

**LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS NA SALA DE AULA:  
O PAPEL DA LITERATURA PARA SUPERAR O PRECONCEITO  
NA ESCOLA**

**AFRO-BRAZILIAN LITERATURE AND ETHNIC-RACIAL  
RELATIONS IN THE CLASSROOM:  
THE LITERATURE ROLE IN OVERCOMING PREJUDICE AT  
SCHOOL**

*Cleide Oliveira<sup>1</sup>*

*Jéssica Catharine Barbosa de Carvalho<sup>2</sup>*

*Alcione Corrêa Alves<sup>3</sup>*

DOI 10.11606/issn.1981-7169.crioula.2018.143336

**RESUMO:** Este trabalho analisa o papel do ensino de literatura afro-brasileira na escola, evidenciando as discussões atuais acerca das concepções de relações étnico-raciais no Brasil. Discute-se este tema a partir dos contos “Alice está morta”, de Miriam Alves e “Ana Davenga”, de Conceição

---

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação da UFPI. Mestrado acadêmico em Literatura. Integrante do grupo de Pesquisa Americanidades: lugar, diferença e violência. Professora da Secretaria de Educação do Estado do Piauí.

<sup>2</sup> Mestra em Letras pelo Programa de Pós-graduação da UFPI. Professora tutora pelo Centro de Educação Aberta e à Distância da UFPI. Integrante do grupo de Pesquisa Americanidades: lugar, diferença e violência.

<sup>3</sup> Professor Doutor da Pós-graduação em Letras/Literatura da Universidade Federal do Piauí.

Evaristo. Argumenta-se que o estudo da literatura produzida por escritoras(es) negras(os) pode ser auxiliar nas discussões sobre a temática das relações étnico-raciais no país, além de ser uma das formas de aplicação da Lei nº 11.645/2008.

**ABSTRACT:** This paper analyzes the role of the Afro-Brazilian literature teaching in school, highlighting current discussions about ethnic-racial relations conceptions in Brazil. This subject is discussed from the tales "Alice está morta", by Miriam Alves and "Ana Davenga", by Conceição Evaristo. It is argued that the study of the literature produced by black writers can help in discussions on the ethnic-racial relations subject in this country, in addition to being one of the ways to apply the law 11,645/2008.

**PALAVRAS-CHAVE:** Relações étnico-raciais; Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008; Literatura afro-brasileira; Miriam Alves: conto; Conceição Evaristo: conto.

**KEYWORDS:** Ethnic-racial relations; Laws 10,639/2003 and 11,645/2008; Afro-Brazilian literature; Miriam Alves: tale; Conceição Evaristo: tale.

## INTRODUÇÃO

**N**o contexto acadêmico brasileiro, os estudos interseccionais acerca das noções de gênero e relações étnico-raciais têm crescido consideravelmente nos mais diversos cursos e perspectivas, notadamente nas áreas de Literatura, História e Educação<sup>4</sup>, com aceitação e difusão desses estudos em variados meios de comunicação, e entre a instituição acadêmica e a sociedade. Cabe ressaltar que essa produção crítica tem sido importante para propor novas ideias sobre a sociedade e sua organização, ante a diversidade populacional e social.

A educação básica é um dos âmbitos para propor reflexões atinentes à História e à Cultura Africana e Afro-brasileira. Com esse objetivo, foram criadas leis estipulando a obrigatoriedade desses conteúdos na educação básica, notadamente, a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003<sup>5</sup>. Cabe

---

<sup>4</sup> Alguns estudos que partem do diálogo interseccional, do gênero e da prática pedagógica são: OLIVEIRA, Jônata Alisson Ribeiro de. *A resistência ao olho do poder: rastro, gênero e colonialidade no romance Eu, Tituba, feiticeira... negra de Salem, de Maryse Condé*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2016; MENDES, Melissa Rosa Teixeira. *Uma análise das representações sobre as mulheres no Maranhão da primeira metade do século XIX a partir do romance Úrsula, de Maria Firmina dos Reis*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013; GOMES, Ana Beatriz Sousa. *A pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: as experiências do NEAB IFARADÁ e do Centro Afrocultural “Coisa de Nego”*. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

<sup>5</sup> A referida lei, complementada pela Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008,

ressaltar que, a partir da observação da lei e das diretrizes que a acompanham, o ensino de Literatura deve contemplar a análise de textos diversos e propor reflexões de maneira a relacionar o texto literário com o contexto social, político ou cultural, conforme Moreira (2014, p. 41):

*A proximidade do aluno-leitor com o texto literário [...] está relacionada com a capacidade do educando em perceber a literatura como algo que, apesar de fictício, pode ser compreendida como acontecimento cultural, histórico, político e social, capaz de expressar as incongruências da sociedade. Desse modo, seguindo esse ponto de vista, o ensino de literatura se estabelece como interação do leitor com o texto, utilizando a teoria, a crítica e o prazer na (re)construção de uma leitura própria mediada pelo(a) professor(a).*

Assim, visto que a escrita de sujeitos marginalizados, como negros e mulheres, foi mais silenciada no passado, é importante na contemporaneidade o desenvolvimento de projetos de leitura fora do cânone, assim como de leituras-mais críticas deste último. Eduardo de Assis Duarte (2014)

---

altera a Lei nº 9.394/1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para inclusão, no currículo oficial, da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Conferir: BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm). Acesso em: 8 mai. 2018.

advoga que muitos textos da literatura afro-brasileira têm, como protagonistas, personagens negras, fato literário que nos possibilitaria, mediante uma dupla dimensão (complementar) investigativa e docente, em pesquisas acadêmicas e em sala de aula, promover análises literárias que situem os problemas étnico-raciais em primeiro plano, além de possibilitar um trabalho docente visando a despertar, no educando, o respeito à diversidade.

Discute-se a ideia de literatura afro-brasileira<sup>6</sup> neste trabalho a partir da análise de obras de Conceição Evaristo e Miriam Alves<sup>7</sup>, especificamente os contos “Ana Davenga”

---

<sup>6</sup> Conforme Duarte (2014, p. 381), “o termo afro-brasileiro, por sua própria configuração semântica, remete ao tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos. Processo de hibridação étnica e linguística, religiosa e cultural”. No âmbito da literatura, segundo o autor, o termo abarcaria “as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária” (DUARTE, 2014, p. 384), enfatizando-se, assim, a importância do lugar de enunciação do escritor. Contemporaneamente, a crítica literária brasileira dedicada a esse campo de pesquisa utiliza-se também de outras terminologias, como literatura negra, literatura afrodescendente ou literatura negro-brasileira. Para as discussões empreendidas neste estudo, o conceito de literatura afro-brasileira apreende os sentidos aqui analisados, como também propõe um modo de estudo sistemático, facilitando a compreensão dos aspectos político-literários que estão presentes em boa parte dessas literaturas. Para outras análises em torno dos conceitos, conferir: CARVALHO, Jéssica Catharine Barbosa de. *Literatura e atitudes políticas: olhares sobre o feminino e antiescravidão na obra de Maria Firmina dos Reis*. 128f. 2018. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018.

<sup>7</sup> A primeira é mineira e vencedora do Prêmio Jabuti de Literatura em 2015. Dentre os vários romances de sua autoria, está *Ponciá Vicêncio* (2003). A segunda é poeta, dramaturga e prosadora. Autora, por exemplo, de *Bará na trilha do vento* (2015).

e “Alice está morta”. Ambas associam literariedade<sup>8</sup> à reivindicação de um lugar feminino negro na literatura através de trabalhos que privilegiam os problemas e a resistência da mulher negra. Nesse sentido, Dawn Duke esclarece sobre os objetivos da escrita de autoras negras como Evaristo e Alves: “Além de resistirem ao silêncio herdado, à invisibilidade imposta e à subordinação institucional, continuam a compreender os fundamentos existenciais por trás da elaboração de personagens e contextos [...]” (2016, p. 12). Assim, a literatura exerce a função social de possibilitar a identificação de sujeitos, antes ignorados, para uma representação positiva e reflexiva, ao mesmo tempo que expressa a resis-

---

<sup>8</sup> Em sentido geral, a ideia de literariedade ressalta, em primeiro plano, a linguagem e as estratégias verbais por meio das quais, mediante observação, considera-se um texto literário ou não-literário. Além disso, valoriza-se uma espécie de “estranhamento” provocado por essas estratégias e formas que essa linguagem assume. Desde suas primeiras formulações, no domínio do formalismo russo, se mostra um conceito que propõe continuidade às noções de Literatura e de produção de sentidos de textos literários, a partir da análise formal dos elementos que os constituem. Contudo, para que pensemos em um viés político este conceito, central a uma história ocidental da Teoria Literária (e, a nossos fins, central a uma história possível das literaturas negras brasileiras), cumpre atentar ao que nos aponta Fábio Durão: “Uma resposta que se tornou tradicional na teoria literária foi aquela dada pelos Formalistas Russos há quase 100 anos atrás, a da *literariedade*. Até hoje ainda é objeto de incompreensão. Com esse termo não se visava alcançar uma essência recôndita ou constante trans-histórica do fenômeno literário, mas justamente o contrário: a literariedade responderia pela *diferença* entre a linguagem adotada pelas obras e a cotidiana ou comum” (DURÃO, 2015, p. 381, grifos do autor). Alguns dos textos de escritoras negras, como os aqui estudados, promovem novas significações ao termo reivindicando, na prática da produção literária e também na prática reflexiva acerca dos próprios sentidos da literatura, um lugar às literaturas produzidas por sujeitas(os) negras(os).

tência de quem, por muito tempo, permaneceu à margem.

Assim, no presente trabalho, analisamos de que forma as referidas leis contribuem para discutir, de forma propositiva, a presença e modos de superar o preconceito<sup>9</sup>, a partir do ambiente das salas de aula, tendo em vista discussões empreendidas a partir do uso da Literatura na escola, enfatizando as possibilidades de trabalho com a literatura afro-brasileira produzida por escritoras negras, de modo a promover o debate em torno das relações étnico-raciais no Brasil.

## **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E ENSINO NO BRASIL**

Desde a publicação da Lei nº 10.639/03, a despeito de seus quatorze anos, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2017) assevera que muitos dos conteúdos, formação e

---

<sup>9</sup> O uso do termo superar está embasado na proposta da obra *Superando o preconceito na escola*, publicada originalmente em 1999, sob organização de Kabengele Munanga, obra destinada a professores da Educação Básica no intuito de propor ações de combate ao preconceito nas salas de aula, a partir da reflexão em relação a diversos campos: construção do livro didático; exame de personagens negros em histórias infantis; construção da autoestima da criança negra; aprendizagem de artes e diversidades na escola; entre outros temas. Em tudo isso, coloca-se o pressuposto de que a escola pode ser espaço de reprodução dos preconceitos, assim como pode propor ações efetivas para superá-lo, especialmente na atualidade, por meio dos instrumentos que fundamentam o conhecimento acerca dos desafios da questão racial, formando e preparando professores para lidar com esses (e outros problemas) de maneira eficiente. O uso do termo *superar*, assim, não parte de uma perspectiva demasiadamente otimista, mas de intervenções legítimas na formação de docentes mais preparados para propor uma escola democrática.

temáticas a serem trabalhadas não estão sendo cumpridas nas instituições de educação básica. Nesse espaço, o cumprimento da lei ocorre, geralmente, devido ao esforço individual de alguns professores, sem o comprometimento das instituições ou a integração entre os docentes. Em entrevista na qual aborda os avanços da lei, Gonçalves e Silva ressalta que

*Ao longo do século 20, pelo país inteiro, houve professores e professoras negras e indígenas que, isoladamente na sua classe e, às vezes, sendo o único em sua escola, trabalhavam elementos da história e da cultura negra local ou em elementos nacionais. As diretrizes curriculares foram possíveis porque havia uma construção principalmente de professores negros, apoiados pelo movimento negro, que criaram condições para isso. (GONÇALVES E SILVA, 2017, s.p)*

Assim, as demandas de criação da lei e sua primeira aplicação na educação básica deram-se a partir do auxílio prestado pelos membros do Movimento Negro<sup>10</sup>, que forne-

---

<sup>10</sup> Para entender o papel do Movimento Negro para a construção da Lei Federal nº 10.639/2003, sugerimos o artigo “O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação”, no qual o autor, Almicar Pereira, disserta sobre a participação dos membros do Movimento Negros nos debates acerca da construção da lei, atuando no sentido da transformação social que ela poderia possibilitar para a popula-

ceram subsídios tanto para a criação da lei quanto para o modo de trabalhar os conteúdos nelas mencionados nas salas de aula, primeiramente a partir de iniciativas individuais, mas pensando no seu estabelecimento como projeto maior. As Leis Federais nº 10.639/03 e 11.645/08 foram frutos de discussões travadas em muitos setores da sociedade em relação à importância da história e cultura negra e indígena para a organização e formação nacional.

Com elas, seria garantido mais um aspecto para a construção de uma escola democrática, que valorizasse os mais diversos aspectos culturais, sociais e históricos do público atendido pelas instituições de educação básica, podendo ser a garantia da formação mais completa para docentes, levando em consideração as temáticas que são tratadas nas referidas leis, para que, a partir de reflexões e discussões acerca da diversidade histórico-cultural da sociedade brasileira, assim como de que modo isso pode ser trabalhado nas variadas áreas do conhecimento abrangidas pela lei, não professassem em sala de aula ideias de teor racista, ou discriminatório de qualquer natureza.

No entanto, o trabalho já executado encontrou, e ainda encontra, muitos desafios na vida prática das instituições escolares, afinal, sendo o livro didático o principal instrumento

---

ção negra brasileira. Conferir: PEREIRA, Almicar Araújo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista contemporânea de educação*, v. 12, n. 23, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>. Acesso em: 22 jun. 2018.

de ensino na maioria das escolas públicas, mesmo com a lei, o material disponível ainda era insuficiente, sendo a adaptação dos livros didáticos um desafio até hoje presente para uma educação formativa que visa a importância da história e da cultura afro-brasileira, visto que esse instrumento ainda é veiculador de uma perspectiva de ensino excludente<sup>11</sup>.

Assim, além de propor novas temáticas, sujeitos e histórias para estudo, as Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 são importantes por possibilitarem novos materiais e perspectivas de análise, inclusive sobre aquilo que é canônico, afinal, em grande medida, a produção literária nacional diverge da própria formação populacional e histórico-social do país, sendo sintomático o fato de que a construção do cânone literário se fundamenta em práticas de exclusão de grupos já marginalizados socialmente<sup>12</sup>. Mas, no contexto contemporâneo,

---

<sup>11</sup> Conforme Ana Célia Silva (2008, p. 17) permanece nos livros didáticos a invisibilização das diferenças, inclusive em relação à população negra, não havendo a efetiva preocupação com a representatividade ou adaptação às características étnicas, sociais e históricas dos educandos: “No livro didático a humanidade e a cidadania, na maioria das vezes, são representadas pelo homem branco e de classe média. A mulher, o negro, os povos indígenas, entre outros, são descritos pela cor da pele ou pelo gênero, para registrar sua existência”. Para a pesquisadora, permanece, ainda, a visão estereotipada e de cunho negativo do sujeito negro, dificultando, assim, o reconhecimento de pertença étnica ou identitária desses sujeitos desde os primeiros anos de vida, afinal, o que permanece é o que a autora chama de “ideologia do branqueamento”.

<sup>12</sup> Regina Dalcastagné (2012) realizou, em conjunto com o grupo de pesquisa em literatura brasileira contemporânea, estudo acerca da representação do negro na literatura nacional, como voz autoral ou personagem de obras literárias. Em levantamento de cerca de 258 romances nacionais publicados entre os anos de 1990 e 2004, e mais 130 romances publicados entre 1965 e

esse cenário começa a apresentar mudanças, conforme Regina Dalcastagné:

*Desde os tempos em que era entendida como instrumento de afirmação da identidade nacional até agora, quando diferentes grupos sociais procuram se apropriar de seus recursos, a literatura brasileira é um território contestado. Muito além de estilos ou escolhas repertoriais, o que está em jogo é a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Hoje, cada vez mais, autores e críticos se movimentam na cena literária em busca de espaço – e de poder, o poder de falar com legitimidade ou de legitimar aquele que fala. (DALCASTAGNÉ, 2012, p. 9)*

Dessa forma, o docente deve estar preparado para trabalhar as novas formas de construção da literatura brasileira e dos sujeitos constituintes dessa literatura, tendo em vista o caráter cada vez mais democrático exigido para este espaço, inclusive por meio do enfretamento às construções hegemônicas. Assim, literatura brasileira e sociedade esti-

---

1979, constata-se que a literatura brasileira é branca, masculina e de classe média, e os personagens correspondem, majoritariamente, a esse mesmo perfil. Surgem, dessa forma, questionamentos acerca da formação da literatura nacional, bem como as nuances que acompanham as construções que até hoje se fazem dela.

veram unidos, e a produção literária intimamente ligada com as estruturas sociais que lhe deram vida. Terry Eagleton (2006) defende a ideia de que, como tantos outros aspectos do mundo contemporâneo, a crítica literária e a literatura não são neutras. Sentidos políticos estão presentes em cada produção e eles podem servir para perpetuar ou obliterar princípios e desejos de grupos sociais específicos. Tudo girando em torno do fato de que existe um discurso literário e ele pode ser usado como forma de poder na sociedade; e o reconhecimento disso implica a afirmação de que o político está presente em todo e qualquer período histórico, em todo e qualquer discurso.

Nas instituições de ensino superior, em especial nos cursos de licenciatura, há algum tempo vem crescendo o número de estudos que refletem sobre a questão racial no Brasil. No entanto, conforme Carlos Magno Gomes (2014), estudos que poderiam afetar positivamente a sociedade estão ainda presos aos muros das Universidades, sendo necessário ultrapassá-los, um exemplo são as pesquisas em torno da história, cultura e arte afro-brasileiras. Se, nas Universidades, cresce consideravelmente o número e a qualidade dos estudos, isso quer dizer que se desenvolve nesse ambiente a visão crítica em torno de questões contemporâneas importantes para a obliteração dos preconceitos, o que deverá contribuir para sujeitos com formação mais completa para a construção de uma maneira diferente de lidar com os contextos da educação básica.

Retornando à entrevista concedida por Gonçalves e Silva (2017), a execução das leis nas escolas, até hoje fruto, em grande parte, de iniciativas individuais, é prova da ainda pouca comunicação entre a instituição escolar e a diversidade de jovens que hoje podem ter acesso à educação. Além disso, a resistência em aceitar essa diversidade também é um dos motivos pelos quais a integração entre os diversos setores e sujeitos não ocorre no âmbito escolar. Para isso, os espaços, no sentido de ambientes e sujeitos receptivos para a mudança na forma de trabalhar os conteúdos escolares, devem existir. Mas, para que seja concretizado, é preciso tomar como ponto de partida as metas e compromissos estabelecidos nas *Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana*, que é parte das políticas de reparação e material de orientação complementar às leis, que pode suprir muito do conhecimento necessário e promover a desejada integração entre a escola e os sujeitos que a compõem. No texto, informa-se que:

*A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de ma-*

*nutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações. (BRASIL, 2004, p. 11)*

Trechos como esse possibilitam a reflexão acerca das atuais formas de discriminação e aquelas já marcadas na história nacional, opondo-se ao argumento de que não há racismo no Brasil ou que todos possuem as mesmas oportunidades, discursos que desnudam o processo histórico de discriminação e a falta de políticas que reparem as consequências dela, fazendo com que ocorra a formação e consolidação da ideologia da democracia racial<sup>13</sup>. As Leis nº

---

<sup>13</sup> Silva e Tobias (2016, p. 183-184) abordam a questão do mito da democracia racial no Brasil, uma construção histórica que, desde a escravidão, beneficia um sistema e estrutura social considerada ideal. Nos livros de história e em estudos relativamente recentes prevalece a apresentação do sistema escravagista como uma relação de benevolência entre senhores e escravizados, e não como uma violência que transformou toda uma concepção de sociedade e relações sociais no país. Com a abolição, apesar das mudanças na estrutura econômica, a estrutura social permanecia a mesma: sujeitos brancos e negros “transportaram consigo valores, padrões, ideais, técnicas de comportamento específicos do mundo escravista, que convergiam com a identificação do negro como membro da camada inferior”. Assim, a discriminação até hoje perpetua a distância social originada na vigência do sistema escravagista, pois as representações dadas aos sujeitos negros foram construídas a partir de aspectos negativos e estereótipos: o negro como preguiçoso, malandro etc. Nesse contexto, o mito da democracia racial seria uma forma de eximir o branco de qualquer responsabilidade ou “solidariedade moral” para com os sujeitos que foram vítimas da escravização e sua

10.639/03 e 11.645/08, e as variadas fontes de estudos que as acompanham, são importantes para reverter uma visão equivocada sobre a questão étnico-racial no país. Oferecer a todos os educandos a chance de conhecer histórias e culturas em seus aspectos positivos, distante dos estereótipos construídos em séculos de história de discriminação no país, proporcionando a identificação de sujeitos negros com o que é apresentado, para além de uma política reparadora, é uma forma de humanidade e compromisso com essa população por muito tempo ignorado.

Nesse contexto, o papel da escola e dos professores passa pelo reconhecimento de que “As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali” (BRASIL, 2004, p. 14). Assim, é também responsabilidade dessa instituição oferecer subsídios para a reflexão e desconstrução de preconceitos. A escola é também o ambiente para a emancipação de grupos marginalizados, pois, em grande medida, é por meio da educação formal que conhecimentos são construídos para que alcancem outros ambientes e *status* social. Além disso, é por meio dela que reflexões acerca das estruturas sociais são construídas, assim como o reconhecimento da organização racista da sociedade brasileira,

---

descendência, um mito criado pela elite dominante para dar continuidade a sua hegemonia, e deixar a cargo dos sujeitos negros suas dificuldades em ascensão, ou mesmo aceitação social.

mas, para isso, os professores devem estar preparados para determinados questionamentos e reflexões.

Propor a reflexão acerca da discriminação racial é um trabalho que em nenhum momento será simples na educação básica e, em tempos de ascensão de uma onda conservadora, que ataca os direitos de populações marginalizadas, trazendo novamente preceitos há séculos arraigados na mentalidade nacional, torna o trabalho docente ainda mais difícil. Exemplo disso é a pretensa igualdade de direitos e oportunidades, além da falsa ideia de que negros e brancos já ocupam os mesmos lugares sociais, separados apenas pela desigualdade social que atinge a ambos.

No entanto, pesquisas mostram ser superior a quantidade de sujeitos negros em situação de marginalização, como também é marcadamente maior a taxa de homicídios e situação de risco para a população negra<sup>14</sup>. Para discutir e enfrentar esse contexto, manter o foco no cumprimento das leis, tanto nos cursos de formação de professores quanto nos ensinos fundamental e médio, é importante para que, além da voz de grupos hegemônicos e posturas já conhecidas e arraigadas no imaginário nacional, sejam também conhecidos vozes e discursos da população negra marginalizada.

---

<sup>14</sup> Conferir: *Pesquisa apresenta dados sobre violência contra negros*. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com\\_content&view=article&id=730](http://www.ipea.gov.br/igualdaderacial/index.php?option=com_content&view=article&id=730). Acesso em: 16 jan. 2016; ESCÓSSIA, Fernanda da. *A cada 23 minutos, um jovem negro é assassinado no Brasil, diz CPI*. Disponível em: <http://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295>. Acesso em: 16 jan. 2016.

Deixar de lado qualquer desconforto em sair da lógica didática dos livros e manuais de literatura poderia ser uma das tantas medidas a serem trabalhadas, além do estudo da produção literária escrita por autores negros, que rompem com a tradição canônica nacional. Segundo Márcia Pessanha:

*Daí a necessidade de reverter este quadro segregador do negro e reconstruir seu espaço, visando tornar positivo o anteriormente visto como negativo, impuro, inculto, desvalorizado. A literatura, então, que buscamos, deve se nutrir da ideia de desconstrução de verdades, que negam o negro, substituindo-as por outras que afirmam e exaltam-lhe a condição humana. (PESSANHA, 2003, p. 162)*

Assim, a literatura afro-brasileira é, além de um projeto de enfrentamento aos discursos universalizantes de construção do objeto literário, um meio pelo qual sujeitos negros produzem o objeto artístico a partir de, entre outros tantos temas, sua própria subjetividade e experiência na sociedade brasileira. Dessa forma, ressignificar termos tem sido um trabalho realizado há décadas por escritores e teóricos que lutam e advogam pelo reconhecimento da literatura afro-brasileira, atravessando ideias e concepções já construídas e estabelecidas no atual cenário literário do país. Pensar a

atuação do sujeito negro no âmbito excludente da intelectualidade brasileira passa pelo processo de reconhecê-lo como criador de sua própria produção literária, e consciente de sua participação social, trazendo as marcas do racismo e da falsa ideia de supremacismo branco na identidade social constituída e abraçada pela população.

Tendo isso em vista, professores de literatura podem lançar um novo olhar para a literatura canônica, bem como trazer para a sala de aula as produções de autores menos conhecidos pelo público das instituições escolares, escritores que ainda não integram o cânone dos livros didáticos, mas que já possuem larga produção, que leva em consideração valores estéticos e políticos, a exemplo de Miriam Alves e Conceição Evaristo. As Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 lançam subsídios para que essas e outras autoras tornem-se conhecidas pela literatura produzida, tanto em seu aspecto estético quanto em sua dimensão política e social.

Estudar a produção dessas escritoras de maneira crítica pode ser uma das medidas para questionar o preconceito, por meio da literatura, no âmbito da sala de aula. Além disso, possibilita o conhecimento de sujeitos negros intelectualmente ativos que podem manter uma identificação de maneira positiva com crianças e jovens negros, reforçando sua autoestima e ligação com sua identidade em constante processo de formação. Saber que, na literatura, muitas são as representações do sujeito negro, positivas e negativas, é um exercício necessário para o combate à

discriminação, além de poder ver a literatura como algo que vai além do aspecto ficcional e passa a ser produto, também, das relações sociais estabelecidas pelos escritores antes da composição das vozes narrativas de suas obras.

## LITERARIEDADE E PROTESTO EM CADERNOS NEGROS

*a mulher no entanto conspira  
na sua ira secular de silêncio  
em sua ilha de não  
e arremessos  
exercitando batalhões oníricos*

Cuti

Neste tópico, trabalha-se com algumas possibilidades de leitura de textos de escritoras negras no ensino médio, propondo uma abordagem aos sentidos impressos nas produções de Miriam Alves, com o conto “Alice está morta”; e de Conceição Evaristo, a partir do conto “Ana Davenga”; ambos publicados em edição comemorativa dos *Cadernos Negros*, de 1998. As narrativas trazem a perspectiva da mulher negra abordando temas concernentes à opressão e à violência sofridas em diversos âmbitos; entende-se que a apropriação dos referidos textos para leitura e interpretação, em sala de aula, se mostra pertinente para as discussões relativas à exclusão deste grupo social, contribuindo

para a prática das leis em discussão.

Luiz Silva (Cuti), no poema “É tempo de mulher” (2015), apresenta a discriminação imposta historicamente à mulher negra. Sobre a universalização da escrita como um direito restrito a mulheres brancas, bell hooks é enfática:

*Quando exercemos um trabalho intelectual insurgente que fala a um público diverso, a massas de pessoas de diferentes classes, raça ou formação educacional nos tornamos parte de comunidades de resistência, coalizões que não são convencionais. (HOOKS, 1995, p. 476)*

Assim, no que se refere ao conteúdo inerente à literatura afro-brasileira, o texto é um meio de apropriação de um lugar social onde as escritoras apresentam seus legados e reivindicações. Por meio da aliteração presente no verso *sua ira secular de silêncio*, é possível perceber a trajetória feminina composta pela resistência. O poeta confere a este gênero o mérito da busca insistente por novos rumos, como expresso pelo verbo *conspirar*, no primeiro verso transcrito na epígrafe; em consonância às posições das protagonistas femininas nos contos de Alves e de Evaristo, constata-se, no excerto do poema de Cuti, a prerrogativa de ação a estas mulheres: as ações de *conspirar* e *exercitar*, dirigindo a *ira* como motor necessário. Em Cuti, assim como nos contos analisados a seguir, se nos mostra fundamental considerar a

hipótese de uma ação política manejada por protagonistas femininas, ainda que resulte em malogro ou, como no desfecho de ambos contos, suas respectivas mortes<sup>15</sup>. Dentre as características perceptíveis na mulher, está a de se rebelar contra qualquer tipo de maltrato, inclusive, utilizar-se da escrita para tal finalidade. É o caso das escritoras Miriam Alves e Conceição Evaristo.

Em 1978, publicou-se a primeira edição de *Cadernos Negros*; desde então, a referida coletânea de contos e poemas de escritoras(es) negras(os) tem sido publicada anualmente. Editado pelo grupo Quilombhoje, de São Paulo, seu objetivo principal é ampliar espaços de divulgação da literatura, além de estabelecer referências sociais capazes de protestar contra as condições de desfavorecimento impostas historicamente a negros e mulheres. Adélia Mathias resume a importância da coletânea:

*No campo estético e também enquanto forma de resistência sociocultural, os Cadernos são*

---

<sup>15</sup> Neste sentido, se nos mostra crucial o apontamento de Édouard Glissant (1996), ao expor sua noção de crioulização, como ferramenta de compreensão das trocas culturais e, neste jogo, das re-existências de sujeitas(os) negras(os) nas Américas: do fato de que se busca um contexto de trocas culturais e partilha da mesma totalidade-mundo (em seu texto, *Tout-monde*), não se segue, necessariamente, que: as trocas se deem de modo harmônico; as trocas se deem de modo exitoso a ambas partes ou, em uma palavra, em equilíbrio; e – quiçá fundamental – não se segue que, ao final, nossa busca por crioulizações em equilíbrio obtenha êxito. Nenhuma destas consequências, contudo, invalida a busca por tais trocas, pela convivência, pela partilha.

*importantes por propiciarem oportunidade para o exercício de uma criação literária diferenciada, construída a partir do local de fala de afro-brasileiros/as, possibilitando a eles/as a passagem de objeto a sujeito desses discursos, enriquecendo ainda mais a discussão a respeito das questões racial e literária no Brasil. (MATHIAS, 2014, p. 56)*

Percebemos um esforço para tornar visível e valorizada a literatura afro-brasileira a partir de seus fundamentos estéticos e do conteúdo tratado, o que propicia a ampliação de espaços para autores e personagens. Além disso, é possível identificar a abordagem de temas relacionados à identidade, afetividade e marginalização do negro no Brasil. Cuti escreveu a introdução da coletânea em análise e explicou que “a literatura enquanto arte não deve ser mero reflexo de ideologias, não se pode negar que entre elas se mantêm fortes vínculos” (1998, p. 16). Assim, o papel da literatura afro-brasileira está além do protesto, pois abarca as dimensões estéticas e sociais.

Em 1998 foram reunidos dezesseis textos para a edição de *Cadernos Negros: melhores contos*. Dentre eles, “Alice está Morta”, de Miriam Alves e “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo, que tratam da violência contra a mulher. Nesse sentido, considera-se a representação das violências institucional e doméstica para discutir os contos em

análise. Entendemos que as literaturas negras contemporâneas reivindicam as situações social e histórica da mulher negra enquanto sujeitas que buscam reconhecimento e rompimento de estereótipos. Por este motivo, Conceição Evaristo afirma que “as escritoras negras buscam inscrever no *corpus* literário brasileiro imagens de uma auto-representação” (EVARISTO, 2005, p. 205), isto pelo fato de que a escrita se vincula às subjetividades de quem a realiza.

*Tenho concordado com os pesquisadores que afirmam que o “ponto de vista” do texto é o aspecto preponderante na conformação da escrita afro-brasileira. Estou de pleno acordo, mas insisto na constatação óbvia de que o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvinculo de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. (EVARISTO, 2009, p. 18)*

Na produção de Conceição Evaristo, em especial na

noção de *escrevivência* tomada como elemento essencial de estilo literário (mas que funciona como ponto central da produção literária de outras escritoras negras), prioriza-se o discurso identificado a partir de uma concepção interna do autor do texto literário, formando um projeto literário, a um só tempo, estético e político. A subjetividade do sujeito empírico é o aspecto caracterizador de uma literatura afro-brasileira, seu elemento vital, como aponta a própria escritora. Ademais, o lugar de enunciação da mulher negra se apresenta ao centro de sua poética quando atentamos a seu *corpo-mulher-negra em vivência*<sup>16</sup> enquanto lugar de produção de conhecimento, assim como a necessidade de demarcar esta experiência de conhecimento desde um lugar próprio a sujeitas negras – daí porque *o meu corpo, e não outro*.

*As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de*

---

<sup>16</sup> Eis, em amostragem, as palavras geminadas recorrentes na produção de Conceição Evaristo, enquanto conceitos a operar produção de conhecimento seja na dimensão da ficcionalidade, seja na do ensaio (como na citação acima). A respeito de um uso político das palavras geminadas, operando como conceitos a interpretar este lugar de corpo-mulher-negra em vivência, vide a dissertação da Profa. Ms. Maria do Desterro da Conceição Silva, intitulada *Violência-resistência em Duzu-querença e Ana Davenga, de Conceição Evaristo*.

*mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, uma outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em um lugar de superioridade – às vezes, só simbolicamente, reconheço – frente às outras mulheres, não brancas. E desse lugar, muitas vezes, a mulher branca pode e pode se transformar em opressora, tanto quanto o homem branco. Historicamente, no Brasil, as experiências das mulheres negras se assemelham muito mais às experiências de mulheres indígenas. E então, volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influenciou e influencia em minha subjetividade. (Idem, p. 18)*

Por estes motivos, entende-se que as narrativas em questão constituem exemplos pertinentes de textos a serem inseridos no ambiente escolar, dada sua abertura para discutir uma relação, a nosso ver necessária, entre as disciplinas de Literatura e História, em sua capacidade: de discutir uma trans-historicidade do racismo, em contexto brasileiro,

em sua propriedade de permear nossa constituição histórica<sup>17</sup>; assim como de abordar, devido a sua perspectiva interseccional, seja enquanto ficcionalidade ou enquanto ensaio, distintos níveis de dominação e de desigualdade social em nosso contexto (notadamente, nas representações de personagens negras no romantismo brasileiro, em contextos de sala de aula de Literatura Brasileira e de História do Brasil)<sup>18</sup>.

“Ana Davenga” apresenta uma protagonista moradora do subúrbio e apaixonada por um homem envolvido em crimes. Neste conto, a violência contra a mulher negra é

---

<sup>17</sup> Dito de outro modo, a inserção de tais narrativas em ambiente escolar visa a discutir o racismo, no âmbito de distintas disciplinas (notadamente, em contextos de sala de aula de Língua Portuguesa, de Literatura Brasileira e de História do Brasil, mais diretamente; e, de maneira transversal, em salas de aula de Geografia do Brasil) em sua dupla dimensão de constituição histórica – própria ao passado escravagista brasileiro – e de formação do tecido social brasileiro – própria a nossas atuais configurações políticas e sociais, a nossos espaços urbanos, ao lugar de uma certa divisão social[mente aceita] do trabalho cara a nossas matrizes econômicas.

<sup>18</sup> Sobre a representação de personagens negras no romantismo brasileiro (e, desde aí, em nossa concepção do que seja Literatura, assim como do modo que apresentamos esta concepção em sala de aula), Evaristo nos assevera: “Além dos estereótipos de negros sempre renovados e revitalizados em todos os momentos da literatura brasileira, conforme argumenta Alberto Mussa (1989) sobre o assunto, também pode ser apreendido, em obras consagradas da literatura brasileira, um incômodo discurso eugênico na composição dos personagens negros. [...] Uma é o famoso romance abolicionista, *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães. O autor, incapaz de compor uma heroína que pudesse ser negra, desenha a protagonista como uma escrava mulata, quase branca, educada pela senhora, que lhe transmite todos os valores de uma educação europeia. Na narrativa a senhora elogia a tez clara da escrava e felicita a moça por ter tão pouco 'sangue africano'” (*Idem*, p. 23).

representada de duas maneiras. A primeira, através da personagem Maria Agonia: morta pelo amante simplesmente pelo fato de não aceitar assumi-lo publicamente: “Vê só, se ela, crente, filha de pastor, instruída, iria deixar tudo para morar com um marginal, com um bandido?” (EVARISTO, 1998, p. 38). Após a recusa, ele decide mandar executá-la. A segunda, um caso de violência institucional em que Ana - grávida - é morta pela polícia: “os companheiros de Davenga choravam a morte do chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada, protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga” (EVARISTO, 1998, p. 40). A pouca importância dada à mulher em sociedade está implícita no fato de apenas os amigos de Davenga lamentarem a morte de Ana.

O espaço construído por Conceição Evaristo é, propositalmente, o do morro. As personagens são construídas a partir de seu caráter humanitário e das condições de vida desprivilegiadas. No caso de Ana Davenga, apesar da comemoração de vinte e sete anos, ela não se recorda de seu aniversário. O que chama sua atenção é o fato de todos adentrarem seu barraco para festejar, exceto Davenga. A preocupação se deve à consciência que ela tem sobre os crimes nos quais o marido está envolvido. Desse modo, mistura, ao longo do conto, sensações de medo e desespero porque ele poderia ter sido preso ou até morto e, ao mesmo tempo, alegria com a presença dos amigos. Apesar disso, admirava seu homem: “pele negra, esticada, lisinha,

brilhosa” (EVARISTO, 1998, p. 33). Amava-o e era correspondida.

Assim, o educando das regiões periféricas observa a verossimilhança presente no trabalho da autora, bem como consegue se localizar nesses ambientes identificando suas vivências com os enredos em análise: fatores preponderantes para a construção da aprendizagem. Temas como a violência contra a mulher são pertinentes porque permitem a abordagem de questões sociais que são inerentes ao cotidiano da educação básica. Além disso, proporcionam reflexões e despertam a atenção para fatos, causas e consequências, permitindo ao docente conduzir a aprendizagem através do envolvimento dos aprendizes. Ademais, a narradora é uma mulher negra, todos os personagens são tratados de maneira humana e a escritora volta a literatura para um espaço diferente do que é estabelecido como canônico quando apresenta o subúrbio; a falta de privilégio financeiro e social. Isto colabora para a aproximação entre o leitor das classes sociais menos favorecidas e o texto.

Passando às discussões acerca do conto “Alice está morta”, notamos que a violência provém do companheiro e o narrador é o homem que pratica o crime: a mulher não tem voz e nem vez: “Crescia entre nós algo sem nome, mas tinha cara de ciúmes. E noutras oportunidades tinha cara de medo” (ALVES, 1998, p. 130). Depois dos ciúmes, vêm as agressões. Por fim, os sentimentos negativos desenvolvidos pelo cônjuge e justificados pela monotonia do relacio-

namento levam à morte de Alice. Assim, temos um narrador capaz de lançar hipóteses sobre o que Alice sente e pensa: “Precisávamos daquela dependência rotineira” ou “Crescia entre nós algo sem nome, mas tinha cara de ciúmes” (ALVES, 1998, p. 130). Fala e sente por ele e por ela, como no trecho em que localizamos a agressão física:

*Rotina cotidiana, nada mudava. Somente aquele odor de esperanças pisadas, misto de crenças desmedidas, impregnava os tijolos da casa, os meus e os poros. Também as lágrimas. Saíam da torneira e faziam nascer uns fungos vermelhos na pia da cozinha e do banheiro. No começo os fungos irritavam-me, depois achei que eram eles os responsáveis pela exacerbação do odor. Não os removi porque precisava culpar alguém ou alguma coisa. (ALVES, 1998, p. 131)*

A violência habitual pela qual passava Alice também nos serve como parâmetro para avaliar a afirmação de que ela não tem direito à palavra. Sobre as agressões a que estava exposta a personagem e que constitui a vivência de inúmeras mulheres na vida real, Saffioti (2004, p. 85) acrescenta que: “a violência doméstica apresenta características específicas. Uma das mais relevantes é sua rotinização, o que contribui, tremendamente, para a co-dependência e o estabelecimento da relação fixada”. Não oferecer oportuni-

dade a Alice e descartá-la no final é reafirmar sua insignificância enquanto mulher negra: ela está presente, mas não necessariamente precisa se manifestar. Mais que isso, é enfatizar sua pouca importância perante o companheiro e frente a uma conjuntura social em que ao homem é dado o status de superioridade.

A violência se faz presente de maneira brutal nos contos e perpassa os caminhos familiares para denunciar instâncias diferenciadas de poder. Tal temática é pertinente aos estudos de literatura, sobretudo na educação básica, quando se forma cidadãos. De acordo com Marilena Chauí, a sociedade e o Estado podem ser considerados violentos, entretanto “não é possível um poder violento, desde que entendamos o poder como exercício e reconhecimento efetivo dos direitos e da prática política. O poder não exclui a luta. A violência sim” (1985, p. 35). Vemos o homem e o Estado se apropriando de poder abusivo nas narrativas. É a transgressão hedionda dos direitos da mulher. Ana, por exemplo, tem comportamento comedido perante os parceiros criminosos de Davenga. Dessa maneira, é respeitada por ele e pelos que a cercam, no entanto, por estar em companhia errada, morre em um descarte com finalidade similar ao de Alice.

A morte de Ana não importa porque era apenas mais uma envolvida com um criminoso: estava ciente dos riscos que corria. Para muitos, o relacionamento com Davenga justifica e oferece consentimento a quem quisesse violentá-la. Além de tudo, tanto no caso de Alice, como no de Ana,

a impunidade é certa. Neste contexto, é possível detectar o conceito de intersecção proposto por Patrícia Hill Collins: raça, classe e gênero:

*Atualmente, estamos todas/os envolvidas/os em uma complexa rede de relações problemáticas que garantem aos nossos semelhantes uma subjetividade humana completa, enquanto este-reotipa e objetifica àqueles/as mais diferentes de nós. (COLLINS, 2015, p. 16)*

Mulheres negras nunca foram consideradas musas ou puras e sempre trabalharam exaustivamente. Historicamente, a prática sempre se deu neste sentido, o que leva à premissa de que o gênero associado à raça é motivo suficiente para coisificação. Conceição Evaristo (2005, p. 205) reafirma a interseccionalidade proposta por Hill Collins: “A *escre(vivência)* das mulheres negras explicita as aventuras e desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra”. Desse modo, é relevante estudar narrativas cujas personagens ilustram uma condição tão desfavorável ao mesmo tempo em que apresentam um ponto de vista historicamente negado pela literatura canônica.

Entende-se que a condição da mulher negra deve permear a educação básica como forma de alerta, de inclusão e de formação humanitária. O respeito é essencial nas re-

lações e precisa ser despertado no ambiente escolar. Neste caso, o formato de análise literária aqui desenvolvido serve como parâmetro para atitudes pedagógicas afirmativas na luta contra a discriminação. É importante que os textos com os quais o educando tenha contato vislumbrem questões sociais do cotidiano de maneira a torná-lo consciente de sua realidade e das atitudes que deve incorporar em sociedade.

### **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Tendo em vista a necessidade de maior disponibilização de material adequado, mostra-se também necessária a formação de professores para trabalhar com as novas demandas de uma educação democrática. Para isso, é mister ter em mente que todo docente pode trabalhar a questão racial na escola e torná-la instrumento para intervir nessa problemática social. Adequar o conteúdo e tentar contribuir para uma visão crítica do educando em relação à questão racial, unindo conteúdo e realidade social brasileira, são alguns dos desafios nesse momento.

Visando a estes objetivos, propôs-se a utilização de textos pertencentes à literatura afro-brasileira, aqui representados por “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo e “Alice está morta”, de Miriam Alves, como ferramenta para cumprir as metas propostas pela legislação em vigor. As autoras apresentam trabalhos literários pertinentes ao rompimento dos estereótipos e à construção de valores como o respeito

e a igualdade. Os textos auxiliam no trabalho pedagógico no sentido de que transgridem a versão antes implantada pelo cânone que privilegiava os autores homens e brancos e personagens negras marginalizadas.

Acredita-se, enfim, que identificar o educando com seu material de estudo, através da apresentação de escritos capazes de despertar para a realidade que o cerca, seja o meio mais fácil para a obtenção de resultados na aprendizagem. Além disso, o conteúdo relacionado à temática do racismo proporciona discussões aprofundadas sobre tais práticas sociais e acerca das mudanças que se deseja implementar no sentido de promover um posicionamento afirmativo e igualitário entre os indivíduos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Miriam. Alice está morta. In: *Cadernos Negros: melhores contos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998, p. 129-133.

BRASIL. *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 Educação - MEC, 2004.

BRASIL. Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/)

leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 mai. 2018.

CARDOSO, Paulino de Jesus Francisco. Implementação da Lei Federal 10.639/03: significados e desafios da institucionalização da luta anti-racista no Brasil. In: *Multiculturalismo e educação: experiências de implementação da Lei Federal 10.639/03 em Santa Catarina*. Itajaí: Casa aberta, 2008, p. 101-112.

CARVALHO, Jéssica Catharine Barbosa de. *Literatura e atitudes políticas: olhares sobre o feminino e antiescravidão na obra de Maria Firmina dos Reis*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2018. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/12dtFCFkzJsfjKUAhBh\\_VviO7iFym8tyl](https://drive.google.com/drive/folders/12dtFCFkzJsfjKUAhBh_VviO7iFym8tyl). Acesso em: 7 mai. 2018.

CHAUÍ, Marilena. Participando do debate sobre mulher e violência. In: *Perspectiva antropológica da mulher 4*. Rio de Janeiro: Zahar editores, 1985.

COLLINS, Patricia Hill. Em direção a uma nova visão: raça, classe e gênero como categorias de análise e conexão. In: MORENO, Renata (Org.). *Reflexões e práticas de transformação feminista*. São Paulo: SOF, 2015, p. 13-42 (Coleção Cadernos Sempre Viva. Série Economia e Feminismo, 4). Disponível em:

<http://www.sof.org.br/wp-content/uploads/2016/01/B5esepraticasdetransforma%C3%A7%C3%A3ofeminista.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2018.

CUTI. *É tempo de mulher*. Disponível em: <http://manmessias.blogspot.com.br/2015/04/poesia-e-tempo-de-mulher-cuti.html>. Acesso em: 8 de jan. 2018.

DALCASTAGNÉ, Regina. *Literatura brasileira contemporânea: um território contestado*. Rio de Janeiro: Editora da UERJ, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. 2. ed. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2014, p. 375-403.

DUKE, Dawn. Narrativas afrofemininas no Brasil. In: \_\_\_\_\_ (Org.). *A escritora brasileira afro-brasileira – ativismo e arte literária*. Belo Horizonte: Editora Nandyala, 2016.

DURÃO, Fábio Akcelrud. Reflexões sobre a metodologia de pesquisa nos estudos literários. *DELTA* [online], vol. 31, n. spe, p. 377-390, 2015. Disponível no sítio [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000300015&script=sci\\_](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-44502015000300015&script=sci_)

abstract&lng=pt. Acesso em 21 de abril de 2018.

EAGLETON, Terry. *Teoria da literatura: uma introdução*. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>. Acesso em: 7 mai. 2018.

\_\_\_\_\_. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (Orgs.). *Escritoras brasileiras contemporâneas*. João Pessoa: Idéia/Editora Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. Ana Davenga. In: \_\_\_\_\_. *Cadernos Negros: melhores contos*. São Paulo: Quilombhoje, 1998, p. 31-41.

GLISSANT, Édouard. *Introduction à une poétique du divers*. Paris: Gallimard, 1996.

GOMES, Ana Beatriz Sousa. *A pedagogia do Movimento Negro em Instituições de Ensino em Teresina, Piauí: as experiências do NEAB ÌFARADÁ e do Centro Afrocultural*

“*Coisa de Nego*”. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2007.

GOMES, Carlos Magno. *Ensino de literatura e cultura: do resgate à violência doméstica*. Jundiaí: Paco Editorial, 2014.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p. 139-150.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. *Revista Estudos Feministas*, vol. 3, n. 2, p. 464-478, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/16465/15035>. Acesso em: 29 abr. 2018.

MATHIAS, Adélia Regina da Silva. *Vozes femininas no “quilombo da literatura”: a interface de gênero e raça nos Cadernos Negros*. Dissertação (Mestrado em Literatura). Universidade de Brasília, Brasília, 2014. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17188/1/2014\\_AdeliaReginadaSilvaMathias.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/17188/1/2014_AdeliaReginadaSilvaMathias.pdf). Acesso em: 19 jun. 2017.

MENDES, Melissa Rosa Teixeira. *Uma análise das representações sobre as mulheres no Maranhão da primeira metade do século XIX a partir do romance Úrsula*,

*de Maria Firmina dos Reis*. Dissertação (Mestrado em História Social), Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

MOREIRA, Maria Aparecida Rita. (Re)pensando as relações entre literatura e sociedade. In: \_\_\_\_\_. *A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio: diálogos e silêncios*. Tese (Doutorado em Teoria Literária) – Programa de Pós-graduação em Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014, p. 39-52.

NOLASCO, Edgar César. Quando as teorias itinerantes esbarram nas teorias do sul. *Cadernos de estudos culturais*, Campo Grande, v. 1, p. 25-40, jan./jul. 2017. Disponível em: <http://seer.ufms.br/index.php/cadec/article/view/4218>. Acesso em: 7 mai. 2018.

NOLASCO, Edgar César; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. No Brasil, estudar cultura brasileira “é” o mesmo que estudar estudos culturais? *Revista Rascunhos Culturais*, Coxim, v. 1, n. 2, p. 301-316, jul./dez. 2010. Disponível em: [http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/2ed\\_ensaio\\_1.pdf](http://revistarascunhos.sites.ufms.br/files/2012/07/2ed_ensaio_1.pdf). Acesso em: 7 mai. 2018.

OLIVEIRA, Jônata Alisson Ribeiro de. *A resistência ao olho do poder: rastro, gênero e colonialidade no romance Eu,*

*Tituba, feiticeira... negra de Salem, de Maryse Condé. 82f. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Federal do Piauí. Teresina, 2016. Disponível em: <https://drive.google.com/drive/folders/0B5wrKyOZNIBYcWNIYm15RXpfVKE>. Acesso em 7 mai. 2018.*

PEREIRA, Almicar Araújo. O Movimento Negro Brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. *Revista contemporânea de educação*, v. 12, n. 23, ago./dez. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/rce/article/view/3452/7577>. Acesso em: 22 jun. 2018.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus. O negro na confluência da educação e da literatura. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). *Relações raciais e educação: novos desafios*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003, p. 145-172.

PINA, Rute. *Ensino de história da África ainda não está nos planos pedagógicos, diz professora*. Disponível em: <https://www.brasilefato.com.br/2017/01/08/ensino-de-historia-da-africa-ainda-nao-esta-nos-planos-pedagogicos-diz-professora>. Acesso em: 16 jan. 2017.

SAFFIOTI, I.B. Heleieth. *Gênero, patriarcado, violência*. Editora Fundação Perseu Abramo: São Paulo, 2004

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008, p.17-33.

SILVA, Maria do Desterro da Conceição. *Violência-resistência em “Duzu-querença” e “Ana Davenga”, de Conceição Evaristo*. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal do Piauí, 2017, 95f. Orientação: Prof. Dr. Alcione Correa Alves. Disponível em: [https://drive.google.com/drive/folders/12dtFCFkzJsfiKUAhBh\\_VviO7iFym8tyl](https://drive.google.com/drive/folders/12dtFCFkzJsfiKUAhBh_VviO7iFym8tyl). Acesso em: 7 mai. 2018.

SILVA, Roberto da; TOBIAS, Juliano da Silva. A educação para as relações étnico-raciais e os estudos sobre racismo no Brasil. *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, Brasil, n. 65, p. 177-199, dez. 2016.

Submissão: 08/02/2018

Aceite: 08/05/2018