



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA – CEAD
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO BRASILEIROS E INDÍGENAS - NEABI
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: NEGROS E INDÍGENAS**

**A DECOLONIZAÇÃO DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

Andressa Cristina de Oliveira

Ouro Preto (MG)
Março / 2023

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO – UFOP
CENTRO DE EDUCAÇÃO ABERTA E A DISTÂNCIA – CEAD
NÚCLEO DE ESTUDOS AFRO BRASILEIROS E INDÍGENAS - NEABI
EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO RACIAIS: NEGROS E INDÍGENAS**

**A DECOLONIZAÇÃO DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA
PORTUGUESA**

TCC apresentado ao Curso de
Pós-graduação em Relações Étnico-Raciais
da Universidade Federal de Ouro Preto
(UFOP)

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Cristina Carla
Sacramento

Ouro Preto (MG)

Março / 2023

SISBIN - SISTEMA DE BIBLIOTECAS E INFORMAÇÃO

O48d Oliveira, Andressa Cristina de.
A decolonização da literatura nas aulas de língua portuguesa.
[manuscrito] / Andressa Cristina de Oliveira. - 2023.
30 f.

Orientadora: Profa. Dra. Carla Cristina Sacramento.
Produção Científica (Especialização). Universidade Federal de Ouro
Preto. Departamento de Educação e Tecnologia.

1. Literatura brasileira - Escritoras negras. 2. Negros - Identidade
racial. 3. Escritoras negras. 4. Negras na literatura. 5. Descolonização. I.
Sacramento, Carla Cristina. II. Universidade Federal de Ouro Preto. III.
Título.

CDU 821.134.3(81).09

Bibliotecário(a) Responsável: Iury de Souza Batista - CRB6/3841



FOLHA DE APROVAÇÃO

Andressa Cristina de Oliveira

"A Descolonização da Literatura Nas Aulas de Língua Portuguesa nos Anos Finais do Ensino Fundamental"

Trabalho de conclusão de curso apresentado ao curso de Pós Graduação Lato Sensu em Educação das Relações Étnico Raciais: História e Cultura Afrobrasileira e Indígena da Universidade Federal de Ouro Preto como requisito parcial para obtenção do título de Especialista.

Aprovada em 27 de março de 2023.

Membros da banca

Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento - Orientadora - Universidade Federal de Ouro Preto.
Prof. Dr. Clézio Roberto Gonçalves - Universidade Federal de Ouro Preto
Profa. Dra. Mirian Cristina dos Santos - Universidade Federal do Sul e do Sudeste do Pará
Profa. Ma. Aquila Bruno Miranda - Faculdade de Pedro Leopoldo

Profa. Dra. Cristina Carla Sacramento, orientadora do trabalho, aprovou a versão final e autorizou seu depósito na Biblioteca Digital de Trabalhos de Conclusão de Curso da UFOP em 22/07/2023



Documento assinado eletronicamente por **Cristina Carla Sacramento, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/02/2024, às 19:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0655649** e o código CRC **606259B2**.

A DECOLONIZAÇÃO DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Andressa Cristina Oliveira¹
prof.andressaoliveira@gmail.com

RESUMO

Este estudo pretende discutir a literatura negro-brasileira e sua poética, principalmente no que se refere às escritoras negras, de forma a contribuir com a valorização da história e da cultura da população negra em sala de aula. Através da pesquisa qualitativa, contempla uma perspectiva histórica sobre conceitos importantes para a discussão das temáticas levantadas neste artigo, tais quais a decolonização do currículo, a noção de interculturalidade, o papel do Movimento Negro Unificado (MNU) como agente educador, a importância das leis 10.639/03; a abordagem dada ao negro na literatura e a literatura *negrofemina*, à luz de discussões trazidas por Gomes (2012; 2017), Candau (2012), Cuti (2010), Santos (2018), Duarte (2014), dentre outros.

Palavras-chave: currículo; interculturalidade; literatura *negrofeminina*.

¹ Pós-graduada em Relações Étnico-Raciais, pela Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP). Graduada em Letras: Português/Literaturas, pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ); especialista em Língua Portuguesa, pelo Liceu Literário Português; e mestra em Letras pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Atualmente, leciona Língua Portuguesa na rede municipal da cidade do Rio de Janeiro e na rede municipal de Duque de Caxias.

A DECOLONIZAÇÃO DA LITERATURA NAS AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA

Andressa Cristina Oliveira
prof.andressaoliveira@gmail.com

ABSTRACT

This study aims to discuss black-Brazilian literature and its poetics, especially with regard to black women writers, in order to contribute to the appreciation of the history and culture of the black population in the classroom. Through qualitative research, it contemplates a historical perspective on important concepts for the discussion of the themes raised in this article, such as the decolonization of the curriculum, the notion of interculturality, the role of the Unified Black Movement (MNU) as an educational agent, the importance of laws 10.639/03; the approach given to blacks in literature and blackfeminine literature, through of discussions brought by Gomes (2012; 2017), Candau (2012), Cuti (2010), Santos (2018), Duarte (2014), among others.

Keywords: curriculum; interculturality; black women's literature

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	6
1. Decolonização, educação e currículo	7
2. Decolonização e literatura de autoria negra	13
3. Literatura <i>negrofeminina</i> e <i>escrevivências</i>	19
4. Leitura do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa	23
CONSIDERAÇÕES FINAIS	25
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	26

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como finalidade discutir a literatura negro-brasileira e sua poética, principalmente no que se refere às escritoras negras, de forma a contribuir com a valorização da história e da cultura da população negra em sala de aula. Nessa perspectiva, busca trazer propostas de atividade que contemplem a leitura de textos da literatura *negrofeminina* (SANTOS, 2018), isto é, produzida por mulheres negras. Estas propostas buscam romper com visões distorcidas, negativas e estereotipadas sobre os negros, sua história, cultura, práticas e conhecimentos, a fim de que os estudantes passem a se reconhecer e valorizar tudo que envolva sua ancestralidade. Além disso, pretende estimular a reflexão acerca dos conflitos que envolvem o “ser mulher e negra” durante todo o processo histórico da sociedade brasileira.

A metodologia escolhida é a pesquisa qualitativa, visto que contempla uma perspectiva sobre conceitos importantes para a discussão das temáticas levantadas neste artigo e que justificam os objetivos supracitados, tais quais a decolonização do currículo historicamente hegemônico e eurocentrado; a dicotomia ausência *versus* existência; a noção de interculturalidade; o papel do Movimento Negro Unificado (MNU) como agente educador; a importância das leis 10.639/03; a abordagem dada ao negro na literatura, tanto quanto personagem, como autor de sua narrativa; a literatura *negrofemina*. Com isso, o referencial teórico perpassa por Ribeiro (2019), Sá (2019), Gomes (2012; 2017), Cuti (2010), Santos (2018), Duarte (2014), dentre outros.

Quanto à estrutura, o artigo foi organizado em quatro seções. A primeira seção traz uma discussão sobre a importância de um ensino de literatura numa perspectiva decolonial, ou seja, que rompa com os padrões hegemônicos do eurocentrismo, próprios do cânone brasileiro, debatendo as noções de colonialismo e pós-colonialismo.

Já a segunda seção aborda conceitos fundamentais para compreender a trajetória do negro na literatura brasileira, tanto como personagem silenciado e estereotipado, quanto como autor de sua própria história, discutindo a tentativa de apagamento nos espaços de intelectualidade que pertencia, antes, somente à elite branca, fruto dos resquícios da colonização, assim como outras opressões sofridas.

Na terceira seção, discute-se as distintas expressões utilizadas pelas teóricas para definir a literatura de autoria negra e feminina e a opção por utilizar, durante todo o

trabalho, a expressão negrofeminina, da pesquisadora Miriam Santos. Além de explorar alguns conceitos, tais como o ativismo e a *escrevivência*, elementos que perpassam todo o enredo desse viés literário.

A quarta e última seção traz abordagens que devem ser consideradas no que tange à leitura da literatura *negrofeminina*, à análise literária desses textos e às atividades exploradas em sala de aula.

1. Decolonização, educação e currículo

Considerando os limites desse trabalho, esse tópico traz um aprofundamento acerca das concepções de currículo, na trajetória educacional brasileira, para iniciar nossa discussão, cabe destacar que até a década de 1970, antes das teorias críticas do currículo e da educação, ele não era “constituído de conhecimentos válidos, mas de conhecimentos considerados socialmente válidos” (MELO & RIBEIRO, 2019 p. 1790 apud GOODSON, 2008, p. 8). Com os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN's), de 1998, a educação escolar passa a ser entendida como o espaço institucional e também sociocultural responsável pelo contato e pela apropriação do conhecimento e da cultura.

Em 2016, no texto definitivo da *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) - que deveria dialogar com as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN), de 1998 -, já se percebe um apagamento das temáticas voltadas aos grupos excluídos, diferentemente de seu formato de 2015 que trazia conteúdos centrais acerca da cultura e história das populações negra e indígena. Essa versão final da BNCC, segundo Sá (2019), pode ou não ter sofrido certa influência ocasionada por uma disputa ideológica, principalmente de cunho religioso. Esse cenário, certamente, corroborou para um retrocesso nas discussões acerca do currículo, mantendo ainda no atual documento, um ponto de vista eurocêntrico e hegemônico, em detrimento dos demais saberes.

Nesse sentido, Melo e Ribeiro, (2019. p. 1784) definem o conhecimento eurocêntrico como

aquele que é construído sob o mito que estabelece o único conhecimento válido e legítimo a partir do lócus de enunciação do

sujeito europeu, civilizado, desenvolvido, descorporizado, dessubjetivado, neutro, objetivo e universal.

É possível perceber uma ênfase desproporcional à aquisição de saberes quando Sá (2019) ressalta que há muitos questionamentos, inclusive de estudantes, sobre o não tratamento dado a certas temáticas na escola, como, a nível de exemplo, o papel do Movimento Negro Unificado (MNU) em determinados momentos históricos; o (re)conhecimento da primeira romancista mulher e negra, Maria Firmina, com seu romance *Úrsula*, no auge do período romântico, na segunda metade do século XIX; e/ou a admissão das produções literárias do grupo Quilombhoje, formado por escritores negros da década de 1980. Trata-se, pois, de um fator estrutural, uma vez que essa problemática não está somente atrelada à formação escolar dos discentes, mas também dos educadores, no que tange ao acesso desses assuntos, nos cursos de licenciatura e formação de professores.

De acordo com Munanga (2005), o possível despreparo dos docentes pode estar relacionado a uma formação influenciada pelo mito democracia racial e seus desdobramentos, comprometendo, assim, o objetivo de uma educação que deveria levar em consideração o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra. Todavia, o reflexo de uma educação eurocêntrica faz com que muitos professores e educadores reproduzam preconceitos que permeiam a nossa sociedade.

Esse tipo de abordagem eurocentrada e hegemônica, não apenas leva em conta uma dominação política, econômica e geográfica, como também explicita uma dominação simbólica em relação à história e à cultura dos povos oprimidos. Entretanto, antes de adentrarmos na questão curricular e sua relação com o processo de colonização, precisamos elucidar alguns conceitos e processos históricos pertinentes para o entendimento da discussão trazida neste artigo, tais como colonialismo e colonialidade; decolonização e descolonização; ausência e existência.

À priori, é necessária a compreensão das noções de colonialismo e colonialidade que dialogam diretamente com o reflexo da hegemonia europeia nos países colonizados. Para Melo e Ribeiro (2019), a imersão no conhecimento colonial está atrelada à concepção de modernidade que, por sua vez, está intrinsecamente ligada ao fenômeno das grandes navegações e seus consequentes “descobrimentos” territoriais. Nesse

sentido, a ocupação da América Latina pelos europeus, durante esse período, fez emergir o sistema capitalista, resultando em um padrão de dominação eurocêntrica e colonial, pautada numa ideia de poder e opressão. Portanto, o sentido de colonialismo, segundo Melo e Ribeiro (2019), diz respeito à relação política e econômica, em que um determinado povo é considerado soberano a outro, ou seja, toda gama de experiências e conhecimentos de outros sujeitos são desconsiderados, minimizados, reforçando saberes coloniais de poder e opressão. Já Césaire (2008), resume o significado de colonização a *coisificação*, ao interligar as relações de dominação e submissão aos papéis do colonizador e colonizado, respectivamente.

No que tange à ideia de colonialidade, os pesquisadores Melo e Ribeiro (2019) traduzem como a “forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se relacionam entre si através do ideal de mercado capitalista e de hierarquização racial da população mundial” (MELO & RIBEIRO, 2019 *apud* MALDONADO-TORRES, 2007, p. 1785). Dessa forma, essa afirmação vai de encontro ao que Gomes (2012) destaca sobre o fato de a construção da ideia de raça passar a existir a partir do período colonial, ou seja, a questão da superioridade racial é fruto de uma falsa ideia de civilização dos negros e indígenas imposta pelo cristianismo em terras das americanas e africanas, durante a colonização europeia.

Com o propósito de superar as teorias de colonização e colonialidade, surgem os conceitos de pós-colonialismo e descolonização/decolonização. Sá (2019, p. 28) ressalta que o pós-colonialismo diz respeito ao “conjunto de estratégias que ‘frustram a visão colonial’, isto é, resistem às ideologias colonialistas”. Desse modo, as teorias pós-coloniais são necessárias para entender as relações de poder estabelecidas com a queda do Império no Brasil, além de trazer reflexões acerca das diferenças após o fim desse período histórico. Sendo assim, ao mesmo tempo que as teorias pós-colonialistas propõem a decolonização do pensamento de modelo imperialista, destaca, outrossim, os saberes subalternos e problematiza um ponto de vista eurocentrado que permeia o currículo escolar, tanto nos documentos em si, como nas práticas pedagógicas escolares. Nesse sentido, conforme Sá (2019, p. 30),

[...] uma perspectiva pós-colonial de educação pauta-se no reconhecimento da persistência de um legado colonial na esfera

escolar, assim como pela necessidade de formulação de teorias e de práticas didático-pedagógicas que contestem os resquícios de tal dominação simbólica [...] ela se configura uma visão de ensino orientada por duas premissas fundamentais: (i) a Educação – em países de passado colonial, em geral, e no Brasil, em particular – encontra-se inscrita, ao longo da História, em uma lógica colonial, sendo, portanto, influenciada pelo colonialismo; e (ii) contestar essa lógica requer tantos novos repertórios escolares quanto novas ferramentas pedagógicas.

Já no que concerne à descolonização, Neto (2018, p. 3) traz uma diferenciação em comparação ao conceito de decolonialidade. Enquanto descolonização diz respeito a um processo de superação do colonialismo - associado às lutas anticoloniais -, decolonialidade, por sua vez, se refere ao processo de transcender historicamente a colonialidade, isto é, extinguir o padrão de poder colonial que prosseguiu por anos, mesmo com o fim do período colonial. Trazendo essa discussão para a nossa realidade educacional, tanto o conceito de descolonização, como o de decolonização estão, em suma, atrelados ao fato de romper com o discurso dominante, do opressor dentro dos currículos e documentos orientadores.

Ao discutirmos as noções de pós-colonialismo e descolonização, esbarramos, conseqüentemente, em ausências - fruto do processo de colonização - que configuram a negação das culturas subalternizadas (sujeitos oprimidos). Estes, por sua vez, “têm dificuldade de falar dentro do regime opressivo do colonialismo e do racismo” (KILOMBA, 2019, p. 47). Segundo a pesquisadora, as vozes dos sujeitos oprimidos ora “têm sido sistematicamente desqualificadas, consideradas conhecimento inválido”, ora são representadas pelo sujeito branco que, ironicamente, se torna especialista nos saberes culturais dos povos oprimidos ou “mesmo em nós”, o que imprime uma tentativa explícita de produção de ausências (KILOMBA, 2019, p. 51).

Gomes (2017, p. 41) salienta que “há a produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível”. Nesse sentido, a pesquisadora aponta para uma discussão fundamental acerca do lugar dos grupos oprimidos na sociedade e da desvalorização de seus saberes que estão diretamente atrelados a uma lógica do pensamento abissal que, por meio do aval da ciência moderna, tenta impor a ideia que há apenas duas formas de existência que estão pautadas pela ciência, pela filosofia e pela teologia: o verdadeiro e

o falso; o legal e o ilegal. Sendo assim, para o pensamento abissal quaisquer conhecimentos de grupos populares se tornam inviabilizados, sendo lidos como “crenças, opiniões, magia, idolatria, entendimentos intuitivos ou subjetivos” (GOMES, 2012 apud SANTOS, 2009, p. 734), e não como conhecimentos de fato. Essa noção dicotômica dos saberes cria uma lógica de “outridade”, cuja finalidade de tornar o “Outro” inexistente sempre foi um fator preponderante para prosseguir com o apagamento das culturas consideradas menores, subalternizadas. A fim de romper com novas dicotomias, assoma a ecologia dos saberes, cujo propósito é tornar explícitos

[...] a existência e o reconhecimento afirmativos da diversidade epistemológica do mundo, da diversidade cultural e de uma pluralidade de formas de conhecimento sem implicar o descrédito do conhecimento científico (GOMES, 2017, p. 732).

A preocupação com a pluralidade e a diversidade, no âmbito educacional, vai de encontro à relevância da interculturalidade, termo esse que Candau (2012, p. 242) define como um aspecto “fundamental na construção de sistemas educativos e sociedades que se comprometem com a construção democrática, a equidade e o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais que os integram”, valorizando, assim, as diferentes culturas e identidades dos diversos povos que compõem nossa sociedade.

É através do pensamento de Candau (2012) que voltamos à discussão acerca do currículo e das práticas escolares no sistema educacional brasileiro, uma vez que, ainda hoje, priorizam a perspectiva do colonizador, silenciando outras culturas, vozes e histórias. Com isso, o oprimido passa a assimilar um discurso que eleva as ideias dos grupos dominantes, ou seja, na perspectiva curricular brasileira, os conteúdos basear-se-ão em temáticas que destacam o ponto de vista do colonizador, silenciando a voz dos grupos oprimidos historicamente.

Reconhecendo esse lugar das ausências e vozes silenciadas pelos grupos hegemônicos, sobretudo no pós-colonialismo, e colocando em destaque a necessidade de uma sociedade pautada na interculturalidade, o MNU surgiu, assumindo o papel de

agente educador e atuando como um mediador entre a população negra, o Estado, a educação e a sociedade. De acordo com Gomes (2017, p. 43),

Os projetos, os currículos e as políticas educacionais têm dificuldade de reconhecer esses [saberes específicos da população negra] e outros saberes produzidos pelos movimentos sociais, pelos setores populares e pelos grupos sociais não hegemônicos. No contexto atual da educação, regulada pelo mercado e pela racionalidade científico-instrumental, esses saberes foram transformados em não existências, ou seja, em ausências.

Vale destacar a relevância do MNU para as discussões sobre raça e o impacto nas pautas relativas à educação. Conforme Gomes (2017), a ressignificação e a politização do termo raça trouxe um outro olhar para a história e cultura do povo negro, como potência de emancipação. Além disso, a politização do termo raça, põe em xeque, também, questões caras para o nosso entendimento como sociedade, como um novo olhar para a história do Brasil e o mito da democracia racial, deixando explícito como o racismo impregnou-se na estrutura da sociedade brasileira.

Com o avanço dos debates acerca das questões raciais, o MNU pôde contribuir, também, com mobilizações políticas que impulsionaram a luta da população negra, sobretudo no que tange à educação. Gomes (2017) afirma que optou-se pelo campo da educação, uma vez que é um direito social que foi negado à população negra por muito tempo. Logo, desde o início do século XX, o Movimento Negro tem trabalhado em prol da democratização não somente do acesso dos povos oprimidos à educação, mas também do reconhecimento da participação do povo negro na história e cultura brasileira.

Nesse sentido, diante do entendimento da pertinência de se priorizar, de fato, a interculturalidade na educação e, transformando, assim, as “ausências” em “existências, foram criadas as leis federais nº 10.639/2003 e 11.645/2008, tornando obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e indígena nas escolas, que propõe um real caminho para a decolonização do currículo. Cabe enfatizar que a lei 10.639/03 tem um papel importante no que concerne a incorporar os saberes sistematizados² pelo MNU e

² Segundo Gomes (2017), há pelo menos três saberes produzidos pelos negros no Brasil: os saberes identitários, que está relacionado ao debate sobre raça e identidade no Brasil; os saberes políticos, que

que estão atrelados à experiência e vivência da população negra em nossa sociedade. Saberes esses que, segundo Gomes (2017, p. 68) “não são devidamente considerados enquanto tais pelo campo do conhecimento e pela teoria educacional”, sendo foco de grande discussão no campo dos currículos.

Não foi apenas na criação dessas leis que o Movimento Negro teve influência, uma vez que, sobretudo a partir dos anos 2000, outras leis e medidas de ações afirmativas foram sendo implementadas, como a lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre as cotas raciais nas instituições federais e ensino técnico de Nível Médio, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola; a lei 12.990, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para pessoas negras em concurso público, dentre outras.

A necessidade da criação de leis elucida o propósito hegemônico e eurocêntrico de tornar o “Outro” inexistente, a fim de contribuir cada vez mais com o apagamento de culturas diversas, sobretudo na educação. Entretanto, com a atuação do MNU como sujeito coletivo e político, ocorreram muitos avanços em prol, especificamente, da população negra, principalmente no olhar trazido para a educação, de forma que se passou a exigir práticas pedagógicas e curriculares que dessem conta do reconhecimento da diversidade étnico-racial, bem como uma abordagem mais digna e fiel à história do povo negro e seu poder transformador na sociedade como um todo.

2. Decolonização e literatura negro-brasileira³

De acordo com Cândido (2011, p. 176), a literatura é uma “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos”, então é considerada “fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade”, o que a torna direito inalienável de todos os grupos a fruição da arte e da literatura. Contudo, por muitos anos, esse caráter humanizador, via literatura, não foi direcionada à trajetória do povo negro, uma vez que as produções literárias, ainda na modernidade, trazem, em sua maioria, personagens negros silenciados e envoltos a descrições preconceituosas e estereótipos.

estão relacionados às pesquisas e políticas públicas sobre desigualdades raciais; e, por fim, os saberes estéticos-corpóreos, que estão relacionados às questões da corporeidade e da estética negra.

³ Segundo o poeta negro e fundador do grupo *Quilombhoje* Luiz Silva Cuti, o termo negro-brasileira diz respeito à literatura produzida pela população que se formou fora da África e de sua experiência no Brasil.

Sá (2019, p. 32) afirma que “o silenciamento não apenas histórico, mas também literário dos negros e indígenas no Brasil contribuiu e contribui para uma marcação negativa do ‘Outro’, que se consolida como inexistente ou desimportante”, ou seja, as produções literárias de caráter hegemônico, ao trazerem esses grupos em suas obras, acabam desumanizando-os e reforçando estereótipos e preconceitos. Além disso, percebe-se uma tentativa de invisibilizar a história e cultura desses grupos em suas obras, não os associando em vários momentos à gênese brasileira.

No que concerne à apresentação de personagens negros no cânone literário, é perceptível uma abordagem apoiada em estereótipos e silenciamentos, como em obras de Monteiro Lobato (*Tia Anastácia*, em *Sítio do Pica-Pau amarelo*), Aluísio de Azevedo (*Bertoleza*, em *O cortiço*), Bernardo Guimarães (*A escrava Isaura*); ou do negro que precisa de um redentor para salvá-lo, geralmente homem e branco, como nos poemas de *O Navio Negreiro*, de Castro Alves. Segundo Araújo (2018), mesmo em obras consideradas vanguardistas, mormente a partir do período modernista, ainda se mantinham a caracterização do personagem negro, em uma perspectiva estereotipada, inferiorizada e, até mesmo, animalesca e folclorizada, como em Mario de Andrade (com *Macunaíma*) ou em determinadas narrativas voltadas ao público infantil.

Gouvêa (2005) em seus estudos relata que, ainda no início do século XX, entre os anos de 1900 e 1920, a representação do negro nas produções literárias era quase ausente e, quando eram representados, caracterizavam-se pela submissão ou por uma reprodução do período escravocrata.

Essa ausência do negro nas cenas sociais descritas no período remete à sua marginalização após a abolição. O apagamento do negro nos textos da época reflete uma mentalidade dominante voltada para os ideais de progresso e civilização. Procuravam-se eliminar os antigos hábitos urbanos, assim como afastar dos grandes centros os grupos populares, concebidos como focos de agitação e resistência à nova ordem social. Nesse quadro, o negro era percebido como herdeiro de uma ordem social arcaica e ultrapassada, ligada ao tradicionalismo, à ignorância, ordem a ser substituída por um modelo europeizante, calcado na idéia de progresso. A escravidão era representada como marca vexatória do passado de um país atrasado. Assim, a figura do negro, com seu corpo, suas práticas e sua história constituiria a presença incômoda da antiga ordem escravocrata, incompatível com o projeto de um país “civilizado” (GOUVÊA, 2005, p.84)

Dentro dessa perspectiva, Gouvêa (2005) destaca a exclusão do negro de um projeto de modernização do país, conferindo-lhe, somente, a estereotipização de sua identidade cultural, no que se refere à brasilidade, e a negação de sua concretude, o que resulta em um processo de coisificação em todo imaginário literário. Em contrapartida, Duarte (2013) salienta que a partir da década de 1930, no século XX, há um movimento o qual o teórico denomina de “negrismo”, quando começam a surgir protagonistas negros na literatura, como é o caso de Antônio Balduino, em *Jubiabá* (1935), dentre outros protagonistas de Jorge Amado; do moleque Ricardo, do livro homônimo, de José Lins do Rego, também publicado em 1935; de *Xica da Silva*, de Felício dos Santos; de Damião, em *Os tambores de São Luís* (1975), de Josué Montello; e de tantos outros personagens negros em obras de João Ubaldo Ribeiro, Adonias Filho e Antônio Olinto.

Além da (des)caracterização e do silenciamento dos personagens negros, nota-se, outrossim, o apagamento de escritores negros e escritoras negras durante a trajetória literária brasileira. Em contrapartida, Duarte (2013, p. 148) afirma que os textos de autoria negra seguiam um segmento específico “afro-identificado”, tendo como marco inicial, ainda no século XVII, os escritos de Domingos Caldas Barbosa, com *Viola de Lereno*; e Luiz Gama, com as *Trovas Burlescas de Getulino* (1859). Para Duarte (2013, apud LOBO, 2007, p. 26), esse tipo de literatura pode ser denominada como afro-brasileira, uma vez que o ponto de vista parte de um sujeito negro e pode ser definida “como a produção literária de afrodescendentes que se assumem ideologicamente como tal, utilizando um sujeito de enunciação próprio”. Contudo, o autor destaca, também, para além de o autor ou da autora se autoproclamar negro/a, é fundamental o olhar adotado, isto é, “o lugar a partir do qual o autor expressa sua visão de mundo” (DUARTE, 2014, p. 27). Ademais, Duarte (2014) reitera que há pelo menos cinco elementos que caracterizam a literatura negro-brasileira: a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público, sendo através deles que o corpus desse tipo de escrita literária é estabelecido.

Já na visão de Cuti (2010), atribuir o termo afro à literatura produzida por escritores negros brasileiros é um equívoco, já que são textos que refletem o resgate da história do povo negro da diáspora brasileira, valendo-se da denúncia da escravidão e suas respectivas consequências que perduram até os dias atuais. Nesse sentido, o poeta e

teórico opta pela expressão literatura negro-brasileira para definir textos de autoria negra no Brasil.

Denominar de afro a produção literária negro-brasileira [...] é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe, principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afro-descendente” são expressões que induzem a [um] discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana [...] A literatura africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra. (CUTI, 2010, p. 36)

Vale destacar que as narrativas de escritores negros brasileiros trazem uma denúncia à condição do negro no Brasil, em suas respectivas épocas, como a escritora abolicionista Maria Firmina dos Reis (1822-1917) – primeira romancista mulher e negra da história da literatura brasileira –; o poeta, advogado e abolicionista Luiz Gama (1830-1882), que atuou na defesa pela libertação de centenas de escravizados; os poetas Lino Guedes (1897-1951), precursor da negritude na poesia brasileira, e Solano Trindade (1908-1974), um dos precursores do ativismo negro no Brasil e um artista multifacetado; o jornalista e escritor Lima Barreto (1881-1922), um dos principais representantes do Pré-Modernismo, cujas obras são carregadas de profundas críticas sociais; o cronista, contista e romancista Machado de Assis (1839-1908) – que teve sua imagem forçadamente embranquecida nas fotografias que circulam pelos livros didáticos e pela internet –; o poeta Cruz e Souza (1861-1898) e, mais tarde, a escritora Carolina Maria de Jesus (1914-1977) que conseguiu transmitir, de forma notadamente poética, a fome e as mazelas sofridas pela população negra, pobre e periférica daquela época.

Luiz Gama já escrevia antes da poesia abolicionista de Castro Alves (1847-1871), todavia, à época, não ganhou o reconhecimento merecido, pelo fato de ser um autor negro, de forma que há uma anulação de seu papel como escritor na maioria dos textos de crítica literária, bem como raramente é citado nos livros didáticos. Ele, assim como Cruz e Souza, foi um poeta abolicionista e um precursor de versos que

configuram um eu lírico negro, além de publicar sátiras à elite branca no auge do Romantismo, na primeira metade do século XIX.

Ademais, é importante enfatizar que houve uma tentativa explícita de embranquecimento de escritores assumidamente negros, como Maria Firmino dos Reis, Machado de Assis (1839-1908) e, até mesmo, Lima Barreto. Ademais, Cruz e Souza e Machado de Assis são retratados como escritores que, embora negros, foram imparciais ou totalmente alheios às questões raciais ou abolicionistas. Outra falácia está no fato de como esses autores eram apresentados nos materiais didáticos escolares. Cruz e Souza, por exemplo, sempre foi descrito apenas como o principal poeta simbolista, raramente havendo alguma menção ao fato de ser um escritor engajado nas questões raciais, como em seu poema intitulado “Emparedado”, da obra *Evocações* (1898)⁴ – livro que em sua totalidade aborda questões sociais e raciais – cuja crítica abordava a aversão dos brancos aos negros africanos, aqui, escravizados. Já Machado de Assis deixa explícito, principalmente através das suas crônicas, o quanto empenhou-se, a seu modo, na luta a favor da abolição, bem como na reafirmação da sua negritude. A nível de ilustração, no trecho da “Crônica 7 – de 19 de maio de 1988”, da obra *Bons dias!*⁵, por meio da sua fina e velada ironia sobre a questão da abolição da escravatura, proclamada no dia 13 de maio de 1888, o escritor utiliza recursos da ficção – como o exagero caricatural – para desmascarar a burguesia na sua hipocrisia e falsa filantropia, tal qual fez em outras obras autorais, como em *Memórias Póstumas de Brás Cubas* (1881) e *Esau e Jacó* (1904)

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, postfactum, depois do gato morto*, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta lei de 13 de maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar [...] (ASSIS, 2008, p. 109)

⁴ A obra *Evocações*, é um poema em prosa e aborda problemas humanos e sociais vividos pelo próprio poeta Cruz e Sousa. Foi publicada postumamente e é composta por 36 poemas, sendo “Emparedado” a composição que é considerada uma síntese da obra, encerrando o livro.

⁵ *Bons dias!* é um livro de 49 crônicas, cujos textos foram, inicialmente, publicados na Gazeta de notícias, que durou entre abril de 1888 e agosto de 1889 e tinham como pano de fundo histórico a Lei Áurea, dentre outros acontecimentos políticos, deste período. Todas começavam com a saudação “Bons dias!” (assinatura-pseudônimo) e terminavam com “Boas noites”.

Cuti (2010), afirma que a maioria dos intelectuais hegemônicos acreditavam, ainda, na teoria da superioridade da raça branca, tese essa que legitimou todo o sistema escravista que perdurou durante o período colonial e também no pós-abolicionista. Ainda conforme o estudioso e escritor, grande parte do cânone literário, cuja trajetória de personagens negros é reduzida a visões completamente preconceituosas e racistas, “nega-lhes toda a sua complexidade e, portanto, humanidade” (CUTI, 2010, p. 16). Para o escritor, os negros assim eram reproduzidos nas obras literárias brasileiras, com o propósito de afirmar as ilusões dos autores e, de certa forma, até mesmo apaziguar a culpa que carregavam:

As linhas gerais de tal produção literária promovem a ideia de inferioridade racial, desajustamento psíquico e moral, características avessas à beleza, sexualidade desenfreada e, paradoxalmente, ingenuidade e passividade da personagem negra. Trata-se de uma construção imagética para consumo e apaziguamento do leitor branco, levando-o a justificar para si mesmo a situação social de miserabilidade da população negra, experimentando o reforço das ideias de hierarquia racial, ao mesmo tempo o sentimento de aversão, e, em certos casos, de comiseração, pois quando o leitor tem pena da personagem sente-se superior a ela (CUTI, 2010, p. 65).

Na década de 1970, com a publicação, em São Paulo, dos *Cadernos Negros*, idealizados por Cuti e o surgimento de uma imprensa negra, que trazia em suas publicações poemas e contos produzidos pelos próprios jornais, a literatura afro-brasileira, tal qual conhecemos hoje, passou a tomar corpo. Os *Cadernos Negros*, especificamente, para além de uma coletânea e divulgação de textos de autoria negra, tornou-se um espaço de resistência para trocas e compartilhamento de narrativas negros-brasileiras.

Em seguida, grupos como o *Negrícia*, criado em 1982, no Rio de Janeiro e o Grupo de escritores negros de Salvador (GENS) vieram contribuir mais nessa propagação de produções de escritores negros. Foi a partir desses grupos que nomes como Abdias Nascimento, Solano Trindade, Carlos Assumpção, Oswaldo Camargo, Joel Rufino dos Santos, Lino Guedes, Nei Lopes, dentre outros grandes escritores, se

destacaram. Assim, vai surgindo uma literatura produzida por escritores e escritoras negras que se assumem sujeitos de suas narrativas. Textos esses, conforme Evaristo (2009, p. 27), “pautados nas vivências de sujeitos negros na sociedade brasileira e trazendo experiências diversificadas, desde o conteúdo até os modos de utilização da língua”.

Segundo Fanon (2020, p. 31), “falar é existir absolutamente para o outro (...) é acima de tudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização”. Dentro dessa perspectiva, textos de literatura negro-brasileira – que assumem esse lugar do ponto de vista do negro engajado – têm essa preocupação do existir para o outro, já que lhe foi negada a sua existência, assumindo um posicionamento de (re)afirmação acerca da sua história na sociedade.

Outrossim, a literatura negro-brasileira tem engendrado cada vez mais no espaço do mercado editorial e conquistado diversos leitores. Definida como uma literatura com viés ativista, além de retratar a vida e experiência do negro em nosso país, também busca resgatar escritoras e escritores negros que, de certa forma, foram embranquecidos e (re)elaborar uma nova percepção de seus escritos. Isso, de certa forma, permite que as produções de mulheres negras, por exemplo, possam se destacar. Entretanto, é notável que escritoras negras ainda são minoria, o que torna necessário, trazer também, neste artigo, um recorte de gênero, uma vez que o silenciamento desse grupo ainda se faz presente. Por isso, entende-se como fundamental dar maior visibilidade à produção literária de escritoras negras, considerando sua contribuição na construção da cidadania e na luta engajada por uma sociedade mais justa e igualitária, no que tange às questões étnico-raciais. Portanto, a escrita de mulheres negras se propõe a refletir sobre o processo histórico-social que resultou na marginalização e subalternização da população negra na sociedade brasileira, comumente de mulheres negras.

3. Literatura *negrofeminina* e *escrevivências*

O termo *negrofeminina* é utilizado pela pesquisadora Miriam Cristina dos Santos em sua tese de doutorado – posteriormente publicada pela editora Malê –, a fim de designar todo o projeto literário produzido por mulheres negras, principalmente em obras cujo ativismo é ponto predominante. Há, também, outros termos que fazem referência a esse tipo de produção literária, como *literatura de autoria feminina negra*

ou *literatura negro-brasileira de autoria feminina negra*, usada pela pesquisadora Fernanda Felisberto. Entretanto, independentemente da nomenclatura utilizada para definir esses textos, devemos partir da perspectiva que essas escritoras negras “escrevem, publicam, tensionam as interdições de suas vozes abalando discursos depreciativos sobre si e suas africanidades” (SILVA, 2010, p. 19), isto é, seguem em busca de uma autorrepresentação, a partir de uma subjetividade própria, rompendo com formas equivocadas de leitura da mulher negra na sociedade brasileira.

Segundo Santos (2018), a mulher negra sempre foi retratada na literatura brasileira pela ótica de personagens duramente sexualizadas, objetificadas, subalternizadas e estigmatizadas. Portanto, a questão de gênero claramente influencia na literatura *negrofeminina*, uma vez que, na sociedade, as mulheres negras são passíveis de estarem sujeitas a uma série de violências ao mesmo tempo – a racial, a social e a de gênero. Nesse sentido, “ressignificar narrativas antissexistas, antidiscriminatórias está diretamente relacionado ao fazer literário de mulheres negras” (FELISBERTO, 2017, p.8). Dessa forma, são narrativas que tendem a ter um olhar muito subjetivo acerca de suas vivências, o que resulta em narrativas cujas personagens carregam trajetórias muito parecidas com as experiências de vida das próprias autoras. Autora e personagem se confundem em vários momentos, a ponto de em algumas histórias aparentarem – e em alguns casos serem, de fato – textos autobiográficos. Nesse sentido, este artigo optará pelo uso da expressão *literatura negrofeminina*, utilizada por Santos (2018), visto que se acredita ser um termo que define de forma mais objetiva os textos produzidos, especificamente, por mulheres intelectuais negras.

Aspectos como cultura afro-brasileira, memória, ancestralidade, lugar da mulher negra na sociedade, dentre outras temáticas estão sempre presentes nos textos de autoras negras brasileiras e, por isso a mimesis – esse encontro com o verossímil, em seus escritos – atinge o ponto alto nessa vertente literária. É mister observar e analisar discursivamente os termos e expressões utilizados para compreender as singularidades comuns a textos de autoria *negrofeminina* que, por meio da multiplicidade e heterogeneidade no modo de conceber a mulher negra, “questiona noções de identidades tradicionais fixas e estáveis, estereotipadas, bem como coloca em discussão a instabilidade das identidades negras dentro de um projeto nacional” (SANTOS, 2018, p. 23).

Outro ponto importante acerca da literatura produzida por mulheres negras tem relação com o fato da humanização de seus personagens. Nessas narrativas, mulheres negras são solidárias, amadas, afetuosas, ao mesmo tempo em que são reveladas as alegrias e os dramas partícipes de suas vivências. De acordo com Felisberto (2017, p. 9),

Esta autoria feminina negra, desloca bruscamente, e a intenção é esta mesma, o desconfortável lugar de objeto, para um empoderado lugar de protagonismo, tanto na representação de suas personagens, assim como na afirmação de um lugar de produtoras de conhecimento, construindo a partir de combate à discriminação interseccional, que recobre mulheres negras no Brasil e na diáspora africana, uma sociedade mais plural, transpondo inclusive a utilização desta língua, que diariamente é moldada a incorporar, usos e sentidos, de matriz africana que foram removidos do nosso léxico e da nossa memória, vão sendo incorporados ao fazer literário destas escritoras.

Diante dessas reflexões, é possível entender o termo *escrevivência* criado pela escritora Conceição Evaristo, cujas obras retratam “a vivência da mulher negra e pobre, com as sombras e ecos da escravidão pairando sobre o presente” (COSER, 2018, p. 23). Conceição integra, de forma rica e singular, a diáspora africana, numa perspectiva contemporânea, tomando como foco, a condição das mulheres negras, sua história e cultura na sociedade brasileira. Segundo a escritora e poeta, “a escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra” (EVARISTO, 2005, p. 205).

No poema “Vozes-mulheres”, de sua obra *Poemas da recordação*, a escritora faz uma representação do ponto de vista diaspórico, que denuncia todo o processo de violência e segregação sofrido pelos negros africanos escravizados dentro dos navios negreiros, além de mostrar o quanto essa condição histórica impactou e ainda impacta, “ecoando” nas figuras da mãe e da filha. Entretanto, o poema não configura uma denúncia de passividade, romantizando a temática trazida em seus versos. Ocorre, na verdade, o contrário: o eu-lírico assume de forma combativa a luta pela mudança, enfatizando seu ponto sociopolítico e ideológico.

A voz de minha bisavó
ecoou criança

nos porões do navio.
 ecoou lamentos
 de uma infância perdida.

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

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

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

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

A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 O eco da vida-liberdade.

(EVARISTO, 2017, p. 18)

Nesse poema de Evaristo (2017), é perceptível o quanto narrativas de autoria negra e feminina se relacionam intimamente com seu ativismo, ou seja, indícios de suas trajetórias na luta por resistência e (sobre)vivência, tão quanto suas experiências étnicas estão interligadas, intimamente, com sua ficção, que transmite uma busca pela ruptura do racismo que assola nosso país. Dessa forma, nota-se, nos versos supracitados, um eu-lírico que expõe, poeticamente, o seu olhar contemporâneo acerca dos ecos da escravidão, por meio das vozes que representam, ao mesmo tempo, as variadas transições pelas quais mulheres negras perpassam. Ademais, os versos expressam as angústias e vivências dessas mulheres que se distanciam como ecos, por meio das vivências experienciadas no espaço diaspórico. Pode-se afirmar isso porque

“representações literárias produzidas por intelectuais negras possibilitariam a observação de uma grande luta para questionar privilégios não apenas de gênero, mas também étnico-raciais e de classe” (SANTOS, 2018, p. 21). A escritora Miriam Alves (2016) compartilha dessa percepção ao refletir acerca do papel do feminismo em seu ativismo e escrita, afirmando que o movimento feminista, sem recorte racial e de classe, desconsidera outras experiências de mulher na sociedade, bem como as consequências de séculos de escravidão.

Outras escritoras negras notórias na literatura afro-brasileira também corroboram, em suas produções, com um posicionamento ativista e de (re)afirmação de sua identidade. Personagens negras e femininas que traduzem toda a complexidade do ser mulher negra na sociedade brasileira, preenchem uma diversidade de romances, poemas, contos e crônicas contemporâneos. Dessa forma, conseguimos perceber narrativas carregadas de *escrevivência* em Geni Guimarães, Miriam Alves, Ana Maria Gonçalves, Cristiane Sobral, Ana Paula Lisboa, Mel Duarte, Ruth Guimarães, Eliane Alves da Cruz, Kiusam de Oliveira, Mãe Beata de Yemonjá, dentre outras escritoras negras que despontam a todo o momento no mercado literário.

4. Leitura do texto literário nas aulas de Língua Portuguesa

A linguagem artística, especialmente a literária, dá voz ao coletivo, ao universal, por isso toda a sua relação com a cidadania, já que o leitor se torna mais apto a criticar, a julgar, a propor, a exigir, ou seja, a definir-se como verdadeiro cidadão. Ensinar literatura é revelar como se lê o mundo. Nesse sentido, a escolha do texto literário está relacionada ao entendimento que o letramento literário é uma prática social, sendo de total responsabilidade da escola, uma vez que faz parte do processo de escolarização. Considerando essa premissa, Cosson (2009, p. 23) alerta que a literatura ensinada na escola deve cumprir com sua função essencial que é “construir e reconstruir a palavra que nos humaniza”. É esse poder humanizador que a literatura proporciona que fará com que o estudante não receba essa leitura de forma passiva e permissiva, mas com prazer, entendendo como uma forma de adquirir conhecimento. No entanto, para que isso de fato aconteça, cabe ao professor organizar essas leituras conforme os objetivos de formação do aluno, entendendo o real papel que a literatura tem para o processo de aprendizagem como um todo.

No que tange à concepção de leitura, é mister que se leve em conta a ideia discutida por Kleiman (2013, p. 13), que entende a aprendizagem mediante a interação, ou seja, através da prática social que coloca “em ação todo o nosso sistema de valores, crenças e atitudes que refletem o grupo social em que se deu nossa sociabilização primária”. Isso significa que todas as atividades sugeridas partam de estratégias cognitivas de leitura, como o conhecimento prévio dos estudantes – conhecimento linguístico, sociocultural e enciclopédico –, a fim de levantarmos hipóteses acerca da narrativa explorada na aula. Em seguida, é fundamental partir para a leitura e análise da narrativa propriamente dita, de forma a levantar reflexões acerca do que for compartilhado e discutido em conjunto, além de o professor mediar, fazendo ligações com informações novas.

Cosson (2009) afirma que “a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência”, ou seja, a literatura permite que, por meio dela, consigamos dizer ao mundo e a nós mesmos aquilo que não sabemos expressar. Dessa forma, cabe ressaltar que para além de uma aula de análise de textos da disciplina de Língua Portuguesa, um dos principais objetivos das atividades que assomam da leitura de textos de autoria negrofeminina não é somente apresentar uma gama de escritoras negras que falam por si, mas também instigar um raciocínio crítico e uma determinada identificação dos estudantes, sobretudo ao falarmos em alunas e alunos da rede pública, em sua maioria preta e parda. Com isso, fazer com que os discentes possam refletir acerca da sua identidade, sobre o seu estar no mundo, não só compreendendo complexidades que envolvam a vida do negro na sociedade, mas sendo estimulados a se engajarem e se posicionarem diante dessas questões.

É nesse sentido que, ao falar sobre descolonizar a educação, o propósito, na verdade, é explicitar a necessidade de romper com padrões hegemônicos de ensino que só prezam pela perpetuação das desigualdades e silenciamento das vozes daqueles que também são parte formativa da nossa sociedade. E trabalhar a literatura compreendendo seu papel humanizador é ir na contramão dessa perspectiva ultrapassada de ensino. Logo, as práticas levadas para a sala de aula precisam superar essa hegemonia eurocentrada, propondo uma postura do professor que valorize a transmissão e a apresentação de novas temáticas em sala de aula, dando destaque à interculturalidade na

literatura, além de buscar e convidar os estudantes a participarem, de forma a protagonizarem e refletirem acerca do seu lugar no mundo.

Considerações finais

A discussão trazida neste artigo acerca da decolonização do ensino de literatura nas aulas de Língua portuguesa revela o quanto é fundamental uma reflexão mais minuciosa acerca do cumprimento da lei 10.639/03 nas escolas. Para garantir uma educação antirracista, faz-se mister incluir a história e cultura afro-brasileira nos currículos, já sendo visível uma certa mudança, ainda que em processo, nas redes de ensino, o que é claramente resultado da eficácia da lei, como abordagens obrigatórias nos currículos e práticas educacionais.

Corpos negros todos os dias são alvo de uma sociedade que ainda teima em não reconhecer o quanto a história da população afro-brasileira é parte predominante na formação cultural deste país. No entanto, para que essa compreensão de fato alcance a todos, é importante que haja um comprometimento, de modo que essas informações cheguem não somente aos educandos, mas também aos educadores. Para que isso ocorra, é necessário que as secretarias de educação ofereçam formação aos professores e comunidade escolar, bem como as universidades, de forma geral, precisam se responsabilizar a incluir em seus cursos de licenciatura disciplinas que deem conta da questão negra na formação da sociedade brasileira, dialogando cada vez mais com as discussões sobre o currículo da Educação Básica. Uma educação decolonial só poderá ser concretizada, se todas as instituições envolvidas no processo abraçarem seus papéis e responsabilidades diante do assunto.

No que tange ao ensino de literatura afro-brasileira, sobretudo de autoria *negrofeminina*, é fundamental muito estudo, de forma que a abordagem das temáticas envolvidas nesses textos seja transmitida de forma responsável e cuidadosa. A consequência esperada é que estas discussões possam instigar um posicionamento crítico, por parte dos discentes, acerca da participação da população negra na formação de nossa sociedade e no que entendemos hoje como cultura brasileira, produto da diáspora africana. Com isso, será possível criar, com os estudantes, de uma maneira geral, um pacto de identificação e respeito com a história de superação e sobrevivência

da população negra, cujos antepassados outrora foram traficados nos porões dos navios negreiros e que sofrem, ainda hoje, com os impactos de um período tão desumano.

Por outro lado, o trabalho com a literatura *negrofeminina* põe em destaque uma produção literária de aquilombamento e empoderamento, em que a mulher negra é protagonista de sua própria história, assim como é produtora de conhecimento, ocupando também seu lugar na intelectualidade. Conforme destaca hooks (2017), nos ensinaram a crer que a dominação é natural, entretanto é necessário entender que lutar por uma diversidade cultural e social dentro dos currículos e da academia exige coragem e comprometimento, de modo que a abertura intelectual, entendendo-se democrática, possa celebrar as divergências, acolher a diversidade e dedicar-se, coletivamente, à verdade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Miriam. Entrevista. In: DUKE, Dawn. *A escritora Afro-brasileira: ativismo e arte literária*. Belo Horizonte: Nandyala, 2016, p. 171-179.

AMARO, Vagner. *Olhos de azeviche: dez escritoras negras que estão renovando a literatura brasileira - contos e crônicas*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

ASSIS, Machado de. *Bons dias!*. 3ª ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. *Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos*. Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 118, p. 235-250, jan.-mar. 2012. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/QL9nWPmwbhP8B4QdN8yt5xg/?format=pdf&lang=pt>

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 3ª ed. revista e ampliada. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CÉSAIRE, Aimé. *Discurso sobre o colonialismo*. Trazido por Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020. Tradução de: Discours sur le colonialisme.

COSER, Stelamaris. Circuitos transnacionais, entrelaçamentos diaspóricos. In: DUARTE, Constância Lima. et al. *Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra Conceição Evaristo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Idea, 2018.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 1ª ed. São Paulo: Contexto, 2009.

CUTI, Luiz Silva. *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário (orgs.). *Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo*. 2ª ed. Belo Horizonte: Idea, 2018.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). *Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI*. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. *Literatura afro-brasileira: Abordagens na sala de aula*.

_____. *O negro na literatura brasileira*. Navegações, Porto Alegre, v. 6, n. 2, p. 146-153, jul./dez. 2013. Disponível em [file:///C:/Users/dessa/Downloads/admin,+16787-65037-1-CE%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dessa/Downloads/admin,+16787-65037-1-CE%20(1).pdf)

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

_____. *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. SCRIPTA, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2º sem. 2009. Disponível em <http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>

_____. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2017.

FANON, Frantz. *Pele Negra, máscaras brancas*. Traduzido por Sebastião Nascimento e colaboração de Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020. Tradução de: Peau noire, masques blancs.

GOMES, Nilma Lino. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOUVÊA, Maria Cristina Soares de. *Imagens do negro na literatura infantil brasileira: análise historiográfica*. Educação e Pesquisa, São Paulo, v.31, n.1, p. 77-89, jan./abr. 2005. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ep/a/hZmCNP5MtfGB3CDvRbM8nFF/?lang=pt&format=pdf>

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Traduzido por Marcelo Brandão Cipolla. 2 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação - Episódios de racismo cotidiano*. Traduzido por Jess Oliveira. 1 ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

KLEIMAN, Angela. *Oficina de leitura - teoria e prática*. 15 edição. Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.

MELO, Alessandro de; RIBEIRO, Debora. *Eurocentrismo e currículo: apontamentos para uma construção curricular não eurocêntrica e decolonial*. Revista e-Curriculum, São Paulo, v.17, n.4, p. 1781-1807 out./dez. 2019. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/37051>

MUNANGA, Kabengele (org.). *Superando o racismo na escola*. 2 ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf

NETO, João Colares da Mota. *Por uma Pedagogia Decolonial na América Latina: Convergências entre a Educação Popular e a Investigação-Ação Participativa*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas Vol. 26, No. 84. Jul/2018. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/326558991_Por_uma_pedagogia_decolonial_na_America_Latina_Convergencias_entre_a_educacao_popular_e_a_investigacao-acao_participativa

SÁ, Ana Paula dos Santos de. *A descolonização da educação literária no brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao pld 2015*. Campinas, SP: [s. n.]. 2019. disponível em <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/1090875>

SANTOS, Mirian Cristina dos. *Intelectuais negras: prosa negro-brasileira contemporânea*. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

SILVA, Ana Rita Santiago da. *Literatura de autoria feminina negra: (des)silenciamentos e ressignificações*. Fólio – Revista de Letras Vitória da Conquista v. 2, n. 1 p. 20-37 jan./jun. 2010. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/folio/article/view/3622>