

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO

LAIS CARBALLAL CAMPOS

**AUTO-APRESENTAÇÃO E RECONHECIMENTO DO POVO NEGRO:
bordando as literaturas de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus a fim
de enraizar a lei 10.639/2003 no currículo escolar.**

RIO DE JANEIRO
2017

**AUTO-APRESENTAÇÃO E RECONHECIMENTO DO POVO NEGRO:
bordando as literaturas de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus a fim
de enraizar a lei 10.639/2003 no currículo escolar.**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) como requisito parcial à obtenção de grau de licenciatura em Letras.

Orientadora: Ana Carolina Coelho

RIO DE JANEIRO

2017

LAIS CARBALAL CAMPOS

**AUTO-APRESENTAÇÃO E RECONHECIMENTO DO POVO NEGRO:
bordando as literaturas de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus a fim
de enraizar a lei 10.639/2003 no currículo escolar.**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para
obtenção do grau de licenciatura em Letras da Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

RIO DE JANEIRO

2017

LAIS CARBALAL CAMPOS

**AUTO-APRESENTAÇÃO E RECONHECIMENTO DO POVO NEGRO:
bordando as literaturas de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus a fim
de enraizar a lei 10.639/2003 no currículo escolar.**

Este trabalho de conclusão de curso foi julgado adequado para
obtenção do grau de licenciatura em Letras da Universidade Federal
do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)

Rio de Janeiro, ____ de _____ de _____.

Ana Carolina Coelho (Orientadora)

Marcelo Santos

RIO DE JANEIRO

2017

Dedico o presente trabalho ao
meu dom de ser e estar em Maria.
À minha amada avó Maria, minha ancestral,
que sempre acreditou que eu seria a primeira.
Como sempre, ela tinha razão.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Oxalá por me permitir conhecer o mundo e fazer parte do mesmo. Aproveito para salientar a importância dos meus pais espirituais em minha vida, Ogum e Iansã, que me auxiliam pelos caminhos que escolho percorrer e me protegem de todas as demandas que podem surgir. Agradeço, também, à Yemanjá e Xangô, meus padrinhos espirituais, por me trazerem a calma e sabedoria que preciso para transpor as dificuldades e por me proporcionarem senso de justiça, tão necessário para trilhar os dias de hoje. Agradeço a Exu por encaminhar todas as mensagens e, portanto, me fazer entender através da minha escrita.

Agradeço aos meus pais em vida, Vera Carballal e Evandro Campos. À minha mãe por me permitir (re)nascer de seu ventre, ainda que muito nova e inexperiente. Por abdicar de seus sonhos e planos na fase adulta, durante longos anos, para poder criar a mulher que sou. Por se realizar comigo em sonhos que sempre foram nossos, como o de ter uma mulher com ensino superior na família. Ao meu pai por me apresentar a vida como algo real, com seus momentos bons e ruins, e diante dela, me tornar responsável. Por me fazer compreender que tudo na vida é efêmero e que, portanto, nem tudo depende unicamente de mim. Por me criar, segundo suas palavras, para ser “uma mulher do meu tempo”. Por me proporcionar, dentro de suas possibilidades, o melhor que uma filha pode ter, inclusive em educação. Por sonhar meus sonhos e fazer o “pezinho” para que seja mais fácil subir o degrau.

Agradeço, com o coração cheio de ternura e saudades, aos meus avós Maria e Edivaldo. Ser e estar em Maria são, de fato, um dom muito grande que carrego comigo. Agradeço por todas as noites que vovó me viu estudando para passar no vestibular, algumas vezes, inclusive, à luz de velas, e me ofereceu um lanche. Agradeço por todas as vezes que, em resposta à minha responsabilidade excessiva diante da vida, ela me chamou no diminutivo – como só ela é capaz de fazer – e me colocou em seu colo, onde me senti, calorosamente, amada. Agradeço por ela sempre ter fé em mim e, mesmo que

diante das adversidades, onde não consegui corresponder às expectativas que em mim são geradas, não perder a ânsia de acreditar na neta. Agradeço, também, ao meu avô Edivaldo. Tão querido e tão amado! Agradeço por todo carinho que um avó, que não é de sangue, foi capaz de me fornecer desde a barriga. Agradeço por compreender meus sumiços devido aos estudos para o vestibular e por todas as conversas na laje enquanto se balançava na rede, em que me relatou sobre a vida de forma serena e amável, ainda que não seja fácil retirar o sustento da lavoura. Aproveito para agradecer também à minha avó Irma, que se mantém viva neste plano, por ser um dos maiores exemplos da minha vida enquanto negra mulher, por me permitir conhecer a história do nosso povo através de seus relatos, chorados de tão sentidos, em uma conversa tomando café durante uma tarde de domingo.

Agradeço à minha madrinha Clécia por ser uma segunda mãe para mim, em que encontro amor, proteção e companheirismo sempre que preciso. Agradeço também, não posso me esquecer, por todas as jantãs que me esperavam cerca de meia noite após o retorno da faculdade. Agradeço ao meu tio Almir por sempre me receber de braços abertos em sua casa e me perceber como alguém possível de ter uma conversa franca. Agradeço aos meus primos-irmãos, Guilherme e Fernando, tão queridos, que percorrem, agora, o mesmo caminho que o meu: uma vivência acadêmica. Um puxa o outro pela mão e assim vamos conseguindo, como dizia vovó Maria.

Agradeço, também, à minha madrinha Conceição. Sem ela e sua fé, não teria rompido o útero da minha mãe.

Agradeço, imensamente, à minha tia Sandra, vulgo Tetê, por ser uma das minhas maiores referências de mulher negra que não encontra apenas uma pedra no caminho e por, diante das dificuldades, criar uma maneira outra de se reafirmar neste mundo. Agradeço ao meu primo Matheus, filho da Tetê, por ficar feliz com as minhas conquistas, por ter em mim um porto seguro, por me permitir sonhar os seus sonhos e por me dar a certeza de que estes sentimentos são recíprocos.

Agradeço aos meus tios do coração, Luís Couto, Jaqueline Freitas, Alcidéa de Oliveira e Verônica Castro, por sempre perceberem em mim alguém capaz de modificar muito do que já se tem. As conversas maduras, a fé que depositaram em mim, me fez ser cada vez mais comprometida com meus objetivos e com o mundo. Há uma parte de cada um em mim que resultou nesta conquista.

Agradeço aos meus melhores amigos por sermos, realmente, muito amigos. Por estarem comigo em todas as fases dessa vida e por me fornecerem a certeza de que sempre estarão. Por terem essa conquista como deles. Por acreditarem em mim. Por contribuírem, diretamente ou não, para que essa caminhada seja bem concluída. Agradeço à Luanna, Carolina, Hiago, Lucas Costa, Lucas Werner, Bruna, Francisco – meu amigo e primo, Mateus, Fabio, Fabiano e Crispim.

Agradeço, também, não posso me esquecer, ao Rodrigo. Este presente trabalho não seria tão possível sem que pudesse conhecê-lo e, com toda paciência, aos poucos, diante de nossos encontros e barrancos pela vida, emergisse em mim uma vontade de me conhecer diante da sociedade que já me percebia. Foi durante uma conversa e outra que, sutilmente, algo vinha sendo criado por aqui sobre minha identidade negra. Só tenho a agradecer, pois ninguém faz parte da nossa vida por acaso.

Agradeço aos professores da UniRio. Agradeço, em especial, à professora Maria Luiza Sussekind por me proporcionar um desejo, que só aumenta, pela pesquisa.

Agradeço aos professores do curso de Letras por contribuírem efetivamente para a minha formação acadêmica e por todos os momentos “de corredor”, onde deixamos de ser taxados de estudantes e professores para sermos apenas um alguém com experiências de vida, opiniões e conhecimentos a serem enredados em uma conversa informal.

Agradeço, também, ao professor Marcelo dos Santos por compartilhar comigo a experiência incrível de lecionar no presídio, através do Projeto de Remição

pela Leitura, e por aceitar o convite de compor a minha banca examinadora do trabalho de conclusão de curso.

Por fim, agradeço, imensamente, com *Olhos d'água*, à professora Ana Carolina Coelho. Tão querida e orientadora – acadêmica e de vida. Certa vez, por e-mail, escrevi que o presente trabalho não poderia nunca ser orientado por alguém que não fosse admirado por mim. Além de muito admirada, como pessoa e como professora, também compõe um importante papel na minha vida, pois por algumas vezes foi meu colo diante de alguma questão vivida através do cotidiano escolar e/ou na minha vivência enquanto mulher. Em uma resposta aos e-mails enviados, minha orientadora escreveu que “a autoestima é nossa imunidade emocional”. Por sempre me dar tempo ao tempo, acreditar nos prazos de envio/entrega dos capítulos, acreditar na seriedade que a pesquisa tem na minha vida, a professora Ana Carolina, me devolveu, sem perceber, a autoestima acadêmica, o que fez com que o presente trabalho fosse feito no meu tempo, com muita entrega e amor. Muito, muito, muito obrigada!

*O risco que assumimos aqui é o do ato de falar
com todas as implicações.
Exatamente porque temos sido falados, infantilizados
(infans é aquele que não tem fala própria,
é a criança que se fala na terceira pessoa,
porque falada pelos adultos) que neste
trabalho assumimos nossa própria fala.
Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa.*

Lélia Gonzalez

RESUMO

O presente trabalho se destina a debater a importância da criação da lei 10.639/03, para que a cultura e história afro-brasileira sejam tema de práticas pedagógicas na escola. A partir de uma análise do multiculturalismo no contexto escolar e da construção da identidade na pós-modernidade, este trabalho apresenta a literatura afro-brasileira como um caminho para enraizar a lei 10.639/03 no currículo escolar, pois tal escrita é realizada por afro-descendentes que se auto-apresentam afro-descendentes. Compreendendo a ideia da auto-apresentação, a partir da literatura de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus, torna-se possível dilacerar estigmas construídos historicamente, socialmente e culturalmente sobre a identidade negra e assim recriar as narrativas do povo negro. Entendendo a prática pedagógica aliada à literatura afro-brasileira como uma proposta de intervenção, espera-se por fim que os estudantes que não se sentem representados e pertencentes pelo/ao espaço escolar, possam persistir no estudo acadêmico

Palavras-chaves: Educação; Literatura afro-brasileira; Conceição Evaristo; Carolina de Jesus; currículo escolar

ABSTRACT

The following paper is meant to open a discussion on the importance on the creation of the law 10.639/03, for the dissemination of the African-Brazilian culture and history as pedagogic projects at schools. From an analysis on multiculturalism in an academic context and the construction of identity in a post-modern time, this paper presents African-Brazilian literature as a way to root the law 10.639/03 in the academic curriculum, for such work is done by Afro-descendants who proclaim themselves as such. Understanding the idea of self-presentation, from Conceição Evaristo and Carolina de Jesus' work, it's made possible to shred stigmas built historical, social and culturally on black identity and then recreate the narratives of black people. Understanding the pedagogic practice allied to the African-Brazilian literature as an intervention proposal, it's expected that students who don't feel represented and belonging by/on the school space, can persist on their academic path.

Key-words: education; African-Brazilian literature; Conceição Evaristo; Carolina de Jesus; academic curriculum

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	1
1. UM TRÂNSITO NECESSÁRIO: Multiculturalismo Crítico, Educação dentro e fora da instituição escolar - e a Lei Federal 10.639.....	4
2. AS IDENTIDADES FLUIDAS DOS/NOS SUJEITOS REPRESENTADOS EM SISTEMAS CULTURAIS DO PERÍODO PÓS-MODERNO: da transição à tradução dos “eus” cruzados	15
2.1. TORNAR-SE NEGRO BRASILEIRO: um lugar no mundo.....	19
2.2. NEGRA E MULHER: o gênero importa	23
3. LITERATURA E ENSINO: Literatura afro-brasileira contemporânea enquanto saber obrigatório no ambiente escolar, como um possível diálogo com a sociedade	27
3.1 CONCEIÇÃO EVARISTO: o discurso étnico-literário que borda a memória aos fios do imaginário.....	31
3.2 CAROLINA MARIA DE JESUS: “o ouro no meio de chumbo” de onde descortinaram outros diários afrofemininos	39
3.3 Sempre, agora e em tempo: é necessário recriar as narrativas do que é ser negro(a) brasileiro(a)	44
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	50

INTRODUÇÃO

A minha experiência profissional em escolas da rede pública do estado do Rio de Janeiro possibilitou que muitas questões fossem criadas e reformuladas constantemente ao vivenciar o currículo escolar em sala de aula com os estudantes. Aliada à experiência profissional, sentindo a necessidade de um posicionamento identitário em relação à sociedade pós-moderna, surgiram questões subjetivas que encaminham o profundo interesse pelos temas que incorporam o presente trabalho.

Tornou-se necessário refletir sobre a lei 10.639/2003, em que o ensino da cultura africana e afro-brasileira se torna obrigatório nas instituições escolares. Entretanto, é possível perceber a dificuldade do enraizamento da lei no currículo escolar, seja pela falta de conhecimento dos professores, pelas burocracias para efetivar tal ensino ou pela presença do racismo, o que acarreta na falta de conhecimento pelos estudantes negros brasileiros sobre sua ancestralidade, sua cultura e história. Portanto, os estudantes negros são, cada vez mais, afastados do que os constitui enquanto sujeitos sociais e, diante disso, é preciso pensar práticas pedagógicas em que os mesmos se sintam mais agentes sociais, ou seja, mais protagonistas nas relações sociais, culturais e históricas.

Compreendendo o ensino da literatura para além do ensino literário, busca-se uma maneira de ensinar a literatura vinculada à sociedade e, para isso, encontra-se na literatura afro-brasileira um caminho interessante para desconstruir o estereótipo da identidade negra criada desde o período colonial até os dias atuais. Desconstruir o estereótipo do negro é relevante para os estudantes, pois qualquer criação de estigma quanto a uma identidade faz com que o sujeito, representado por esta identidade, se sinta aprisionado a um significado construído socialmente, culturalmente, historicamente.

É preciso, portanto, enfatizar a importância de um discurso de si. Ninguém é capaz de dizer ao outro - outro enquanto àquele que é diferente a mim - o que ele (não) é nem (não) é capaz de vir a ser. Dessa maneira, ao se auto-apresentar, através de um discurso próprio sobre si, o negro quebra com

a ideia da representação, relatada em clássicos da literatura brasileira como *Escrava Isaura*, por exemplo, para poder se libertar do estereótipo criado pelo modelo branco do que é ser e estar no mundo enquanto sujeito negro.

Nesse contexto, visando contribuir com o enraizamento da lei 10.639/2003 e com a necessidade de um discurso de si criado pelo negro, cria-se uma proposta de intervenção ao currículo escolar que trabalha com a literatura de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus. A literatura dessas negras mulheres auto-apresentam as negras mulheres brasileiras de forma diferente do que era representado até então na literatura brasileira e, dessa maneira, quebram com a ideia, criada pelo sujeito branco, da negra mulher. Contrariando a ideia da representação, ambas autoras negras trabalham com a ideia de auto-apresentação, em que negras mulheres serão relatadas como protagonistas na formação da cultura brasileira, ainda que submetidas por intensas desigualdades sociais. É o real sendo descortinado.

O discurso sobre si é de extrema importância na literatura afro-brasileira e, também, como proposta de intervenção no currículo escolar, pois é através dele que se desvincula a identidade do negro enquanto uma identidade baseada na assimilação de culturas para construir uma identidade do negro baseada na tradução, ou seja, na negociação com as múltiplas culturas existentes no território nacional para poder tornar-se, de fato, negro na sociedade brasileira pós-moderna.

Com isso, no presente trabalho, em seu primeiro capítulo, intitulado *UM TRÂNSITO NECESSÁRIO: Multiculturalismo Crítico, Educação - dentro e fora da instituição escolar - e a Lei Federal 10.639*, encontra-se uma discussão sobre a criação da lei 10.639 que visa a obrigatoriedade de práticas pedagógicas que trabalhem com a realidade de um país multicultural. É importante perceber, aqui, que a educação que ocorre nas escolas é compreendida como uma de suas vertentes, visto que a mesma pode ocorrer dentro e fora da instituição escolar. Com isso, a escola se tornaria um ambiente que proporciona o debate sobre o multiculturalismo que ocorre no território brasileiro, devido às suas múltiplas colonizações, podendo, assim, contribuir

para que os estudantes, enquanto sujeitos a serem formados também socialmente, consigam negociar e aceitar as diferenças.

No segundo capítulo, intitulado *AS IDENTIDADES FLUIDAS DOS/NOS SUJEITOS REPRESENTADOS EM SISTEMAS CULTURAIS DO PERÍODO PÓS-MODERNO: da transição à tradução dos “eus” cruzados*, pode-se refletir sobre o processo identitário do sujeito afro-descendente. Posteriormente, pensando na importância do gênero no contexto racial, são apresentadas reflexões sobre o discurso do feminismo, que não compreende a vivência de todas as mulheres, afinal raça e classe são fatores determinantes, ainda que nas questões de gênero. Dessa maneira, conclui-se que as negras mulheres possuem vivências distintas aos negros homens e brancas mulheres.

Em *LITERATURA E ENSINO: Literatura afro-brasileira contemporânea enquanto saber obrigatório no ambiente escolar, como um possível diálogo com a sociedade*, o terceiro capítulo do presente trabalho, é possível compreender a importância de refletir sobre a identidade da negra mulher. Após discutir sobre o importante papel da literatura afro-brasileira nas escolas, enquanto proposta de intervenção pedagógica que a compreende como um ensino para além do literário, mas também, como social, encontramos um posicionamento na literatura afrofeminina. Nela, bordamos as literaturas de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus, duas escritoras negras, que buscam a auto-apresentação das mulheres negras na literatura brasileira, se contrapondo à representação dessas mulheres por autores brancos.

1. UM TRÂNSITO NECESSÁRIO: Multiculturalismo Crítico, Educação - dentro e fora da instituição escolar - e a Lei Federal 10.639.

“Todo conhecimento é autoconhecimento”

BOAVENTURA

A educação possui uma grande importância na construção de humanização, que é realizada em diversos espaços sociais: em casa, na família, na comunidade e, também, na escola. Carlos Rodrigues Brandão (1981) diz que

a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sociedade. Formas de educação que produzem e praticam, para que elas reproduzam, entre todos os que ensinam e aprendem, o saber que atravessa as palavras da tribo, os códigos sociais de conduta, as regras do trabalho, os segredos da arte ou da religião, do artesanato ou da tecnologia que qualquer povo precisa para reinventar, todos os dias, a vida do grupo e a de cada um de seus sujeitos, através de trocas sem fim com a natureza e entre os homens, trocas que existem dentro do mundo social onde a própria educação habita e, desde onde ajuda a explicar - às vezes a ocultar -, a necessidade da existência de sua ordem. (BRANDÃO, 1981, p. 10-11)

Assim, educação possui diversas faces, pois ocorre de forma múltipla em diversos espaços sociais. Logo, a educação não é exclusiva à escola. A instituição escolar é esquecida como apenas formadora de saberes escolares, mas também saberes sociais e culturais. Esse olhar atento e abrangente da educação, ao permitir uma forma outra de estudar informações da realidade cotidiana que seria mais adequada ao entendimento das situações reais ocorridas em seus elementos históricos/sociais/culturais singulares, dentro e fora de sala de aula, possibilita que o currículo se torne uma *conversa complicada*. William Pinar, um importante nome na reconceitualização do campo do currículo na década de 80 nos Estados Unidos, entende o currículo como uma *conversa complicada* porque

os professores falam não só com seus estudantes, mas com seus próprios mentores, suas próprias experiências e com seus conteúdos, pois os conteúdos em si mesmos são conversas (...) Essa conversa também é complicada por ser informada, é claro, por aquilo que acontece e aconteceu fora de sala, como nas famílias dos alunos. A conversa é complicada porque acontece entre todos na sociedade (PINAR, 2014, p. 207)

Entendendo que a educação pode ocorrer de forma diferente e diversa e em diferentes e diversos lugares, podemos pensar nos processos educativos que ocorrem - ou não - na escola e que se enredam numa *conversa complicada* com todos os membros de uma mesma sociedade. Estes membros da sociedade, através da cultura, estipulam valores que viabilizam a interlocução dos indivíduos e dos grupos. A cultura é uma lente que possibilita uma visão de mundo. Logo, homens e mulheres de diversas culturas possuem lentes diferentes, que impossibilitam uma visão similar de um todo. Esses processos culturais, transformados pelos membros da sociedade, fazem com que os indivíduos se eduquem e transmitam essa educação para as gerações que estão por vir. É através dessa educação que a cultura internaliza os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana e que perpassam o tempo. É importante lembrar que, segundo Paulo Freire, “ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (FREIRE, 1987, p. 79), ou seja, a educação ocorre com sujeitos que estão a todo momento afetando e sendo afetados pela sociedade, num processo contínuo de educação.

A existência de pluralidade cultural se torna cada vez mais evidente diante do aumento de choques causados pela intolerância e pelo radicalismo contra outros sujeitos, entendidos como “diferentes” e/ou, na mais desagradável hipótese, “exóticos”. Para amenizar esses “esbarrões” sociais e culturais causados pela convivência intolerante entre grupos, tornou-se preciso incorporar perspectivas que enalteçam a diversidade cultural e reaja à esses preconceitos na educação - na escola e fora da mesma. Inicia-se, então, um

movimento político, teórico e ideológico, conhecido como Multiculturalismo Crítico (CANEN, 2000), que rompe com a homogeneidade cultural e procura anexar a pluralidade cultural e se apropriar do desafio de construir a exaltação das diferenças em espaços plurais.

O Multiculturalismo surge no contexto de luta de classes que ocorreu entre as décadas de 60 e 70 e vem, aos poucos, abrindo novos espaços no campo de currículo. Em 1994, Peter MacLaren, defensor da pedagogia crítica e professor universitário de Toronto com experiência em lecionar nas escolas periféricas no Canadá, publica a obra *Multiculturalismo Crítico*. No livro, MacLaren relaciona conceitos muito relevantes para o presente trabalho: diversidade e diferença. Afirma que, para os liberais, diversidade seria um “bálsamo calmante”, ou seja, algo que gere uma crise realizada, compulsoriamente, pelas questões raciais. Os teóricos pós-modernos de resistência, como o autor, acreditam que a diferença não é semelhante à diversidade, já que ela é incerta por poder abranger diversas significações e nem sempre ser consonante. A diferença, por não possuir demarcações delineadas, serve ao Multiculturalismo Crítico. Nesse contexto, MacLaren diz que

a questão central que se coloca para as educadoras é desenvolver um currículo e uma pedagogia multicultural que se preocupem com a especificidade da diferença(em termos de raça, classe, gênero, etnia, orientação sexual e outros). (1999, p.70)

O Multiculturalismo Crítico, portanto, busca construir espaços múltiplos e diversos apoderando-se da ótica dos que são alvos históricos de preconceitos, discriminações, dominações e exclusão social, visando a negociação com o outro para garantir a valorização de todos.

É relevante enfatizar que o Multiculturalismo é entendido como uma recusa a compreender a cultura como algo não conflitivo, afinado e consensual. MacLaren é fortemente influenciado pelas teorias marxistas, aproximando-se muito do autor Paulo Freire, e, entretanto, intercede na necessidade de “não ver a diferença como simples textualidade” (1999, p. 69). Essa necessidade

permite a procura por outros caminhos, novos deslocamentos e desvios que possibilitam uma nova *maneira de fazer* (Certeau, 1994).

As novas maneiras de fazer são extremamente necessárias no contexto educacional, principalmente nas escolas, pois proporciona uma compreensão mais global do mundo e da sociedade estrutural em que vivemos. Diante da dificuldade, tanto de professores como estudantes, na escola, de desviar das regras formais, Inês Barbosa de Oliveira diz que, enquanto professores e/ou estudantes,

aceitamos as regras e, com elas atuamos, sempre. Por outro lado, sobre elas agimos, revertendo-lhes a lógica, criando espaços para aquilo que não está previsto, buscando, com isso, o desenvolvimento de nosso trabalho de acordo com nossas crenças e expressando valores não contemplados pelas regras oficiais, sejam elas comportamentais, políticas e/ou pedagógicas. (OLIVEIRA, 2008, p. 11)

Como podemos perceber, é importante compreender que a cultura não é algo em comum, provocando diferença entre os indivíduos que, na escola, buscando negociar com o outro, procuram por novas *maneiras de fazer*. Dessa maneira, desvia-se do padrão, daquilo que é previsto pelo currículo escolar, o outro se torna melhor e mais compreendido por pertencer, também, ao espaço escolar.

As permutas de valores culturais, que são relações constantemente marcadas pela negociação e conflito - se tornam essenciais ao sujeito para a criação de uma identidade e alteridade, assim como organização de vínculos históricos, econômicos, políticos e estéticos que são responsáveis pela estrutura entendida como sociedade. Por conseguinte, para poder ser e estar em sociedade, o outro é preciso. Só é possível existir como sujeito social ao se relacionar com o outro, fundamentando o respeito como sustentação para toda a relação em sociedade. Dessa maneira, o sujeito e as instituições sociais repercutem as relações entre o eu e o outro. Nesse contexto, a escola é

um lugar privilegiado que reflete, através de diferentes perspectivas, o rico e o desafiador enredo das relações sociais. Daí, a necessidade imediata de educadores e educandos se articularem, a fim de estabelecer redes de convivência que resultem não só no

ensino-aprendizado de determinados saberes, mas, para além disso, na percepção e na aceitação da importância de outras maneiras de viver e de saber. (DE ALMEIDA PEREIRA, 2007, p. 15)

Dessa maneira, na escola lida-se com os dados que em cada grupo social são mais ou menos decisivos para definir os seus mecanismos de interação, os seus valores estéticos e, sobretudo, os seus esquemas de poder. Essa interação que atua na escola é compreendida por Edimilson de Almeida Pereira como um *sistema de relevância*: “um sistema através do qual um grupo ou indivíduo indica os focos de interesse que lhe permitem delinear as suas maneiras de pensar e de agir, de relacionar-se entre si e com o outro (2007, p.16). Para que o *sistema de relevância* construa uma co-existência entre os grupos, se torna essencial que os indivíduos sigam as palavras de Fernando González Placer:

Talvez, para responder ao Outro seja necessário repensar-se e desentender-se de si mesmo, se tenha de distanciar-se de nossos deuses, de “nossa” Consciência Humanitária (de nossos símbolos e nossos significados), se tenha de deixar de continuar nomeando e olhando como o fazemos. Talvez, para sentir o outro se tenha de contribuir a desgastar este nosso mundo, permitindo que se abram lugares de silêncios inesgotáveis e de palavras - que não são necessariamente conceitos - reveladoras. Talvez, para poder receber o Outro, seja necessário querer trabalhar, semear e cultivar em um lugar comum, uma terra e um mundo de ninguém, sem apropriações e sem limites. Talvez, para encontrar o Outro, tenha de descarrilar estes tempos do possível e do previsível, desses tempos dominados pelos projetos e pelos cálculos, para deixar-se compassar e embalar em um tempo de ida e volta, um tempo elástico que recusa ser medido e contabilizado. (PLACER, 2001 p. 89)

Deste modo, o *sistema de relevância* consiste em uma gangorra da pracinha do bairro. Da mesma maneira em que pode ocorrer através de situações de conflito com possíveis atos violentos, também pode se articular em uma relação de convivência, onde indivíduos e grupos são parceiros ao traçar espaços comuns para a vida social se apoiando na aceitação do/com o outro. Através do *sistema de relevância*, uma realidade - nova, mediada pela negociação e conflito - gera a noção de pertencimento. Isso porque no ato da negociação, apoiando-se no respeito mútuo, parte de um deixa de existir para aderir parte do outro, possibilitando a coexistência de sujeitos múltiplos e pertencentes um ao outro.

Uma educação comprometida com a democracia envolve os conceitos de diversidade, que são evocados pela identidade e mantidos em relações que alternam entre o caráter dialético e excludente. Embora sejamos todos, enquanto sujeitos múltiplos e pertencentes um ao outro, feitos de diferenças, nessa realização, a semelhança é, também, omitida pela diferença de raças, culturas, classes, gêneros, religiões, entre outros. As diferenças atormentam as sociedades humanas: elas unem e desunem. Kabengele Munanga diz que as diferenças

são fontes de conflitos e de manipulações sócio-econômicas e político-ideológicas. Quanto mais crescem, as diferenças favorecem a formação de fenômenos de etnocentrismo que constituem o ponto de partida para a construção de estereótipos e preconceitos diversos. (MUNANGA, 2003)

A conquista de consciência das diferenças acarreta em processo de formação de identidades hetero-atribuídas e auto-atribuídas. Os processos de identidade são fortemente relacionados à história da humanidade: não há povo sem nome. Kabengele afirma que a convivência pacífica, que dialoga com o conceito de *sistema de relevância*, só seria possível se ocorresse a negociação de nossas diferenças e identidades, visto que a identidade é formada pelo reconhecimento ou má percepção que o outro possui dela. Portanto, o não reconhecimento ou deformação do outro acarreta no aprisionamento desse outro num modo de ser falso e reduzido.

Essa questão se aplica perfeitamente aos negros e índios que, durante anos, foram entendidos e reforçados, pela sociedade de supremacia branca, através de uma imagem depreciada que, tais raças, não possuíam força para promover resistência, já que essa projeção de sua imagem foi introjetada, criando uma auto-depreciação que, atualmente, é uma das armadilhas mais eficientes da opressão sofrida por eles.

Nesse contexto, o reconhecimento não é uma cortesia que se realiza à uma pessoa, muito pelo contrário, é de extrema importância para a sua identidade. Frantz Fanon, psiquiatra de ascendência francesa e africana e interessado em temas que envolvem a descolonização, sobretudo, do povo

negro, enfatiza que os povos colonizados devem se desembaraçar das imagens depreciadas sobre si produzidas pelos colonizadores e se encontrar no que foi omitido na sua história, pois tudo tem história. Apenas assim a noção de pertencimento pode ser assegurada.

Podemos então compreender que o *Multiculturalismo* está fortemente relacionado à política das diferenças e com o surgimento das lutas sociais ao considerar temas como a identidade racial e a diversidade cultural. A identidade é de muita importância para compreender melhor os problemas educacionais no Brasil, um país pluralista, já que nele é vigente a existência de várias culturas, inclusive entrelaçadas.

Em consequência disto, o documento Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que dita as atividades que serão desenvolvidas no período de primeira à quarta séries nas escolas, diz que

trata da diversidade étnica e cultural, plural em sua identidade: é índio, afro-descendente, imigrante, é urbano, sertanejo, caipira, caipira, enfatizando as diversas heranças culturais que convivem na população brasileira, oferecendo informações que contribuam para a formação de novas mentalidades, voltadas para a superação de todas as formas de discriminação e exclusão. O que se coloca, portanto, é o desafio de a escola se constituir em um espaço de resistência, isto é, de criação de outras formas de relação social e interpessoal mediante a interação entre trabalho educativo escolar e as questões sociais, posicionando-se crítica e responsabilmente perante elas. (Secretaria de Educação Básica - MEC)

Os PCN's só atingem sentido pleno quando se tornam práxis nas escolas, caminhando simultaneamente com debates sobre seus efeitos na vida dos sujeitos da escola, em particular, e da sociedade, em geral. Caso contrário, como afirma Henry Giroux (1997), a escola se torna um espaço social onde a cultura dominante é imposta ao estudante através de um "currículo oculto", que reproduz valores e crenças de ordem social e que, portanto, não possuem pensamento crítico. Dessa maneira, o conhecimento no espaço escolar

é divorciado do significado humano e da troca inter-subjetiva. Ele não é mais visto como algo a ser questionado, analisado e negociado. Em vez disso, ele se torna algo a ser administrado e dominado. Neste caso, o conhecimento é separado do processo de geração de nosso próprio conjunto de significados, um processo que envolve uma relação interpretativa entre conhecedor e conhecido. Uma vez,

perdida a dimensão subjetiva do saber, o propósito do conhecimento torna-se a acumulação e a categorização. (GIROUX, 1997, p. 45)

Giroux indaga: “As escolas deveriam devolver jovens para adaptarem-se à sociedade atual assim como está ou a escola tem uma missão revolucionária de desenvolver jovens que procurarão aperfeiçoar esta sociedade?” (1997,p. 61). O teórico e crítico da cultura e da educação acredita que a escola é um importante espaço que pode romper com o modelo curricular tradicional e dominante quando proporciona um pensamento crítico e integrante. Para isso, os professores não poderiam ser reprodutores de conhecimentos de ordem social dominante, o que os tornam agentes transformadores da realidade escolar e entendidos como intelectuais.

O mesmo entendimento está em *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, que denuncia educação escolar acontecendo de forma dissertadora, ou seja, a que ocorre pelo ato de narrar. Dessa forma, o professor se encontra no espaço de narrador indiscutível, que deposita seus saberes nos estudantes e estes, por sua vez, são os que pacientemente ouvem e arquivam conteúdos mortos. Os conteúdos são mortos porque são palavras ocas alienadas e alienantes, que são "mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la" (FREIRE, p. 32). Seria melhor não dizer porque palavras ocas não possuem força transformadora. A educação como narração entende os estudantes como depósitos da doação do saber dos que se julgam sábios pelos que são julgados como não sábios. Essa educação, entendida como uma educação bancária, não se estabelece pela comunicação entre os que participam do processo de ensino-aprendizagem, mas sim pela opressão.

Kabengele Munanga, professor de Sociologia da USP e vice-diretor do Centro de estudos Africanos da instituição, em seu artigo *Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania* (2003), diz algumas novas maneiras de fazer que proporciona o lugar de agentes transformadores e intelectuais aos professores:

ensinar aos alunos as contribuições dos diferentes grupos culturais na construção da identidade nacional; mudar o currículo e a instrução básica, refletindo as perspectivas e experiências dos diversos grupos culturais, étnicos, raciais e sociais; realçar a

convivência harmoniosa dos diferentes grupos; o respeito e a aceitação dos grupos específicos na sociedade; enfoque sobre a redução dos preconceitos e a busca de igualdade de oportunidades educacionais e de justiça social para todos; enfoque social, que estimula o pensamento analítico e crítico na redistribuição do poder, da riqueza e dos outros recursos da sociedade entre os diversos grupos, etc. (MUNANGA, 2003)

Dessa maneira, o currículo é mais democrático ao se tornar uma estratégia de luta social comprometida, que é primordial para medir as relações estabelecidas dentro e fora das escolas, pois a sua configuração não se limita apenas à enumeração de conteúdos, mas também compreende o compromisso que a escola e seus sujeitos possuem na sociedade.

O currículo consiste, também, em investigação e experimentação de diferentes saberes que, ao propiciar o alcance de metas e o estímulo à aprendizagem, contribuem para que toda uma sociedade se comprometa em participar do *sistema de relevância* e inserir em seus interesses as diversidades culturais, econômicas, estéticas, étnicas e tantas outras. Então, as matrizes curriculares enrijecem os conteúdos e valores, entretanto, por outro ângulo, estimulam a (r)elaborar práticas de ensino-aprendizagem que penetram a autocrítica e respeito às diversidades sociais. Tal estímulo é imprescindível, já que possibilita que grupos sociais se aproximem em suas diversidades.

Ao tratar de diversidade, neste ponto do trabalho, devemos considerar um recorte específico para se debruçar sobre a Lei 10.639, de 9 de Janeiro de 2003, onde ocorre a carência de medidas teóricas e práticas que justifiquem e esclareçam o acréscimo de conteúdos característicos no processo de ensino-aprendizagem. Para tanto, segue o texto da Lei Federal 10.639, retirado do site do Planalto:

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

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

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

"Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras.

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

"Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA

Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

A Lei Federal 10.639 reconhece o destaque da contribuição das sociedades africanas e dos brasileiros negros para a formação e o desenvolvimento da sociedade brasileira ao abordar a História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da nação. O Brasil Colônia, o Brasil Império e o Brasil República tiveram, historicamente, uma atitude ativa e permissiva frente à discriminação e o racismo que afeta a população negra ainda nos dias atuais. A Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR) esclarece que

o Decreto nº 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que nas escolas públicas do país não seriam admitidos escravos, e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores. O Decreto nº 7.031-A, de 6 de Setembro de 1979,

estabelecia que os negros só podiam estudar no período noturno e diversas estratégias foram montadas no sentido de impedir o acesso pleno dessa população aos bancos escolares. (Diretrizes Curriculares Nacionais, 2005: 7)

Os conteúdos defendidos pela lei em questão, segundo o Ministério da Educação, são “um conjunto de medidas e ações com o objetivo de corrigir injustiças, eliminar discriminações e promover a inclusão social e a cidadania para todos no sistema educacional brasileiro”(Diretrizes Curriculares Nacionais, 2005: 5). Desse modo, a escola se tornaria um ambiente acolhedor, reconhecedor das diversidades e, especialmente, estimulador da autoestima de estudantes que, historicamente, socialmente, culturalmente/economicamente e etnicamente, são marginalizados - dentro e fora do contexto escolar. Intimar saberes diversos de maneira ecológica e não hierárquica produz a *ecologia das diferenças* (SANTOS, 2004), onde, movimentando-se com o Sul, todo conhecimento é incompleto, é autoconhecimento e reconhece sua própria ignorância.

Resgatando a ideia de ensino e aprendizagem ecológicos, ocorre a valorização do outro enquanto outro não alheio a mim. Kabengele Munanga acredita que para que qualquer pessoa possa se afirmar como ser humano ela deve conhecer a sua identidade, sua origem, sua história. A valorização e resgate deslocados pela lei em questão fazem emergir/existir esse outro, que se contenta com o re-conhecimento construído.

2. AS IDENTIDADES FLUIDAS DOS/NOS SUJEITOS REPRESENTADOS EM SISTEMAS CULTURAIS DO PERÍODO PÓS-MODERNO: da transição à tradução dos “eus” cruzados.

Em *Identidade cultural na pós-modernidade* (2015), Stuart Hall, teórico cultural e sociólogo jamaicano, compreende a identidade em três concepções. Essas três concepções foram possíveis graças às mudanças estruturais na

sociedade moderna, que fragmentam as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça, nacionalidade, que forneciam uma localização sólida como indivíduos sociais. Tais mudanças, sobretudo, modificam as identidades pessoais, o que provoca uma descentralização do sujeito por abalar a estabilidade do “sentido de si”. Com o abalo das paisagens culturais, os indivíduos começam a se questionar como sujeitos integrados e a identidade, neste contexto, se torna uma questão porque deixa de ser fixa, coerente e estável e passa a ser uma experiência da dúvida e incerteza.

As três concepções de identidade, segundo Hall, são: o sujeito do Iluminismo, sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

A primeira concepção, que consiste no sujeito do Iluminismo, retrata um indivíduo centrado, unificado, dotado das capacidades de razão, de consciência e ação. Era uma concepção muito individualista do sujeito e de sua identidade. Uma observação importante é que o sujeito do Iluminismo é descrito apenas como masculino.

O sujeito sociológico é aquele em que a identidade é formada por meio da interação entre o “eu” e a sociedade. Este sujeito ainda possui uma essência interior, todavia é formado e transformado em um diálogo contínuo com os outros mundos culturais e identidades que esses mundos podem oferecer. Portanto, no sujeito sociológico, a identidade está entre o mundo pessoal e o mundo público. A identidade, então, sutura o sujeito à estrutura e estabiliza os sujeitos nos mundos culturais em que os mesmos habitam.

Entretanto, Stuart Hall afirma que “essas coisas agora estão mudando” (p.11). O autor está se referindo à criação de um sujeito sociológico como uma identidade unificada e estável, sendo que o mesmo está se fragmentando, havendo uma contrariedade que deve ser considerada ao discutir identidade. O sujeito não é mais composto apenas de uma identidade, mas de várias, podendo ser, inclusive, contraditórias e não resolvidas. Stuart Hall afirma que “o processo de identificação, através do qual projetamos em nossas identidades culturais, tornou-se mais provisório, variável e problemático”. (2015, p.11) Tal processo constitui as raízes do sujeito pós-moderno, aquele que não possui uma identidade fixa, estável e essencial. A identidade, no

sujeito pós-moderno, se torna algo migrável, que é (trans)formada de forma contínua em relação às representações do sujeito nos sistemas culturais que o rodeiam.

É sobre essa identidade criada sobre um “eu” incoerente que Stuart Hall acredita e, por isso, reflete em seus estudos. Segundo ele,

se sentimos que temos uma identidade unificada desde o nascimento até a morte é apenas porque construímos uma cômoda história sobre nós mesmos ou uma confortadora “narrativa do “eu”. A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida que o sistema de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com as quais poderíamos nos identificar a cada uma delas - ao menos temporariamente. (HALL, 2015, p.12)

Os modos de vida na pós-modernidade são marcados pelas transformações profundas do tempo e do espaço, ou seja, ela ocorre através de descontinuidades, de deslocamentos constantes, o que faz com que não exista um único centro detentor de poder, mas uma pluralidade de centros poderosos.

A descentralização do sujeito, que ocorre com essa divisão de poder pelos centros, se deve a cinco avanços na teoria social e das ciências humanas: o pensamento marxista, que desconstrói a ideia de que os indivíduos são autores de suas histórias, pois os mesmos devem seguir padrões históricos criados por outras pessoas; a descoberta, por Freud, do inconsciente, que fundamenta que nossas identidades, sexualidade e a estrutura dos nossos desejos são baseados em processos psíquicos e simbólicos do inconsciente; a descoberta, por Saussure, da língua como algo preexistente a nós e, portanto, a mesma é um sistema social e não individual; a percepção, por Foucault, do “poder disciplinar”, que torna o sujeito da pós-modernidade cada vez mais isolado, individualista e vigiado, e o Feminismo, como movimento social e crítica teórica.

Devido a essas transformações, a pós-modernidade produz uma variedade de diferentes identidades e, portanto, a mesma é marcada pela

diferença e, tais identidades podem, inclusive, serem articuladas em um/por um mesmo sujeito.

Stuart Hall afirma que a identidade é uma *posição de sujeito* para os indivíduos. Tal escolha não é em vão: diante de uma variedade de diferenças, que constituem identidades múltiplas para um mesmo indivíduo e que, portanto, provoca a erosão da identidade mestra, a identidade não é mais automatizada. Ela se tornou politizada. Esse processo da identidade que perpassa a automatização à politização é “descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política da diferença.” (2015, p.16) Portanto, é importante, na modernidade tardia, se posicionar quanto a identidade no momento em que o sujeito é interpelado e/ou representado.

No capítulo *As culturas nacionais como “comunidades imaginadas”*, Stuart Hall reflete sobre as culturas nacionais enquanto fontes culturais do indivíduo. Essas culturas são sentidos/ significados criados pela nação em que os indivíduos podem se identificar. A mídia nacional oferece uma narrativa da nação que favorece a cultura da nação como uma representação de experiências vivenciadas, havendo, assim, a criação de uma “comunidade imaginada”. Constituída pela continuidade da herança cultural, pelo desejo da convivência em conjunto e pela memória do passado, a *comunidade imaginada* procura agregar todos os indivíduos em uma mesma identidade nacional. Dessa forma, apesar de suas diferenças, todos os indivíduos serão representados como pertencentes de uma mesma nação.

Em tal circunstância, podemos compreender que a identidade nacional possui, em seu interior, a diferenças ignoradas para que prevaleça um discurso que objetiva o exercício do poder cultural. As nações modernas, portanto, não assumem que são híbridas culturalmente, pois não representam a diferença como uma unidade e/ou identidade.

O hibridismo das nações modernas ocorreu devido ao processo de globalização, pois, através dele, foi possível interligar comunidades e estreitar suas fronteiras e, com isso, as identidades nacionais se fragmentam, dando lugar à outras novas identidades, de caráter híbrido.

Por meio do processo de globalização, as identidades culturais sofreram uma síncope, tornando as identidades ainda mais fragmentadas e descontínuas pela pluralidade de culturas híbridas que possibilitam o trânsito do sujeito sociológico para o sujeito pós-moderno global. No mundo globalizado, as identidades culturais não são fixas, elas estão suspensas, em *transição*, pois retiram seus recursos de diferentes culturas e são a consequência dos cruzamentos culturais, havendo, assim, assimilação das culturas, podendo acarretar no desaparecimento de suas raízes.

Pensar na identidade no mundo pós-moderno global como algo que se finaliza em um lugar ou em outro pode ser um falso dilema e, quanto a isso, Stuart Hall apresenta a possibilidade de uma identidade baseada na *tradução*, ou seja, uma identidade que negocia com as culturas, sem que as mesmas sejam apenas assimiladas. As identidades de tradução não são unificadas, pois são a consequência de várias histórias e culturas associadas e, portanto, pertencentes a uma e a outra, concomitantemente. É interessante ressaltar que a palavra tradução, para Salman Rushdie, significa transportar entre fronteiras. As pessoas que vivenciam identidades de tradução, por conseguinte, renunciam qualquer tipo de pureza ou absolutismo étnico, “elas devem aprender a habitar, no mínimo, duas identidades, a falar duas linguagens culturais, a traduzir e a negociar entre elas” (2015, p. 52)

O hibridismo, portanto, pode ser considerado uma forte fonte criativa, pois produz novas culturas, mais apropriadas à modernidade tardia do que as anteriores. Também pode ser considerado como uma indeterminação, uma dupla consciência, um relativismo que acarreta em sérios problemas ao tratar de cultura. No entanto, concordando com Salman Rushdie e contrariando a crença no absolutismo do Puro, no presente trabalho, celebramos “o hibridismo, a impureza, a mistura, a transformação, que vêm de novas e inesperadas combinações de seres humanos, culturas, ideias, políticas, filmes, músicas.” (HALL APUD RUSHDIE, 2015, p. 53) Pois, dessa maneira, o novo entra no mundo. O presente trabalho, portanto, “é uma canção de amor para nossos “eus” cruzados (HALL APUD RUSHDIE, 2015, p.53).

2.1 TORNAR-SE NEGRO BRASILEIRO: um lugar no mundo.

Stuart Hall apresenta, durante sua escrita, exemplos de diversas localidades no mundo a fim de comprovar a sua teoria. Ao relatar sobre hibridismo e, portanto, sobre a impureza, a mistura e a transformação, se torna impossível não pensar no contexto brasileiro e, contudo, na maneira como o encontro das culturas é invisibilizado no cotidiano escolar a ponto que seja necessário criar uma lei, como a 10.639/2003, que obriga que determinadas visões de mundo possuam espaço para serem trabalhadas em práticas pedagógicas. Visando isso, é importante trazer Kabengele Munanga para aprimorar e intensificar o debate.

Kabengele (2003) afirma que a identidade negra não surge de um retorno à consciência de uma diferença de pigmentação ou biológica entre as populações negras e brancas e/ou negras e amarelas. A identidade negra é o resultado de um processo histórico que se inicia com o descobrimento do continente africano e de seus habitantes, no século XV, pelos navegadores portugueses, o que acarretou em tráfico negreiro, escravidão, relações mercantilistas com o continente africano e colonização da África e seu povo nativo. Os povos africanos, obrigatoriamente, foram levados, em navios, durante dias, à terra recém-descoberta, que hoje é o território brasileiro.

Em um movimento constante de fluxo e refluxo, acreditando que a identidade apresenta uma dinâmica inesgotável no tempo e espaço e que explicações sobre a mesma são sempre provisórias, Kabengele Munanga reflete sobre as dificuldades em canalizar politicamente a identidade dos afro-descendentes. Suas reflexões sempre esbarram no híbrido brasileiro: a mestiçagem.

Ao tentar situar a identidade negra no plano da formação da identidade nacional, como previsto por Stuart Hall, muitos outros processos identitários que se asseguravam nas diferenças étnicas e biológicas foram eliminados. O antropólogo, portanto, conclui que a negritude, no contexto brasileiro, foi embranquecida porque os afro-descendentes teriam passado, durante um longo período, por um processo de assimilação de uma cultura considerada

superior, que acabou sendo, inclusive, interiorizada e naturalizada pelas vítimas. Infelizmente, após ser submetido pelo processo de assimilação de uma cultura considerada superior por ser do povo branco, os afro-descendentes acabam por se tornar alienados quanto a sua cultura a ponto de negar sua própria humanidade.

Tal fato pode ser, inclusive, facilmente percebido através das práticas pedagógicas nas escolas, em que a percepção dos acontecimentos é oriunda de uma visão dos opressores. Dificilmente, por exemplo, a história do descobrimento do Brasil é narrada através de relatos do povo colonizado, que eram os indígenas e negros africanos. Muito pelo contrário. A representação da mulher negra, facilmente encontrada nos grandes clássicos da literatura brasileira trabalhados no currículo escolar, continuam a reforçar a mulher negra animalizada, coisificada. Por qual motivo essa escolha é feita? É importante, sim, trazer essa visão aos estudantes, pois é assim que se constrói um pensamento crítico sobre sua história e identidade, mas é importante, sobretudo, trabalhar e contextualizar essa visão. Sem essa contextualização, esse pensamento crítico, o currículo escolar acaba por reforçar a superioridade de uma cultura sobre a outra, o que não conversa com a ideia do híbrido, da mistura e que, por consequência, não acarretará na transformação, muito menos na aceitação das diferenças.

Compreendendo essa relação dos afro-descendentes com o processo de assimilação de uma cultura do povo branco e, portanto, considerada superior, Munanga acredita que é impossível pensar em identidade se a mesma não estiver fortemente atrelada às relações de força. Diante disso, cria três formas de identidades de origens distintas.

A primeira forma de identidade é chamada de legitimadora e é elaborada pelas instituições dominantes da sociedade, que buscam dominar os seus atores sociais. A segunda forma de identidade é entendida como resistência e é produzida pelos atores sociais em posição desvalorizada pela lógica dominante. A terceira forma é conhecida como identidade-projeto, que ocorre quando os atores sociais, com base no material cultural disponível, constroem

uma nova identidade, que é capaz de redefinir sua posição social e, dessa maneira, posteriormente, transformar a estrutura social.

As identidades de transição, conceitualizadas por Stuart Hall, portanto, conversam com a conceitualização, de Kabengele, sobre a identidade de resistência. Enquanto a mesma retira recursos de diferentes culturas e, assim, acaba por assimilar ao invés de produzir, a identidade-projeto, que conversa com a conceitualização de identidade de tradução, é uma fonte criativa, que se baseia no multiculturalismo, mas que a partir da negociação com essas múltiplas culturas, produz uma nova cultura, em que os indivíduos sejam capazes de se identificarem com a impureza, a mistura, com seus “eus” cruzados.

Ainda assim, nenhuma dessas identidades descritas pode ser uma essência ou possuir valor progressivo e/ou regressivo fora de seu contexto histórico. Portanto, identidade é algo relativo e evoca sempre o conceito de diversidade que, diante das diferenças, possui relações ora dialéticas, ora excludentes, o que dificulta a construção de uma democracia - inclusive racial e, portanto, um grande mito.

Entretanto, nessa conjuntura, Kabengele lança a interrogativa:

O que será a democracia no século XXI, caracterizado pela globalização? Será possível construir uma cidadania democrática num mundo globalizado que, por sua tendência homogeneizadora é ameaçadora da diversidade e das identidades particulares? (MUNANGA, 2003.)

O conhecimento a cerca das diferenças acarreta no surgimento de identidades hetero-atribuídas e auto-atribuídas, pois as diferenças são capazes de unir e desunir e, enquanto desunem, criam manipulações sociais, econômicas, políticas e ideológicas, criando, até mesmo, estereótipos e diversos preconceitos. Logo, a identidade seria um misto de reconhecimento com a má percepção da mesma e vale ressaltar que o não reconhecimento ou reconhecimento inadequado da identidade do outro produz deformações capazes de aprisioná-lo num modo de ser falso e reduzido.

É neste sentido que o povo afro-descendente cria uma baixa estima de si, pois o mesmo não foi capaz de resistir ao processo de assimilação por

longos períodos e, dessa forma, criaram uma auto-depreciação, um ódio de si que paralisa e que acarreta em sua maior opressão. Quanto a isso, Neusa Santos Souza, psicanalista que enegrece a descoberta do inconsciente, afirma que na busca por se enquadrar no modelo de identificação normativo estruturante, o negro cria o fetiche do branco, da branquitude e, com o desejo de embranquecer, “deseja, nada mais, nada menos, que a sua próxima extinção.” (SOUZA, 1983, p. 5)

O sujeito negro faz parte de uma sociedade que o recebe como um mal a ser sanado, como um defeito. Isto ocorre porque o sujeito negro não é respeitado em sua diferença, que não se enquadra no modelo normativo estruturante de branquitude. Diante dessas adversidades, o sujeito negro, possuído pela ideia assimilada de embranquecimento, acaba por querer destruir os sinais da negritude em seu corpo. O negro, portanto, persegue o próprio corpo porque o mesmo se opõe à construção da identidade branca. Essa perseguição causa a dor, que é o “rompimento da homeostase psíquica provocado por um trauma específico produzido pela violência” (SOUZA, 1983, p. 9) A dor se origina da mutilação do corpo e, conseqüentemente, do pensamento do sujeito negro. Tal ferida fecunda do impoder da representação da identidade real do sujeito negro, da sua essência.

No processo de assimilação da cultura branca, onde o branco se torna o único modelo de identificação possível, os sujeitos negros são afastados dos seus valores originais por acreditarem que esta é a “única possibilidade de tornar-se gente” (SOUZA, 1983, p. 18)

Nesse contexto, quando se resiste ao processo de assimilação, o sujeito negro busca reivindicar a sua condição de existência, que esbarra no desejo de igualdade em uma sociedade que o compreende como um intruso. O negro, portanto, se apega à sua experiência de ter sido massacrado em sua identidade, confundido em suas perspectivas, submetido a exigências, compelido a expectativas alienadas para se comprometer com o resgate de sua história e recriar suas potências.

É nesse processo que, enquanto negro brasileiro e, portanto, afro-descendente, o negro surge da potência de tornar-se negro. Ou seja,

diante do híbrido, da mistura experimentada em um país como o Brasil, o negro torna-se negro quando negocia os sentidos com essas culturas para existir em sua identidade e, assim, denuncia sua necessidade em produzir um discurso sobre si, o livrando dos estereótipos criados historicamente, culturalmente, socialmente. Compreendendo o discurso do estereótipo como uma maneira de conhecimento e de identificação que vacila entre o que está sempre no mesmo lugar, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido, ao criar um discurso sobre si, cria-se uma nova maneira de ser reconhecido e percebido, que se afasta da ideia de repetição, destruindo a possibilidade de prender o outro a uma ideia falsa de si.

No Brasil, como país multiculturalista, é preciso compreender as particularidades de seus problemas sociais, étnicos, de gênero, raça, dentre outros para poder exercer a democracia e a cidadania. Pensar sobre os direitos sociais e coletivos no sistema legal é relevante para que a cidadania e democracia ocorram na práxis.

2.2 NEGRA E MULHER: o gênero importa.

O próximo capítulo do presente trabalho traz a importância da produção de um discurso sobre si, que devolve a autonomia ao povo negro. O discurso sobre si é algo reivindicado nas literaturas de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus e, tais escolhas, não são inocentes. Visando uma melhor e maior identificação, buscou-se refletir o discurso sobre si de negras mulheres e, portanto, concluímos que gênero, ainda que no contexto racial, é uma questão a ser pensada e reclamada, pois as experiências de um homem e uma mulher negros, ainda que parecidas, não são semelhantes. Assim, para aprimorar o debate sobre identidade negra, é importante particularizar, subjetivizar a identidade negra. O negro é muitos, inclusive mulheres. Dessa maneira, Bell Hooks, autora, feminista e ativista social dos Estados Unidos, e Angela Davis, professora e filósofa socialista dos EUA, acrescentam, ao trabalho, uma visão de mundo de olhos negros femininos.

O feminismo surge nos Estados Unidos, nas décadas de 60/70, da reivindicação de um grupo seletivo de mulheres na sociedade. Estas mulheres são brancas e casadas, com formação universitária, de classe média ou alta e que possuem as tarefas de casa como atividades diárias. Tais mulheres começam a desejar mais do que cuidar apenas de seus maridos e filhos. Elas desejam uma vida para fora de suas casas, ou seja, desejam se libertar do trabalho doméstico para poderem ter uma profissão.

As dificuldades encontradas por estas mulheres para se libertarem acarretou em dificuldades na vida de outras mulheres, que não eram representadas por este grupo seletivo. Os problemas e dilemas dessas mulheres brancas de classe privilegiada e preocupações reais são, de fato, merecedores de atenção e transformação, mas as mesmas não se preocupavam politicamente, por exemplo, com a sobrevivência econômica, discriminação étnica e racial, dentre outros.

Enquanto as mulheres brancas estavam lutando para desconstruir com a ideia da mulher enquanto ser frágil e dependente do homem, a mulher negra nunca se sentiu desta forma, até porque nos tempos de escravidão a mesma nem era percebida em sua condição feminina, tampouco em suas condições humanas, visto que desempenhava os mesmos trabalhos destinados aos homens negros. Dessa maneira, a mulher negra escrava e o homem negro escravo, no período colonial, apenas eram diferenciados pelo fato de que mulheres negras escravizadas tinham seus corpos violentados através do estupro pelos senhores brancos.

Enquanto as mulheres brancas reivindicavam uma vida para além de suas casas, as mulheres negras sempre trabalharam fora de casa, inclusive para cuidar dos filhos das mulheres brancas enquanto os seus esperavam pelos seus cuidados.

Tais experiências distintas faziam com que um outro grupo de mulheres, que não eram brancas, com formação universitária, de classes privilegiadas, não se sentisse representado pelo feminismo. Portanto, pode-se compreender que o discurso predominante no feminismo é o de mulheres brancas, o que faz com que tal discurso não converse, muitas vezes, com as experiências de vida

das mulheres enquanto coletivo. Quanto a isso, Hooks, em *Mulheres Negras: moldando a teoria feminista* (2015), afirma que

o racismo abunda nos textos de feministas brancas, reforçando a supremacia branca e negando a possibilidade de que as mulheres se conectem politicamente cruzando fronteiras étnicas e raciais. A recusa feminista, no passado, a chamar atenção para hierarquias raciais e a atacar, suprimiu a conexão entre raça e classe. (HOOKS, 2015, p. 195)

Ao/por dominar o discurso feminista, as mulheres brancas possuem pouco conhecimento da supremacia branca como estratégia, do impacto psicológico da classe, da sua condição política em um Estado racista, sexista e capitalista. Ainda que as mulheres brancas busquem se solidarizar com o sofrimento de mulheres negras, as demandas de ambos grupos são distintas porque cada um possui particularidades que não são vivenciadas e experimentadas pelo outro. Tais particularidades podem e devem ser respeitadas, pois em uma sociedade extremamente preconceituosa, o sofrimento pode ser medido. Hooks utiliza um trecho de *Liberating Feminism*, de Benjamin Barber, para compreender melhor o sofrimento:

O sofrimento não é necessariamente uma experiência fixa e universal que possa ser medida com uma régua única: está relacionado a situações, necessidades e aspirações. Mas deve haver alguns parâmetros históricos e políticos para o uso do termo, para que possam ser estabelecidas prioridades políticas e se possa dar mais atenção a diferentes formas e graus de sofrimento. (HOOKS apud BARBER, 2015, p. 197)

Dessa maneira, podemos considerar que a maioria das mulheres são, de fato, oprimidas, mas que as opressões se particularizam de acordo com a raça e classe das mesmas. As mulheres não compartilham a mesma sina porque não compartilham as mesmas experiências e, portanto, não podem compartilhar, também, um mesmo discurso. É preciso considerar gênero ao

falar de raça e é preciso, ao falar de gênero, considerar raça e classe, principalmente no Brasil, onde a pobreza é acompanhada por uma cor. A reflexão sobre as intersecções entre raça, classe e gênero, é relevante para perceber que tais identidades constituem relações que são mútuas e outras em que estão cruzadas. Quanto a isso, Angela Davis (2016) afirma que ninguém pode assumir a primazia de uma categoria sobre as outras e tal afirmação deve ser encaminhada ao pensamento ao refletir sobre o feminismo.

A dificuldade em ouvir as mulheres negras impede o progresso do feminismo e, quando as mulheres brancas se dispuseram a reconhecer a existência do racismo, a responsabilidade por atos do passado e o impacto entre as relações das mulheres brancas com mulheres negras, muitas mulheres negras já estavam esgotadas e se sentindo traídas porque havia uma quebra na formação da irmandade feminina. Nessa conjuntura, as mulheres negras se organizaram e, para se sentirem mais representadas, criaram o feminismo negro, onde o discurso é feminino e enegrecido. O feminismo, portanto, para ser uma obra coletiva, precisa ser um espaço feminino que valoriza a diferença e a complexidade, baseada na solidariedade política.

Visando as relações mútuas e cruzadas que as identidades constituem ao conviver em sociedade, no próximo capítulo, é possível repensar a literatura afro brasileira como um espaço em que se bordam conhecimentos sobre si e sobre o outro. A literatura afro brasileira, ao ser produzida por autores(as) negros(as), se trata de um discurso de si, que devolve a autonomia ao povo negro e, também, o possibilita a auto-apresentação do que é se tornar negro num território multicultural como o Brasil, do que é, segundo as literaturas de Conceição Evaristo e Carolina de Jesus, ser uma negra mulher brasileira.

3. LITERATURA E ENSINO: Literatura afro-brasileira contemporânea enquanto saber obrigatório no ambiente escolar, como um possível diálogo com a sociedade.

“Tem que acabar com essa história
de negro ser inferior;
O negro é gente e quer escola;
Quer dançar samba e ser doutor”

MARCOS MARQUES

Nos dias atuais, sabe-se que existe um contexto marcado por fatores históricos, culturais, sociais e étnicos que adentram o sistema educacional adotado nas escolas. Considerando a educação como algo mais abrangente, não apenas direcionado e relacionado às escolas, concluímos que a mesma é um saber que atravessa os códigos de conduta dos grupos sociais e que, dessa maneira, a sociedade e a instituição escolar estão interligadas. Assim, a escola deve proporcionar uma maneira outra e - por que não? - nova de estudar as informações contidas na realidade cotidiana para proporcionar o entendimento das situações reais do cotidiano, ocorridas em seus elementos históricos, sociais, culturais singulares dos sujeitos participantes do processo educativo.

Nesta perspectiva, devemos ainda considerar a importância da lei 10.639/2003, já comentada anteriormente no presente trabalho, e começar a pensar a literatura afro-brasileira como um norte para a real implementação dos estudos da história e cultura afro-brasileira nas instituições escolares, tanto públicas como particulares. Diante disso, esbarramos numa problemática: o conhecimento superficial da cultura afro-brasileira, que precisa ser aprimorado para elevar o papel do negro como um dos protagonistas da história brasileira.

A dificuldade em trabalhar questões negras nas escolas advém da falta de conhecimento sobre tais assuntos ou, até mesmo, pelo preconceito, ainda muito explícito, e que é reflexo da escravização ocorrida no período colonial. Quanto a isso, Nilma Lino Gomes, uma pedagoga negra brasileira, diz que

Do ponto de vista histórico, da história da educação do negro no Brasil, isso é significativo. Mas o grande desafio é esse contexto das

resistências, da democracia racial, de reconhecimento do racismo e do que o racismo significa na escola e na vida de pessoas negras e brancas que circulam pela escola pública brasileira. Esse contexto inviabiliza o enraizamento da lei. Juntamente com isso ainda precisamos de políticas públicas mais efetivas que garantam a implementação da lei. Temos em nível macro iniciativas, mas as iniciativas em nível micro ainda deixam muito a desejar. Temos hoje o desafio de enraizar a lei nas práticas pedagógicas e na gestão, tanto no sistema de ensino, nas secretarias estaduais e municipais, quanto nas escolas. A gente tem conseguido alcançar mais professores e professoras do que aqueles que estão nos órgãos de decisão e de poder. Muitas vezes você tem práticas com professores mobilizados dentro de uma determinada instituição escolar, mas as decisões que tomam para implementação das leis e diretrizes são vetadas, inviabilizadas, ou não recebem apoio e, quando você vai ver, tem uma implicação da gestão da escola, da coordenação pedagógica ou da gestão de sistema. (GOMES, 2010, p. 7)

Dessa maneira, para que ocorra uma mudança de atitude quanto a problemática apresentada, os educadores precisam compreender a instituição escolar como um ambiente de representação e aprendizagem multicultural que objetiva (des)construir relações sociais para a formação de uma sociedade mais igualitária e justa em termos de cidadania e direitos.

Visando solucionar o problema, encontramos, então, a literatura afro-brasileira como aliada dessa necessidade de aprofundamento da história afro-brasileira, pois a mesma objetiva tornar presente as contribuições que os negros possuem no campo literário e, também, no campo social.

Portanto, o ensino da literatura vai além do ensino literário. Através das obras, a literatura contextualiza temas sociais, tornando-se um caminho de compreensão da realidade. A literatura afro-brasileira é um saber “recortado”, inserido na literatura brasileira, constituída de um conhecimento que abrange tanto a história e cultura afro-brasileira como também africana. Ela possui um perfil próprio, caracterizado por todo um sistema significativo, “um sistema no sentido de “obras ligadas por denominadores comuns”, com “notas dominantes” peculiares desta ou aquela fase, deste e aquele gênero.” (IANNI, 1998, p. 91)

A literatura afro-brasileira faz emergir o negro como tema principal. Obviamente, entendendo que “o negro sempre implica no branco, no outro do negro” (IANNI, 1998, p.92), outros personagens da raça branca aparecerão nas

linhas escritas por essa literatura, mas não serão os protagonistas. Tal literatura também aborda conhecimentos sobre a escravatura, período monárquico, época colonial, as ditaduras, industrialização, urbanização, formas de trabalho e de vida. Ela compreende a passagem do tempo e a importância do negro em todos esses momentos, atendendo às diversidades, desigualdades, multiplicidades e antagonismos.

É relevante ressaltar que os conhecimentos da literatura afro-brasileira foram trazidos pelos escravos africanos no período colonial brasileiro e, conseqüentemente, incorporado pelos afro-brasileiros (MUNANGA, 2005). Ela é desenvolvida por um(a) autor(a) negro(a) que escreva sobre o significado de ser negro(a), de forma assumida, discutindo os problemas sociais, culturais e históricos que o(a) cercam, para um público que busca compreender e/ou refletir sobre estes problemas. Nesse contexto, a

literatura é um conjunto de obras literárias que está ligado a obra-autor-público. E também pode ser vista como arte de comunicação social na linha da sociologia. Com isso, sua função na escola está baseada na realidade das obras passadas com a realidade atual, visando não só o ensino da literatura, mas os problemas sociais que podem ser passados através de seu ensino. (BONNICI e ZOLIN, 2009, p. 20)

Assim, reiteramos que o ensino da literatura está para além do ensino literário. Através dele é possível compreender e, para quem não conseguir compreender, se torna possível, ao menos, refletir, pensar, problematizar os problemas sociais. Ainda nesse contexto, em *Literatura e Sociedade* (1980), Antonio Candido, sociólogo, estudioso da literatura brasileira e estrangeira e professor universitário, deseja a superação dos estudos baseados em paralelismo, ou seja, aqueles em que as questões sociais permanecem de um lado, enquanto, do outro lado, estão os eventos de tais questões nas obras. Em estudos paralelísticos, a literatura e as questões sociais, portanto, não se interpenetram e, dessa forma, o social ainda perdura como um fator externo à obra literária. E, ainda, tais estudos, ao não viabilizar a interpenetração entre a literatura e questões sociais, confirmam meramente o que já se sabia, pois apenas reencontram, nas obras literárias, o que já havia sido firmado pelos

estudos sociais e historiográficos. Logo, nos estudos paralelísticos, a literatura não produz conhecimento nos seus próprios termos, ela necessita de dados externos.

Candido busca estudar justamente essa relação entre a literatura e sociedade, que não é simples, como aborda a visão corriqueira dos estudos paralelísticos. O autor pergunta, procurando por uma interpretação mais dialética, “qual a influência exercida pelo meio social sobre a obra de arte? Digamos que ela deve ser imediatamente completada por outra: qual a influência exercida pela obra de arte sobre o meio?” (p. 28) Logo, o interesse do autor não se baseia meramente na relação do texto com a sociedade, mas também na transformação da sociedade em texto. A obra literária, portanto, se inspira na sociedade e, a partir dela, se configura.

Ainda em *Literatura e Sociedade*, no capítulo intitulado *Literatura e a vida social*, Antonio Candido utiliza-se das palavras de Sainte-Beuve, crítico literário francês, para retratar as relações entre o artista e o meio. Para ambos os críticos literários, portanto,

poeta não é uma resultante, nem mesmo um simples foco refletor; possui o seu próprio espelho, a sua mônada individual e única. Tem o seu núcleo e o seu órgão, através do qual tudo o que passa se transforma, porque ele combina e cria ao devolver à realidade. (CANDIDO apud SAINTE-BEUVE, 1980, p. 28)

Ainda nesse contexto, segundo Walter Benjamin, um sociólogo judeu alemão, filósofo, ensaísta, crítico literário e tradutor, a tendência daqueles que narram é inserir suas histórias com uma explicação do contexto em que os mesmos tomaram conhecimento dos fatos que irão contar. Para Benjamin, narrar não é apenas sinalizar uma resistência, mas evidenciar uma forma de escrita em que o autor se posiciona, ou seja, “o narrador retira da experiência o que ele conta: sua própria experiência ou a relatada pelos outros. E incorpora as coisas narradas à experiência dos seus ouvintes”. (BENJAMIN, 1994, p. 201).

Nessa conjuntura, nesse capítulo nos debruçaremos sobre duas escritoras negras de literatura afrofeminina brasileira, a Conceição Evaristo e a

Carolina de Jesus. O objetivo dessa abordagem é compreender a importância da representatividade das mesmas em suas respectivas obras, considerando-as escritoras que combinam e criam ao devolver à realidade. Além disso, devemos também perceber, nas obras dessas escritoras, uma reconstrução da identidade negra que possibilita a ascensão do papel do negro - mais precisamente, como veremos, da mulher negra - como protagonista da história brasileira.

3.1 CONCEIÇÃO EVARISTO: o discurso étnico-literário que borda a memória aos fios do imaginário

“Gosto de dizer, ainda, que a escrita é para mim o movimento de dança-canto que o meu corpo executa, é a senha pela qual eu acesso o mundo.”

CONCEIÇÃO EVARISTO

Conceição Evaristo nasceu em uma favela da zona sul de Belo Horizonte e é oriunda de uma família pobre, com cerca de nove irmãos e sua mãe. Trabalhando de empregada doméstica, em 1971, aos 25 anos, consegue concluir o curso normal. No ano de 1973, a escritora se transfere para o estado do Rio de Janeiro, onde passa em um concurso público para o magistério e, posteriormente, inicia a graduação em Letras na Universidade Federal do Rio de Janeiro. Durante os anos 80, com o crescimento dos movimentos pela igualdade racial, Evaristo se entregou à escrita literária. Em *Cadernos Negros*, número 13, estão os seus primeiros poemas publicados. Iniciou o mestrado em Letras pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, onde defendeu, em 1996, a dissertação *Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade*. Conceição Evaristo, atualmente, é doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense.

A autora questiona: o que acarreta no desejo de “determinadas mulheres, nascidas e criadas em ambientes não letrados, e quando muito, semi-alfabetizadas, a romperem com a passividade da leitura e buscarem o movimento da escrita? (EVARISTO, 2007, p. 20) Sobre o questionamento,

Conceição Evaristo, não surpreendentemente, afirma a relevância da autora Carolina Maria de Jesus e seus diários para a sua produção:

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. (DE OLIVEIRA apud EVARISTO, 2015, p. 72).

Portanto, como podemos perceber, Evaristo escreve como quem se posiciona em sua vivência de mulher negra brasileira. Sobre esse posicionamento literário, em *Malungos na escola*, livro de Edmilson de Almeida Pereira, a autora declara:

O texto nasce de quem? O texto não é uma criação de um sujeito? Explicando melhor: para mim, a autonomia do texto em relação ao seu autor é relativa, e muito. O ponto de vista que atravessa o texto e que o texto sustenta foi criado por alguém. Alguém que é o sujeito autoral. Sujeito da criação do texto e que pode, inclusive, criar uma personagem que finge ser o autor e que faz parte da própria ficção do texto. Alguém, entretanto, criou esse fingidor que finge ser o autor e esse alguém é o autor concreto, o fulano de tal criador(a) da obra. E nesse sentido, afirmo que, quando escrevo, sou eu Conceição Evaristo. Uma cidadã brasileira, negra, mulher, viúva, professora, oriunda das classes populares, mãe de uma especial menina Ainá etc., que está a criar personagens, enredos, a escolher modos de trabalhar com a linguagem, a partir de uma história, de uma experiência pessoal, intransferível. Afirmo que minha condição étnica e de gênero, ainda acrescida de outras marcas identitárias, me permite uma experiência diferenciada do homem branco, da mulher branca e mesmo do homem negro, e que tudo isso influencia a minha escrita, conduzindo o ponto de vista, a perspectiva, o olhar que habita em meu texto. Será que alguém escreve o texto de outro? Eu não me acredito capaz de criar no meu texto uma perspectiva, um modo de olhar indígena ou cigano, por mais que eu compactue, me comprometa com as lutas desses povos. Como eles, experimento uma história de exclusão, mas de um outro lugar. Posso tentar e criar um arremedo, talvez. (PEREIRA, 2007, p. 285)

Nesse contexto, Conceição Evaristo nos afirma que é possível, sim, conceber uma escrita afrofeminina brasileira, pois a memória na escrita evaristiana une a biografia e a grafia, ou seja, é uma escrita realizada em via de mão dupla, que ocorre do direcionamento da vida à grafia e,

concomitantemente, do direcionamento da grafia à vida, concretizando um binômio vida/obra, trabalhado por Dominique Maingueneau, um linguista, escritor e professor da Universidade de Paris:

Na realidade, a obra não está fora de seu “contexto” biográfico, não é o belo reflexo de eventos independentes dela. Da mesma forma que a literatura participa da sociedade que ela supostamente representa, a obra participa da vida do escritor. O que se deve levar em consideração não é a obra fora da vida, nem a vida fora da obra, mas sua difícil união. (MAINGUENEAU, 2001, p. 46)

Ainda nesse contexto, a escrita Evaristiana é, portanto, motivada a trazer à tona, ainda que de maneira ficcional, as memórias encobertas de uma parcela da sociedade que vive, incessantemente, à margem. Diante disso, a autora cria uma palavra-conceito chamada *escrevivência*, onde a escrita nasce do fazer literário comprometido com a experiência pessoal. Este neologismo, a *escrevivência*, na escrita de Conceição Evaristo, se encontra no acúmulo de tudo o que a autora ouviu e vivenciou desde a sua infância.

Logo, a obra de Conceição Evaristo revela a identificação que a mesma possui, enquanto intelectual afrodescendente, com os sujeitos que permanecem às margens e, em sua escrita, a autora resgata, através do relato oriundo da memória que liberta, as vozes que são silenciadas historicamente, socialmente e culturalmente.

Como podemos perceber, a identificação com os sujeitos às margens sociais, para Conceição Evaristo, é um compromisso em sua obra. Com o mesmo engajamento, a autora busca trabalhar em sua escrita a auto-apresentação da mulher negra.

Em seu texto intitulado *Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira*, publicado em 2005 pela *Revista Palmares*, Evaristo denuncia que a literatura brasileira apresenta, desde a sua formação à contemporaneidade, um discurso que caracteriza a imagem da mulher negra como algo negativo. Ainda aliada à ideia da mulher negra no passado escravo, como um corpo-procriação e/ou um corpo marcado como objeto de prazer do macho senhor branco, a literatura brasileira determina e,

por vezes, reproduz estereótipos da mulher negra que podem ser encontrados, ainda hoje, latentes na sociedade brasileira. É o que acontece, por exemplo, nas obras de Gregório de Matos, Aloísio de Azevedo e Bernardo Guimarães.

Evaristo afirma que Gregório de Matos, escritor do período colonial, conhecido popularmente como “Boca do Inferno”, debocha das mulheres mulatas escravas em trechos como: “Jelu, vós sois a rainha das mulatas/ E sobretudo sois a deusa das p...” Ainda em caráter de queixa, a escritora afirma que a mulher negra, em *O Cortiço*, obra de Aloísio de Azevedo, é animalizada, pois Bertoleza falece *focinhando*. Para tanto, *Escrava Isaura*, uma obra significativa por trazer como personagem principal uma mulher *que pudesse* ser negra, é também questionada, visto que a narrativa não traz uma heroína negra, muito pelo contrário. A personagem principal, a escrava Isaura, é admirada e elogiada pela sua senhora por ser clara e, dessa maneira, possuir pouco sangue africano: “És formosa e tens uma cor linda, que ninguém dirá que gira em tuas veias uma só gota de sangue africano” (GUIMARÃES, 1976, p. 29)

Quanto a representação da mulher negra na literatura brasileira, Conceição Evaristo indaga: “teria a literatura a tendência em ignorar o papel da mulher negra na formação da cultura nacional?” (CONCEIÇÃO, 2005, p.53)

Indo em movimento de contracorrente às obras da literatura brasileira questionadas, onde as mulheres negras são apresentadas como antimusas da sociedade brasileira, Conceição Evaristo se preocupa em tornar visíveis as mulheres negras que vêm sendo estereotipadas. Para isso, a autora, junto a outras autoras negras brasileiras como Miriam Alves, Geni Guimarães, Mel Duarte e Cristiane Sobral, procura inscrever na literatura uma *auto-apresentação*, que oportuniza a criação de uma literatura onde

o corpo-mulher-negra deixa de ser o corpo do “outro” como objeto descrito para se impor como sujeito-mulher-negra que se descreve, a partir de uma subjetividade própria experimentada como mulher negra na sociedade brasileira (CONCEIÇÃO, 2005, p. 54)

Dessa maneira, as autoras negras, ao criar essa literatura da auto-apresentação em contracorrente à literatura de representação da mulher negra, tomam o lugar de escrita como direito, assim como tomam o lugar da vida. Assim, novos perfis da mulher negra são desenhados, através da *escrevivência* das autoras negras, como Conceição Evaristo, a partir do comprometimento com o lugar sociocultural em que as autoras estão e se posicionam para produzir suas obras.

Em *Olhos d'água* (2016), podemos notar que os contos reunidos nesta obra são criados e organizados através de seus convidados, suas personagens, como excluídos sociais, prostitutas, mulheres de bandidos, empregadas domésticas, favelados, dentre outros. Em especial, podemos citar algumas personagens inspiradoras em sua obra como Ana Davenga, Duzu Querença e Natalina. Tais personagens remetem às memórias de uma parcela da sociedade que, marginalizada, não é constantemente retratada pela literatura brasileira.

Ana Davenga, uma mulher negra, favelada e dona de “um movimento bonito e ligeiro de bunda” (2016, p. 24) conheceu Davenga em uma roda de samba. Ainda que nenhuma palavra sobre o trabalho de Davenga tenha sido proferida,

Ana sabia bem qual era a atividade de seu homem. Sabia dos riscos que corria ao lado dele. Mas achava também que qualquer vida era um risco e o risco maior era o de não tentar viver (CONCEIÇÃO, 2016, p.26)

Ana estava grávida e Davenga estava trabalhando. Em um dos retornos do homem, enquanto “explodiam um no outro” (p.30), os policiais invadiram o barraco, o que culminou na morte de ambos e do filho que Ana tentava proteger ao segurar a barriga. “E agora o que valia a vida? O que valia a morte?” (p.30)

Duzu Querença, a eterna menina, que chega à cidade e é recebida na casa de uma senhora, onde havia muitos quartos, em que moravam mulheres muito bonitas. Em troca de moradia, Duzu ajudava na lavagem, passagem das roupas e limpeza dos quartos. Entre uma limpeza e outra, ainda que a senhora,

dona da casa, tenha pedido para que a menina bata na porta antes de entrar, Duzu, em sua meninice, “saía entrando” pelos quartos e se questionava: por que o homem dorme em cima da moça? Com o tempo e muitas limpezas, a menina observou muitas vezes “homens acordados em cima das mulheres. Homens mexendo em cima das mulheres. Homens trocando de lugar com as mulheres.” (2016, p. 33) Um desses homens, ao ser surpreendido com a entrada de Duzu Querença, a presenteou com uma nota e, dessa maneira, os próximos quartos a serem abertos a receberiam de uma outra maneira. Um homem a jogou na cama e ela, menina, “não sabia ainda o ritmo do corpo, mas, rápida e instintivamente, aprendeu a dançar” (2016, p.33).

Dessa maneira, Duzu ganhava seu dinheiro, mas a dona da casa, Dona Esmeraldina, descobriu que a menina estava ganhando dinheiro sozinha. Logo, os tempos “em que o sofrer era proibido” (2016, p. 35) chegaram e Duzu Querença deixou de lado sua meninice de quem invade quartos para ter um quarto apenas dela, onde muitos homens eram recebidos.

Natalina é empregada doméstica. Seus patrões queriam muito ter um filho, mas não conseguiam. Entre uma viagem e outra dos mesmos, eles resolveram propor à Natalina que ela se deitasse com o patrão para gerar, em seu útero, o “movimento de flor-criança.” (2016, p. 48) A criança nasceu, depois de uma gestação extremamente complicada e dolorosa para Natalina, mas a personagem não devia nada a ninguém, pois “se aquela barriga tinha um preço, ela também tinha tido o seu, e tudo tinha sido feito com uma moeda bem valiosa.” (2016, p. 49)

Desde então, Natalina, que possui um histórico de gravidez triste, desejava, em sua quarta gravidez, que seu filho fosse só seu e, portanto, livre da ameaça de pai, de mãe, de companheiro e patrões. Seu filho arrebentaria no mundo e nele não haveria a marca de ninguém.

Após ler o breve resumo das mulheres negras auto-apresentadas por Conceição Evaristo em *Olhos d'água*, podemos perceber que as mulheres negras evaristianas dos contos são, geralmente, de baixa renda e que residem na região urbana. Mulher de bandido, empregada doméstica, prostituta são algumas das personagens protagonistas dos seus contos. É importante

ênfatizar que tais mulheres negras, no núcleo familiar, representam a força motriz, seja como mãe, filha ou esposa. Essa questão é relevante, visto que Conceição Evaristo afirma que a literatura brasileira não representa a mulher negra como mãe, matriz da família negra, apenas são lembradas como mãe-preta, a que cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. A autora questiona:

qual seria o significado da não representação materna para a mulher negra na literatura brasileira? Estaria, o discurso literário, como o histórico, procurando apagar os sentidos de uma matriz africana na sociedade brasileira? (CONCEIÇÃO, 2005, p. 53)

Embora, em movimento contracorrente, Conceição Evaristo auto-apresente as mulheres negras como protagonistas na formação da cultura nacional, no âmbito macro-estrutural, tais mulheres vivem marginalizadas da sociedade. Elas possuem péssimas condições de vida, vivenciando preconceitos raciais e de gênero em seus respectivos cotidianos, trabalham em regime de semi-escavidão, suas moradias são subumanas, experimentam a violência e não possuem fácil acesso à assistência médica.

Ainda assim, através do contexto social, Evaristo escreve mulheres que interferem nas esferas políticas através do domínio do conhecimento e das ações cotidianas. Querença, por exemplo, ao receber a memória de seu povo por sua avó, se torna detentora da consciência para continuar a luta iniciada pelos seus ancestrais e, para isso, deve dominar os conhecimentos escolares e se juntar com outros jovens em organizações que possibilitem a melhora das condições de vida do seu povo.

As mulheres evaristianas não encontram apenas uma pedra no caminho, como nos descreve Drummond. Elas vivenciam lutas contra o racismo e o sexismo e não desistem, como fica claro no poema *Pedra, pau, espinho e grade* (1992), de Conceição Evaristo:

No meio do caminho tinha uma pedra
mas a ousada esperança
de quem marcha cordilheiras
trititando todas as pedras
da primeira à derradeira

de quem banha a vida toda
no unguento da coragem
e da luta cotidiana
faz do sumo beberagem
topa a pedra-pesadelo
é ali que faz parada
para o salto e não recuo
não estanca os seus sonhos
lá no fundo da memória,
pedra, pau, espinho e grade
são da vida um desafio
e se cai, nunca se perdem
os seus sonhos esparramados
adubam a vida, multiplicam
são motivos de viagem.
(Cadernos Negros 15: 1992, p. 32-33)

Dessa maneira, a escritora aborda o realismo “nu e cru” do cotidiano da vivência negra no Brasil, mais precisamente da vivência da mulher negra brasileira, demonstrando comprometimento com a literatura afro-brasileira que, na diáspora, se torna tão importante por retratar questões sociais e políticas brasileiras, assim como a herança africana e a ancestralidade, que contribui veementemente para a construção da imagem do sujeito negro de forma singular. Com isso, conforme escrito por Jurema Werneck, no capítulo de introdução do livro *Olhos d'água*, na obra de Conceição Evaristo, “o lugar de mero ouvinte é desautorizado. Nesta literatura/cultura, a palavra que é dita reivindica o corpo presente. O que quer dizer ação”. (2016, p. 14)

3.2 CAROLINA MARIA DE JESUS: “o ouro no meio de chumbo” de onde descortinaram outros diários afrofemininos.

“As aves deve ser mais feliz que nós. Talvez entre elas reina amizade e igualdade. (...) O mundo das aves deve ser melhor do que dos favelados, que deitam e não dormem porque deitam-se sem comer.”

CAROLINA DE JESUS

Carolina Maria de Jesus nasceu em Minas Gerais, em uma comunidade rural conhecida como Sacramento. Entretanto, foi em São Paulo, na favela do Canindé, que a mesma se tornou escritora. Carolina de Jesus foi a primeira escritora negra brasileira que obteve sucesso. Surpreendentemente, o seu

sucesso foi adquirido em um momento totalmente adverso, pois, por volta dos anos de 60, a literatura era algo praticamente inacessível até mesmo para mulheres brancas. Uma mulher negra, pobre e favelada, que sustentava a si e à própria família através da reciclagem do lixo urbano, nesse contexto histórico, conseguiu se tornar um fenômeno editorial com o seu primeiro livro, intitulado *Quarto de despejo*, em que conseguiu alcançar cerca de dez mil exemplares em sua primeira edição.

A escritora usava cadernos que encontrava no lixo para escrever sobre suas experiências e reflexões como favelada. Essas escritas diárias se transformaram no livro *Quarto de Despejo*, onde Carolina de Jesus reflete sobre as desigualdades que a marginalizava constantemente.

É importante frisar que a escritora é a personificação de vários outros: mulher, negra, pobre do campo e da cidade. Em *Pobreza e cidadania*, Vera Silva Telles diz que “os pobres são aqueles que não têm nome, não têm rosto, não têm identidade, não têm interioridade, não têm vontade e são desprovidos de razão” (TELLES, 2001, p. 42). Nesse contexto, Carolina de Jesus, enquanto voz subalterna, enfrenta essa pobreza, a contestando, para apenas possuir o direito de ser e exercer sua identidade. É através da escrita que Carolina demonstra que, contrariando as expectativas criadas sobre pessoas que vivem à margem da sociedade, a mulher negra e pobre pensa de forma crítica o que percebe em seu cotidiano. A escritora, apesar de ser, também, catadora de lixo, não se confundia, de forma alguma, com o lixo que catava.

Carolina de Jesus foi a primeira autora brasileira a produzir uma literatura ousada em que as experiências ocorrem no espaço da favela. Ou seja, a autora escreve uma narrativa que traz à tona o cotidiano periférico como possibilidade de olhar a si e a cidade. Dessa maneira, o olhar de Carolina se torna cada vez mais crítico diante das ilusões que São Paulo prometia enquanto promovia a falsa imagem de lugar com oportunidades para todos.

Na peça *Carolina de Jesus, Diário de Bitita*, dirigida por Ramon Botelho, a qual pude assistir em Outubro de 2017, após o espetáculo houve um debate e um rapaz que estava na plateia disse: “Fico pensando que Carolina, com todas as adversidades, ao menos, conseguiu exprimir na literatura o que

acontecendo com ela e o que essa vivência lhe proporcionava como pensamento. Quantas Carolinas ainda continuam ocultas?” Essa questão me emudeceu por alguns dias. Ao discutir educação e identidade negra, Nilma Lino Gomes afirma que

essa perspectiva que prima pela exclusão e trata as diferenças como deficiência transforma as desigualdades raciais construídas no decorrer da história, nas relações políticas e sociais, em naturalizações. As desigualdades construídas socialmente passam a ser consideradas como características próprias do negro e da negra. Dessa maneira, um povo cuja história faz parte da nossa formação cultural, social e histórica passa ser visto através dos mais variados estereótipos. Ser negro torna-se um estigma. (GOMES, 2002, p. 42)

Dessa maneira, podemos dizer que Carolina de Jesus, em seus diários como *Quarto de Despejo*, se torna personagem. Ela é protagonista de sua própria história, o que possibilitou que outras mulheres negras e pobres pudessem se perceber e se sentirem representadas em suas linhas e quererem escrever linhas próprias, como ocorreu com a Conceição Evaristo.

Carolina de Jesus, enquanto protagonista da própria história, demonstrou que ainda que vivendo situações de exclusão, os sujeitos podem possuir voz ativa e serem detentores de uma corporeidade que possui identidade e memória. A autora, portanto, inicia uma caminhada para o fim do pensamento racista que associa homens e mulheres negras à pobreza, maternidade solitária, ignorância e trabalho doméstico. Ao demonstrar que a mulher negra é criação, beleza, poder e autonomia, a autora faz com que qualquer estigma caia em descrédito.

Em *Quarto de Despejo*, seu principal livro, Carolina de Jesus (d)escreve a poética da fome e ela sabe escrever bem sobre esse fenômeno, pois, segundo a mesma, “é preciso conhecer a fome para saber descrevê-la” (JESUS, 2012, p. 29). Carolina acredita que “quem passa fome aprende a pensar no próximo e nas crianças” (JESUS, 2012, p. 29) e, diante dessa realidade, em todos os seus dias, a escritora se preocupava com o que iria comer no dia seguinte, com o que os seus três filhos se alimentariam. É

importante enfatizar, nesse momento, que Carolina criou seus três filhos sozinha, o que foi muito difícil. Sobre o ocorrido, ela relata:

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.

(...) Que suplício 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 peso do saco na cabeça e suporto o peso de 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. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar. (JESUS, 2012, p. 22)

Apesar das dificuldades para sobreviver e criar os três filhos sozinha, Carolina conseguia, em algum instante, levar alimento ao barraco. Quando muitos dias se passavam sem um alimento, as crianças não eram muito exigentes no paladar e ficavam extremamente felizes quando a autora chegava ao barraco com comida: “hoje comprei marmelada para eles. Assim que dei um pedaço a cada um percebi que eles me dirigiam um olhar terno. E o meu João José disse: - Que mamãe boa!” (JESUS, 2012, p. 20)

Carolina também relata sobre a brutalidade da favela e das pessoas que moram nessa localidade. Em uma passagem de *Quarto de despejo*, a autora escreve:

Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os políticos estingue as favelas. Há os que prevalecem do meio em que vive, demonstram valentia para intimidar os fracos. Há casa que tem cinco filhos e a velha é quem anda o dia inteiro pedindo esmola. Há as mulheres que os esposos adoecem e elas no penado da enfermidade mantem o lar. Os esposos quando vê as esposas manter o lar, não saram nunca mais. (JESUS, 2012, p. 20)

Dessa maneira, podemos perceber que Carolina rejeita qualquer vínculo emocional com a favela. Ela não fazia parte - e nem gostaria de fazer - daquele espaço que representava a úlcera da cidade. A favela era o quarto onde o indesejável, o entulho, o despejo é jogado. A favela é onde fica tudo aquilo que se deseja esconder enquanto o centro da cidade é a sala de visitas. Sobre tal

afirmação, a autora diz que classifica São Paulo da seguinte maneira: “O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.” (JESUS,2012, p. 32) Carolina, quando estava na favela, se sentia como um “objeto fora de uso.” (JESUS, 2012, p. 37) Dessa reflexão surge o título de seu primeiro livro, que marcou o seu sucesso, e que se compromete a romper com o estigma de ser o resto, de ser despejado.

Além disso, também podemos compreender que a favela se torna uma moradia não desejada por Carolina, que tanto deseja se mudar. A autora se mostra como uma “estrangeira”, como alguém que não pertence à favela porque, ao contrário das pessoas que moram nessa localidade, ela não é dura e repugnante. De acordo com a autora, a favela degrada as pessoas.

Durante a leitura de *Quarto de despejo*, é fácil encontrar críticas da autora às mulheres e homens favelados. Ela direciona às pessoas um olhar frio, guardando seu sorriso e as palavras de ternura apenas para as crianças. Segundo ela, as mulheres faveladas são como corvos numa disputa, pois são muito briguentas. Tudo o que pode ser resolvido com palavras, por meio de uma conversa, elas transformam em conflito. Por outro lado, os homens favelados estão sempre bêbados e tal vício faz com que eles sejam irresponsáveis com seus filhos, pois os pais pedem aos filhos para comprar pinga e, com isso, facilitam que o filho comece a beber. Entretanto, Carolina afirma que “os homens são mais tolerantes, mais delicados. As bagunceiras são as mulheres.” (JESUS, 2012, p. 21) A autora direciona sua ternura às crianças por sentir pena das mesmas por presenciarem tantos momentos ruins na favela, como ela relata:

E o pior na favela é o que as crianças presenciam. Todas crianças da favela sabem como é o corpo de uma mulher. Porque quando os casais que se embriagam brigam, a mulher, para não apanhar sai nua para a rua. Quando começa as brigas os favelados deixam seus afazeres para presenciar os bate-fundos. De modo que quando a mulher sai correndo nua é um verdadeiro espetáculo para o Zé Povinho. (JESUS, 2012, p. 45)

Carolina Maria de Jesus se preocupa com as crianças faveladas que, por conviverem desde muito cedo com as desigualdades que ocorrem dentro e fora da favela, podem perder sua ingenuidade e inocência por não serem preservadas da realidade. A autora reflete sobre suas escritas, sobre a reação do leitor ao seu diário e pensa que as pessoas podem imaginar que é mentira, mas ela afirma que “as misérias são reais” (JESUS, 2012, p. 46). Diante disso, é preciso poupar o futuro, é preciso preservar as crianças.

A exposição cotidiana dos aspectos que Carolina escreve por jornais ou internet acontece, muitas vezes, de forma massiva. Ginzburg (2012), historiador italiano, afirma que o sistema acaba por sedar o público para proporcionar uma espécie de proteção, de combate ao tremor emocional que pode ser causado. Essa apatia desumaniza e causa amoralidade, entretanto ela é “eficiente em campo de excesso de estímulos nervosos” (GINZBURG, 2012, p. 23).

Dessa maneira, para Ginzburg, o estudo da literatura ganha importância, pois, através dele, podemos romper com as percepções automatizadas da realidade. A literatura, portanto, pode deslocar os modos de percepção, que caracteriza um processo de reavaliação de critérios de entendimento e de valores de conhecimento. Os questionamentos sobre violência pela literatura permitem o rompimento com a apatia e, portanto, a literatura pode motivar a empatia do leitor para situações importantes, como as relatadas nas narrativas de Carolina.

Carolina Maria de Jesus, em sua escrita marginal, convida o leitor a buscar e perceber o humano na favela, onde, pelo senso comum, só é possível notar a miséria. A autora deixa cravada na literatura afro-brasileira a sua visão particular do mundo e de uma sociedade extremamente desigual, que continua segregando pessoas que se identificam com algum grupo social minoritário.

Carolina de Jesus urge da favela com uma escrita de denúncia, que expressa a voz de todos aqueles que são silenciados e vivenciam, constantemente, até os dias atuais, as condições relatadas pela autora. Carolina é a porta-voz dos marginalizados e, sobretudo, das mulheres negras e pobres. Autora do diário que tornou possível e influenciou tantos outros diários,

Carolina é, verdadeiramente, “o ouro no meio de chumbo”. (JESUS,2012, p. 27)

3.3 Sempre, agora e em tempo: é necessário recriar as narrativas do que é ser negro(a) brasileiro(a).

Ao vivenciar o cotidiano escolar em escolas municipais da cidade do Rio de Janeiro, percebe-se que a maioria dos estudantes, independente dos anos escolares, são preenchidas por estudantes - autodeclarados - negros. Tal fator, por si só, já é uma evidência da desigualdade social que a sociedade brasileira enfrenta e que, infelizmente, no Brasil, a marginalidade social, enquanto consequência de tantas outras tangentes, possui cor.

Nesse contexto, torna-se necessário buscar lembranças de minha experiência como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid), tanto pelo subprojeto Interdisciplinar (de Março de 2015 a Dezembro de 2016) , em que frequentei a Escola Municipal George Pfisterer, como pelo subprojeto Letras (de Julho de 2017 a Dezembro de 2017) , em que frequentei a Escola Municipal Estácio de Sá, e, também, minha trajetória pela Escola Municipal Marc Ferrez (de Junho de 2013 a Junho de 2015), através do estágio não-obrigatório oferecido pela 2ª Secretaria da Educação.

Durante essas passagens, foi possível descortinar o cotidiano dos estudantes. A maioria deles é moradora das favelas da cidade, variando de Rocinha ao Morro do Borel. Ainda que cada favela seja única quanto aos seus moradores, vielas e segredos, sabe-se que assistir em locais com leis próprias proporcionam aprendizados não característicos de quem habita no asfalto. Em conversas informais, muitos estudantes afirmavam que não percebiam utilidade de muitos estudos escolarizados em suas vidas. E, de verdade, que diferença faz, ao passar por um policial enquanto desce a favela no caminho à escola, saber como calcular a área de um triângulo retângulo?

A evasão escolar, por esses alunos, cresce. As fugas, ao pular os muros das escolas, crescem. “Matar” aula na praia sempre é uma alternativa. E então, indago: Qual seria o motivo?

Tais estudantes não se reconhecem em sala de aula. Chegam à escola, muitas vezes, rotulados como “problemas”, como os que “não querem nada com a escola”. E, dessa maneira, os mesmos acabam por acreditar que não sabem nada, que são “burros”. Diversas vezes, antes de explicar algum conteúdo, escutei de algum estudante: “não vou conseguir”. A autoestima é abalada.

O sistema escolar, muitas vezes, é cruel com estes estudantes, pois faz questão de dividi-los entre os que são ou não capazes, ou ainda, àqueles que possuem saberes úteis ou não. Mas, os saberes devem ser úteis para quem?

Na escola, ao/por receber estudantes marginalizados, é preciso reinventar, criar novas maneiras de enredar conhecimentos que sejam verdadeiramente úteis e que proporcionem reconhecimento. Dessa maneira, ao criar um ambiente de pertencimento, acredita-se que os estudantes se sintam em um espaço que também é deles, que é um direito deles. E, assim, os mesmos persistam no avanço pela educação.

Visando essa aproximação e reconhecimento dos estudantes da rede pública da cidade do Rio de Janeiro com o ensino das escolas, cria-se uma proposta de intervenção baseada na literatura afro-brasileira. Conceição Evaristo e Carolina de Jesus são literaturas afrofemininas que possibilitam diversas e distintas práticas pedagógicas - visto que são trabalhadas como uma opção outra aos cânones literários apresentados na vivência escolar - que visam o respeito ao outro. Em aulas de literatura de sétimo ano do ensino fundamental ao ensino médio, as escritas das autoras poderiam ser utilizadas como textos motivadores para promover debates entre os estudantes sobre as condições atuais da sociedade, o que construiria, com a reflexão, um repertório maior de argumentos que poderiam ser, posteriormente, utilizados em produções de texto.

Através da literatura afro-brasileira, que narra a (sobre)vivência da população negra diante de um contexto social, cultural, histórico e econômico marginalizado e que possibilita, dessa maneira, diversos diálogos que cruzam e entrecruzam a escola e a sociedade, é possível que os estudantes da rede pública se reconheçam e se interessem, cada vez mais, pelas escolas.

Em um espaço onde não se percebe representação na direção, na coordenação, enquanto segura o giz que escreve no quadro, mas apenas com a vassoura em mãos, é importante afirmar que as narrativas podem e devem se reescrever sempre, agora e em tempo.

Conceição Evaristo, ao escrever o prefácio da terceira edição do livro *Mulheres incríveis*, de Elaine Marcelina, que é, além de escritora negra brasileira, historiadora e professora,, diz que é preciso que o oprimido rasure as cenas dos grandes feitos para compor outras histórias.

Em resposta e atendendo à Conceição Evaristo, afirmo, unida a Elza Soares, cantora negra brasileira, em sua música *A carne*, no ano de 2017: a carne mais barata do mercado *foi* a carne negra.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A lei 10.639/2003 percebe a necessidade de, no cotidiano escolar, trabalhar com a história e cultura africana e afro-brasileira. Tal tarefa não é fácil, visto que existem poucos espaços em que os assuntos que se referem à população negra podem ser acessados. Por consequência, poucos profissionais se encontram realmente qualificados para abordar tais questões com os estudantes e, além disso, perpassar as burocracias exigidas pela gestão da escola, coordenação pedagógica e gestão de sistema não é, também, uma tarefa fácil. Tudo caminha - ou fazem tudo caminhar - para que o enraizamento e a implementação da lei se torne algo ilusório.

É relevante pensar sobre a necessidade de criar uma lei para que essas culturas ocupem seus espaços no currículo escolar, principalmente se tratando de um país multicultural como o Brasil. O currículo escolar, muitas vezes, ao invisibilizar tais culturas escolhe por trazer outras à tona, o que reafirma a superioridade de culturas sobre outras. Diante disso, muitos estudantes desistem da escola por não perceberem que os conhecimentos enredados neste espaço são capazes de serem utilizados pelos mesmos em suas práticas. Perde o sentido porque não há pertencimento, reconhecimento, tampouco, valorização.

Todavia, neste contexto, é possível perceber a literatura afro-brasileira, enquanto “um movimento, um devir, no sentido de que se forma e se transforma” (IANNI, 1998, p. 91), um dos caminhos de contracorrente a inviabilidade do enraizamento da lei. Compreendendo a literatura para além do ensino literário, pode-se, através da literatura afro-brasileira, trabalhar a realidade social/histórica/cultural vivenciada pela população negra brasileira com os estudantes no cotidiano escolar. Essa prática pedagógica é importante para proporcionar o ensino que prioriza a aceitação da/ respeito pela diferença e, dessa maneira, possibilita o amor entre os sujeitos, pois “o amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam. Cada um tem o outro como sujeito de seu amor. Não se trata de apropriar-se do outro.” (FREIRE, 2014, p.36)

Dentro da literatura afro-brasileira, encontramos a literatura afrofeminina, que é formada por autoras negras brasileiras que escrevem abordando o protagonismo de mulheres negras brasileiras para a formação da cultura do país. É uma maneira de se posicionar contra os estigmas da mulher negra apresentados pela literatura brasileira durante longos períodos. A mulher negra, na literatura afrofeminina, é auto-apresentada por outras mulheres negras como mãe, como militante, como aquela que proporciona o sustento da família, mas, ainda assim, em um contexto de desigualdade.

Na literatura afrofeminina escolheu-se abordar a escrita de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo. Seria impossível dissertar sobre literatura afro-brasileira e literatura afrofeminina sem perpassar a escrita de Carolina Maria de Jesus, visto que ela foi uma das principais escritoras negras brasileiras em um contexto que a silenciava cotidianamente, pois até mesmo para mulheres brancas, naquele presente momento, era difícil ser um fenômeno editorial. Carolina de Jesus consegue ser percebida com *Quarto de despejo*, um diário onde a mesma escrevia seu cotidiano na favela do Canindé e que possibilitou que outros diários, por consequência, existissem.

Conceição Evaristo foi escolhida por ser uma escritora da literatura afrofeminina ainda viva. Sempre é interessante fazer emergir mulheres negras vivas, principalmente com o grau de importância no ambiente acadêmico conquistado por Conceição. Para além disso, a partir do diário de Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo acreditou que também poderia ser escritora. Uma escritora que se posiciona diante da realidade do povo negro, assim como Carolina de Jesus.

Obviamente, a escolha de trabalhar com autoras negras brasileiras não foi inocente. Assim como Conceição Evaristo e Carolina de Jesus, o presente trabalho também se trata de uma maneira de perceber e se colocar no mundo. É um posicionamento de uma mulher negra brasileira, Licencianda em Letras pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, que, assim como Conceição, não acredita ser possível escrever um texto que não seja próprio. Diante de sua vivência, se permitiu refletir sobre questões que, para sua subjetividade, são importantes e que, ao perceber que não encontrou nenhum

espaço de discussão de questões negras em sua formação escolar, acredita ser necessário compreender e refletir sobre o quanto relevante é falar sobre si desde sempre para ser e estar no mundo e, concomitantemente, aprender a se defender do mesmo. Além disso, é importante ressaltar que o objeto de pesquisa do presente trabalho segue em futuras pesquisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Nilda. "Sobre movimentos das pesquisas nos/dos/com os cotidianos." *Revista Teias* 4.7 (2007)

AUGEL, Moema Parente. E agora falamos nós": literatura feminina afro-brasileira. *Portal Literafro*, 2007.

BENJAMIN, Walter. *Experiência e pobreza*. In: BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas: Magia e técnica, arte e política*. v. 1. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BONNICI, Tomas e ZONIN, Lúcia Osana. *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. Maringá: Eduem, 2009.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BUTLER, J. *Relatar a si mesmo. Crítica da violência ética*. Belo Horizonte, Ed Autêntica, 2015. Trad. Rogerio Betoni.

Cadernos Negros, 15: poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1992.

CANDIDO, Antonio. *Literatura e sociedade*. São Paulo: Editora Nacional, 1980.

CANEN, A. Educação Multicultural, identidade nacional e pluralidade cultural: tensões e implicações curriculares. *Cadernos de pesquisa*, n III, p. 135-150, 2000.

CERTEAU, Michel de. *A Invenção do cotidiano: 1. artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CORONEL, Luciana Paiva. *Literatura de periferia e mercado: reflexões acerca do caso Carolina Maria de Jesus*. 2011.

DA SILVA, José Carlos Gomes. Carolina Maria de Jesus e os discursos da negritude: literatura afro-brasileira, jornais negros e vozes marginalizadas. *Revista História & Perspectivas*, 2009, 1.39.

DAVIS, Angela. As mulheres negras na construção de uma nova utopia. *Cadernos do CEAS*. n, 2004.

_____. *Mulheres, raça e classe*. Boitempo Editorial, 2016.

DE ALMEIDA PEREIRA,, Edimilson. *Malungos na escola: questões sobre culturas afrodescendentes e educação*. Paulinas, 2007.

DE HOLLANDA, Heloisa Buarque. *Pós-modernismo e política*. Rocco, 1991.

DE SOUZA, Lynn Mário T. Menezes. Hibridismo e tradução cultural em Bhabha. *Margens da cultura: mestiçagem, hibridismo & outras misturas*, 2004.

DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA. Brasília, Ministério da Cultura, Secretaria Especial de Política de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), 2005.

EVARISTO, Conceição. Escrivivências da afro-brasilidade: História e memória. *Revista Releitura*. Belo Horizonte, n. 23, p. 1-17, nov. 2008.

_____. Da representação à auto-representação da mulher negra na literatura brasileira. In: Revista Palmares: cultura afro-brasileira. Ano I, n. 1, agosto 2005 – ISSN 108 7280.

_____. *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011.

_____. *Olhos d'água*. Pallas Editora, 2016.

FANNON, Frantz. "Os condenados da Terra." *Civilização Brasileira* (1979).

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. Editora Paz e terra, 2014.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GALDINO, Daniela (Org). *Tessitura azebiche: diálogos entre as literaturas africanas e a literatura afro-brasileira*. Ilhéus: Editus, 2008.

GINZBURG, Jaime. *Literatura, violência e melancolia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

GIROUX, H. A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GOMES, Nilma Lino. "Educação e identidade negra". IN: ALETRIA: revista de estudos de literatura v. 6, 1998/99 - Belo Horizonte: POSLIT/CEL, Faculdade de Letras da UFMG, p. 38-47.

_____. Implantação da lei 10.639 esbarra na gestão do sistema e das escolas. In: *Revista Nação Escola*, n.2 – NEN (Núcleo de Estudos Negros), Florianópolis-SC: ATILÊNDE, 2010. Disponível em:<http://issuu.com/gastaocassel/docs/revista_versaofinal_72dpi>

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*; tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.

HOOKS, Bell. Alisando o nosso cabelo. *Revista Gazeta de Cuba–Unión de Escritores y Artista de Cuba*, 2005.

_____. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo, 2013.

_____. Intelectuais negras. *Estudos feministas*, 1995, 3.2: 464.

_____. Mulheres negras: moldando a teoria feminista. *Revista Brasileira de Ciência Política, Brasília*, 2015.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. *Revista do Instituto de estudos Brasileiros*, 1988.

ILLICH, Ivan. *Sociedade sem escolas*. Vozes, 1982.

JESUS, Carolina Maria de. *Diário de Bitita*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 2012.

- MACLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. São paulo. Cortez, 1999.
- MAINGUENEAU, Dominique. *O contexto da obra literária*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. *Palestra proferida*, 2003, 1º.
- _____. Identidade, cidadania e democracia: algumas reflexões sobre os discursos anti-racistas no Brasil. *Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura*, 1996, 5.1: 17-24.
- _____. *Superando o racismo na escola*. UNESCO, 2005.
- OLIVEIRA, Inês Barbosa de, and Nilda ALVES. "Certeau e as artes de fazer: as noções de uso, tática e trajetória na pesquisa em educação." _____. *Pesquisa nos/dos/com os cotidianos das escolas, sobre redes de saberes*. Rio de Janeiro: DP&A (2008).
- OTSUKA, Edu Teruki. Literatura e sociedade hoje. *Literatura e Sociedade*, 2009, 12: 104-115.
- PESSANHA, Maria de Jesus. BRITO, Maria da Conceição Evaristo. *A literatura brasileira e o papel do autor/personagem negros*. In: Oliveira, Iolanda de e Siss.
- PLACER, Fernando González. O outro hoje: uma ausência permanentemente presente. *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, 79-90.
- PRATES, Cristina. Discurso étnico-literário: memórias poéticas em Conceição Evaristo. *Scripta*, 2010, 14.27: 133-142.
- SANTOS, B.S. *A crítica da razão indolente: contra do desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Um discurso sobre as ciências*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, B.S. (Org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO BÁSICA -MEC. Parâmetros e referenciais curriculares nacionais. Net, Brasília, nov. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12992-diretrizes-para-a-educacao-basica>>. Acesso em: fev. 2017.

SILVESTRE, Nathércia. Carolina de Jesus: a beleza de ser “diferente. *BALEIA NA REDE*, 2006, 1.3.

SOUZA, Neusa Santos. *Tornar-se negro, ou, As vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social*. Vol. 4. Graal, 1983.

SÜSSEKIND, M. L. (entrevistas e tradução) *Quem é William F. Pinar?* Petrópolis,: DPetAlii, 2014.

SÜSSEKIND, M. L., & SANTOS, W. L. (2016). Um Abaporu, a feiúra e o currículo: pesquisando os cotidianos nas conversas complicadas em uma escola pública do Rio de Janeiro. *Momento-Diálogos em Educação*, 25(1), 273-288.

TELLES, Vera da Silva. *Pobreza e cidadania*. São Paulo. Editora 34, 2001.