, se não consta nos livros didáticos, é porque, com certeza, não tem valor literário, portanto, não será reconhecido.

Além de todo esse silenciamento e falta de estímulo para que jovens escritoras negras se reconheçam na literatura estudada nos livros didáticos utilizados em sala de aula, existe ainda uma grande manifestação do cânone literário de não permitir a reprodução de textos escritos por mulheres negras nos livros didáticos, muitas vezes, por não os considerar, realmente, literários.

É nosso papel, enquanto professoras, escolher os melhores caminhos e estratégias para que nossas alunas negras não se sintam excluídas nem das aulas nem dos conteúdos estudados no cotidiano escolar. Porém, estudar com materiais que reforçam uma discriminação e um preconceito é agredir o intelecto das mesmas e, cada vez mais, ajudar a silenciar as suas vozes. Por isso, devemos lançar mão de didáticas que possam respeitá-las, enquanto cidadãs e autoras de suas próprias histórias, pois, conforme afirma Hooks (2013, p. 25), “ensinar de um jeito que respeite e proteja as almas de nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”. Precisamos proteger nossas alunas dessa visão eurocêntrica que o livro didático ainda em pleno século XXI insiste em transferir para as nossas salas de aula e trabalhar com as estratégias e condições que permitam a nossas alunas que falem, tenham voz e se reconheçam dentro da literatura estudada durante as aulas.

O tipo de produção escrita que encontramos no livro didático em análise nos dá uma amostra do que é considerado literário ou não, ou seja, a escrita de homens brancos é valorizada pelo cânone, mas a escrita de mulheres negras é colocada à margem de tal classificação literária. Analisar os conteúdos elencados no livro didático nos permite compreender que a cultura eurocêntrica e dominante é que dita as regras, até mesmo nas salas de aulas e

[e]sse exercício nos permite visualizar e compreender como conceitos, erudição e ciência estão intrinsicamente ligados ao poder e à autoridade racial. Qual conhecimento está sendo reconhecido como tal? E qual conhecimento não o é? Qual conhecimento tem feito parte das agendas acadêmicas? E qual conhecimento não? De quem é esse conhecimento?

Quem é reconhecida/o como alguém que possui conhecimento? E quem não o é? Quem pode ensinar conhecimento? E quem não pode? Quem está no centro? E quem permanece fora, nas margens? (KILOMBA, 2019. p. 50).

Para todas as perguntas relacionadas por Kilomba, na citação anterior, se pensarmos no livro didático, a resposta vai ser a mesma: o homem branco. É o cânone literário representado por homens brancos que tem ditado as regras de produção de conhecimento e que tem determinado quem pode ou não produzir. Também, no caso do livro didático aqui analisado, o conhecimento literário produzido por mulheres negras é deixado de fora. E o resultado dessa ausência de escritoras/es negras/os é que os alunos não se interessam pelos estudos e leituras de textos literários, até porque há pouco reconhecimento deles mesmos nas histórias apresentadas e nos textos elencados nos livros e, se eles não lêem nem a produção de escritores visíveis, que tanto contribuíram para grandes transformações sociais e no meio cultural, provavelmente não irão se dar conta de que não existe, ali, a representação de escritoras e escritores negros. Sobre essa situação, Natália (2014) analisa:

Desse contexto nasce uma preocupação que, para mim, é recorrente: estamos a cada dez anos, diante de uma nova geração de jovens que não leem (com, mais uma vez, meritórias exceções). E, mais grave ainda, diante de uma geração de jovens escritores negros que não leem nem autores brancos canônicos – nos quais muitos de nós, escritores negros, bebíamos e ainda bebemos, seja por prazer, seja por costume –, tampouco leem a Literatura Negra que os precede, e findam por fazer tábula rasa da herança que lhes cai nas mãos e que foi construída a duras penas. (NATÁLIA, 2014. p.76).

Se a literatura que está representada nos livros didáticos não chama a atenção das/os alunas/os – seja por não lhes representar ou apenas por falta de interesse por parte das/os mesmas/os – precisamos, enquanto professoras do componente curricular de literatura, fazer com que estes estudos se tornem interessantes para os discentes. É necessário que as alunas percebam o valor e a importância dessas escritas e que as produções literárias de uma geração possam transformar as gerações futuras, reconhecendo o significativo e importante papel das mulheres negras na construção da identidade das futuras gerações.

Para isso, precisamos fazer com que as salas de aulas sejam o espaço em que as construções e produções das autoras negras e os livros didáticos, que tanto nos auxiliam nesta atividade, nos permitam explorar todos os aspectos da literatura. Devemos ir além da perspectiva do homem branco ou apresentar apenas recortes do que seria a cultura negra e a produção literária negra como se, no nosso país, não houvesse produção nacional literária de mulheres negras e precisássemos apresentar essa literatura apenas através de escritores negros estrangeiros.

Após uma análise na organização e nos títulos dos capítulos do livro, podemos até dizer que é um livro que aparentemente tenta romper com a supremacia de produções literárias brancas, pois traz um capítulo para se dedicar à apresentação e a análise da literatura negra, como podemos ver na imagem a seguir:

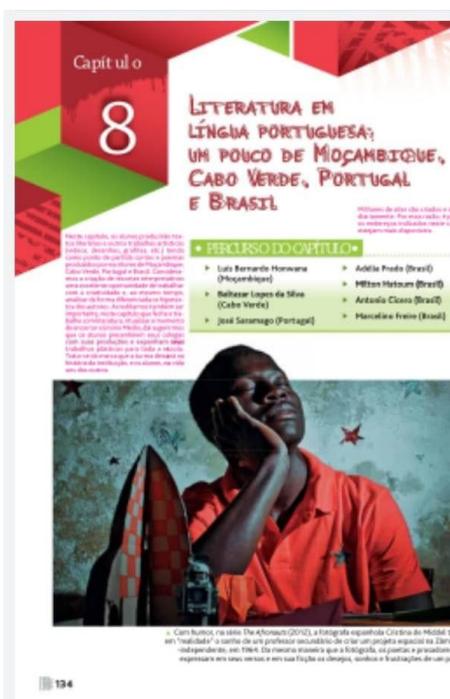


Figura 13: Se liga na língua (página do capítulo 8)

Atentemos para o subtítulo do capítulo “Literatura em Língua Portuguesa: Um pouco de Moçambique Cabo Verde, Portugal e Brasil”, sendo este o capítulo que apresenta as produções e estudos dos autores que representam a literatura dos países que falam a Língua Portuguesa, tais como Luís Bernardo Honwana (Moçambique) e Baltazar Lopes da Silva (Cabo Verde). Esses nomes compõem a lista de autores que serão estudados e, assim, temos a sensação de que iremos nos aprofundar nas produções literárias dos povos negros, em especial dos países citados, o que nos permitirá, enquanto

professores, adentrar aos aspectos e produções literárias negras e até poderemos incentivar nossas alunas a produzirem textos também com a temática da valorização da cultura negra.

Há uma indicação dos próprios organizadores dos livros nas orientações⁸ que aparecem em letras rosas na página 134, que sugere trabalhos com a temática trabalhada pelos autores apresentados no capítulo 8. Porém, essas informações só aparecem no livro do professor, ou seja, se o professor optar por não se aprofundar nesse aspecto, os alunos só terão acesso ao conteúdo exposto na obra didática destinada aos alunos. A imagem utilizada para abrir o referido capítulo também nos remete à ideia de uma seção voltada para os estudos da produção literária dos povos negros, mas basta uma leitura das páginas seguintes e já percebemos novamente que falta um aprofundamento nos estudos apresentados no capítulo, tanto na representação cultural dos escritores, quanto na sua produção literária.

O que o livro didático *Se liga na Língua* nos apresenta são um ou dois autores de cada país e um único texto acompanhado para leitura e análise, por parte dos estudantes, acompanhado de uma biografia e algumas questões para serem respondidas, a respeito do texto, não sobre o autor ou seu estilo de produção, mas, sim, sobre o seu texto, no sentido apenas de interpretar a mensagem. Sendo este o último capítulo que trata de literatura no livro, esperávamos que houvesse uma maior representatividade da literatura negra, uma vez que se trata de um livro destinado às turmas do terceiro ano do ensino médio, alunos que estarão saindo da última fase da educação básica e ingressando no mundo acadêmico, muitas vezes, sem nunca terem lido, estudado ou conhecido escritoras negras. Nessa perspectiva, o que se percebe é que o livro didático continua a invisibilizar essa produção literária e desmerece as contribuições dos povos negros para a nossa identidade, resumindo-o a apenas um capítulo, composto por apenas 20 páginas.

O livro didático em questão pode até ter tentado inovar e quebrar paradigmas, incluindo um capítulo que trata da produção literária dos autores negros africanos de

⁸ (Orientações para o professor) “Neste capítulo, os alunos produzirão textos literários e outros trabalhos artísticos (Vídeos, desenhos, grafite e etc.) tendo como ponto de partida contos e poemas produzidos por escritores de Moçambique, Cabo Verde, Portugal e Brasil. Consideramos a criação de recortes interpretativos uma excelente oportunidade de trabalhar com a criatividade e, ao mesmo tempo, analisar de forma diferenciada as hipotextos dos autores. Acreditamos também ser importante, neste capítulo que fecha o trabalho com literatura, ritualizar o momento de encerrar o Ensino médio, daí sugerimos que os alunos apresentem seus colegas com suas produções e exponham seus trabalhos plásticos para toda a escola. Trata-se da marca que a turma deixará na história da instituição, e os alunos, na vida uns dos outros” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016. p.138).

língua portuguesa. No entanto, não o faz da maneira como realmente esperamos, uma vez que, para poder adentrar nos estudos sobre a literatura de Moçambique, primeiro é representada a obra portuguesa *Os Lusíadas*⁹, ou seja, uma produção literária construída a partir da colonização deste país, como se não houvesse produção antes ou fora da colonização por parte do povo português, reforçando mais uma vez a hegemonia portuguesa sobre os países colonizados. Inclusive, a presença de escritores negros em tal capítulo limita-se apenas aos homens e de nacionalidade estrangeira e não escritores brasileiros negros, apesar do título ser “Literatura em língua portuguesa: um pouco de Moçambique, Cabo Verde, Portugal e Brasil”. Não encontramos na coletânea de textos inseridos no capítulo uma representação da literatura negra do nosso país e nem de Portugal, dando preferência mais uma vez para escritores brancos, como José Saramago. E mesmo trazendo a escrita feminina na figura da escritora Adélia Prado, ainda apresenta uma lacuna nos estudos das produções literárias de autoria negra, uma vez que a referida escritora é branca, reforçando a hegemonia e o eurocentrismo que permeia o cânone literário.

A página 138 do livro, destinada ao aprofundamento da produção dos escritores negros, tem no texto¹⁰ apresentado no box inicial as transformações que Moçambique viveu após a chegada dos portugueses em suas terras com todo o seu processo de exploração e escravização. Mesmo assim, como apresenta o próprio texto, há a afirmação de que a população moçambicana continuou a lutar para manter sua cultura viva: “Embora a língua oficial de Moçambique seja o português, o macua (que pertence ao grupo linguístico banto) é a língua mais falada pela população”. Essa é a prova de que os moçambicanos preservam e valorizam a sua cultura mesmo com a cultura eurocêntrica tentando silenciá-los com a imposição de sua língua, no entanto, esse aspecto não é aprofundando no capítulo. Por fim, quando o livro didático, ainda no capítulo 8, decide nos apresentar os escritores negros, ele o faz de forma bem resumida destinando um parágrafo para falar do escritor Luís Bernardo Honwana, apenas trazendo uma

⁹ **Os Lusíadas** é uma obra de poesia épica do escritor português Luís Vaz de Camões, a primeira epopeia portuguesa publicada em versão impressa que narra as conquistas do povo português na época das grandes navegações.

¹⁰ Texto do Box pág:138 “ Quando o personagem central de *Os lusíadas*, Vasco da Gama, desembarcou em Moçambique em 1498, viu-se em meio a um dos impérios mais poderosos da África. Durante o século XVI, Portugal pôs a perder a riqueza do país Africano e transformou-o num centro de comércio de escravos. Em 1962, iniciou-se um movimento para libertação de Moçambique (Frelimo). Em 1975, depois de muita luta, o país foi declarado independente . Contudo, os conflitos entre a Frelimo e a Renovação Nacional Moçambicana (Renamo) desencadearam uma sangrenta guerra civil no país. A paz só foi restaurada em 1992. Embora a língua oficial de Moçambique seja o português, o macua (que pertence ao grupo linguístico banto) é a língua mais falada pela população” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016. p. 138).

minibiografia¹¹ e um fragmento de texto sem nenhuma análise literária de sua escrita. Não há nenhuma proposta até mesmo de exercícios destinados a interpretar o fragmento do texto intitulado *As mãos dos pretos*, como podemos observar na imagem da página selecionada a seguir:



Figura 14: Livro didático *Se liga na língua* (página do capítulo 8)

Ao analisar o capítulo 8, ou melhor toda a obra, percebemos que o livro didático em questão não só apresenta de forma bem reduzida a participação do povo negro na representação da literatura, como também invisibilizam completamente a presença da escrita feminina negra, silenciando a voz de muitas escritoras negras. Nas mais de 140 páginas destinadas aos estudos literários, a presença ou a representação da mulher negra como escritora, não ocorre, reforçando o silenciamento de vozes que precisam ser ouvidas

¹¹“O conto a seguir foi escrito por um dos autores mais importantes de Moçambique. Luís Bernardo Honwana (1942), que lutou pela independência de seu país e, por suas ações políticas, foi preso nos anos de 1960. Na década de 1990, exercendo papel de ministro da Cultura, Honwana foi um dos signatários do Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa. Atente para a contundente crítica feita ao racismo no conto a seguir, em que uma criança pergunta aos adultos por que as palmas das mãos dos negros são brancas”.

e provocando uma certa aceitação por parte das alunas de que mulheres não têm espaço na literatura e isso se torna pior quando são negras. No entanto, quando observamos as páginas finais do livro em questão (354-355), percebemos ali um tímido registro textual de fragmento do artigo publicado no site Geledés¹², intitulado “A linhagem das Carolinas: a mulher negra que escreve já é uma transgressora”¹³, em que a jornalista Daniela Luciana¹⁴, uma mulher negra, nos apresenta como é difícil para as mulheres negras acessarem a leitura por questões econômicas, culturais e sociais.

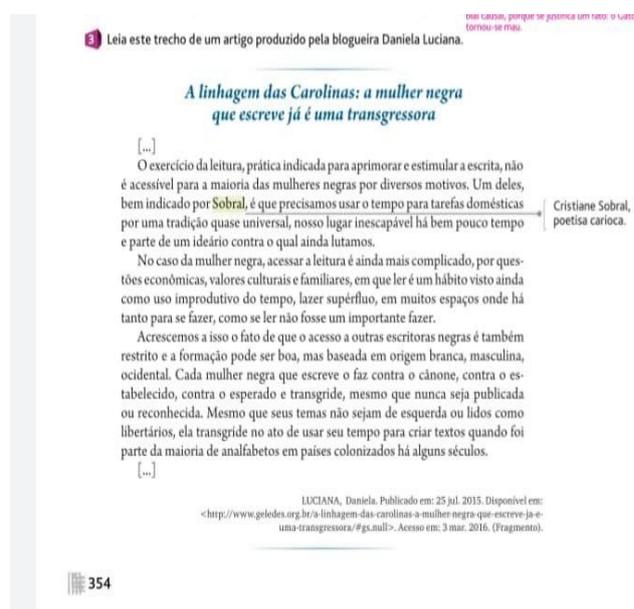


Figura 15: A linhagem das Carolinas.

¹² **Geledés – Instituto da Mulher Negra** foi criado em 30 de abril de 1988. É uma organização política de mulheres negras que tem por missão institucional a luta contra o racismo e o sexismo, a valorização e promoção das mulheres negras, em particular, e da comunidade negra em geral.

¹³ **A linhagem das Carolinas: a mulher negra que escreve já é uma transgressora.** O exercício da leitura, prática indicada para aprimorar e estimular a escrita, não é acessível para a maioria das mulheres negras por diversos motivos. Um deles, bem indicado por Sobral, é que precisamos usar o tempo para tarefas domésticas por uma tradição quase universal, nosso lugar inescapável há bem pouco tempo e parte de um ideário contra o qual ainda lutamos. No caso da mulher negra, acessar a leitura é ainda mais complicado, por questões econômicas, valores culturais e familiares, onde ler é um hábito visto ainda como uso improdutivo do tempo, lazer supérfluo, em muitos espaços onde há tanto para se fazer, como se ler não fosse um importante fazer. Acrescemos a isso o fato de que o acesso a outras escritoras negras é também restrito e a formação pode ser boa, mas baseada em origem branca, masculina, ocidental. Cada mulher negra que escreve o faz contra o cânone, contra o estabelecido, contra o esperado e transgide, mesmo que nunca seja publicada ou reconhecida. Mesmo que seus temas não sejam de esquerda ou lidos como libertários, ela transgide no ato de usar seu tempo para criar textos quando foi parte da maioria de analfabetos em países colonizados há alguns séculos” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016. p. 354).

¹⁴ Militante, baiana e servidora pública e colaboradora do Geledés – Instituto da Mulher Negra, Daniela Luciana Silva tem 42 anos. Negra, viveu um casamento interracial e conta que já foi confundida com a babá da filha, Maria, 7 anos. Ela diz que as mulheres negras precisam trilhar um longo caminho na busca pela autoestima.

A figura 15 demonstra, mais uma vez, a tentativa dos organizadores do livro didático trazerem a discussão sobre a produção literária negra, em especial, das mulheres, porém, mais uma vez, de forma equivocada, colocando-a no final do livro e fora dos estudos literários. Caso o professor não seja cuidadoso e não se atente à questão da representação da mulher negra no livro didático, não irá perceber a importância da inclusão deste texto, mesmo que seja para uma análise superficial da gramática, presente nele. E ainda assim, não sendo um texto escrito pela Maria Carolina de Jesus,¹⁵ e, sim, um trecho de um artigo que aborda a trajetória da referida escritora como referência para tratar da dificuldade de acesso à leitura por parte das mulheres negras e acrescentar que o acesso a estudos e textos produzidos por mulheres negras é restrito. Além do que as leituras ofertadas, em especial no livro didático aqui analisado, são, predominantemente, de cunho branco e masculino, reforçando ainda mais o silenciamento que nos remete ao período da escravatura em que as mulheres não eram ouvidas e suas vozes eram silenciadas por máscaras que lhes vedavam a boca, como descreve Kilomba (2019):

Quero falar sobre a *máscara do silenciamento*. Tal máscara foi uma peça muito concreta, um instrumento real que se tornou parte do projeto colonial europeu por mais de trezentos anos. Ela era composta por um pedaço de metal colocado no interior da boca do *sujeito negro*, instalado entre a língua e o maxilar e fixado por detrás da cabeça por duas cordas, uma em torno do queixo e a outra em torno do nariz e da testa. Oficialmente, a máscara era usada pelos senhores *brancos* para evitar que africanas/os escravizadas/os comessem cana-de-açúcar ou cacau enquanto trabalhavam nas plantações, mas sua principal função era implementar um senso de mudez e de medo visto que a boca era um lugar de silenciamento e de tortura. (KILOMBA. 2019, p. 33).

Quando não encontramos textos de escritoras negras nos nossos livros didáticos, como é o caso do livro *Se liga na Língua*, é como se estivessem novamente utilizando das máscaras para silenciar as escritoras negras. Como se fosse perigoso para a hegemonia literária deixar mulheres negras escreverem, produzirem e representarem a literatura e, assim, o cânone literário mantém sua postura excludente, uma vez que silencia, através da ausência das produções e escritas femininas negras, no livro didático em questão. Silenciamento reforçado pelas questões que foram elaboradas para discutir o texto da

¹⁵ **Carolina Maria de Jesus** foi uma escritora, compositora e poetisa brasileira, mais conhecida por seu livro *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada*, publicado em 1960. Carolina de Jesus foi uma das primeiras escritoras negras do Brasil e é considerada uma das mais importantes escritoras do país.

página 354, em que, das seis questões¹⁶ elaboradas sobre o texto, apenas duas – letras A e C – tratam da temática da produção literária, em si, do propósito do texto, como um veículo para apresentar a escrita feminina negra. Como vemos na imagem a seguir:

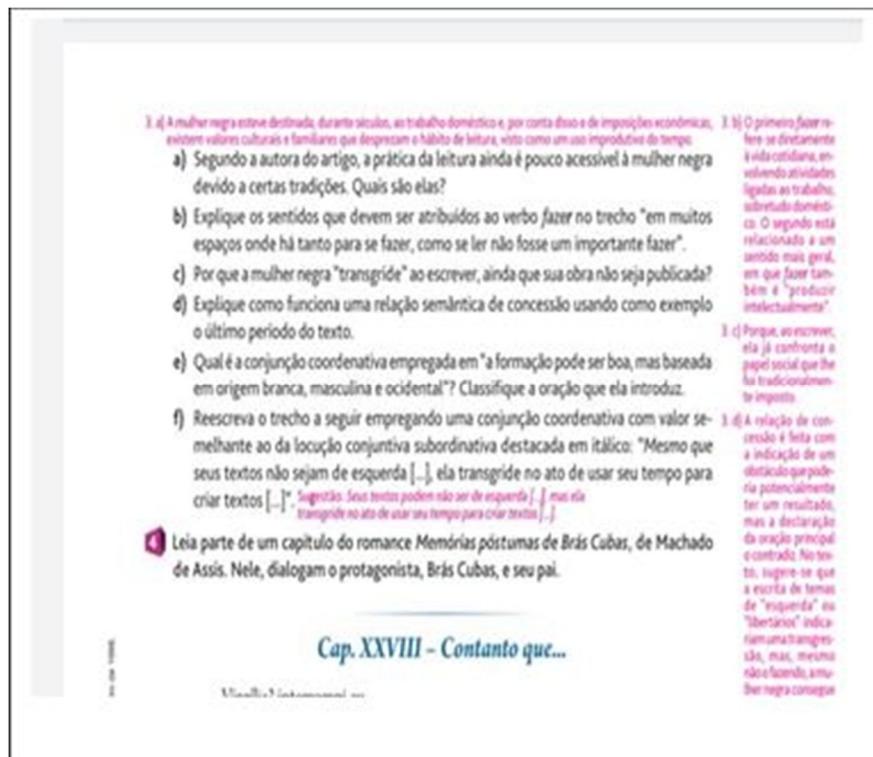


Figura 16: A linhagem das Carolinas II

Outro aspecto que chama a atenção é o fato de os organizadores do livro, na hora de elaborar a questão da letra A, tratarem os preconceitos e dificuldades que as mulheres negras enfrentam como tradições: “Segundo a autora do artigo, a prática da leitura ainda é pouco acessível à mulher negra, devido a certas *tradições*. Quais são elas?” (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016. p. 355). Essa tradição de que trata a questão em análise se refere aos padrões do cânone literário, mais uma vez fica visível que a produção

¹⁶ Questões da página: 355 do livro didático: a) Segundo a autora do artigo, a prática da leitura ainda é pouco acessível à mulher negra, devido a certas tradições. Quais são elas? B) Explique os sentidos que devem ser atribuídos ao verbo fazer no trecho “em muitos espaços onde há tanto para se fazer, como se ler não fosse um importante fazer”. C) Por que a mulher negra transgredes ao escrever, ainda que sua obra não seja publicada? D) Explique como funciona uma relação semântica de concessão usando como exemplo o último período do texto. E) Qual é a conjunção coordenativa empregada em “a formação pode ser boa, mas baseada em origem branca, masculina e ocidental”? Classifique a oração que ela introduz. F) Reescreva o trecho a seguir empregando uma conjunção coordenativa com valor semelhante ao da locução conjuntiva subordinativa destacada em itálico: *Mesmo que* seus textos não sejam de esquerda [...], ela transgredes no ato de usar seu tempo para criar textos [...]. (ORMUNDO & SINISCALCHI, 2016. p. 355).

literária de escritoras negras é embargada por não atender a todas as exigências de escrita que o meio hegemônico literário exige.

O que percebemos, também, é que, apesar do texto tratar da escrita das mulheres negras, a maior parte das questões estão voltadas para a análise sintática e semântica, deixando de dar ênfase à produção da própria Maria Carolina de Jesus, escritora citada na elaboração do texto. Essa ausência causa, mais uma vez, um silenciamento, uma vez que o texto não foi escrito pela própria Maria Carolina de Jesus e essa configuração do livro não desperta o interesse dos alunos nem estimula a leitura de obras da Carolina, uma vez que ela é apenas citada como parâmetro para a reflexão sobre as dificuldades que impedem as mulheres negras de serem reconhecidas como escritoras.

Os livros didáticos precisam ver a produção literária de mulheres negras de outra forma, precisa valorizar sua escrita, respeitar sua posição e assumir sua existência, incluindo nas suas análises literárias as autoras negras e suas produções, permitir que suas vozes sejam ouvidas por inúmeras alunas que também desejam ser ouvidas, pois, como afirma Dalcastagnè (2014),

[s]ão essas vozes, que se encontram às margens do campo literário, essas vozes, cujas legitimidades para produzir literatura é permanentemente posta em questão, que tensionam, com sua presença, nosso entendimento do que é (ou deve ser) o literário. (DALCASTAGNÈ, 2014.p. 68).

Sendo assim, não nos contentaremos apenas com breves citações de textos, como se já estivessem fazendo muito por todas nós, mulheres negras, queremos respeito, queremos que os nossos filhos e os filhos de nossos filhos e as gerações que estão por vir possam se reconhecer nos livros que seus professores trabalharem em sala de aula. Precisamos que a cultura e a literatura negra feminina sejam, de fato, apresentadas e reproduzidas nas salas de aulas através dos livros didáticos e que deixem de ser apenas textos suportes para análises gramaticais ou figuras a serem lembradas apenas nos dias da Consciência Negra ou Internacional da Mulher. Queremos a presença da mulher em todas as áreas da ciência e da sociedade e em especial da literatura brasileira, uma vez que nós também fizemos parte da construção desta nação.

Enfim, precisamos repensar e planejar nossas práticas pedagógicas em relação ao trabalho dos estudos literários, a fim de colocar em prática o que estabelece a lei 10.639

de 2003, que obriga o ensino da história e cultura negra nas salas de aula. Mesmo sendo uma lei em vigência há quase 18 anos, ainda percebemos a ausência e o silenciamento das escritoras negras no livro didático em questão. Nesta perspectiva e após a análise do referido livro, é de suma importância apresentar opções que preencham essas lacunas e os prejuízos advindos da não apresentação de escritoras negras. Para tanto, apresentarei no próximo capítulo uma sugestão de material complementar, que visa o preenchimento dessas lacunas identificadas no livro didático analisado.

4 A IMPORTÂNCIA DA INCLUSÃO DE AUTORAS NEGRAS NA LITERATURA ESCOLAR

4.1 COMO INSERIR O ESTUDO DE ESCRITORAS NEGRAS NAS AULAS DE LITERATURA?

A princípio, devemos enfatizar que a escola é um espaço que deve ser democrático e livre de qualquer tipo de preconceito. As salas de aula precisam ser o lugar da troca e da construção do conhecimento, sem nenhum tipo de exclusão social, racial ou política, pois é no espaço escolar que nossas crianças e adolescentes são expostos às diferenças culturais e sociais. Percebemos o quão importante é o papel dos educadores e do ambiente escolar para a formação dos nossos alunos e para reconhecimento das suas identidades culturais. De acordo com Jovino (2006),

[a] escola, com suas contradições e com seus limites, ocupa espaço privilegiado na vida de adolescentes e de jovens, seja pelo tempo diário que passam nela, seja pelo valor atribuído a ela como um dos fatores que podem possibilitar a ascensão social. Os jovens negros, por exemplo, como apontam pesquisas na área, a despeito de reconhecerem na escola um espaço no qual as diferenças trazidas pela estética de seus corpos, por suas práticas culturais, ou por seu gosto musical não sejam respeitadas, depositam nela grande esperança de emancipação. (JOVINO, 2006 p. 122).

O que percebemos na citação acima, quanto às vivências em sala de aula, é que, sendo a escola um lugar de troca, de desenvolvimento do conhecimento, o espaço onde as jovens passam a maior parte do seu dia, onde criam laços afetivos e se afirmam como sujeitos, precisamos observar se os componentes ministrados pelos professores – em especial, o componente curricular de literatura – estão tendo um papel de formador social e que apresentem para os alunos a grande diversidade que existe em nossa literatura. Uma vez que a literatura nada mais é que o retrato da vida real, espera-se que, através dos textos e escritoras trabalhadas em sala de aula, os alunos consigam se identificar com personagens e histórias; que, de alguma forma, as alunas negras possam se reconhecer

nas histórias e poemas lidos e trabalhados em sala de aula. Como será possível essa identificação?

De modo geral, autoras negras não são abordadas em aulas de literatura do Ensino Médio, não trabalhamos com textos que retiram a mulher negra do lugar de objeto sexualizado e a colocam no lugar de intelectual e autora de sua própria história. Essa realidade não será alterada se continuarmos a reproduzir a visão eurocêntrica e machista que o cânone literário brasileiro insiste em transmitir em nossas escolas, através de seus livros didáticos.

Sabemos que, mesmo já existindo uma lei que garante o estudo da história da cultura Afro-Brasileira na educação básica, essa lei visa intensificar os estudos das contribuições dos povos negros para a formação da sociedade brasileira, como afirma Amâncio (2008, p.38): “Por isso, penso que, com a Lei 10.639/03, a diferença cultural de matriz africana será ressaltada, analisada, enfim, concebida como parte da memória nacional brasileira.” A implementação da lei 10.639/03 contribui para que a literatura ensinada nas escolas não seja aquela de predominância branca e com fortes traços eurocêtricos, e sim permitirá apresentar as/os nossas/as alunas/os a literatura que representa a realidade que elas/es vivem em suas casas e na comunidade que frequentam.

Falando, em especial, das alunas negras de nossas escolas, elas precisam conhecer e entender que as mulheres negras também podem falar, também produzem literatura. E, assim, ao conhecer escritoras negras possam perceber que também podem conquistar o seu espaço de fala e que, através de suas escritas e escrevivências, podem conseguir fazer com que o mundo as ouçam e mude a maneira de ver a mulher negra reconhecendo todo o valor e contribuições sociais que a cultura africana trouxe para nosso país. Como apresenta Evaristo (2009):

Histórias orais, ditados, provérbios, assim como uma gama de personagens do folclore brasileiro, são heranças das várias culturas africanas aqui aportadas e podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias africanas incorporados à cultura geral brasileira, notadamente a vivida pelo povo.

Se, por um lado, tanto as elites letradas como o povo, dono de outras sabedorias, não revelem dificuldade alguma em reconhecer, e mesmo em distinguir, os referenciais negros em vários produtos culturais brasileiros, quando se trata do campo literário, cria-se um impasse que vai da dúvida à negação. Ninguém nega que o samba tem um forte componente negro, tanto na parte melódica como na dança, para se prender a um único exemplo. (EVARISTO, 2009 p. 19).

O estudo das escritoras negras, seja nas séries iniciais ou no ensino médio, é de primordial importância na construção de uma educação antirracista. Há inúmeras produções em nossa literatura brasileira que, embora não apareçam nos livros didáticos, são fundamentais para que possamos trabalhar em aula e contribuam para mudar o perfil, muitas vezes, eurocêntrico dos nossos livros didáticos. Com este intuito, elaborei um material complementar que tem como principal objetivo apresentar o universo da autoria negra como centro dos estudos. Elencamos 4 escritoras negras que podem contribuir muito para o desenvolvimento da autoidentificação das alunas e que possuem grande representatividade no meio literário atual.

Em princípio, foi necessário fazer uma análise do livro didático que era usado (inclusive por mim) nas salas de aula. Identificamos onde ocorriam os silenciamentos da autoria das mulheres negras, percebemos, assim, que não havia textos escritos por autoras negras, que havia uma ausência de estudos voltados para essa produção. Então, o segundo passo foi pensar de que forma traríamos esses estudos para dentro da sala de aula e, após alguma reflexão e leituras dos textos de Conceição Evaristo e Grada Kilomba, percebi que poderia criar um material com um apanhado de textos de algumas escritoras negras, assim como os estudos sobre sua trajetória de vida e suas obras e o próximo passo era pensar qual critério usaríamos para selecionar, dentre tantas escritoras, apenas quatro.

A vontade era apresentar todas as escritoras negras que vêm transgredindo o cânone literário através de suas produções e suas vivências. Porém, não haveria tempo hábil para tal exercício, por isso escolhemos as autoras pensando na sua trajetória literária, no seu estilo de produção e no período que correspondesse às produções literárias da segunda metade do século XX até a contemporaneidade, que é o contexto estudado pelas discentes do terceiro ano do ensino médio. Ainda tivemos o cuidado de observar o gênero literário que produziam, o que trouxe para o material complementar uma diversidade de gêneros textuais que vão desde o diário pessoal, com Carolina Maria de Jesus, aos poemas de Conceição Evaristo e Livia Natalia e as crônicas de Cidinha da Silva.

Esse produto político-pedagógico, intitulado *Vozes que precisam ser ouvidas e estudadas*, foi pensado como uma possibilidade de abordagem da literatura de mulheres negras, um instrumento que poderá possibilitar, através dos textos selecionados, abordagens de temáticas que provoquem o diálogo e a reflexão sobre questões como violência, preconceito e luta contra o racismo, permitindo que a luta antirracista e as relações étnico-raciais não sejam tratadas apenas como conteúdos extracurriculares ou apenas em datas comemorativas e nos movimentos sociais. Sendo assim, um dos

objetivos desse material é auxiliar as professoras a trabalhar com as influências da autoria negra no nosso dia a dia, assim como, também, trazemos exercícios de interpretação de textos escritos por essas mulheres.

A ideia é que as leituras desses textos contribuam na construção da autonomia e das identidades negras e que esses estudos deixem apenas de configurar como uma obrigatoriedade como exige a lei 10 639/03, que por sua vez, deixa claro que a educação antirracista é dever da escola como um todo, passando a ser uma necessidade diária nas salas de aulas. Que, a partir das leituras, possam surgir discussões a respeito do lugar da mulher negra na sociedade atual e das suas inúmeras contribuições culturais e o reconhecimento de que a escrita negra é importante e deve estar nos nossos livros didáticos. O estudo das autoras negras, com o auxílio desse produto político-pedagógico, traz a possibilidade de combatermos, de certa forma, o racismo e o silenciamento literário, vivido por muitas escritoras. É preciso entender que,

[c]omo escritoras/es e acadêmicas/os negras/os, estamos transformando configurações de conhecimento e poder à medida que nos movemos entre limites opressivos, entre a margem e o centro. Essa transformação é refletida em nossos discursos. Quando produzimos conhecimento, argumenta bel hooks, nossos discursos incorporam não apenas palavras de luta, mas também de dor – a dor da opressão. E ao ouvir nossos discursos, pode-se também ouvir a dor e a emoção contidas em sua precariedade: a precariedade, ela argumenta, de ainda sermos excluídas/os de lugares aos quais acabamos de “chegar”, mas dificilmente podemos “ficar”. (KILOMBA, 2019. P. 59).

O estudo da produção literária de autoria negra nas salas de aula incorporará o discurso das mulheres negras que vêm lutando e transgredindo as regras de uma sociedade racista e machista, apresentando uma perspectiva a partir da posição daquelas que sempre foram excluídas, mesmo sabendo que elas estão no lugar certo, no caso da literatura escolar. Esses discursos das mulheres negras, carregados da dor de não serem aceitas, de não serem ouvidas é o que torna esses textos tão marcantes, pois elas podem perceber que mesmo com a dor elas podem alcançar os lugares que a sociedade, há séculos, vem negando para as escritoras que elas leem e estudam na escola. Nasce então a esperança de que as futuras gerações de suas famílias tenham a experiência de estudar sobre a cultura negra e a história das mulheres negras em nossa sociedade sem que precisem seguir o

discurso eurocêntrico e racista, como nós, mulheres negras desta geração, fomos obrigadas a conviver.

Pode até parecer que estamos sendo redundantes com as análises apresentadas nesta pesquisa. Afinal, já existem leis que garantem o ensino da cultura negra nas nossas escolas, porém há literalmente um abismo entre a lei e a prática pedagógica, muitas vezes, até sem querer, pois nós professores não fomos instruídos didaticamente para tratar deste tema. Nós mesmas, em nossas formações acadêmicas, não fomos apresentadas a escritoras negras e muito menos estudamos sobre os temas levantados por elas em suas produções, o que torna, muitas vezes, o trabalho do professor apenas como um reprodutor de estereótipos racistas.

Como apresenta Jovino (2014, p. 124), “Sendo o professor um agente mediador do processo de ensino-aprendizagem, é de suma importância um trabalho que o auxilie na identificação e na correção dos estereótipos presentes nos materiais pedagógicos”. Esse trabalho deveria nos ser ensinado desde a formação acadêmica e não apenas quando nos defrontamos com situações de racismo ou quando percebemos que nossos livros didáticos reforçam ainda mais os estigmas e preconceitos de uma sociedade construída em bases culturais e padrões eurocêntricos, em que se exclui tudo o que não faz parte dos padrões hegemônicos, como, por exemplo, a produção das escritoras negras.

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional. Essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã. (MUNANGA, 2005, p. 15).

Como apresentado pelo professor Munanga, o nosso despreparo para trabalharmos com situações como o preconceito racial e os silenciamentos de autoras negras atrapalha na hora de desenvolvermos uma educação antirracista, o que prejudica na formação de leitoras/es e é por isso que devemos ter muito cuidado quando escolhemos e selecionamos o material que pretendemos trabalhar em nossas turmas, pois conforme Jovino (2014),

é fundamental que os professores e a equipe pedagógica realizem a escolha adequada, levando em consideração o contexto sociocultural escolar e as condições de professores e de alunos. Considerar a realidade do aluno é o primeiro passo para despertar o interesse pela aprendizagem e a busca de novos saberes. (JOVINO, 2014. P. 127).

Essa escolha é muito significativa, pois, partindo da ideia de que o livro didático é um dos principais instrumentos pedagógicos, hoje, em nossas salas de aula, a escolha adequada, pensando na necessidade de se produzir uma educação que acabe com os preconceitos e que construa novas realidades sociais, é que impulsionou a construção desse material complementar, podendo ele ser compartilhado como instrumento didático, que possa ser usado por outros colegas de profissão.

Infelizmente, o livro didático analisado no capítulo anterior não tem contribuído para a construção de uma educação antirracista, por isso a necessidade da elaboração de um material complementar que abordasse a produção literária negra, com a finalidade de, através dele, conseguirmos contemplar as necessidades culturais e históricas, em relação à participação da mulher negra na produção da literatura.

Penso que os materiais que utilizamos em nossas salas de aula deverão repercutir as novas políticas educacionais, no sentido de incluir os estudos voltados para a cultura afrobrasileira e, em especial, para a produção das mulheres negras na literatura brasileira. Além disso, nossas alunas poderão desvendar, conhecer e se identificar com a diversidade cultural e com as lutas enfrentadas por escritoras negras no passar dos anos.

Apresento, então, a seguir o material complementar para que, de alguma forma, ele possa contribuir nas estratégias didáticas utilizadas por outros professores, que também desejem exercer a educação antirracista. Que seja também uma fonte de estudo e pesquisa para todos os interessados em conhecer um pouco mais sobre a produção literária das mulheres negras. O referido material, intitulado *Vozes Negras que precisam ser Ouvidas e Estudadas*, representa o meu desejo de trabalhar a autoria das mulheres negras e suas representatividades de maneira que consiga romper com as didáticas que perpetuam a educação da exclusão e do silenciamento. Apresento nele a trajetória de vida de quatro importantes escritoras negras, assim como estudo de gêneros textuais e propostas de atividades, o que pode contribuir e muito na construção de uma educação para inclusão e respeito às escritoras negras.



**VOZES NEGRAS QUE PRECISAM SER
OUVIDAS E ESTUDADAS**

*Um material complementar ao livro didático
do Ensino Médio*

**Santa Cruz Cabrália - BA
2021**



VOZES NEGRAS QUE PRECISAM SER OUVIDAS E ESTUDADAS
Um material complementar ao livro didático do Ensino Médio

SHIRLEY RIBEIRO DE SOUZA AMARO
MESTRANDA

PROFA. DRA. DANIELA GALDINO NASCIMENTO
ORIENTADORA





Dedico este livro a meus pais, Francisco e Marivalda, que sempre me ensinaram sobre a importância da educação; ao meu companheiro Roberval, meus filhos Davi e Helena, que sempre foram compreensíveis e colaboraram para conclusão deste projeto.





FICHA TÉCNICA



Programa de Pós-graduação em Ensino e Relações Étnico-raciais - PPGER
Mestrado Profissional



FICHA CATALOGRÁFICA





Sumário

Apresentação	05
1. Entre as paredes de “um quarto de despejo”: Carolina Maria de Jesus	07
1.1. Conhecendo a escritora e suas obras	08
1.2. Trilhas do conhecimento: Gênero Diário	11
1.3. Ampliando as ideias: Sugestões de filmes, livros ou textos	16
2. As vozes-mulheres que gritam na literatura de Conceição Evaristo	17
2.1. Conhecendo a escritora e suas obras	18
2.2. Trilhas do conhecimento: Gênero Poema	21
2.3. Ampliando as ideias: Sugestões de filmes, livros e textos	26
3. Crônicas de uma vida com cor: Cidinha da Silva “#Parem de nos matar”	27
3.1. Conhecendo a escritora e suas obras	28
3.2. Trilhas do conhecimento: Gênero Crônica	30
3.3. Ampliando as ideias: Sugestões de filmes, livros e textos	34
4. Navegando nos versos das “Águas negras” de Lívia Natália	35
4.1. Conhecendo a escritora e suas obras	36
4.2. Trilhas do conhecimento: Gênero Poesia	38
4.3. Ampliando as ideias: Sugestões de filmes, livros e textos	41
Referências	42





Apresentação

Querida/o/e estudante,

Há algum tempo uma ideia tem ocupado a minha mente e me enchido de vontade em fazer com que os textos e as histórias de vida das mulheres negras sejam apresentados nos livros didáticos e demais materiais que são utilizados como instrumento de ensino na escola.

Este livro foi escrito com o propósito de apresentar o universo literário de mulheres negras a estudantes do Ensino Médio. Com este material você terá a oportunidade de ler fragmentos de textos literários de autoras negras, cada uma com seu estilo próprio de fazer literatura, além de se aprofundar e revisar gêneros textuais. Considero este material como um início de conversa, por isso são destacadas quatro escritoras negras que considero como importantes representantes dessa literatura que muitas vezes não nos é apresentada no nosso livro didático.

Espero que este não seja apenas mais um livro repleto de palavras que não consigam representar a intensidade e a força das escritoras negras. Desejo que seja um material político-pedagógico a ser utilizado nas aulas de literatura e que desperte em você o desejo de saber mais. Trata-se de uma homenagem às mulheres negras que, com suas trajetórias artísticas têm contribuído para a formação de leitoras/es críticas/os e sensíveis.





Conceição Evaristo autografa a obra Ponciá Vicêncio. Foto: Otávio Fortes.

Para início de conversa...

Quantas escritoras negras você conhece, já ouviu falar ou leu? Se sua resposta para a pergunta anterior foi nenhuma, não fique preocupada/o, este material de estudos complementar irá lhe ajudar a desvendar esse universo lindo e forte das escritoras negras brasileiras.



1. *ENTRE AS PAREDES DE "UM QUARTO DE
DESPEJO": CAROLINA MARIA DE JESUS*



1.1. *Conhecendo a escritora e suas obras*

Nasce, em 14 de março de 1914, mesma data de nascimento do poeta Castro Alves, Carolina Maria de Jesus. Nascida na cidade de Sacramento no interior de Minas Gerais filha de uma lavadeira analfabeta mãe de mais seis filhos, seus avós eram escravizados.

Quando jovem, através de uma das freguesas, de sua mãe, foi incentivada a frequentar a escola e com sete anos ingressou no colégio Alan Kardec, onde infelizmente cursou apenas a primeira e segunda série do ensino fundamental, mas isso não a impediu de se tornar uma grande escritora. No ano de 1930 Carolina mudou-se para São Paulo com a família e passou a trabalhar principalmente como doméstica, faxineira. Por conta das dificuldades financeiras, Carolina mudou-se para a extinta favela de Canindé onde teve seus três filhos, todos de relacionamentos diferentes. Morando em uma favela, Carolina passou a trabalhar durante a noite como catadora de papel e desenvolveu ainda mais seu gosto pela leitura, lendo tudo o que recolhia nas ruas. Guardava as revistas e cultivava o hábito de escrever em cadernos reutilizados.



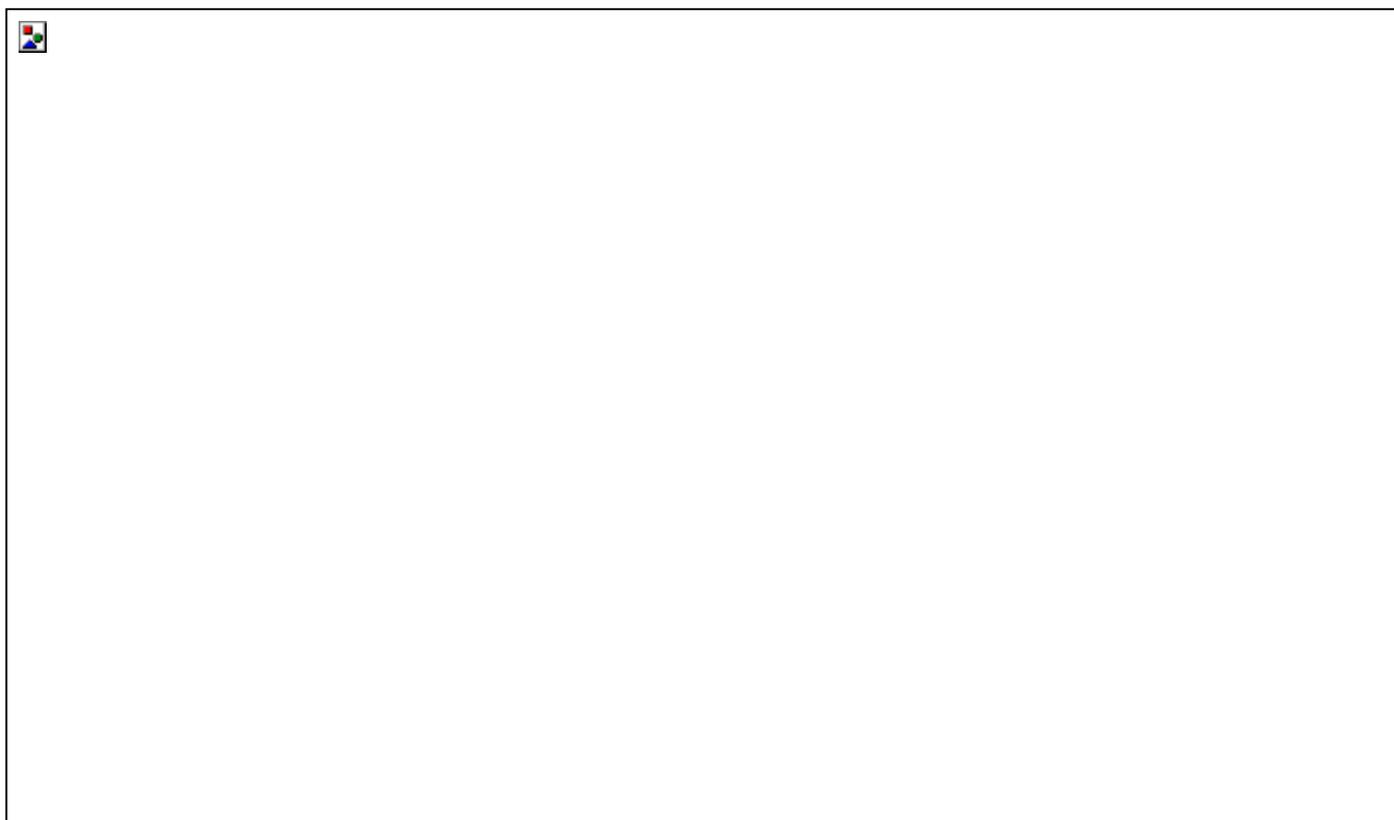
Carolina Maria de Jesus na Favela do Canindé (São Paulo)





Em 1941, sonhando em ser escritora, foi até a redação do jornal Folha da Manhã com um poema que escreveu em louvor a Getúlio Vargas. No dia 24 de fevereiro o seu poema e a sua foto foram publicados no jornal. Carolina continuou levando regularmente os seus poemas para a redação do jornal. Por esse motivo acabou sendo apelidada de "A Poetisa Negra" e era cada vez mais admirada pelos leitores. Em 1960 foi publicado o livro autobiográfico "Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada", com edição do jornalista Audálio Dantas.

Com uma tiragem de dez mil exemplares, só durante a noite de autógrafos foram vendidos 600 livros de Quarto de Despejo. Com o sucesso das vendas do seu primeiro livro, Carolina deixou a favela do Canindé e pouco depois comprou uma casa de alvenaria no Alto de Santana. Recebe homenagem da Academia Paulista de Letras e da Academia de Letras da Faculdade de Direito de São Paulo. Em 1961 a autora viajou para a Argentina onde foi agraciada com a "Orden Caballero Del Tornillo".



Carolina Maria de Jesus autografa exemplares de Quarto de Despejo

Apesar de ter um livro transformado em best seller, Carolina não se beneficiou com o sucesso e não demorou muito para voltar à condição de catadora de papel.

Em 1969 mudou-se com os filhos para um sítio no bairro de Parelheiros, em São Paulo, época em que foi praticamente esquecida pelo mercado editorial.

Carolina Maria de Jesus faleceu em São Paulo, no dia 13 de fevereiro de 1977.





OBRAS PUBLICADAS:

- Quarto de despejo: Diário de uma favelada (1960) • Casa de alvenaria (1961) • Pedacos da fome (1963) • Provérbios (1965)

Após seu falecimento foram publicadas:

- Um Brasil para os brasileiros (1982) • Diário de Bitita (1986) • Meu estranho diário (1996)
- Antologia pessoal (1996) • Onde estaes felicidade? (2014) • Clíris (2019)

Conectando informações...

Como vimos, mesmo com pouca escolaridade Carolina Maria de Jesus tornou-se uma escritora porque gostava de ler e escrever em cadernos sobre o seu dia-a-dia. Você tem o costume de escrever sobre acontecimentos ou situações da sua vida? Qual a importância de fazer esses registros?

1.2. Trilhas do conhecimento: Gênero Diário

Nesta seção trazemos um convite ao mergulho na escrita de Carolina Maria de Jesus. Logo a seguir, você irá perceber que o texto 01 traz um fragmento do livro Quarto de despejo: Diário de uma favelada (publicado em 1960), de Carolina Maria de Jesus. Essa obra foi escrita no gênero diário, que tem por objetivo comunicativo relatar, de maneira informal, detalhes sobre a vida de quem escreve. Geralmente o diário traz linguagem simples e **é escrito em primeira pessoa**.

O gênero diário é usado como um instrumento de autorreflexão, desabafo ou uma forma de guardar lembranças dos acontecimentos relevantes. Nesse caso, para Carolina Maria de Jesus, a escrita do seu diário era na verdade um desejo de se firmar escritora e, ao mesmo tempo denunciar as condições de exclusão vividas por pessoas da extinta favela do Canindé (São Paulo). Ao falar de si e da vida na favela, Carolina criticou as desigualdades sociais e raciais que marcam a sociedade brasileira.

Outro detalhe interessante é que mesmo com poucos anos de escolaridade (aproximadamente dois anos), Carolina Maria de Jesus sempre buscou aprimorar a sua escrita. Segundo estudiosas/os da sua trajetória, Carolina costumava ler dicionários, enciclopédias e outros livros que eram encontrados nas suas andanças pela cidade de São Paulo ao exercer a função de catadora de papel.

TEXTO 01

“20 de julho de 1955

Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro-rei começou despontar eu fui buscar água. Tive sorte! As mulheres não estavam na torneira. Enchi minha lata e zarpei. (...) Fui no Arnaldo buscar o leite e o pão. Quando retornava encontrei o senhor Ismael com uma faca de 30 centímetros mais ou menos. Disse-me que estava a espera do Binidito e do Miguel para matá-los, que eles lhe expancaram quando ele estava embriagado.

Lhe aconselhei a não brigar, que o crime não trás vantagens a ninguém, apenas deturpa a vida. Senti o cheiro do alcool, disisti. Sei que os ébrios não atende. O senhor Ismael quando não está alcoolizado demonstra sua sapiencia. Já foi telegrafista. E do Circulo Exoterico. Tem conhecimentos bíblicos, gosta de dar conselhos. Mas não tem valor. Deixou o alcool lhe dominar, embora seus conselho seja util para os que gostam de levar vida decente.

Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia.

Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna.

Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto

que tenho é residir em favela.

... Durante o dia, os jovens de 15 e 18 anos sentam na grama e falam de roubo. E já tentaram assaltar o empório do senhor Raymundo Guello. E um ficou carimbado com uma bala. O assalto teve início as 4 horas. Quando o dia clareou as crianças catava dinheiro na rua e no capinzal. Teve criança que catou vinte cruzeiros em moeda. E sorria exibindo o dinheiro. Mas o juiz foi severo. Castigou impiedosamente.

Fui no rio lavar as roupas e encontrei D. Mariana. Uma mulher agradável e decente. Tem 9 filhos e um lar modelo. Ela e o espôso tratam-se com iducação. Visam apenas viver em paz. E criar filhos. Ela também ia lavar roupas. Ela disse-me que o Binidito da D. Geralda todos os dias ia prêso. Que a Radio Patrulha cançou de vir buscá-lo. Arranjou serviço para êle na cadêia. Achei graça. Dei risada!... Estendi as roupas rapidamente e fui catar papel. Que suplicio catar papel atualmente! Tenho que levar a minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o pêso do saco na cabeça e suporto o pêso da Vera Eunice nos braços. Tem hora que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo.

Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Êles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar.

Aqui, todas imprecam comigo. Dizem que falo muito bem. Que sei atrair os homens. (...) Quando fico nervosa não gosto de discutir. Prefiro escrever. Todos os dias eu escrevo. Sento no quintal e escrevo”.

(Carolina Maria de Jesus. Quarto de despejo: diário de uma favelada, 1993. Adaptado.)

Dialogando com o texto

1. Leia o trecho:

“Terminaram a refeição. Lavei os utensilios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. É só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortavel, mas não é possível. Eu não estou descontente com a profissão que exerço. Já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela”. Podemos afirmar:

- A. Trata-se de uma análise, na qual a narradora questiona a sua condição de vida, mostrando que, apesar de sonhar com privilégios, prefere viver de forma simples.
- B. Existe uma comparação, no qual a narradora reconhece que vive bem, ressaltando as vantagens de vestir-se com roupas caras e de morar em uma casa confortável.
- C. Apresenta uma narrativa poética, na qual a narradora expõe seu sofrimento, deixando claro que ele decorre do fato de ter vários filhos para cuidar.
- D. Trata-se de um relato pessoal, no qual a narradora apresenta situações do seu cotidiano, evidenciando as dificuldades que enfrenta para sobreviver como catadora de papel.

2. O texto 01, retirado da obra “Quarto de despejo: Diário de uma favelada”, nos apresenta a realidade de muitos lares brasileiros: a ausência do pai. Como a autora lida com essa situação?

3. Qual a importância de apresentar nos textos do gênero diário como o apresentado no texto 01, os detalhes e a descrição dos fatos minuciosa?

4. Apesar de publicado em 1960, a obra nos apresenta realidades ainda muito comuns, como a jornada dupla de muitas mulheres, em cuidar dos filhos e casa e trabalhar fora, o que ficou muito mais cansativo depois da pandemia do Covid-19. Como você enxerga essa realidade em sua comunidade?

5. Destaque dois elementos do texto que chamaram a sua atenção. Justifique a resposta.

Textos 02 e 03

O Colono e o Fazendeiro

*Diz o brasileiro
Que acabou a escravidão
Mas o colono sua o ano inteiro
E nunca tem um tostão
Se o colono está doente
É preciso trabalhar
Luta o pobre no Sol quente
E nada tem para guardar
Cinco da madrugada
Toca o fiscal a corneta
Despertando o camarada
Para colheita
Chega à roça ao Sol nascer
Cada um na sua linha
Suando para comer
Só feijão com farinha
Nunca pode melhorar
Esta negra situação
Carne não pode comprar
Para não dever ao patrão
Fazendeiro ao fim do mês
Dá um vale de cem mil réis
Artigo que custa seis*

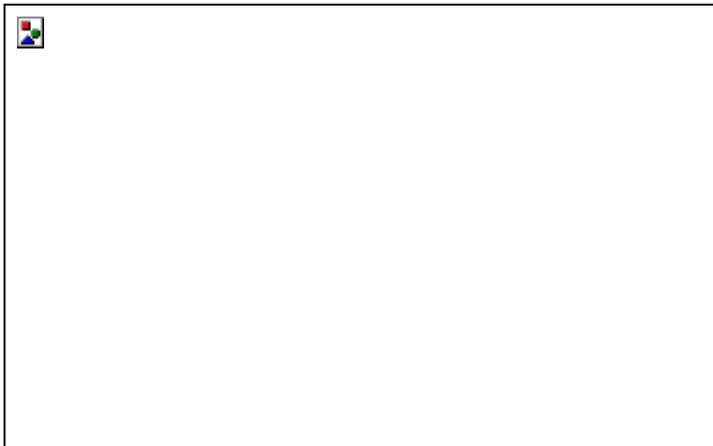
*Vende ao colono por dez
Colono não tem futuro
E trabalha todo dia
O pobre não tem seguro
E nem aposentadoria
Ele perde a mocidade
A vida inteira no mato
E não tem sociedade
Onde está o seu sindicato
Ele passa o ano inteiro
Trabalhando. Que grandeza.
Enriquece o fazendeiro
E termina na pobreza*

*Se o fazendeiro falar
Não fique na minha fazenda
Colono tem que mudar
pois não há quem o defenda
O colono quer estudar
Admira a sapiência do patrão
Mas é um escravo, tem que esta-
cionar
não pode dar margem à vocação
Trabalha o ano inteiro
E no Natal não tem abono
Percebi que o fazendeiro
Não dá valor ao colono.*

(Carolina Maria de Jesus)

Corra

*Amor, olha o que fizeram com nosso povo
Amor, esse é o sangue da nossa gente
Amor, olha a revolta do nosso povo
Eu vou, juro que hoje eu vou ser diferente
Éramos milhões, até que vieram vilões
O ataque nosso não bastou
Fui de bastão, eles tinham a pólvora
Vi meu povo se apavorar
E às vezes eu sinto que nada que eu tente fazer vai mudar
Auto estima é tipo confiança, só se quebra uma vez
Tô juntando os cacos, não Barcelos, nem Antibes
Sou antigo na arte de nascer das cinza
Tanto quanto um bom motorista é na arte de fazer baliza
Eu tô na arte de fazer...
Eles são a resposta pra fome
Eles são o revólver que aponta
Vocês são a resposta porque tanto
Einstein no morro morre e não desponta
Vocês são o meu medo na noite
Vocês são mentira bem contada
Vocês são a porra do sistema que vê
Mãe sofrendo e faz virar piada, porra
Eu vi os menor pegando em arma, pois cês foram silenciadores
Eu vi meu pai chorando o desemprego, desespero
Pra que isso, mano?
Eu não quero vida de pizzaiolo, e sim ser dono da pizzeria
Querem que eu me contente com nada
Sem meu povo o tudo não existiria
Eu disse: "Óh como cê chega na minha terra"
Ele responde: "Quem disse que a terra é sua?"
Ô ô ô ô ô ô
Ô ô ô ô ô ô
Aquela noite eu te ensinei coisas sobre o amor
Durante o dia eu só tinha vivido o ódio
Deus me deu o frio e não me deu o cobertor
Perdão Senhor, mas na pista eu só vejo sódio
Se pá são a causa da seca, e da cerca que nos separa
Depois nos acusam de tá dividindo demais*



Djonga. Imagem Divulgação

Já se apropriaram de tudo
Minha mente me diz: "get out, Gustavo, corra!"
Você sabe o mal que isso faz
Pra eles nota seis é muito
Pra nós nota dez ainda é pouco
Pros meus qualquer grana é o mundo
Pros deles qualquer grana é troco
E eu tô errado antes de fazer, defasar é o prazer
De quem tá com o controle do game
Não treme, não geme, se cala vadia
Aqui é a porra do senhor de engenho
Eu sou tudo, eu sou vídeo, eu sou foto, eu sou frame
Tem que se vender pra mim se tu quiser um Grammy
Sou a morte, o diabo, o capeta
A careta que te assombra quando fecha o olho
Enquanto eles gozam com o choro
Existirei pra fazer tu sorrir, amor
Sou seu colete à prova de balas
Seu ouvido à prova de falas
Eu vou tomar nosso mundo de volta
Amor, olha o que fizeram com nosso povo
Amor, esse é o sangue da nossa gente
Amor, olha a revolta do nosso povo
Eu vou, juro que hoje eu vou ser diferente

(Djonga, Coyote Beatz)

- Você conhece as produções de Djonga? Pesquise sobre a trajetória desse artista. Assista ao clipe da música "Corra" via link: <https://www.youtube.com/watch?v=QcJ9oxMj6JI>.

Em seguida, responda às perguntas a seguir.

1. Mesmo sendo textos criados em épocas diferentes, podemos dizer que existem diálogos entre o poema "O colono e o fazendeiro" e a letra da música "Corra" na denúncia das desigualdades sociais raciais? Escolha um fragmento de cada texto para justificar a sua resposta.
2. Segundo os textos 02 e 03, quais as principais causas desigualdades sociais e raciais?
3. Após aproximar Carolina Maria de Jesus e Djonga, reflita: de que forma as artes podem nos provocar a entender criticamente a realidade?

Agora é sua vez...

Proposta 01: Uma página do meu diário

Escolha um dia da sua vida, pode ser do passado ou atual, e o escreva no formato do gênero diário. Tal qual Carolina Maria de Jesus, reflita: de que modo esses acontecimentos íntimos (vivenciados por você) ajudam a construir uma reflexão crítica sobre a realidade social?

Lembre-se:

- Use uma linguagem como se estivesse conversando com o seu leitor:
- Use detalhes que, ao seu ver, sejam importantes.
- Apresente reflexões.

Proposta 02: Carta a Carolina Maria de Jesus

- Imagine que você foi convidada/o a escrever uma carta para Carolina Maria de Jesus. Nessa carta, você deve contar para Carolina Maria de Jesus como está o Brasil atual no que se refere às desigualdades raciais e sociais. Apresente reflexões e convide Carolina a visitar o Brasil de hoje.

Lembre-se:

- Use uma linguagem como se estivesse conversando com Carolina.
- Use a criatividade. Lembre-se que a escritora faleceu em 1977, logo, muitos elementos que fazem parte do nosso cotidiano sequer existiam na sua época (exemplo: as redes sociais).

1.3. Ampliando as ideias: Sugestões de filmes, livros ou textos



Carolina, O filme. Direção: Vanessa de A. Souza (Brasil, 2019) - Disponível na plataforma Globoplay



O papel e o mar (curta-metragem).

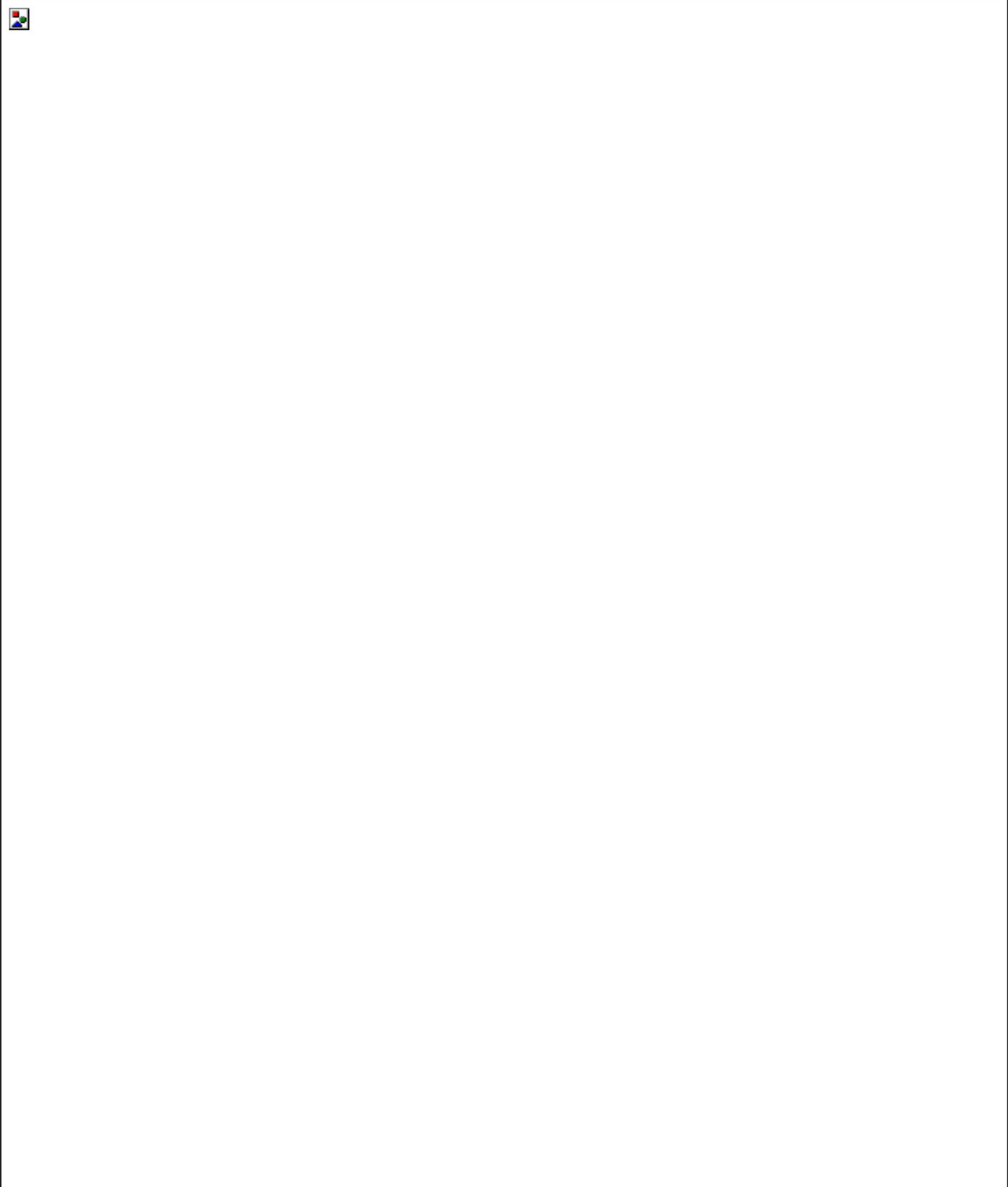
Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=73cWnIOfZXM>



JESUS, Carolina Maria de. Casa de alvenaria: diário de uma ex-favelada. Rio de Janeiro: Editora Paulo de Azevedo, 1961.



2. AS VOZES-MULHERES QUE GRITAM DE CONCEIÇÃO EVARISTO



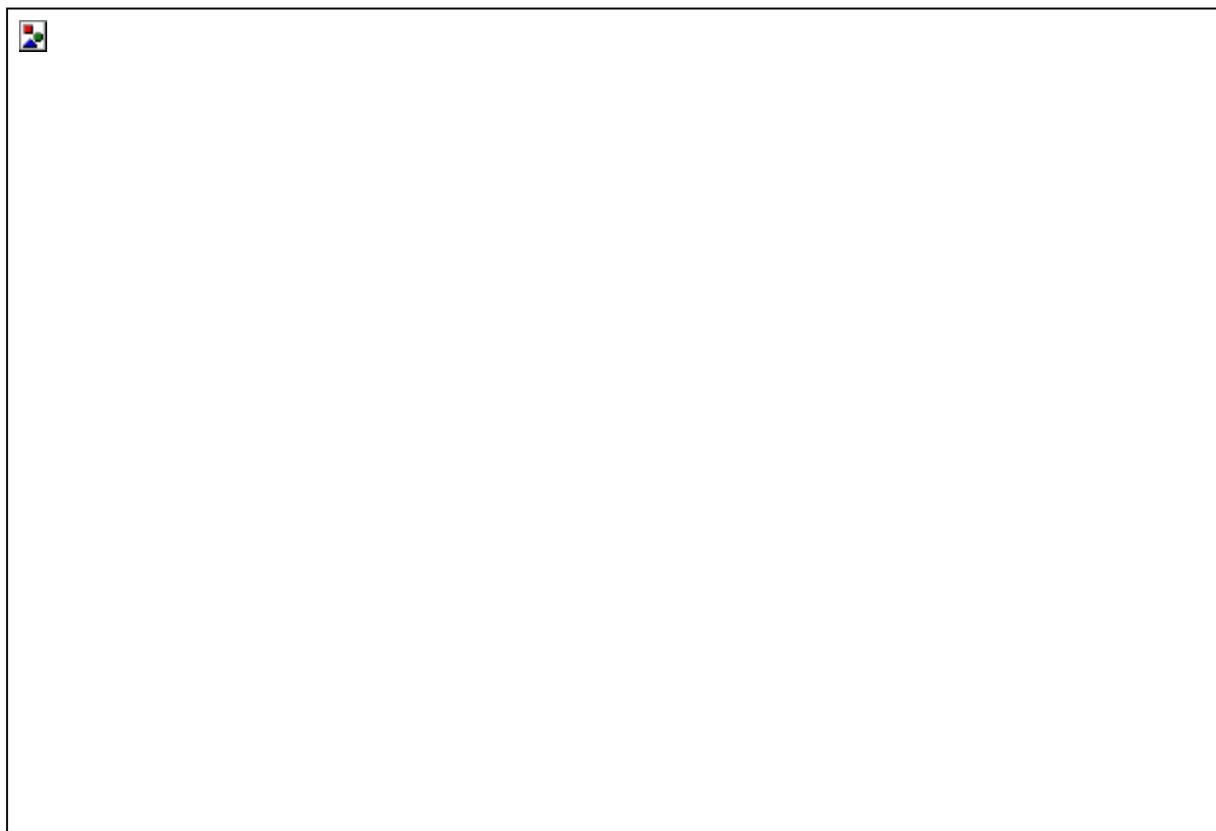
2.1. *Conhecendo a escritora e suas obras*

Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970. Graduada em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense. É Mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996), e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense, com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira em confronto com a do angolano Agostinho Neto.

Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país, estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série *Cadernos Negros*. Escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio. Desde então, seus textos vêm angariando cada vez mais leitoras/es.

Nos conectando...

- **Você sabe o que significa o termo sexismo?**
- **Você costuma ler ou escrever poemas?**
- **Você já ouviu falar sobre a escritora Conceição Evaristo?**





Em 2011 Conceição Evaristo lançou o livro de contos *Insubmissas lágrimas de mulheres*, em que, mais uma vez, trabalha o universo das relações de gênero num contexto social marcado pelo racismo e pelo sexismo. Em 2013 a obra *Becos da memória* ganha nova edição, pela Editora Mulheres, de Florianópolis, e volta a ser inserida nos catálogos editoriais literários. No ano seguinte, a escritora publica *Olhos D'água*, livro finalista do Prêmio Jabuti na categoria "Contos e Crônicas". Já em 2016, lança mais um volume de ficção *Histórias de leves enganos e parecenças*.

Nos últimos anos, três de seus livros, que continuam recebendo novas edições no Brasil, foram traduzidos para o Francês e publicados em Paris pela editora Anacaona. Em 2017, o Itaú Cultural de São Paulo realizou a Ocupação Conceição Evaristo contemplando aspectos da vida e da literatura da escritora. No contexto da exposição, foram produzidas as *Cartas Negras*, retomando um projeto de troca de correspondências entre escritoras negras iniciado nos anos noventa. Em 2018, a escritora recebeu o Prêmio de Literatura do Governo de Minas Gerais pelo conjunto de sua obra.

Fonte: [http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras](http://www.lettras.ufmg.br/literaфро/autoras).

Conectando as informações...

“Minha mãe leu e se identificou tanto com o Quarto de Despejo, de Carolina, que igualmente escreveu um diário, anos mais tarde. Guardo comigo esses escritos e tenho como provar em alguma pesquisa futura que a favelada do Canindé criou uma tradição literária. Outra favelada de Belo Horizonte seguiu o caminho de uma escrita inaugurada por Carolina e escreveu também sob a forma de diário, a miséria do cotidiano enfrentada por ela.”

(Conceição Evaristo. Depoimento no I Colóquio de Escritoras)

**OBRAS PUBLICADAS:**

- Ponciá Vicêncio (2003)
- Becos da Memória (2006)
- Poemas da recordação e outros movimentos (2008).
- Insubmissas lágrimas de mulheres (2011)
- Olhos d'água (2014)
- Histórias de leves enganos e parecenças (2016)
- Canção para ninar menino grande (2018)
- Azizi, o menino viajante (2017)
- Não me deixe dormir o profundo sono (2020)

2.2. Trilhas do conhecimento: Gênero Poema

Conversando sobre o gênero.

O texto 01 (a seguir), apresenta o poema "Vozes-Mulheres", retirado do livro *Poemas de recordação e outros movimentos*.

O Poema é um gênero textual geralmente escrito em versos e estrofes. Sua finalidade é expressar algum sentimento, emoção ou pensamento. A palavra "poema" deriva do verbo grego "poiéo", que significa "fazer, criar, compor".

O poema é um gênero bastante variável, seja em relação ao seu estilo, extensão ou temática. É possível, por exemplo, encontrarmos um haicai (de apenas três versos) sobre o salto de uma rã ou um soneto (de quatro estrofes) sobre o amor. O poema pode ter métrica e rima (como o soneto) ou pode abrir mão desses recursos estilísticos (como os poemas modernistas).

Uma característica importante do poema é a sua **musicalidade**. Aliterações, assonâncias e rimas são recursos responsáveis por conferir ao poema um ritmo de repetição bastante característico.

O uso de figuras de linguagem, como metáforas e sinestésias, também é bastante frequente nos poemas. A utilização da **linguagem figurada** faz com que as palavras ganhem novos significados, novas possibilidades de combinação.

TEXTO 01

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, 2008. p. 10-11).

CRÍTICA LITERÁRIA

Conceição Evaristo representa, em seus textos, experiências de mulheres negras, ou assim como ela mesma chama: “escrevivências”. O universo literário dessa escritora expressa a valorização da mulher negra enquanto protagonista de sua própria história.

É comum identificarmos, nos poemas de Evaristo, representações de memórias próprias de mulheres negras. Nesse sentido, encontramos a valorização das mais-velhas – seus saberes e práticas cotidianas. Os poemas de Evaristo são caracterizados por simbologias e questionamentos nas entrelinhas.

Conceição Evaristo é uma das escritoras negras brasileiras mais lidas na atualidade, o que contribui com a divulgação da sua obra.



Foto: Rafael Arbex/Folhapress

TEXTO 02

Meu Rosário

*Meu rosário é feito de contas negras e mágicas.
Nas contas de meu rosário eu canto Mamãe Oxum e falo
padres-nossos, ave-marias.
Do meu rosário eu ouço os longínquos batuques do
meu povo
e encontro na memória mal-adormecida
as rezas dos meses de maio de minha infância.
As coroações da Senhora, onde as meninas negras,
apesar do desejo de coroar a Rainha,
tinham de se contentar em ficar ao pé do altar
lançando flores.*



*As contas do meu rosário fizeram calos
nas minhas mãos,
pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas,
nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo.
As contas do meu rosário são contas vivas.
(Alguém disse que um dia a vida é uma oração,
eu diria porém que há vidas-blasfemas).
Nas contas de meu rosário eu teço entumecidos
sonhos de esperanças.
Nas contas do meu rosário eu vejo rostos escondidos
por visíveis e invisíveis grades
e embalo a dor da luta perdida nas contas
do meu rosário.
Nas contas de meu rosário eu canto, eu grito, eu calo.
Do meu rosário eu sinto o borbulhar da fome
No estômago, no coração e nas cabeças vazias.
Quando debulho as contas de meu rosário,
eu falo de mim mesma em outro nome.
E sonho nas contas de meu rosário lugares, pessoas,
vidas que pouco a pouco descubro reais.
Vou e volto por entre as contas de meu rosário,
que são pedras marcando-me o corpo-caminho.
E neste andar de contas-pedras,
o meu rosário se transmuda em tinta,
me guia o dedo,
me insinua a poesia.
E depois de macerar conta por conto do meu rosário,
me acho aqui eu mesma
e descubro que ainda me chamo Maria.*

(EVARISTO, 2008. p. 16-17).

INTERPRETANDO TEXTOS

1. Cada voz apresentada no texto 01 dialoga com um momento histórico vivido pelas mulheres negras ali representadas, liste esses momentos.
2. De acordo com o poema "Vozes-mulheres", existe uma voz que ainda ecoa mesmo que baixinha. De quem é essa voz? Qual a sua importância para as outras vozes que são representadas no texto?
3. O que simboliza esse tecer de mulheres negras a partir do poema "Vozes-mulheres"?
4. O texto 02 apresenta um sincretismo muito comum da nossa cultura baiana, retire um fragmento que melhor representa esse sincretismo religioso que vivemos.
5. Observe o trecho a seguir:
"As contas do meu rosário fizeram calos
nas minhas mãos,
pois são contas do trabalho na terra, nas fábricas,
nas casas, nas escolas, nas ruas, no mundo."
O trecho, retirado do poema "Meu Rosário", representa a realidade de muitas mulheres do nosso país. A colocá-lo em diálogo com o poema "Vozes-mulheres", qual interpretação é possível construir a respeito da visão que a autora tem sobre a mulher negra?
6. Pesquise o que significa o termo "Escrevivência".

Agora é sua vez...

Proposta 01: Construindo um poema coletivo

- Reunidas/os em pequenos grupos, construam um poema no qual ecoem memórias e diálogos com mulheres que vieram antes de vocês.

Lembre-se:

- Utilize figuras de linguagem como: metáforas, personificação, aliteração e assonância dentre outras.
- Fique atenta/o à musicalidade enquanto característica da linguagem poética.
- Crie um título que desperte a curiosidade de leitoras/es.

Proposta 02: Construindo uma breve encenação

- Reunidas/os em pequenos grupos, assistam ao clipe "Mulher do Fim do Mundo" (Elza Soares), disponível no link: <https://www.youtube.com/watch?v=6SWIwW9mg8s>

- Em seguida, leiam a letra da mesma música interpretada no clipe. Letra da música disponível no link: <https://www.letras.mus.br/elza-soares/mulher-do-fim-do-mundo/>

- A partir de tais acessos, criem uma encenação em grupo na qual haja um diálogo entre a música de Elza Soares e um dos poemas de Conceição Evaristo estudados neste capítulo. A encenação deve ter como temática a resistência de mulheres negras no Brasil atual.

- Usem a criatividade: criem personagens, falas e ambientação. O tempo total da encenação deve de 5 a 7 minutos.

- Você conhece a artista Elza Soares? Como forma de ampliar os diálogos, pesquise sobre a sua trajetória.



Divulgação / Revista Giz

2.3. Ampliando as ideias: Sugestões de filmes, livros ou textos



Programa Roda Viva TV Cultura - Conceição Evaristo.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Wnu2mUpHwAw&t=203s>



Tempo de Poesia - Todas as manhãs (em Libras), de Conceição Evaristo. Disponível em:

<https://www.youtube.com/watch?v=yOh-uU-BIEk&list=PLrnOA0W95ydECL0rD9wiKdEX1cs1JpNni>



EVARISTO, Conceição. Poemas da Recordação e Outros Movimentos. Rio de Janeiro: Malê, 2003.

3 CRÔNICAS DE VIDAS NEGRAS: CIDINHA DA SILVA "#PAREM DE NOS MATAR"



Foto: Pâmela Íris

3.1 *Conhecendo a escritora e suas obras*

Maria Aparecida da Silva ou Cidinha da Silva, nasceu em Belo Horizonte, em 1967. Graduiu-se em História pela Universidade Federal de Minas Gerais. É escritora e editora na Kuanza Produções. Publicou 17 livros distribuídos pelos gêneros crônica, conto, ensaio, dramaturgia e infantil/juvenil. Um Exu em Nova York recebeu o Prêmio da Biblioteca Nacional (contos, 2019) e Explosão Feminista (ensaio), do qual é co-autora, foi finalista do Jabuti (2019), e recebeu o Prêmio Rio Literatura 4ª edição (2019).

Cidinha da Silva tem publicações em alemão, catalão, espanhol, francês, inglês e italiano. Seus livros estão disponíveis no site da Kuanza Produções: www.kuanzaproducoes.com.br

Dois livros recentes da autora, Um Exu em Nova York (2018) e Exuzilhar (2019), ajudaram-na a compreender que sua pesquisa estética bebe na fonte das africanidades, orixalidades, ancestralidades e da tensão e diálogo entre tradições (africanas, afro-brasileiras, afro-diaspóricas e afro-indígenas) e contemporaneidade. Esse é seu principal tema. Outras temáticas fortes da sua obra são racismo, discriminação racial, desigualdades raciais e de gênero, entre outras questões de Direitos Humanos, mas estas não constituem seu tema central, a centralidade está nas africanidades de um modo geral. Outros temas que lhe despertam especial interesse são: morte, amor, futebol, política.

Fonte: Portal LiterAfro

Nos conectando...

- **Você sabia que desde 05 de Janeiro de 1989 o racismo é considerado crime?**
- **A lei 7716 institui que o racismo é um crime inafiançável.**
- **Você já sofreu ou conhece alguém que tenha sofrido racismo?**



Imagem: Divulgação



**Explorando
as informações...**

**Você já ouviu falar na
diáspora africana?
Sabe o que significa?
E qual a relação entre
a diáspora africana
e a construção
do nosso país?**



ALGUMAS OBRAS PUBLICADAS:

- Tridente em seu lugar e outras crônicas (2006)
- Você me deixe, viu? Eu vou bater meu tambor! (2008)
- Os nove pentes d'África (2009)
- Oh margem! reinventa os rios! (2011)
- O mar de Manu (2011)
- Kuami (2011)
- Racismo no Brasil e afetos correlatos (2013)
- Baú de miudezas, sol e chuva. (2014)
- Sobre-viventes! (2016)
- Canções de amor e denço (2016)
- #Parem de nos matar! (2016)

CRÍTICA LITERÁRIA

“Cidinha se empenha especialmente em revelar com toda a sua argúcia as complexidades do racismo e do sexismo, ideologias perversas que se desdobram em outra multiplicidade de temas que têm sido esquadrihados pedagogicamente em seus artigos, em suas pílulas de letramento racial e em suas crônicas. Não lhe tem escapado os assuntos mais espinhosos, em relação aos quais muitos silenciam, e que agora estão reunidos nesse volume, a saber: a violência racial e policial, os Autos de resistência, a redução da maioria penal, o genocídio do povo negro e a violência de gênero”.

(Sueli Carneiro. Trecho do prefácio do livro #Parem de nos Matar!)

32 Trilhas do conhecimento: Gênero Crônica

Imagem: Ibaô Ponto de Cultura

A crônica abriga 10 dos 17 livros de Cidinha da Silva. Esse gênero dialoga com o tempo e luta contra ele, contra a temporalidade dos fatos e da escrita; um gênero que tem como matéria prima o cotidiano, o que está acontecendo agora e a cronista é desafiada a abordá-lo e ao mesmo tempo evitar que o texto fique datado, ou seja, que tenha um sentido restrito e dirigido apenas a um certo grupo de pessoas. É um gênero que tem várias faces tais como relato, diálogo, texto jornalístico, opinativo, crítica cultural e/ou de costumes, entre outros, e tem tônicas também diversas tais como leveza, crítica, ironia, ritmo, humor, dentre outras.

Fonte da pesquisa: Portal LiterAfro

CONVERSANDO SOBRE O GÊNERO

A crônica é um tipo de texto que aborda acontecimentos do dia a dia em uma narração curta e pode transitar entre o meio literário e jornalístico. Muito encontrada nos meios de comunicação como revistas, jornais e rádios, tem como objetivo fazer uma análise crítica das situações cotidianas, possibilitando ao leitor uma reflexão sobre aquele assunto.

Podemos citar como exemplo o texto apresentado nessa página, onde a partir de uma situação que ocorreu no dia a dia da autora ela acabou fazendo uma reflexão sobre algumas questões sociais.

Por ter um texto mais simples e ser utilizada para descrever fatos do cotidiano, a crônica facilita a aproximação do leitor, como uma conversa entre amigos, tornando a leitura leve e divertida. Em geral, as crônicas tratam de temáticas comuns sobre assuntos que estão na “boca do povo”, apresentando uma crítica de forma objetiva, sem muitos detalhes e, muitas vezes, fora dos padrões textuais que estamos acostumados.

TEXTO 01

Cada tridente em seu lugar

“Dia desses recebi carta de um leitor colérico, cheia de reclamações porque em texto de minha lavra utilizei uma imagem do tridente de Netuno como recurso ficcional com-parativo. Em sua opinião eu deveria ter usado o tridente de Exu. Mal sabe o leitor que tudo o que se fala sobre Exu está sempre amarrado a uma ponta de mistério, ensina Carolina Cunha. Ele vive em um tempo mágico. Ele próprio é mágico, transforma-se no que quiser e se movimenta num constante vai-e-vém. Assim, naturalmente se tornou mensageiro. Para bem falar de Exu - não seria louca de falar mal - é preciso ser iniciada, saber segredos que, como tais, não devem ser revelados. Então, caro leitor, sinto-me mais à vontade para mexer com o tridente de Netuno (patrimônio cultural da humanidade que a mim também pertence) e, mineiramente, deixo quieto o tridente de Exu. Arma por demais poderosa que funciona por eletromagnetismo. Sou maluca de colocar um negócio desses na minha cabeça?”

*A carta, entretanto, evocou-me outra lembrança. A do poeta que ao me encontrar no cinema com um grupo de alunos, perguntou-me se achava *O homem que copiava*, um filme adequado para jovens negros.*

É lógico que sim, respondi. A seguir discorri sobre o que me parecia ser o cerne da indagação dele. Seria aquele um filme adequado para discutir com estudantes negros a tensão das relações raciais travadas no Brasil? Na trama, um jovem negro, operador de uma máquina de fotocópias se apaixonava

por uma garota branca, caixa em um supermercado. A história se passa no Rio Grande do Sul, local onde seria pouco provável que aquela relação afetiva não fosse notada como algo fora da norma. É fato, ainda, que o autor escorrega feio ao construir o personagem-pai da mocinha como reacionário, explorador da filha e abusador sexual, mas que, supostamente, não é racista. Afinal é estranho que um homem branco, cujo caráter já foi descrito, não dê importância ao namoro de sua única filha com um negro pobre e sem futuro. Não combina. Entretanto, esta idiossincrasia mesma constitui um grande mote para discussão, pois é mais um dos milhões de exemplos da invisibilização dos conflitos raciais no Brasil.

Mas o filme tem um mérito inegável, talvez único na produção cinematográfica brasileira. O operador da máquina de fotocópias (o homem que copiava) não é um personagem negro, mas é representado por um talentoso ator negro, Lázaro Ramos. Como o homem que copiava não tinha uma marca racial, o “normal” seria que ele fosse representado por qualquer talentoso ator branco. Jorge Furtado, o diretor, subverteu o limitador pressuposto da dramaturgia nacional, de que atores e atrizes negros (quando conseguem algum espaço) devem representar personagens propriamente negros ou papéis subalternos, nos quais “cabe” um negro.

Então, seu poeta, o filme é adequado para discutir a invisibilidade dos conflitos raciais, sim senhor”.

(SILVA, 2006. p. 19-20).

INTERPRETANDO TEXTOS

1. Após a leitura das páginas anteriores e principalmente do texto 01, percebemos que a crônica trata-se de um texto reflexivo e essa reflexão pode surgir a partir de algum acontecimento diário. Na sua interpretação qual(is) acontecimento(s) levou(aram) a autora Cidinha da Silva à produção da crônica apresentada? Retire o trecho do texto que comprova sua resposta.

**Um gênero puxa outro!!!
Você já ouviu falar
no gênero textual
Carta do leitor?**

2. Qual era a queixa apresentada pelo remetente da carta? E por que ele fazia essa queixa?

3. Como a escritora se posiciona em relação à queixa do seu leitor?

4. A crônica de Cidinha da Silva nos apresenta um assunto que ainda provoca desconforto nas pessoas, o racismo. A reflexão também é despertada pelo relacionamento da jovem branca com o rapaz negro apresentados no filme “O homem que copiava”. Como a autora desenvolve esse tema durante a sua reflexão?

5. Cidinha da Silva faz um elogio ao filme "O homem que copiava". Que elogio é esse e por que ela tece tal comentário?

6. Leia o trecho: "Como o homem que copiava não tinha uma marca racial, o "normal" seria que ele fosse representado por qualquer talentoso ator branco." Por que a autora ao falar da escolha do ator para o filme, colocou a palavra normal entre aspas? O que ela está insinuando com essa fala? Você concorda com a autora?

7. Pesquise sobre a inserção de atores negros e atrizes negros em papéis de destaque na televisão e no cinema e brasileiros.

Agora é sua vez...

- Observe a Charge de Junião:



Fonte:

<https://racismoambiental.net.br/2020/09/05/pm-pede-esclarecimento-a-colegio-por-usar-charges-criticas-a-policia-em-prova/>

- Acesse o link abaixo, da Exposição 20xARTE: contra o racismo e a censura no Brasil. Após isso, escolha duas charges que mais chamaram a sua atenção:

<https://livreparaprotestar.artigo19.org/exposicao-20xarte/>

Com base nas charges, produza uma crônica reflexiva a respeito do racismo e a violência no Brasil. A produção da crônica pode ser em dupla.

33 *Ampliando as ideias: Sugestões de filmes, livros ou textos*



O homem que copiava (Dir. Jorge Furtado, Brasil, 2003). Disponível na Plataforma Globoplay ou Netflix



Falas Negras: Marielle Franco por Taís Araújo.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=YJE6ayEsnxY>



SILVA, Cidinha da. #Parem de nos matar! São Paulo. Polén. 2019.

4. NAVEGANDO NAS "ÁGUAS NEGRAS" DE LÍVIA NATÁLIA

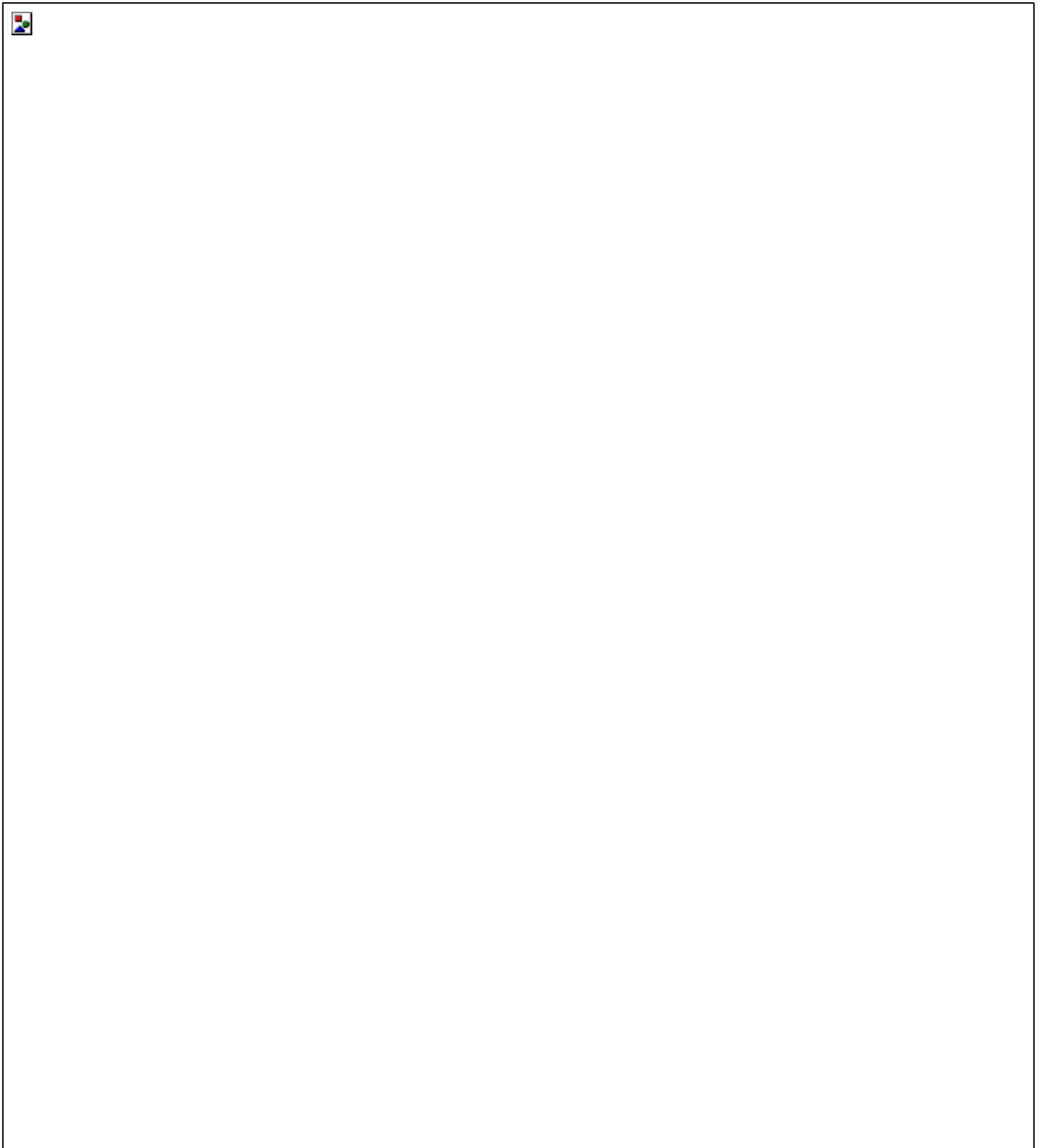


Foto: Maria Fulô

4.1. *Conhecendo a escritora e suas obras*

Lívia Maria Natália de Souza Santos nasceu em Salvador – BA em 1979. Filha de Osun, criou-se nas dunas no Abaeté e, segundo a autora, alimentada por Iemanjá, muito se banhou na poética praia de Itapuã. Talvez por isto as águas sejam seu grande tema em *Água negra*, livro de estréia, ganhador do Concurso Literário do Banco Capital em 2011 Categoria Poesia, e de *Correntezas*, seu próximo livro de poemas. Consagrada a Osun e Odé no Terreiro Ilê Asé Obanan, a vivência no Candomblé de fundamento Ketu é um dos temas mais fortes de sua escrita, na qual comparecem também temáticas relativas à vivência da mulher negra com seu corpo, cabelos e todos os signos étnicorraciais que atravessam, buscando subverter conceitos e reinventar modos de ser.

Lívia Natália é Mestre (2005) e Doutora (2008) em Teorias e Crítica da Literatura e da Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Atualmente é Professora Adjunta do setor de Teoria da Literatura da UFBA, onde coordena os grupos de pesquisa *Derivas da Subjetividade na Escrita Contemporânea*, no qual pesquisa literatura contemporânea escrita em *Blogues*, e *Corpus Dissidente: Poéticas da Subalternidade em escritas e estéticas da diferença*, no qual se dedica a estudar a Literatura Negra escrita por mulheres no Brasil e nos PALOP, com recorte em gênero, raça e sexualidades. Além de ensinar disciplinas ligadas ao campo da Teoria da Literatura na UFBA, também coordena e ministra Oficinas de Criação Literária nesta Universidade e em projetos, para crianças em situação de risco. Atualmente, faz formação em Psicanálise Clínica.

Em 2010, inscreveu o seu livro *Água Negra* no concurso Banco Capital de Poesia, sendo premiada em primeiro lugar, este prêmio oportunizou uma visibilidade maior da sua escrita, tendo sido, nos anos posteriores, convidada para inúmeros eventos literários em vários lugares, com destaque para Lisboa, Ilha da Madeira, e outros lugares dentro do País. Em 2015, foi lançado *Correntezas e Outros Estudos Marinhos*, que saiu pela editora Oguns Toques. Este livro foi adotado em algumas escolas de Salvador, foi um livro bem recebido pela crítica. Participou com o livro *Correntezas* da feira internacional de Cachoeira – BA em 2016. Neste Livro, está presente o poema *Quadri-lha*, no qual discute sobre genocídio da juventude negra pela Polícia Militar brasileira, e que resultou numa enorme polêmica no ano de 2016.

Nos conectando...

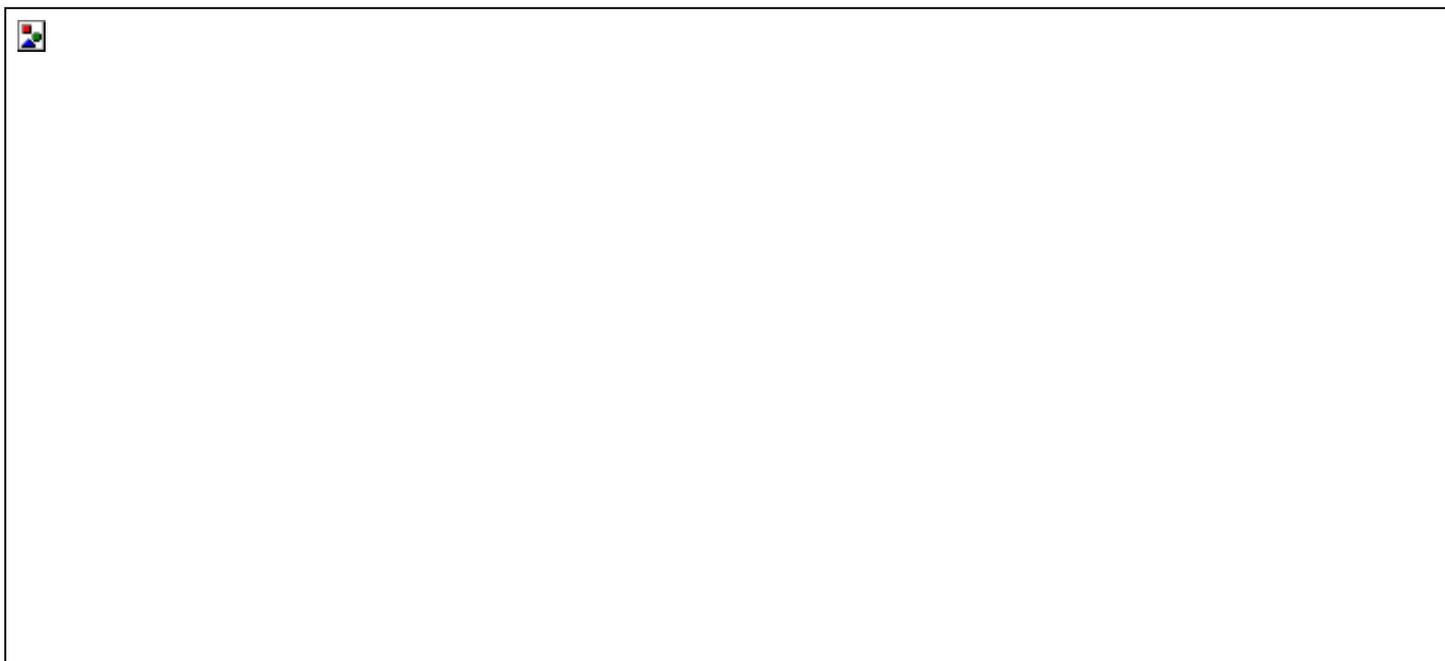
- A autora possui um blog onde publica seus poemas.
- Você sabe o que é um blog?
- As músicas de rap têm muita relação com os poemas e poesias.



Foto: Lis Pedreira

Conectando as informações...

O Poema *Quadrilha*, de Livia Natália, foi censurado, por conter denúncias sobre racismo institucional. No entanto, a censura fez com que o poema viralizasse nas redes sociais. Saiba mais em: <https://operariadasruinas2.blogspot.com/2016/01/isso-e- apenas-poesia-senhores.html>



OBRAS PUBLICADAS:

- Água negra (2011)
- Correntezas e outros estudos marinhos (2015)
- Água negra e outras águas (2016)
- Dia bonito pra chover (2017)
- Sobejos do mar (2017)
- As férias fantásticas de Lili (2018)

CRÍTICA LITERÁRIA

A todo momento, na sua produção escrita, Lívia Natalia apresenta sua relação próxima com os elementos da natureza e espiritualidade de matriz africana. A autora se destaca pela escrita leve que representa conexões com a ancestralidade.

Lívia Natália transforma ações rotineiras em poesia, afinal, a poeticidade está em todos os lugares, nos mínimos detalhes que nos passam despercebidos. Parafraseando o crítico literário Alfredo Bosi, que diz que a poesia não é liso espelho da ideologia dominante, mas pode ser o seu avesso e contraponto, podemos considerar a poesia de Lívia Natália como espaço de resistência daqueles que muitas vezes são deixados à margem da sociedade e, mesmo assim, continuam a lutar.

4.2. *Trilhas do conhecimento: Gênero poesia*

TEXTO 01

Água Negra

*Chove muito na cidade.
No asfalto betumoso um sangue transparente,
ora de um rubro desencarnado,
ora encardido de um cinza nebuloso,
é vomitado em cólicas
por toda a parte.*

*Das paredes duras vaza um mais escuro que,
imagino,
seja a água mordendo as estruturas.*

*A água é assim:
atiçada do céu,
infinita no mar,
nômade no chão pedregoso,
presa no fundo de um poço imenso:*

*A água devora tudo
com seus dentes intangíveis.*

(NATÁLIA, 2011. p.39)

CONVERSANDO SOBRE O GÊNERO

Embora muitos definam poema e poesia como sendo a mesma coisa, eles possuem conceitos diferentes. O Poema, como já estudamos no capítulo 3, é um texto literário composto de versos, estrofes e, por vezes, rima.

Já a poesia é uma manifestação artística que pode ou não estar baseada em palavras como o poema. Assim, a poesia é um conceito mais amplo. Podemos enxergar poesia em uma obra de arte, em uma fotografia, em uma escultura, ou naquilo que lhe parece belo e agradável aos olhos e ouvidos.

TEXTO 02

Sobre a Poeta

*As pedras que me enfeitam a travessia
entranham seus dentes nos meus pés.
Sangro em silêncio e sem pressa
apenas porque sangrar é minha ciranda,
minha dança feminina,
meu ritual.*

*O sal das águas macera meu corpo
e as algas ligeiras persistem em meus cabelos.
Os peixes bebem de minhas lágrimas
enquanto teço mais uma pérola macia.*

*Colho espinhos em vez de rosas,
adoeço, durmo a morte das horas,
não sinto fome. Minha saúde vacila
e a palavra não sana o que sangra.*

*São três medicamentos e duas refeições diárias,
oito horas de sono e três sessões de fisioterapia,
as contas que devoram os dias,
três quilos que, ainda,
livros que se trançam nos dias,
e a poesia, que não me mata,
mas também não me cura.*

(Lívia Natália)

INTERPRETANDO TEXTOS

1. Identifique, no Texto 01, um verso que apresente a figura de linguagem personificação.
2. Qual o elemento da natureza comum nos dois poemas de Lívia Natalia? Como ele é representado em cada poema?
3. Qual o estado emocional aparenta estar vivendo a voz poética do texto 02? Retire um verso da poesia que comprove isto.
4. Assista ao vídeo com a fala da poeta Mel Duarte, disponível no link:
<https://www.youtube.com/watch?v=FfDvjbsCFmM>

Em seguida, sistematize um comentário crítico que relacione o vídeo ao texto 02 – “Sobre a Poeta”, de Lívia Natália.

Agora é sua vez...



- Observe a reprodução da imagem acima, que consiste num outdoor poético afixado na cidade de Ilhéus em 2016 como ação do projeto Poesia nas Ruas. Em tal peça de divulgação está o poema “Quadrilhas”, de Lívia Natália. Leia o poema atentamente, tente captar a denúncia que está contida no referido texto literário.

- Organizados/as em dupla ou trio, elabore uma charge baseada no poema “Quadrilhas”. Lembre-se: conforme observado no capítulo 3, a charge é um discurso visual que geralmente representa uma crítica.

4.3. *Ampliando as ideias: Sugestões de filmes, livros ou textos*



FANTASMA, Laboratório. AmarElo (documentário), Direção e Produção: Emicida. Brasil, 2021. Disponível na plataforma Netflix.



NATÁLIA, Livia. Diálogos: Poeta Livia Natália discute feminismo negro. Canal UnB TV, Universidade de Brasília, 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=BlugYiVDVco>



NATÁLIA, Livia. Correntezas e outros estudos marinhos. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. L. C. V. Cartas do leitor: a interatividade na correspondência publicada em jornais. Revista da ANPOLL, Brasília. n.25, p.61-89, 2008.

BAZERMAN, C. Gêneros textuais, tipificação e interação. São Paulo: Cortez, 2005.

BOSI, Alfredo. Poesia resistência. In: Livia Natália. O ser e o tempo da poesia. São Paulo: Cultrix, 1977

BRONCKART, Jean-Paul. Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo. São Paulo: EDUC, 1999.

CARNEIRO, Sueli. Temas caros aos direitos humanos na crônica de Cidinha da Silva. Prefácio. In: SILVA, Cidinha da. #Parem de nos matar!. São Paulo: Ijumaa, 2016.

EVARISTO, Conceição. Depoimento no I Colóquio de Escritoras Mineiras Belo Horizonte, Maio de 2009. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva>

EVARISTO, Conceição. Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória. Releitura, Belo Horizonte, Fundação Municipal de Cultura, n. 23, Novembro, 2008. p. 1-17.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de despejo: diário de uma favelada. São Paulo: Francisco Alves, 2004.

LIEBIG, Sueli Meira. Carolina Maria de Jesus: Brilha que te quero estrela. In. Literafro. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios>.

NATALIA, Livia. Biografia. UFMG. Literafro. Autoras. Acessado em 03 de novembro de 2021. <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/571-livia-natalia>

NATÁLIA, Livia. Correntezas e outros estudos marinhos. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2015.

NATÁLIA, Livia. Água Negra. Salvador: EPP Publicações e Publicidade, 2011. p. 39.

SILVA, Cidinha da. Festa para o nascimento de Carolina de Jesus e Abdias Nascimento. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/29-critica-de-autores-feminios>

SILVA, Cidinha da. Cada tridente em seu lugar e outras crônicas. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

SILVA, Cidinha da. #Parem de nos matar!. São Paulo: Poléns, 2019.

*" Do meu rosário eu ouço os longínQuos batuQues
do meu povo
e encontro na memória mal-adormecida
as rezas dos meses de maio de minha infância.
As coroações da Senhora, onde as meninas negras,
apesar do desejo de coroar a Rainha,
tinham de se contentar em ficar ao pé do altar
lançando flores."*

(Conceição Evaristo, "Meu Rosário")



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Foram elas que guiaram os meus dedos no exercício de copiar meu nome, as letras do alfabeto, as sílabas, os números, difíceis deveres de escola, para crianças oriundas de famílias semi-analfabetas. Foram essas mãos também que, folheando comigo, revistas velhas, jornais e poucos livros que nos chegavam recolhidos dos lixos ou recebidos das casas dos ricos, que aguçaram a minha curiosidade para a leitura e para a escrita.

(Conceição Evaristo, 2020)

Nós somos construídas pelas experiências que vivemos no passado, não só do nosso passado, mas também das experiências das que vieram antes de nós. As mulheres que constituem ou constituíram a minha família são as responsáveis pelo que sou hoje e pela trajetória que construí, com um olhar especial para minha mãe, Marivalda, que sempre incentivou, a mim e a minhas irmãs, a seguir o caminho da educação, pois era a melhor e única maneira de alcançarmos e realizarmos os nossos planos e sonhos. Pelas mãos de minha mãe, aprendi a traçar as primeiras letras no papel. Através das histórias contadas por ela, aprendi o poder de uma boa história e, pela presença dela em minha vida, descobri que nós, mulheres negras, precisamos ser ouvidas e protagonistas de nossas próprias histórias.

Foi com esses ensinamentos de minha mãe e das que vieram antes dela, pelo fato de as vozes de nossas ancestralidades não terem sido ouvidas, que escrevi este memorial. Apresento nele três momentos da minha experiência em forma de capítulos, em que o primeiro surge com o intuito de contar um pouco sobre as minhas influências, minha trajetória enquanto mulher negra, apresenta a minha relação com a docência e minhas experiências enquanto professora da disciplina de Língua Portuguesa e Literatura, o que me fez perceber o quão importante é a figura do professor para os nossos alunos. Percebo que somos construídos diariamente com as impressões e histórias de vida das que vieram antes de cada um de nós e que muito do que sou hoje e a minha trajetória de vida está intimamente relacionada às minhas experiências com outras mulheres que permearam a minha vida.

Já no segundo momento apresento uma realidade que identifiquei no livro didático que trabalhava com minhas turmas do terceiro ano do ensino médio, que era a ausência e o silenciamento da autoria de escritoras negras. Não havia nos capítulos do livro didático, destinados à literatura, a presença de escritoras negras, muito menos textos produzidos por elas e, a partir dessa constatação, começo a analisar o livro com o intuito de identificar em que situações ocorreram esses silenciamentos e as ausências. O que percebemos é que o livro didático em questão vem reforçando o silenciamento da mulher negra e a invisibilidade em relação à produção literária de autoria negra, apresentando apenas a literatura de produção branca e, quando apresenta autores negros, esses não são brasileiros, mas estrangeiros, como se só os escritores homens negros estrangeiros fossem relevantes para os estudos de nossos alunos e, mesmo assim, ainda representados a partir de uma perspectiva branca, uma vez que precisa primeiro citar os colonizadores para que, depois, pudessem apresentar suas histórias.

Infelizmente o livro reproduzia as concepções e ideais de uma cultura dominante e provocava o silenciamento das demais culturas, quando, em seus estudos literários, não apresentou escritoras negras. É importante reafirmar, aqui, que precisamos de materiais didáticos que nos ajudem a desvelar o preconceito e o silenciamento imposto pelo cânone literário, em relação à autoria de mulheres negras, para que despertem em nossas alunas o desejo de também escreverem, de poderem produzir literatura. Precisamos que os materiais didáticos, em especial os livros utilizados em nossas salas de aulas, sejam caminhos para desarticularmos as reproduções hegemônicas e autoritárias de uma cultura da dominação e do preconceito.

Precisamos criar metodologias e ferramentas didáticas, que nos possibilitem desenvolver discussões que consigam transpor as paredes das salas de aula e tragam para o âmbito escolar a luta contra o racismo, a valorização da história de vida das escritoras negras e suas produções literárias. Afinal, estamos vivendo um outro momento social, no qual as mulheres negras, cada vez mais, estão ocupando seus espaços de direitos, representando uma cultura que por muito tempo foi silenciada e quebrando as barreiras do preconceito e das ideologias que pregavam que as suas produções não podiam ser consideradas literárias. É, justamente, por esse novo momento e posicionamento social que decidimos identificar as ausências de autoria negra no livro didático e, assim, construir um material complementar para ser trabalhado com os alunos do terceiro ano do ensino médio.

O produto político-pedagógico elaborado no contexto deste estudo tem como objetivo principal apresentar aos alunos a produção escrita e trajetória de vida de quatro escritoras negras brasileiras e ainda propor atividades, produções textuais e estudo de gêneros textuais para aprofundar o conhecimento em relação às quatro escritoras selecionadas e seus estilos de produção. Sabemos que a produção literária das mulheres negras é imensa e, apesar de não a vermos com frequência nos livros didáticos, tenho plena consciência de que a análise aqui feita e o material apresentado não irá sanar todos os problemas que as autoras negras enfrentam no seu dia a dia, quando resolvem desafiar as convenções sociais.

Porém, tenho o mais genuíno desejo de que seja um ponto de partida para que outras mulheres como eu também se sintam à vontade de escrever. Sabendo que o ato de escrever nada mais é que uma maneira de apresentar toda nossa história de vida e dá voz àquelas que não puderam falar, como bem coloca Evaristo (2020, 52), quando afirma “Mas digo sempre: creio que a gênese de minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitavam em nossa casa e adjacências. Dos fatos contados a meia-voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que as crianças não podiam ouvir.”

Isso é o que torna a escrita negra tão rica, pois, dentro delas cabe todo um universo, cabe várias perspectivas. A produção das mulheres negras é real, pois são inspiradas em todas as suas experiências de vida. E com elas podemos trabalhar com diferentes conteúdos e temas, possibilitando que, através desses estudos, dessas leituras, despertemos o interesse dos alunos por escrever e criar suas próprias histórias, no papel de protagonistas, com as suas escrevivências, como nos apresenta Evaristo, ou até mesmo registrando o seu dia a dia em forma diário, como Carolina e possibilitando que sua alma e mente flutuem em um mundo de poesia como Lívia Natália ou trazendo a ironia e a reflexão através das crônicas de Cidinha da Silva.

Não importa o gênero escolhido, o que realmente importa é que as produções literárias negras sejam reconhecidas e valorizadas, como assim merecem, pois “a nossa escrevivência não pode ser lida como história de ninar os da casa-grande, e sim para incomodá-los em seus sonos injustos (EVARISTO, 2020, p. 30)”. A escrita da mulher negra precisa ganhar a notoriedade que realmente merece, sendo ela rica em impressões e diálogos que colaboraram para a construção de uma educação equitativa e com menos exclusões sociais.

Percebo que as discussões e análises levantadas no decorrer deste memorial, me fizeram refletir em relação à minha postura, enquanto educadora, no sentido de que preciso aprimorar as estratégias de trabalho, a fim de trazer, de forma diária, temas que são abordados nos textos escritos pelas escritoras negras e que preciso, enquanto professora, observar todas as relações que ocorrem dentro do âmbito escolar, que consiga identificar quais conflitos sociais ou raciais precisamos combater e que podemos começar a desvendar com a leitura de textos literários que desenvolvam esses temas.

Espero que essa análise/pesquisa possa contribuir para que outras/os educadoras/es possam se sentir motivados a também criar estratégias que contribuam na quebra da cultura hegemônica. Desejamos que o material complementar construído ofereça às educadoras, de toda a educação básica, atividades associadas à leitura dos textos produzidos por mulheres negras, para reverter a apresentação de uma história de exclusão e silenciamento, promovendo uma educação antirracista e atribua o reconhecimento necessário para as escritoras negras e as contribuições históricas e sociais que suas produções inserem nas nossas salas de aula.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Trad. Julia Romeu. São Paulo: Companhia das letras. 1ª ed. 2019.

AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Coleção Cultura negra e identidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ANZALDÚA, Glória. **Falando em línguas**: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. Revista Estudos Feministas, v.8, n.1, p. 229-236. Florianópolis, 2000.

BANIWA, Gersem. **O índio brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

BRASIL. **Resolução/CD/FNDE nº 3, 11 de Janeiro de 2008. Dispõe sobre a execução do Programa Nacional do Livro Didático**. Ministério da Educação, Brasília, 3 de janeiro de 2008. Disponível em: Acesso em 19 de maio de 2021.

BRASIL. **Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Brasília**. DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9099.htm. Acesso em: 14 agosto. 2021.

CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. [tese de doutorado].

DALCASTAGNÈ, Regina. **Africanidades e relações raciais: Insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no brasil**. Organizado por Cidinha da Silva - Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade**. Revista Scripta, Belo Horizonte. v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Malê, 2017a.

_____. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017b.

_____. **Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face**. In: Moreira, Nadilza Martins de Barros; Schneider, Liane (Orgs.). Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, p. 201-212. 2005.

_____. **Depoimento cedido ao canal Leituras Negras**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY> Acesso em: 20 mai. 21.

_____. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência**:

a escrita de nós. **Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020b. p. 26-46.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. **Revista Estudos Feministas**, Rio de Janeiro, IFCS/UERJ, PPCIS/UERJ, vol. 3, no 2, 1995, pp.464-479.

_____, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade**. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. 1ª ed. São Paulo: WMF Martins Fontes. 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola**. 2 ed. Revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: < <http://www.uel.br> >.

NATÁLIA, Livia. **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Organizado por Cidinha da Silva - Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

KILOMBA, Grada, 1968. **Memórias da Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019. Cap. 2.

ORMUNDO, Wilton. SINISCALCHI, Cristiane. **Se Liga na Língua: Literatura, produção de texto e Linguagem**. 3. ed. São Paulo. Moderna. 2016.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. SESI – Serviço Social da Indústria. São Paulo. 2016.

SOUZA, Florentina. **Cânone literário**. Revista Crioula. Belo Horizonte. nº 20, p. 19-39
2º sem.
2017

SOUZA, Eneida Maria. **Crítica Cultural: Nostalgias do Cânone**. UFMG. Belo Horizonte. P. 88-90. 2002