

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS DE
LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA

MARÍLIA PEREIRA DA CRUZ

Produções literárias africanas e negro-brasileiras: a importância do tema da resistência (política e social) como significativo vetor para a construção de uma visão de mundo crítica em sala de aula

ORIENTADORA: PROFA. DRA. REJANE VECCHIA DA ROCHA E SILVA

Versão corrigida

SÃO PAULO

2024

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS DE
LITERATURA DE LÍNGUA PORTUGUESA

MARÍLIA PEREIRA DA CRUZ

Produções literárias africanas e negro-brasileiras: a importância do tema da resistência (política e social) como significativo vetor para a construção de uma visão de mundo crítica em sala de aula

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculos da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Rejane Vecchia da Rocha e Silva

Versão corrigida

São Paulo

2024

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE**Termo de Anuência do (a) orientador (a)****Nome do (a) aluno (a): Marília Pereira da Cruz****Data da defesa: 12/03/2024****Nome do Prof. (a) orientador (a): Profa. Dra. Rejane Vecchia da Rocha e Silva**

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 10/05/2024



(Assinatura do (a) orientador (a))

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação

Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

Pp	Pereira da Cruz, Marília Produções Literárias Africanas e Negro-Brasileiras: A importância do tema da Resistência (Política e Social) como significativo vetor para a construção de uma visão de mundo crítica em sala de aula / Marília Pereira da Cruz; orientador Rejane Vecchia da Rocha e Silva - São Paulo, 2024. 104 f. Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. Área de concentração: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa. 1. Literaturas Africanas . 2. Literatura Negro-Brasileira. 3. Lei 10.639/03. 4. Educação Antirracista. I. Vecchia da Rocha e Silva, Rejane, orient. II. Título.
----	--

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

*A Sebastião, meu tio, que me fez amar livros e me ensinou o
significado de Resistência.*

Agradecimentos

A Deus, por ter me acompanhado nessa caminhada.

À Profa. Dra. Rejane Vecchia da Rocha e Silva, pela dedicação, por me incentivar e acreditar em meu trabalho e pelas orientações cuidadosas.

À minha amada tia Conceição Pereira da Cruz e ao meu amado tio Sebastião Pereira da Cruz pelo eterno incentivo à prática da leitura.

A Kosmos Luiz da Silva pelo apoio, companheirismo e amorosa parceria na minha caminhada.

À minha filha Maryanne Cristina Pereira da Silva e ao meu filho João Marcos Pereira Alcamin da Silva pelo apoio e pela compreensão.

À minha mãe, Maria José Pereira da Cruz pelas palavras de incentivo e carinho tão importantes nesse processo.

À Cláudia Rocha da Silva, minha amiga querida por estar sempre do meu lado compartilhando seu conhecimento e me incentivando a não desistir.

À Lucimar Pereira Brito, minha amiga mãe por cuidar com amor de meus filhos para que eu conseguisse continuar a pesquisa.

À Izabel Cristina Soares Monteiro pela leveza, amizade, incentivo, palavras fortalecedoras, amorosas e fraternas.

As minhas amigas e parceiras de estudo Mayara Ranieri Paschoal, Vanessa Souza Miranda e Fernanda Sampaio Gomes dos Santos pelas conversas, alegrias, lágrimas e trocas tão essenciais nessa jornada.

Ao meu querido amigo Caio César Tabajara Silva Santos pela motivação, apoio, diálogos, alegrias e leituras.

Aos meus estudantes por despertarem em mim o desejo pelo conhecimento para combater as desigualdades sociais e raciais.

Resumo

PEREIRA DA CRUZ, Marília. **Produções literárias africanas e negro-brasileiras: a importância do tema da resistência (política e social) como significativo vetor para a construção de uma visão de mundo crítica em sala de aula.** Dissertação (Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2024.

A resistência (política e social) como tema presente nas produções literárias angolanas e negro-brasileiras é significativa e fundamental na construção de uma visão crítica de mundo quando aplicadas em sala de aula. A partir de uma metodologia comparativa, esta dissertação busca investigar como são problematizadas questões como a produção feminina em períodos de conflitos e o tema da resistência na literatura de mulheres negras, bem como as similaridades na configuração da tradição e das culturas do universo feminino no contexto histórico angolano pós-independência e brasileiro. Para esta análise foram selecionados os contos de Esmeralda Ribeiro publicados na coletânea *Cadernos Negros* e as crônicas de Ana Paula Tavares presentes no livro *Um Rio Preso nas Mãos*, este estudo também incorpora a importância do debate destas literaturas em sala de aula para a formação da criticidade do sujeito leitor.

Palavras-chave: Literatura angolana; Literatura negro-brasileira; Literatura em sala de aula.

Abstract

PEREIRA DA CRUZ, Marília. African and black-brazilian literary productions: the importance of the theme of resistance (political and social) as a significant vector for the construction of a critical worldview in the classroom. Dissertation (MS) – Faculty of Philosophy, Languages and Literature, and Human Sciences, University of São Paulo, São Paulo, 2024.

The resistance (politics and social) as a theme presente in angolan literary productions and black-brazilian significant and fundamental in building a critical view of the world when applied in the classroom. Based on a comparative methodology, this dissertation seek to investigate how issues are problematized like female production in times of conflict and the theme of resistance in black women's literature, as well as the similarities in the setting of tradition and of the feminine universe in the angolan historical contexto post-independence and brazilian. For this analysis tales by Esmeralda Ribeiro were selected published in the *Cadernos Negros* collection and the chronicles od Ana Paula Tavares present in the book *Um Rio Preso nas Mãos*, this study also incorporates thr importance of debating these literatures in classroom for the formation of the readr's criticality.

Keywords: Angolan literature, black-brazilian literature; Literature in the classroom.

Apresentação

Assim que se desencadeou a pandemia e comecei a lecionar aulas online, em 2020, percebi que meus alunos não conseguiam se concentrar devido à preocupação e ao medo do Corona vírus. Busquei, então, pensar em um projeto que os auxiliasse a elaborar e a lidar com essa nova realidade, já que todos nós estávamos vivendo um contexto de desafios. Naquele momento, tivemos que lidar com novas formas de ministrar aulas e aprender ferramentas que nunca pensamos existir. Tivemos, portanto, uma quebra da rotina e novos paradigmas foram inseridos no nosso dia a dia.

Assim, num primeiro momento, como professora e também pesquisadora, senti as dificuldades que viria a enfrentar junto aos meus alunos e pensei que talvez não conseguisse dar prosseguimento a minha pesquisa devido à falta de material (bibliotecas e acervos fechados) e a falta de convivência presencial. As dificuldades, em certa medida, pareciam ofuscar nossas potencialidades.

Foi um momento de incertezas, muito medo e isso se tornou evidente durante as aulas. Tais circunstâncias me levaram às palavras de Michele Petit no seu livro *A arte de ler*, quando ela se refere a momentos de crise e enfatiza a importância da leitura como uma ferramenta poderosa para nos manter na realidade e manter nossa saúde psíquica:

Para boa parte deles, no entanto, tais crises se manifestam em transtornos semelhantes. Vividas como rupturas, ainda mais quando são acompanhadas da separação dos próximos, da perda da casa ou das paisagens familiares, as crises confinam em um tempo imediato – sem projeto, sem futuro -, em um espaço sem linha de fuga. Despertam feridas antigas, reativam o medo do abandono, abalam o sentimento de continuidade de si e a autoestima. Provocam, às vezes, uma perda total de sentido, mas podem igualmente estimular a criatividade e a inventividade, contribuindo para que outros equilíbrios sejam forjados [...] “o desastre ou a crise são também, e sobretudo, oportunidades”. (PETIT, 2012, p. 21)

O que foi aquele momento pandêmico, se não um momento de crise abalando todas as nossas estruturas? Então, em primeiro lugar, pensei em como poderia me articular com as crianças, trazendo-as para novas experiências de aprendizado e ajudando-as a elaborar uma nova realidade, em que pudessem manter um vínculo

possível com o mundo e a vida à sua volta. Em seguida, procurei uma forma dar continuidade a minha própria pesquisa, estabelecendo um vínculo entre ela e as aulas e, desse modo, estabelecendo um compromisso também comigo dentro dessa outra realidade em que a pesquisa, sem dúvida, foi atingida.

Quando penso na sala de aula e em como aprendo a partir da docência junto aos meus alunos, sempre me lembro do que nos diz Antonio Candido em *O direito à literatura* (CANDIDO, 2013), digo, lembro-me desta como uma necessidade fundamental e um direito de todo homem uma vez que potencializa a experiência humana de forma transformadora.

Além disso, em 2020, naquelas circunstâncias, percebi ainda mais a possibilidade da aplicação da Lei 10.639/03 no que tange à *obrigatoriedade do ensino da história da África e cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental e médio*, na medida em que a Lei evoca um tema central para todo e qualquer professor preocupado com as questões sociais e educacionais do Brasil, e que muito me preocupa seja no âmbito escolar, seja no que se inscreve como uma das preocupações centrais de minha pesquisa.

Portanto, a partir de algumas das diretrizes da Lei 10.639/03, resolvi iniciar, junto aos alunos, leituras sobre o contexto social de Angola, as suas culturas, a questão da colonização portuguesa e me voltei, principalmente, para uma primeira investida no sentido de compreender os paradigmas erigidos sobre o continente africano, já que a Lei proporciona uma problematização importante sobre os estereótipos historicamente construídos em relação ao continente, e os estereótipos que permeiam o imaginário social brasileiro. Os alunos, assim, começaram a entender e a pesquisar curiosidades sobre o espaço, sobre comidas, sobre política, sobre o cotidiano de Angola. Com a leitura e as pesquisas em andamento, tive a ideia de desenvolver juntamente com esses alunos o projeto “Jornalzinho Literário”.

Nesse sentido, vale recorrer mais uma vez à Michèle Petit quando afirma que “em todas as culturas existem narrações que associam os eventos, instauram uma continuidade em uma história posta em cena, em perspectiva” (PETIT, 2009, p. 126). E, assim, fomos trabalhando os contextos e os espaços de Angola e Brasil, em perspectiva comparatista, com a leitura da obra *A bicicleta que tinha bigodes*, do escritor angolano Ondjaki, procurando abarcar as imbricações entre literatura, história e educação.

Sem dúvida, esse projeto me auxiliou a dar continuidade à pesquisa, pois precisei buscar fontes históricas e geográficas de Angola pós-independência para conseguir construir leituras e análises do texto literário que não mais incidissem nos já conhecidos paradigmas histórico-sociais.

O jornal literário foi construído com a participação de todos. Iniciamos um mapeamento da obra, buscamos ideias, histórias e curiosidades. Além do momento de leitura diária, tínhamos a tutoria para a construção do nosso jornalzinho. O próprio escritor Ondjaki, quando viu os jornaizinhos literários, também ficou deslumbrado com a qualidade e produção, então pediu para participar de uma aula surpresa com as crianças e, assim como no livro *A bicicleta que tinha bigodes*, realizamos um concurso, mas neste nosso concurso todos puderam ganhar um prêmio. Assim, por meio dessa experiência fundamental, e a partir do envolvimento de todos, a literatura pôde propiciar uma atividade que transcendeu a sala de aula, e consegui dar continuidade à minha pesquisa naquele momento em que a pandemia nos afligia dia a dia.

A escola é o espaço para a construção e o resgate da identidade negra brasileira, e é necessário que os professores tenham consciência de que a questão racial está presente na escola de diversas maneiras, não se negando a utilizar esse espaço para derrubar preconceitos e ideologias racistas e discriminatórias.

A literatura é uma ferramenta importante para o resgate da identidade nacional do negro, pois os autores nacionais, principalmente os negros brasileiros, se empenham em fazer uma literatura antirracista. Além de denunciar o racismo, essa literatura também traz um resgate à história dos africanos que foram escravizados e enviados para o Brasil. Descreve suas lutas, seu empenho em resistir ao poder do homem branco, lutas essas que foram silenciadas com o propósito de subjugar seus descendentes (CRUZ, 2019).

Essas experiências em sala de aula confirmam que a literatura tem um papel importante na formação dos estudantes, através dela foi possível refletir sobre o papel social e político de cada indivíduo na sociedade e isso me possibilitou dar continuidade à minha pesquisa, na medida em que *a leitura ajuda a explorar melhor a experiência humana* (PETIT, 2009, p.29), citando uma vez mais Michèle Petit.

Vale ressaltar a importância da busca dos professores por conhecimento, na medida em que, por intermédio das pesquisas realizadas, a interlocução em salas de aula e da leitura de teóricos e críticos dos campos das ciências sociais e humanas, campus aliados da literatura, é possível seguir com os projetos – meu e dos alunos.

SUMÁRIO

CONSIDERAÇÕES INICIAIS.....	14
a) Contexto pós-independência em Angola	17
b) A literatura Negro-brasileira e Angolana na sala de aula.....	20
CAPÍTULO 1. A ESCRITA DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL.....	27
1.1. Esmeralda Ribeiro: Literatura Feminina Negro-brasileira e História	31
1.2. A mulher negra nos contos de Esmeralda Ribeiro.....	36
1.3. <i>Melre Dez nunca respeitou o tempo</i> : A história da Resistência Negra no Brasil.....	42
1.4. Liberdade Religiosa: Religiões de matriz africana como cultura de Resistência Negra	49
CAPÍTULO 2. ANA PAULA TAVARES: A ESCRITA FEMININA ANGOLANA.....	54
2.1. A crônica como narração histórica: A desconstrução da imagem exótica das mulheres angolanas e da África	59
2.2. A resistência das mulheres que desafiam o silêncio	64
2.3. A tradição viva como caminho para mudança	69
CAPÍTULO 3. ESMERALDA RIBEIRO E ANA PAULA TAVARES NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?	73
3.1. Contexto histórico escolar no Brasil.....	73
3.2. A Lei 10.639/03 como Resistência: A criação de uma educação antirracista	76
3.3. A Literatura para humanizar e transformar o espaço escolar.....	79
3.4. Um diálogo possível: a produção literária de Ana Paula Tavares e Esmeralda Ribeiro em sala de aula	81
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	95

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo desta pesquisa é analisar a importância da presença do tema resistência (política e social) nas produções literárias angolanas e negro-brasileiras e o significativo impacto dessas literaturas na construção de uma visão crítica de mundo quando aplicadas em sala de aula.

A literatura pode ser utilizada como registro histórico para compreensão das estruturas sociais, culturais e econômicas e de como elas foram organizadas a partir da voz do narrador que, como sujeito histórico, reconta a sua experiência através do texto ficcional. De acordo com Sandra Jatahy Pesavento:

[...] A sociologia da literatura desde há muitos anos circunscrevia o texto ficcional no seu tempo, compondo o quadro histórico no qual o autor vivera e escrevera sua obra. A história, por seu lado, enriquecia por vezes seu campo de análise com uma dimensão “cultural”, na qual a narrativa literária era ilustrativa de sua época [...] História e literatura correspondem a narrativas explicativas do real que se renovam no tempo e espaço, mas que são dotadas de um traço de permanência ancestral: os homens, desde sempre, expressaram pela linguagem o mundo do visto e do não visto, através das suas diferentes formas: a oralidade, a escrita, a imagem, a música (PESAVENTO, 2006, p. 1-3).

A partir deste entendimento, buscamos analisar como as literaturas negro-brasileiras e angolana problematizam no texto ficcional questões como a produção feminina em períodos de conflitos; a resistência da mulher negra em um sistema patriarcal excludente que utiliza a classe, o gênero e a raça para a oprimir; a escrita feminina como representação e voz da ancestralidade; a configuração da tradição e das culturas do universo feminino no momento histórico angolano pós-independência; a literatura negro-brasileira e angolana como forma de combate ao racismo na escola; a problematização das questões históricas, políticas, culturais e sociais da literatura negro-brasileira e angolana para reflexão e mudança na sala de aula.

Em relação ao *corpus* da pesquisa, foram selecionados os contos *Desejo esquecido na memória* e *Melre Dez nunca respeitou o Tempo* da escritora Esmeralda Ribeiro publicados na coletânea *Cadernos Negros*, uma produção literária que se inicia em 1978 e se mantém até hoje com o objetivo de publicar textos ficcionais que problematizam e contextualizam questões do cotidiano do negro brasileiro, assim como suas lutas diárias diante de um sistema capitalista e racista que os exclui e marginaliza. Os *Cadernos* são escritos por homens negros e mulheres negras que buscam denunciar todo tipo de preconceito e discriminação sofrido pelo povo negro e

também propõem em sua escrita resgatar e reconstruir a identidade do negro brasileiro. Este objetivo ganha particular relevância quando se tem em vista que a identidade do negro brasileiro foi construída a partir do olhar do colonizador branco, o qual desumanizou e folclorizou a história e cultura dos descendentes dos africanos, utilizando o racismo como forma de dominação. Como diz Lélia:

No caso da formação sociocultural brasileira não podemos deixar de considerar o tripé que lhe deu origem e que, portanto, é o seu suporte. Estamos falando da contribuição ameríndia, da africana e da europeia. Como indígenas e negros foram escravizados e explorados pelos europeus, suas manifestações culturais têm sido tiradas de cena, recalçadas pela classe dominante de origem europeia (mas bastante mestiçada, do ponto de vista racial), que a classifica como “*folclore*” e as coloca em museus de curiosidade, de coisas exóticas (GONZALEZ, 2018, p. 137-138).

No campo literário, é preciso combater o discurso branco que promove a invisibilidade do negro, o qual é tradicionalmente representado nessas narrativas como personagem sem humanidade, sendo apenas adereço das personagens brancas, ou como mera paisagem. Segundo Cuti, o negro nunca teve um lugar ativo na literatura: [...] aparece, mas não tem função, não muda nada, e se o faz é por mera manifestação instintiva, por um acaso. Por isso tais personagens não têm história, não têm parentes, surgem como se tivessem origem no nada (CUTI, 2010, p. 89).

Resgatar a identidade do negro brasileiro é fundamental para possibilitar a tomada de consciência necessária à mudança e ao combate a todos os estereótipos negativos criados pelo colonizador. E o que se entende aqui como o resgate dessa identidade é mostrar a verdadeira história de luta do povo negro-brasileiro e a riqueza de sua cultura a fim de promover a consciência que constitui uma noção de coletivo. A literatura negro-brasileira tem um papel muito importante neste resgate, por ser uma manifestação cultural que apresenta a identidade negra e exalta sua história de resistência, como aponta Cuti:

A identidade negro-brasileira mira também o amanhã, por conta de ser animada por um ímpeto renovador. Ela opera para deixar de ser o que foi forçada a ser para tornar-se uma dimensão liberada, um território conquistado no campo da cultura e do imaginário nacional, em que as premissas racistas sofrerão contínuos ataques poéticos visando à reversão de suas mentiras impostas como verdades desqualificadoras dos atributos físicos e culturais da população negro-brasileira (CUTI, 2010, p. 103).

Para isso, é necessário apresentar na literatura a cultura negra ativa e viva, compondo a cultura nacional como elemento importante em sua construção, não apenas como contribuição, mas como parte integrante da sua existência. Afinal, segundo Lélia Gonzalez (2019, p. 141): [...] a voz do poeta é a fala do sujeito; com

metáforas, ela diz muito além do que a consciência (dominante) se esforça por afirmar e fazer crer, justamente porque seu compromisso essencial é com a verdade.

A escrita feminina de Esmeralda Ribeiro, além de trazer consigo as mesmas propostas da coletânea dos *Cadernos Negros*, apresenta também um viés mais voltado para a inserção da mulher negra na literatura, especialmente quando escreve sua própria experiência, isto é, quando se trata de uma escrita baseada no movimento da memória, que resgata as vozes silenciadas e a história de sua ancestralidade e reafirma, assim, a existência das mulheres negras. Uma escrita que podemos chamar de *Escrevivência*¹ das mulheres, como sugere Conceição Evaristo.

Além dos contos de Esmeralda Ribeiro, também serão analisadas as crônicas *E por que é que elas não podem brincar?*, *Desafiar o silêncio* e *Jovens* da escritora Ana Paula Tavares, presentes no livro *Um rio preso nas mãos*, as quais apresentam o contexto pós-independência de Angola através do olhar feminino e problematizam a história das mulheres e o seu papel no processo de independência, por meio de uma escrita que apresenta as vozes de mulheres, os ritos de passagem, o ciclo dos bois e a tradição dos povos angolanos do Sul. O texto ficcional atua nessas obras como registro histórico, estabelecendo diálogo com a história angolana a partir dos temas que eleger, como a religiosidade dos povos angolanos, os rituais que celebram a força da natureza, o culto especial pelos antepassados e a preparação das mulheres para o casamento ou nascimento, assim como para outros ciclos da vida – crescimento, morte, semear e colher, dia e noite.

As escritas de Ana Paula Tavares e Esmeralda Ribeiro apresentam-se como formas de enfrentamento de mulheres em seus respectivos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais, problematizando as condições de vida e experiência dessas mulheres.

Pelas crônicas de Ana Paula Tavares é possível compreender as reais condições estabelecidas pelo colonialismo português, as forças que atuaram e que caracterizaram os conflitos armados e as tensões sociais do longo período de guerras

¹ Conceição Evaristo dirá: “nossa *escrevivência* traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição articulada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada” (EVARISTO, 2020, p. 30). Livro *Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Disponível em: <https://www.itausocial.org.br/wp-content/uploads/2021/04/Escrevivencia-A-Escrita-de-Nos-Conceicao-Evaristo.pdf>

no território angolano, assim como as vozes femininas que recontam esse período, revelando o papel das mulheres no processo de independência.

Nos contos de Esmeralda Ribeiro podemos entender como a voz do narrador propõe uma espécie de convocação coletiva às mulheres para que elas possam contar suas próprias histórias, a partir de um discurso diferenciado que apresenta como base as vivências, marcas da vida e experiências pessoais, derrubando assim estereótipos criados ao longo dos séculos a respeito da mulher negra.

As vozes femininas presentes na escrita de Esmeralda Ribeiro e Ana Paula Tavares possuem algumas similaridades e dialogam entre si quando revelam as múltiplas identidades das mulheres, suas relações históricas e culturais e quando mostram os conflitos internos e externos das personagens que vivem em espaços geográficos distantes, mas estão submetidas a problemas comuns, como as desigualdades de gênero, raça e classe.

a) Contexto pós-independência em Angola

O continente africano foi apresentado pelos meios de comunicação por séculos como um território repleto de guerras étnicas, massacres de crianças e fome, além de ser considerado sem história e primitivo por uma série de pesquisadores europeus (e não só) que o descreviam a partir de paradigmas conservadores, aliados aos interesses de seus respectivos estados imperialistas, apresentando as populações do continente, sobretudo, de maneira exótica. Segundo Maria Paula Meneses (2018), essas práticas de exploração racistas são características do colonialismo, uma vez que, para conseguir lucrar e explorar os territórios do continente, pessoas, saberes e estruturas políticas foram destruídos. Conscientes dos recursos materiais da África e movidos pelo desejo de apropriação da terra, os europeus sistematizaram seus projetos coloniais que apresentam em comum o objetivo de explorar suas riquezas, sua força de trabalho, destruindo os sistemas de referências dos autóctones, desestruturando o panorama social e inferiorizando seus valores (FANON, 2022), sob a justificativa de construção de uma nova sociedade para a população colonizada (MENESES, 2018). E, para tanto, calcados na falaciosa ideia do racismo científico, defendiam a hipótese de que estruturas sociais locais eram culturalmente inferiores e precisavam organizar-se em direção às formas civilizadas de existência.

Em fins do séc. XIX, entre 1884 e 1885, ocorre a Conferência de Berlim, em que as potências imperialistas decidem pela partilha da África, consolidando, a partir de interesses da geopolítica, formas de exploração dos territórios africanos, definindo outros sentidos para as ocupações territoriais por parte das hegemonias europeias, que se traduziram, sobretudo, pela forma moderna de exploração e escravização das forças de trabalho local. Em função da pressão oriunda da Conferência de Berlim por parte das hegemonias europeias, Portugal organiza uma campanha militar para efetivar sua dominação nos territórios de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

No entanto, é preciso destacar que, desde o início, houve confrontação por parte de movimentos anticoloniais locais contra o avanço do sistema colonialista português. Segundo Marcelo Bittencourt, esses movimentos ocorriam de forma clandestina em Angola:

Na segunda metade da década de 1950, consolidado o controle político-militar por Portugal, a polícia política portuguesa, a Pide, se instala em Luanda para investigar e sustar as movimentações de angolanos empenhados na divulgação de panfletos anticoloniais e reunidos em torno de pequenos grupos ligados a várias organizações políticas, muito limitadas quanto à implementação de ações concretas e talvez ainda mais quanto ao número de quadros realmente mobilizados. De toda forma, é nesse meio urbano clandestino, isolado e jovem que irá surgir uma das correntes de contestação que mais tarde irá ingressar no MPLA. (BITTENCOURT, 2002, p. 28)

A intensificação do projeto colonial em Angola implicou na elaboração de leis que pudessem auxiliar na organização dos territórios colonizados, classificando a população em civilizados e indígenas. Uma das leis vigentes neste período foi o *Estatuto do Indigenato* com o objetivo falacioso de converter o “indígena” num assimilado. Segundo Ariel Rolin (2017), o colonizado deveria dar provas de bom domínio da língua portuguesa falada e escrita, ser cristão praticante e não realizar cultos “primitivos”, precisava ter um emprego remunerado, ter renda e provar possuir modos “civilizados”, tais como calçar sapatos e comer à mesa com talheres. Os negros e os mestiços que não fossem assimilados eram considerados “indígenas” e deveriam pagar o imposto ou seriam enviados aos campos de trabalho forçado. A *assimilação* é um dos temas recorrentes nas literaturas angolanas, como, por exemplo, na escrita de Pepetela.

No contexto colonial, os assimilados são considerados uma espécie de *elite* entre os colonizados. Neste período ocorre a ampliação dos esforços de

evangelização tanto das igrejas católicas quanto das missões protestantes para o interior de Angola, possibilitando que outros grupos étnicos se tornem assimilados. Essa diversidade de etnias conseqüentemente configura a formação dos diferentes movimentos de libertação, Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA) que tinham como projeto nacional a unificação do país, tendo como base o apoio popular, que para cada um era predominante em diferentes regiões do país. Esse projeto de unificação relativiza as bases étnicas de Angola causando diversas disputas dentro dos movimentos que por décadas foram compostos pelos conflitos internos.

A independência de Angola, portanto, viria a soar para as grandes massas como um novo mundo, pois a população acreditaria que o poder, a riqueza, o conforto e a vida de privilégios dos brancos seriam estendidos a todos. Segundo Kabengele Munanga (1993), em relação às independências do continente africano e que, de modo geral, também se configura em Angola:

[...] A independência significava, a justo título, para todos, o fim das barreiras sociais e raciais, a desmistificação da inferioridade natural dos africanos e o desmantelamento do velho espectro da superioridade natural do branco. Representava um momento de ruptura entre um passado de humilhação, de desumanização, de exploração e um futuro diferente a ser construído. (MUNANGA, 1993, p. 103)

Porém, logo após os líderes dos movimentos de libertação de Angola assinarem na cidade de Alvor, em Portugal, acordos que previam a declaração de independência de Angola para a data de 11 de novembro de 1975, inicia-se a luta entre forças da FNLA e do MPLA. E assim que é declarada a independência de Angola pelo MPLA, é intensificada a luta e perseguição contra os membros dos demais movimentos. A população acreditava em um novo sistema governamental, mas logo percebe que apenas as elites africanas seriam beneficiadas, já que os líderes não teriam uma base própria de governo, mas sim o modelo europeu como referência, estabelecendo, dessa forma, um novo governo de feição ditatorial, corrupto e antidemocrático. Assim, as populações angolanas vão percebendo que as demandas mais concretas não se realizariam, e esse seu desencantamento, vale destacar, se configura como um dos temas centrais da literatura angolana, continuamente mobilizada pela história do país.

b) A literatura Negro-brasileira e Angolana na sala de aula

As literaturas negro-brasileira e angolana são importantes na sala de aula para o entendimento e problematização da história do contexto social, político e econômico por elas apresentados. Por serem literaturas que registram acontecimentos importantes para a configuração de suas estruturas sociais e que, sistematicamente, propõem uma reflexão de mudança contra as desigualdades sociais e raciais para novas gerações, se caracterizam como uma literatura de representatividade que traz a voz dos povos subalternos a partir de um olhar de dentro, e não mais do outro.

A escola é um espaço necessário para a construção do pensamento crítico de novas gerações. Este espaço foi utilizado como um dos aparelhos do Estado que por séculos promoveu e que ainda promove uma educação pautada em valores e ideias que garantem a manutenção dos interesses de classes economicamente hegemônicas, excluindo de seus sistemas educacionais temáticas voltadas para a classe trabalhadora ou apresentando temáticas que reforçam as desigualdades de gênero, classe e raça. No entanto, alguns movimentos contra essas ideologias surgiram no espaço como expressão da resistência aos valores da classe dominante e apresentam uma nova forma de pensar e agir diante das desigualdades. Entre elas, as ações afirmativas que buscam “desconstruir uma África atrasada e selvagem” são fundamentais para o processo de conhecer a diversidade histórica desse continente plural. Segundo Fernanda Felisberto (2006):

Essa pluralidade africana recriou e preservou estéticas, falares, movimentos corporais, religiosidades no cotidiano brasileiro. É importante destacar a preservação dessas múltiplas identidades africanas, já que, por muito tempo, foi reproduzido em nossos livros escolares, e repetido no senso comum, que a travessia do Atlântico, em direção ao Brasil e a outros pontos da América, fez com o africano um grande processo de subtração de identidade (FELISBERTO, 2006, p. 71).

O surgimento da lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, abre espaço para a sociedade brasileira reconhecer a importância da cultura negra em sua formação. Assim, surge um novo termo para a literatura negra brasileira, ou “afro-brasileira”, embora alguns escritores discordem do termo, dado que este traz o enlace de dois tempos e espaços distintos, a África e a sua diáspora. De acordo com Cuti (2010):

Quando intelectuais brasileiros em postos de comando (professores, jornalistas etc.) procuram apartar o saber – em nosso caso a literatura – das questões ligadas às relações étnico-raciais, o fazem como quem nega conceber a capacidade intelectual ao segmento social descendente de escravizados (CUTI, 2010, p.12).

Sendo assim, é importante observar a escola como o espaço para a construção e o resgate da identidade negra brasileira, e para isso é necessário que os professores tenham consciência de que a questão racial está presente na escola de diversas maneiras, não se negando a utilizar esse espaço para derrubar conceitos e ideologias racistas e discriminatórias. Todos devem promover uma educação “antirracista”, é fundamental problematizar as consequências do “racismo estrutural”² que permeia o cotidiano no Brasil e ocorre muitas vezes de forma velada.

Por muito tempo a representação do homem negro e da mulher negra nos livros didáticos foi distorcida e exageradamente deturpada. A imagem estereotipada e caricatural do povo afrodescendente, criada pela classe dominante, desumanizou, tanto física quanto psicologicamente, a população negro-brasileira e tentou destruir as referências culturais, religiosas e históricas do negro, causando danos profundos à identidade nacional e produzindo comportamentos de auto rejeição e negação dos seus valores culturais e históricos. A escola, como aparelho ideológico do Estado, tem um grande poder para difundir essa ideia, e também para combatê-la.

O racismo existe e precisa ser erradicado, ele está presente em todos os âmbitos da sociedade, e principalmente na escola, e é dever do professor que atua em sala de aula desenvolver projetos para problematizar a questão racial, buscando textos de escritores e escritoras negras que trabalhem essa temática, a fim de expor o crime que é o racismo e a discriminação. No entanto, para isso se faz necessária a “formação específica” e o domínio de práticas pedagógicas que possam atuar como metodologias antirracistas na escola.

Somando-se a tudo isso, a criança negra também não encontra na escola modelos de estética que afirme (ou legitime) a cor de sua pele de forma positiva, pois geralmente os professores se encontram com poucos subsídios para lidar com os problemas de ordem racial. No entanto, essa é uma característica não só de professores brancos, mas também de muitos professores negros alheios à questão racial no cotidiano escolar. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p.48).

² Silvio de Almeida explica que “a ideologia nacionalista é central para a construção de um discurso em torno da *unidade* do Estado a partir de um imaginário que remonte a *uma origem ou identidade* comuns. A incorporação deste novo mundo depende do surgimento de novas identidades que se materializarão na língua, na religião, nas relações de parentesco, nos sentimentos e desejos e nos padrões estéticos. Tais elementos criam o imaginário social de unidade nacional de pertencimento cultural que vincula identidades individuais e coletivas, comunidade e Estado. *É importante ressaltar que a nacionalidade não é o resultado apenas do espontaneísmo* ou do acaso; mecanismos e práticas institucionalizadas de poder condicionadas por estruturas político-econômicas atuam decisivamente na constituição da nacionalidade. [...] Portanto, fez parte do projeto nacional a produção de um discurso sobre o *outro*, tornando racional e emocionalmente aceitável a conquista e a destruição daqueles com os quais não se compartilha uma identidade (ALMEIDA, 2018, p. 76-79).

De acordo com Kabengele Munanga (2005, p.16)³, “o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra”, mas a todos, visto que “ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas” e a memória sobre a verdadeira história dos negros pertence a todos, pois eles contribuíram, assim como todos os seguimentos étnicos, para a formação econômica e social da identidade nacional.

Quando os alunos passam a ter contato com as literaturas negro-brasileira e africana, eles começam a questionar a ideologia colonizadora do homem branco representada nos livros didáticos e também a contextualizar e perceber ações racistas nas relações do cotidiano. É importante ressaltar que a literatura negro-brasileira e africana serve como alicerce para a construção de uma identidade negra autônoma que legitime a riqueza cultural e histórica dos povos descendentes dos africanos, pois ela potencializa essa história de resistência. Além disso, a literatura negro-brasileira é “engajada e comprometida” com a autoestima da população negra (FELISBERTO, 2006) e possui um perfil de militância nas lutas de raça, classe e gênero. Esses questionamentos surgem de forma positiva em relação à história do homem negro e da mulher negra brasileira, pois os alunos começam a pesquisar a história da África e sua diáspora, buscando encontrar relatos que se contrapõem à ideologia colonizadora. E o mais importante é que as literaturas negro-brasileira e africanas possibilitam a compreensão histórica, inclusive no que tange ao valor cultural da formação dos povos descendentes de África. Segundo Florestan Fernandes (2007), é preciso mostrar outras referências para a construção de uma nova consciência:

[...] Demonstrando que o negro intelectual, liberto dos preconceitos destrutivos do passado, tende a identificar sua condição humana, e extrair dela uma força criadora quase brutal e desconhecida, bem como a superar-se pela consciência da dor, da vergonha e da afronta moral (FERNANDES, 2007, p. 209).

Por isso a literatura negra derruba paradigmas construídos pela classe dominante, combate preconceitos e desigualdades. Nela o indivíduo afrodescendente está presente no plano sociopolítico, ideológico, humano e cultural. De acordo com Marcos Antônio Alexandre (2016, p. 32), “trata-se de dar voz à escrita produzida pelos

³ Kabengele Munanga defende a necessidade de formação dos professores para atuarem na sala de aula de forma pedagógica e combativa contra as desigualdades e racismo. O livro *Superando o Racismo na Escola* – com trabalhos de onze professores e especialistas em educação, foi editado pelo Ministério da Educação em 1999, acolhendo sugestão do Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI da População Negra), e organizado pelo professor Kabengele Munanga.

afro-brasileiros a partir de um ponto de vista interno em que o centro de referência seja a sua história, as suas identidades, a sua memória”.

Um ponto importante a ser destacado é a representação das mulheres negras na literatura negro-brasileira em contraposição à literatura considerada canônica, tradicionalmente apresentada na mídia. Esta as caracterizava apenas pelos seus atributos físicos, sexualizando-as, ou as colocavam nas narrativas como empregadas domésticas ou escravas; aquela, por sua vez, apresenta uma grande preocupação em legitimar as conquistas dessas mulheres como intelectuais e também relatar suas vivências diante de uma sociedade que as exclui como atuante na luta de classes. Angela Davis (2016, p. 100) defende que este pensamento sobre a sexualidade da mulher negra e seu trabalho surgiu no período da escravidão e aponta que “a condição de vulnerabilidade das trabalhadoras domésticas tem sustentado muitos mitos duradouros sobre a *imoralidade das mulheres negras*”, as quais sempre foram rotuladas como “ineptas” e “promíscuas”. A exploração racista do trabalho e da sexualidade de mulheres negras foi perpetuada e ainda é tema recorrente em muitas publicações e na mídia, por isso é de grande importância que se apresente, em especial para as estudantes mulheres e negras que “escolheram ser sujeitas radicais” (hooks, 2019, p. 121) ou que se movem “em direção à transformação social”, a possibilidade de transmitir conhecimentos e formar uma nova consciência de coletividade a respeito da atuação das mulheres negras no cotidiano e na história. Segundo bell hooks (2019, p. 127) “ao compartilhar as contradições em nossas vidas, ajudamos umas às outras a aprender como lidar com as contradições como parte do processo de se tornar uma pensadora crítica, uma sujeita radical”. E quão positivo é para as meninas negras adquirir novas referências que mostrem ser possível outros caminhos para a sua existência, que quebrem o ciclo condicionado à mulher negra na sociedade de classes e que dialoguem com a história de luta das mulheres negras. São exemplos disso a história de *Luiza Mahin* “que precipitou a eclosão da revolução dos Malês” e das mulheres negras do *Movimento Unificado Negro* que desempenham um papel engajado no combate ao racismo, às desigualdades de classe e gênero e que atuam no desenvolvimento e discussões prático-teóricas nas favelas, periferias ou prisões, com crianças, adolescentes ou adultos” (GONZALEZ, 2018, p.31) e buscam desenvolver nesses sujeitos a “conscientização política” para que eles busquem mudanças e transformações no que se refere às desigualdades de classe,

raça e gênero, mas também que valorizem a história das “mulheres anônimas sustentáculo econômico, afetivo e moral de sua família”, porque, como dirá Lélia Gonzalez (2018):

Sua força e corajosa capacidade de luta pela sobrevivência, transmite-nos a nós, suas irmãs mais afortunadas, o ímpeto de não nos recusarmos à luta pelo nosso povo. Mas sobretudo porque, como na dialética do senhor e do escravo de Hegel – apesar da pobreza, da solidão quanto a um companheiro, da aparente submissão, é ela a portadora da chama da libertação, justamente porque não tem nada a perder (GONZALEZ, 2018, p. 51).

As professoras e os professores têm um papel muito importante nesse processo, por isso é de extrema importância que busquem conhecimento e incentivem seus educandos a ler as literaturas africanas e negro-brasileiras, pois só por meio da reflexão crítica poderão despertar a mudança de mentalidade de novas gerações em relação ao cenário histórico mundial. Como nos diz bell hooks:

Aliar a teoria a prática a fim de afirmar e demonstrar práticas pedagógicas engajadas na criação de uma nova linguagem, na ruptura das fronteiras disciplinares, na descentralização da autoridade e na reescrita das áreas limítrofes institucionais e discursivas onde a política se torna um pré-requisito para reafirmar a relação entre atividade, poder e luta (hooks, 2013, p. 173).

Portanto, trabalhar com as literaturas africanas e negro-brasileiras em sala de aula é essencial para despertar uma nova consciência que possibilite a reflexão do papel político, social e histórico de cada um. Além de resgatar e reafirmar a identidade e a cultura do povo negro, as literaturas impulsionam a resistência e propõem um posicionamento crítico perante o mundo que o rodeia.

Esta pesquisa investiga os elementos discursivos que apresentam os processos históricos e sociais inseridos nas literaturas negro-brasileira e angola de autoria feminina, e se alinha às abordagens teórico-críticas que buscam dialogar com as questões relacionadas à desigualdade de gênero, classe e raça para discutir as confluências e divergências possíveis entre as obras de ficção propostas nesse aspecto em específico.

Assim, a pesquisa também discute a importância da escrita de mulheres, que mesmo vivendo em espaços territoriais distantes, dialogam entre si por tratar das experiências de silenciamento impostas a elas pela estrutura patriarcal em seus contextos sociais e culturais, e elege as produções femininas como campo privilegiado de investigação para a compreensão da diversidade das identidades culturais e os processos pós-independência de Angola e também da construção do pensamento

racista e das desigualdades sociais na estrutura da sociedade brasileira, sem deixar de refletir sobre como combatê-los.

Por tudo isso, são apresentados aqui meios possíveis para efetivar a lei 10.639/03, que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira nas escolas públicas e privadas, sugerindo a discussão e problematização dessas literaturas em sala de aula como estratégias para a construção de uma educação antirracista.

Como objetivo geral, teremos a leitura e análise dos contos *Desejo esquecido na memória* e *Melre Dez nunca respeitou o Tempo* da escritora Esmeralda Ribeiro e das crônicas *E por que é que elas não podem brincar?*, *Desafiar o silêncio* e *Jovens* da escritora Ana Paula Tavares. Ainda que tenhamos considerado os diferentes contextos sociais dos países em que estão inseridas, valorizamos a relação historicamente estabelecida entre elas pelo processo da colonização portuguesa.

Como objetivo específico, será realizada uma análise aprofundada desses textos literários visando compreender como as escritoras problematizam a questão da dominação masculina e quais estratégias utilizam para elaborar tal discussão. Vale ressaltar que historicamente as mulheres sempre foram impedidas de contar as suas experiências, assim como outros acontecimentos históricos e sociais. A falta de condições materiais e a invisibilidade imposta às suas experiências e perspectivas por serem mulheres, principalmente no que se refere às mulheres negras, são barreiras difíceis de ultrapassar, pois o discurso hegemônico da crítica, produzido em sua maioria por vozes masculinas e em relação ao que se considera o cânone literário, não considera seus textos como obras literárias e as exclui como escritoras. Nesse sentido, a pesquisa objetiva identificar na escrita dessas mulheres as rupturas, tensões, mudanças e as formas de resistência contra o discurso masculino.

Além disso, a pesquisa objetiva também justificar a importância da discussão sobre gênero, classe e raça na escola e historicizar a violência do racismo estrutural, oferecendo como alternativa a utilização destes textos literários de autoria feminina em sala de aula para propor mudanças e engajamento dos estudantes no combate às desigualdades sociais e raciais.

Dessa forma, é possível discutir as múltiplas conexões entre literatura e experiência histórica, imbricando contextos de dois países que tiveram um passado colonial e, por isso, foram marcados socialmente pela violência do colonialismo. Para

compreender a formação das estruturas sociais desses territórios, é necessário um estudo aprofundado por meio de uma abordagem crítica-dialética que possa historicizar o processo social representado na literatura. Desse modo, serão utilizadas as obras teóricas de intelectuais que estudam a história da África e as revoluções africanas, como Elikia M' Bokolo, Éric Williams, Walter Rodney, Frantz Fanon, Albert Memmi, Amílcar Cabral, entre outros.

Além disso, a pesquisa propõe um debate acerca da condição das mulheres na sociedade de classes, em particular das mulheres negras, tratando especificamente do silenciamento e da invisibilidade causados pelas sociedades patriarcais, assim como dos impedimentos para o surgimento de escritoras neste sistema de dominação masculina. Tendo essa problemática em vista, reiteramos que as produções femininas africanas e afrodescendentes escolhidas para compor o corpus de análise desta pesquisa utilizam estratégias de resistência e denunciam essas desigualdades. Para desenvolver esta discussão, a pesquisa contará com as produções teóricas de mulheres como Virgínia Woolf, Lélia Gonzalez, Angela Davis, Heleieth Saffioti, bell hooks, Neusa Santos Souza, Patrícia Hill Collins e de intelectuais negros como, Cuti, Florestan Fernandes e Clóvis Moura, entre outros.

Vale ainda destacar que a pesquisa procurará abordar a questão da importância da educação libertadora na promoção e divulgação da conscientização política de cada indivíduo. Além disso, como foi brevemente mencionado antes, pretende voltar-se também para a discussão da implementação da lei 10.639/03 na construção de uma educação antirracista que propõe um resgate cultural e histórico dos afrodescendentes e a importância das ações afirmativas que visam a formar uma educação que tenha respeito à diversidade. Nesse caso, a pesquisa busca métodos para discutir essas questões através dos textos literários de escritores e escritoras negras, como também das literaturas africanas em sala de aula. Desse modo, beneficiará a pesquisa a leitura das obras teóricas dos escritores e escritoras que se debruçam sobre estes temas, como Paulo Freire, Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, entre outros.

Por fim, para o estudo crítico-teórico das obras literárias *Um rio preso nas mãos* de Ana Paula Tavares e os contos de Esmeralda Ribeiro que fazem parte da antologia *Os Cadernos Negros*, serão utilizadas as obras de Antonio Candido, Alfredo Bosi, Jerry Eagleton, Walter Benjamin, Theodor W. Adorno, entre outros.

CAPÍTULO 1. A ESCRITA DE MULHERES NEGRAS NO BRASIL

A escrita literária de mulheres sempre foi menosprezada e inviabilizada pelo cânone masculino e branco brasileiro que se apropriou do campo literário como um espaço exclusivo para homens, por meio de uma escrita que estipulava qual papel a mulher deveria desempenhar dentro da sociedade e criava personagens femininas que, a depender de sua obediência aos padrões estabelecidos, poderiam ser amadas ou odiadas. Eles impuseram quais atividades intelectuais as mulheres deveriam e poderiam exercer, excluindo-as daquelas que pudessem interferir na ordem definida pelo patriarcado, e entre elas, destaca-se, evidentemente, a escrita literária que pudesse criticar e confrontar esses padrões.

Apesar das tentativas de silenciamento e apagamento aos quais a escrita feminina foi submetida, muitas mulheres escritoras ousaram escrever suas histórias e confrontaram o cânone machista. Muitas delas foram criticadas e tiveram seus trabalhos menosprezados por escritores famosos e pela crítica literária. Contudo, persistiram e continuaram a escrever.

Para as escritoras negras, a crítica é ainda mais acirrada, pois além do preconceito de gênero, elas também precisam enfrentar o preconceito racial. Historicamente, seus textos foram considerados marginais e silenciados pelo cânone brasileiro que inviabilizou a produção da literatura feminina negra. A dificuldade em encontrar textos de escritoras negras do século XVIII ao século XX comprovam esse apagamento. Movidos pela identificação desse desconhecimento, muitas pesquisadoras e pesquisadores têm se dedicado a resgatar a história e a literatura de autoras negras. Como fruto dessas investigações, hoje afirmam que as primeiras escritoras negras no Brasil foram Maria Lúcia de Barros Mott, Rosa Maria Egípcia Vera Cruz, Tereza Margarida da Silva e Orta, Maria Firmina dos Reis, Antonieta de Barros, Auta de Souza, Gilka Machado e Carolina Maria de Jesus. Essas escritoras negras usaram a escrita como ferramenta de resistência e por isso seus nomes e suas histórias devem ser sempre lembrados.

A escrita de mulheres negras é um ato de resistência porque rompe com determinismos que por séculos as representaram exclusivamente como serviçais e as

colocaram como objetos nas mencionadas narrativas consideradas canônicas produzidas por homens; elas tiveram suas vozes silenciadas e foram desautorizadas a falarem de si e de suas realidades. De acordo com Sueli Carneiro (2023, p. 88), a ação que desqualifica e anula a produção de conhecimento dos povos subjugados utilizando diversos mecanismos para inferiorizar as demais culturas com o propósito de perpetuar o domínio pode ser considerada um *epistemicídio*.

[...] o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indulgência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individualmente e coletivamente, como sujeitos cognoscentes. E, ao fazê-lo, destitui-lhe a razão, a condição para alcançar o conhecimento considerado legítimo ou legitimado. Por isso o epistemicídio fere de morte a racionalidade do subjugado, sequestrando a própria capacidade de aprender. É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta (CARNEIRO, 2023, p. 88-89).

Nessa perspectiva, qualquer atuação de homens negros e de mulheres negras descendentes de africanos é vista como inferior ou ignorada, principalmente no campo das ideias e na produção de conhecimento. Porém, apesar dos obstáculos, as mulheres negras continuaram a escrever, cantar, a falar sobre suas experiências e histórias, e se tornaram exemplos, inspirando outras mulheres negras a escrever também. Na contemporaneidade, muitas mulheres negras buscam diversas alternativas e meios para publicarem seus textos; elas escrevem em livros, sites, blogs, jornais e revistas, e dessa maneira compartilham suas histórias pelo mundo. São novos perfis de escrita feminina que emergem como formas de autorrepresentação da mulher negra na literatura brasileira, como aponta Conceição Evaristo.

Pode-se concluir que na escrivência das mulheres negras, encontramos o desenho de novos perfis na literatura brasileira, tanto do ponto de vista do conteúdo, como no da autoria. Uma inovação literária se dá profundamente marcada pelo lugar sociocultural em que essas escritoras se colocam para produzir suas escritas (EVARISTO, 2005, p.3).

Dessa forma, o campo literário foi consolidado como sendo um espaço de resistência e criatividade para as mulheres negras, pois seus textos apresentam uma memória pessoal e coletiva de resistência da diáspora, como aponta Florentina Souza (2017):

Na diáspora, as subjetividades destas mulheres marcadas por discriminações variadas, entre elas, as de base étnico-racial e de gênero, são forjadas na dupla relação com memórias pessoais e coletivas. Seus textos constituem uma modalidade poética no interior da literatura brasileira, uma linhagem caracterizada pela busca de uma poética/estética cultural que apresente especificidades das diferentes vidas das mulheres negras, pela tentativa de inserção na vida política, cultural e literária do país, para isto recorre a várias formas de trabalho poético, desde a metalinguagem até o diálogo intertextual com a literatura canônica (SOUZA, 2017, p.26).

A escrita de mulheres negras na contemporaneidade dialoga com as temáticas que apresentam as tradições africanas e diaspóricas ao resgatar aspectos históricos voltados à pluralidade, à religiosidade, à crítica social e ao corpo negro como representação de resistência para combater os estereótipos racistas construídos por séculos por escritores brancos. Em ambos os contextos se verifica uma escrita de resistência que reescreve a história presente no cotidiano e nas lutas da população negra. Para Florentina Souza (2017, p. 34), essas mulheres negras "investem em transformar as imagens que lhe foram impingidas, desejam transformar os modos como são vistas e para isso empreendem uma luta, com vistas a fazer intervenções no sistema de representação".

A literatura negra brasileira rompe com o sistema literário canônico que continua, na contemporaneidade, a promover a negação da identidade diaspórica através da escrita racista que retira a humanidade da população negra, reforça estereótipos e minimiza a produção da intelectualidade negra. E transgredir as normas instituídas porque posiciona o negro como sujeito da escrita, combatendo a invisibilização a qual autores e autoras negras foram submetidos por séculos, promovendo uma mudança significativa. Tal mudança "está no lugar da enunciação do sujeito negro, a voz que traz sua localização étnica, sexual, racial, de classe e de gênero", como sintetizam Angela Figueiredo e Ramón Grosfoguel (2009, p. 228).

Nesse sentido, a literatura de autoria feminina negra é a voz da resistência de todas as mulheres negras, pois a partir do texto ficcional essas autoras buscaram e buscam construir uma nova consciência de ser negra e negro. Segundo Fernanda R. Miranda (2019, p. 48), elas usam as vozes que vêm de dentro e que articulam narrativas, que "elaboram no discurso experiências históricas silenciadas pela razão colonial, transformam silêncios em fala criativa".

Além da escrita ficcional de autoria feminina negra, é necessário também analisar os impedimentos e silenciamentos com que as intelectuais negras se deparam na produção de conhecimento, assim como na escrita ficcional; a escrita

acadêmica de mulheres negras continua praticamente invisível e desvalorizada nessa sociedade sexista e de exploração de classe. De acordo com bell hooks (1995, p. 466), "o trabalho intelectual é uma parte necessária da luta pela libertação, fundamental para os esforços de todas as pessoas oprimidas e/ou exploradas que passaram de objeto a sujeito, que descolonizaram e libertaram suas mentes". A partir disso, compreende-se que a intelectualidade de mulheres negras também é uma forma de resistência, pois o patriarcado utilizou e controlou seus corpos durante a escravidão para justificar a exploração masculina branca que as violentava, construindo uma consciência generalizada que as representava como corpos sem mente. De acordo com bell hooks:

E o conceito ocidental sexista/racista de quem é, o que é um intelectual que elimina a possibilidade de nos lembrarmos de negras como representativas de uma vocação intelectual. Na verdade, dentro do patriarcado capitalista com supremacia branca, toda a cultura atua para negar as mulheres a oportunidade de seguir uma vida da mente, torna o domínio intelectual um lugar interdito. Como nossas ancestrais do século XIX, só através da **resistência** ativa exigimos nosso direito de afirmar uma presença intelectual. O sexismo e o racismo atuando juntos perpetuam uma iconografia de representação da negra que imprime na consciência cultural coletiva a ideia de que ela está neste planeta principalmente para servir aos outros [...] (hooks, 1995, p. 468).

À vista disso, valorizar e apoiar a escrita de intelectuais negras é também uma forma de resistência ao sistema patriarcal racista que por muito tempo as silenciou e as impediu de terem uma vida acadêmica, pois é notório que muitas mulheres se sentem culpadas pela dedicação à intelectualidade em detrimento dos afazeres do dia a dia. Além disso, muitas ainda não possuem meios materiais para priorizar a vida intelectual ou quase não lhes sobra tempo de concentração para escrever e pensar, o que é necessário "para mergulhar no pensamento e na escrita solitários" (hooks, 1995, p.471).

Dessa maneira, a persistência na atividade intelectual se torna uma luta constante para as mulheres negras, pois além das pressões externas que as impedem de se manterem na academia, elas também precisam lidar com o sentimento de culpa por se dedicarem à escrita solitária; para elas, é um ato de resistência permanecer na intelectualidade. Como aponta bell hooks, "para sentir que temos o direito a um tempo solitário, nós negras temos de romper com as ideias sexistas/racistas sobre o papel da mulher" (1997, p. 474).

Assim como a escrita literária, a escrita intelectual é de grande importância para o empoderamento das mulheres negras, pois "reconceitua as relações sociais

de dominação e resistência" (COLLINS, 2019, p. 434). Portanto, os textos literários e acadêmicos de autoria feminina negra elaboram de forma crítica um recontar da história da ancestralidade localizada na experiência negra e configuram um papel importante de resistência que intersecciona raça, gênero e classe.

1.1. Esmeralda Ribeiro: Literatura Feminina Negro-brasileira e História

Até hoje os brancos falaram por nós. Temos que assumir a nossa própria voz. É aquele velho papo, temos que ser sujeitos do nosso próprio discurso, das nossas próprias práticas. (Lélia Gonzalez, 1986)⁴

A escritora Esmeralda Ribeiro nasceu em São Paulo, em outubro de 1958, filha de uma empregada doméstica que depois tornou-se operária, e seu pai faleceu jovem quando ela ainda era adolescente. Esmeralda Ribeiro começa a cursar jornalismo na PUC-SP na década de 1980, o que não foi tão fácil devido às suas condições financeiras. Porém, sua mãe a apoiou neste processo, já que via no “estudo a possibilidade de Esmeralda ter uma boa profissão e melhores condições de vida”, como afirma a própria escritora⁵. É neste período que ela começa a ter contato com alguns grupos que discutiam questões políticas e raciais. Sua participação no Grupo Negro da PUC-SP foi fundamental para que ela começasse a se entender como mulher negra, isto é, passasse pela tomada de consciência acerca de sua condição e lugar numa sociedade racista. De acordo com Neusa Santos Souza, ser negro não é uma condição dada, é uma descoberta:

A descoberta de ser negra é mais do que a constatação do óbvio. [...] Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar suas potencialidades. [...] Ser negro não é uma condição dada, a priori. É um vir a ser. Ser negro é tornar-se negro (SOUZA, 2021, p. 18).

Em 1982, Esmeralda Ribeiro entrou para o Quilombhoje, coletivo formado por escritores e intelectuais negros em São Paulo que tinham como objetivo ler, discutir e escrever sobre as experiências de homens e mulheres negras na literatura, visto que o negro sempre foi representado como parte de um cenário e nunca como

⁴ A cidadania e a questão ética. In: TEIXEIRA, João Gabriel Lima (org.). **A construção da cidadania**. Brasília: UNB, 1986. Pág. 165.

⁵ Entrevista disponibilizada pelo youtube da escritora Esmeralda Ribeiro para o projeto *365 Dias de 8M*. Disponível em: <https://youtu.be/zA2PGm1j7rE>

protagonista de sua história. Esses escritores estavam empenhados em construir uma *literatura negra* que combatesse o racismo e mostrasse a cultura não folclorizada, como era recorrente nas publicações da época, e a história dos afrodescendentes. Segundo Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes:

[...] vivemos em um país com uma estrutura racista que precisa ser superada e porque o histórico da escravidão ainda afeta negativamente a vida, a trajetória e inserção social dos descendentes de africanos em nosso país. Além disso, após a abolição, a sociedade brasileira, nos seus mais diversos setores, não se colocou política e ideologicamente contra o racismo; pelo contrário, o tem alimentado a ponto de reproduzir tamanha desigualdade racial denunciada pelo Movimento Negro e comprovada em pesquisas de órgãos governamentais e universidades (MUNANGA, GOMES, 2016, p. 176).

A participação de Esmeralda Ribeiro no Quilombhoje como escritora foi um marco nos *Cadernos Negros*, pois ela, assim como a escritora Mirian Alves, trouxe temáticas voltadas ao universo feminino e problematizou as experiências e vivências das mulheres negras, assim como o machismo e as desigualdades de raça, classe e gênero tão presentes na sociedade brasileira.

Atualmente, Esmeralda Ribeiro e seu marido, o escritor Márcio Barbosa, são responsáveis pela direção do coletivo Quilombhoje e pela coordenação da série editorial dos *Cadernos Negros*, que já está no quadragésimo quarto volume. A celebração dos 44 anos dos *Cadernos Negros* teve lugar no Teatro Municipal de São Paulo, em 24 de setembro de 2022. Quando surgiram os *Cadernos Negros*, em 1978, o país vivia o auge da ditadura militar, um período efervescente de protestos contra o governo ditador. Nesta mesma época, o Movimento Negro se articulava com a criação do Movimento Negro Unificado contra a Discriminação Racial (MNUCDR), que depois seria chamando somente MNU, nascido nas escadarias do Teatro Municipal com vários grupos negros que protestavam contra a morte, sob torturas, do trabalhador negro Róbson Silveira da Luz e a discriminação que quatro jovens atletas sofreram por serem negros no Clube de Regatas Tietê. A ditadura reprimiu todos os grupos negros em protesto contra o racismo e a população negra sofria todas as violências da ditadura. Contudo, em 1978 a luta contra o racismo reacende, assim como a luta dos trabalhadores contra a exploração capitalista. Neste mesmo ano o “MNU propôs o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra” em homenagem a Zumbi dos Palmares (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 131). E também neste período,

o jornal *Árvore das Palavras*⁶ veiculava notícias das revoluções africanas nas então colônias portuguesas e trazia uma mensagem política para o povo negro brasileiro, a resistência.

A proposta de criar *Os Cadernos Negros* foi levada adiante por Cuti e Hugo Ferreira com a participação de Jamu Minka, mas depois outros escritores vieram a se juntar a eles, como o escritor Oswaldo de Camargo. Eles se reuniram no Centro de Cultura e Arte Negra (CECAN) em São Paulo. O primeiro volume dos *Cadernos Negros* foi uma edição de bolso que reunia textos de oito poetas; em um ano são publicados textos poéticos, no outro, contos; essa foi a organização estabelecida desde o primeiro volume. Os custos para a produção dos *Cadernos Negros* foram financiados de forma coletiva, como se faz até hoje, pelos próprios escritores e escritoras, pois as editoras não se interessavam pela temática apresentada por eles e alegavam que as obras não se *adequavam* às suas linhas editoriais. Mesmo passados tantos anos desde então, até hoje os autores são os pilares da coletânea⁷.

Esmeralda estreia como escritora em 1982 quando publica quatro poemas no volume 5 dos *Cadernos Negros*. Desde então não parou mais de publicar seus poemas e seus contos e hoje conta com uma vasta lista de textos publicados como *Criação Crioula, nu elefante branco (1987)* e *Gênero e representação na literatura vol. II*; ela também é autora do livro de contos *Malungos & Milongas (1988)*, coautora do livro *Gostando mais de nós mesmos (1990)*, entre outros.

Esmeralda escreve poesia, contos, ensaios e artigos. Geralmente sua escrita é voltada para a construção de uma literatura negra brasileira e sobre mulheres negras, com o objetivo dar voz a essas mulheres. Ela apresenta em seus textos as tradições da ancestralidade negro-brasileira, assim como as religiões de matriz africana e atua no sentido de incentivar a participação da mulher negra na literatura. Por isso atualmente faz parte do coletivo de sete escritoras negras *Flores de Baobá*, que reúne três gerações de mulheres negras que se empenham em denunciar os preconceitos de raça, classe e gênero utilizando a escrita literária feminina. Segundo Ianá Souza Pereira:

⁶ O jornal *Árvore das Palavras* foi um jornal independente assinado por estudantes negros que faziam resistência à ditadura militar. Seu idealizador foi o jornalista e escritor Jamu Minka, ativista da luta contra o racismo. Disponível em: <https://anistiapolitica.org.br/abap3/2017/11/21/conheca-a-historia-do-arvore-das-palavras-um-jornal-negro-contr-a-ditadura/>. Acesso em: 29/04/2024.

⁷ Quilombhoje: missão. Disponível em: <https://www.quilombhoje.com.br/site/quilombhoje/>

Além disso, seus textos literários são a expressão de seu posicionamento político acerca de questões de gênero, raça e classe no Brasil. Muitas vezes, seus poemas se mostram como uma verdadeira lâmina de versos que levam o leitor a experimentar a crueza de suas críticas através da ficção (PEREIRA, 2018, p. 42).

Esmeralda Ribeiro insere no texto literário a sua própria experiência como mulher negra; é possível perceber seu desejo de mudar, de criticar e renovar a representação das personagens negras retratadas nas literaturas que obedeciam aos padrões brancos e pintavam a imagem do negro como exótico, bestial ou como pano de fundo (MOURA, 2020). Essa indignação a motivou a escrever textos ficcionais com protagonistas negras que rompem com estes estereótipos. De acordo com Clóvis Moura, a primeira fase da literatura brasileira surge para negar a existência do negro:

Em toda essa produção, nenhuma personagem negra entrou como herói. O problema do negro na literatura brasileira deve comportar uma revisão sociológica que ainda não foi feita. Quando se inicia a literatura nacional romântica, na sua primeira fase, ela surge exatamente para negar a existência do negro, quer social, quer esteticamente (MOURA, 2020, p. 50).

A partir desse entendimento, a autora acredita que seja necessária uma *literatura negra* escrita pelos próprios negros para falar de si, dessa forma eles saem do lugar de tema e passam a ocupar o lugar de sujeitos, como personagens e como autores. Por isso, ela é engajada e comprometida em escrever para combater o racismo e o sexismo, visto que, como já foi dito, as dificuldades enfrentadas por mulheres escritoras é ainda maior, principalmente para as mulheres negras. A falta de condições materiais e a marginalização às quais elas foram submetidas se originam na estrutura patriarcal que está comprometida a oprimir e inviabilizar a produção escrita dessas escritoras.

Virginia Woolf (2014) escreveu, no livro *Um teto todo seu*, que para a mulher escrever ficção, ela precisaria de um quarto para si (com chave e fechadura) e ter dinheiro suficiente para se manter. Ela diz que “as circunstâncias materiais em geral estão em oposição” (ibid., p. 76) a essas demandas e essa é a realidade da maioria das mulheres negras no Brasil. Muitas delas são mães solo que, sem oportunidades de empregos, devido à sua classe, raça e gênero, apenas conseguem se manter e manter as suas famílias com subempregos, vivendo em condições precárias nas periferias do país. De acordo com Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, essa desigualdade está na base racista da sociedade:

O abismo racial brasileiro existe, de fato, e são as pesquisas e estatísticas que comparam as condições de vida, emprego, escolaridade entre negros e brancos que comprovam a existência da grande desigualdade racial em

nosso país. Essa desigualdade é fruto da estrutura racista, somada à exclusão social e à desigualdade socioeconômica, que atinge toda a população brasileira e, de modo particular, os negros (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 172)

A autora sabe os desafios que as mulheres negras precisam enfrentar para exercerem a profissão de escritora, elas precisam superar a pobreza, combater os estereótipos negativos e racistas que as desqualificam por serem mulheres negras e conseguir meios materiais para se manter. E é através de sua escrita que elas conseguem quebrar o silêncio: “seu caráter é de denúncia e sua ferramenta é a experiência” (CORTÊS, 2016, p. 53).

A invisibilidade direcionada para as mulheres negras está relacionada ao patriarcado, ao racismo e ao capitalismo. O conjunto destes sistemas culturais causa a segregação e controla a sexualidade dessas mulheres, impedindo assim que elas ocupem importantes papéis econômicos e políticos, como aponta Saffioti (2015). Isso também ocorre no campo literário, pois, na tentativa de silenciá-las, seus textos quase sempre são alvo de preconceito e exclusão pelo cânone literário, já que elas não são reconhecidas como escritoras. Daí a importância de coletivos femininos de mulheres escritoras que combatem essas ações racistas e machistas.

Esmeralda Ribeiro muda a forma e a representação dada às mulheres negras na literatura, assim como apresenta a realidade social vista de dentro para fora, trazendo o ponto de vista daqueles que sempre estiveram à margem e tiveram a sua história contada pelo olhar do outro. Conceição Evaristo afirma que:

Essas escritoras buscam na história mal contada pelas linhas oficiais, na literatura mutiladora da cultura e dos corpos negros, assim como em outros discursos sociais, elementos para comporem as suas escritas. Debruçam-se sobre as tradições afro-brasileiras, relembram e bem relembram as histórias de dispersão que os mares contam, se postam atentas diante da miséria e da riqueza que o cotidiano oferece, assim como escrevem as suas dores e alegrias íntimas (EVARISTO, 2005, p. 204).

Na escrita de Esmeralda é possível perceber o enaltecimento da cultura e história dos povos afrodescendentes, como também o movimento de memória que mostra a importância da ancestralidade e da religiosidade para a formação cultural do povo negro, além de reafirmar a existência da mulher negra não sexualizada ou objetificada, mas como ser atuante na formação da sociedade brasileira. Lélia Gonzalez (2018) afirma a importância dessas “manifestações culturais” ameríndias e africana na formação sociocultural do país e pontua como essas manifestações foram folclorizadas pela classe dominante que “as coloca em museus de curiosidade, de coisas exóticas”. Por isso Esmeralda Ribeiro apresenta em seus contos temáticas que

problematizam o racismo e as desigualdades em todos os campos culturais, sociais e econômicos e resgata, assim, a cultura do povo afrodescendente.

1.2. A mulher negra nos contos de Esmeralda Ribeiro

Os homens e as mulheres sempre tiveram necessidade de contar histórias que registram seu cotidiano, sejam elas fictícias, que representam um imaginário de uma época, ou reais, vividas por eles ou elas. O conto nasce dessa necessidade de narrar histórias e criar histórias que imitam a vida, construindo relações de verossimilhança.

Pensar nas fases do processo evolutivo do conto implica na consciência de que o contar histórias remonta o processo evolutivo do homem e da mulher, a história de nossa cultura, o registro de um tempo vivido e o que ele representou. Basta pensar na escrita da bíblia ou dos textos literários do mundo clássico greco-latino, como *A Odisséia* ou *Ilíada*, assim como os contos de *As mil e uma noites* e outros existentes por todos os territórios; muitos desses contos orais e escritos passaram a ter um maior número de publicação no século XIX devido ao surgimento da imprensa, iniciando neste período a configuração do conto moderno. Mas afinal, o que é o conto?

Segundo Nádya Batella Gotlib (1988, p.15) “o conto conserva características destas duas formas: a economia do estilo e a situação e a proposição temática resumidas”. Isso não quer dizer que o gênero conto tem menos importância literária, por ser curto, do que outros gêneros mais extensos; ao contrário, a intensidade apresentada na sua tessitura o faz potente e fluido, como nos diz Cortázar:

[...] porque um conto, em última análise, se move nesse plano do homem onde a vida e a expressão escrita dessa vida travam uma batalha fraternal, se me for permitido o termo; e o resultado dessa batalha é o próprio conto, uma síntese viva ao mesmo tempo que uma vida sintetizada, algo assim como um tremor de água dentro de um cristal, uma fugacidade numa permanência. Só com imagens se pode transmitir essa alquimia secreta que explica a profunda ressonância que um grande conto tem em nós, e que explica também por que há tão poucos contos verdadeiramente grandes. (CORTÁZAR, 1974, p. 150-151)

Os contos de Esmeralda Ribeiro inseridos na coletânea dos *Cadernos Negros* possuem essa intensidade característica do gênero conto e por isso exigem uma leitura crítica e cuidadosa, pois transcrevem imagens reais das vivências de mulheres negras; a autora consegue construir um enredo com personagens marcantes, numa narrativa fluida e eloquente que propõe reflexões sobre o que é ser mulher negra numa sociedade racista e patriarcal. Podemos perceber isso no conto intitulado *Desejo*

*esquecido na memória*⁸, no qual nos são apresentadas duas personagens femininas, a mulher Bigail e a Barata, que dialogam pelo desejo de sua existência. Uma narrativa curta, porém, muito bem escrita, que “sequestra o leitor” para dentro do espaço onde ocorre o confronto entre a mulher e a Barata, propiciando antecipadamente um desfecho surpreendente para a história.

O escritor ou escritora contista precisa, com o mínimo de meios narrativos, causar o máximo de efeitos para conseguir conquistar o interesse do leitor; nesse âmbito, suas habilidades devem ser a de pensar na intenção do desfecho ao construir o enredo buscando combinações adequadas dos acontecimentos e a de representar a realidade de tal forma que o leitor chegue a duvidar que seja ficção, embora o seja. Segundo Nádía Battella Gotlib:

[...] cada conto traz um compromisso selado com sua origem: o da estória. E com o modo de se contar a estória. E com o modo de se contar a estória: é uma forma breve. E com o modo pelo qual se constrói este seu jeito de ser, economizando meios narrativos, mediante contração de impulsos, condensação de recursos, tensão das fibras do narrar. (GOTLIB, 1988, p. 82)

Em seu conto *Desejo esquecido na memória*, Esmeralda Ribeiro constrói uma narrativa que problematiza questões presentes no cotidiano feminino, especificamente sobre o trabalho doméstico e o silenciamento das mulheres. O conto é narrado em terceira pessoa e os acontecimentos ocorrem no espaço da cozinha, tendo como personagens a mulher *Abigail* e a *Barata*. A escritora escolhe um animal feminino, a *Barata*, para confrontar a protagonista, criando um momento de reflexão sobre a existência de ambas, “a única analogia entre as duas, era terem o mesmo medo. Uma definia-se por gerar força de trabalho, adiar sua vida, deixar a culpa vencer todos os obstáculos. A outra estava condenada a ser extinta da face da terra” (RIBEIRO, 1989, p. 31). É interessante observar como a escritora estabelece a conexão entre a mulher negra e sua força de trabalho no espaço da cozinha. Desde o período da escravidão, este espaço foi direcionado à ocupação das mulheres negras. Angela Davis discute a questão do trabalho doméstico das mulheres negras durante o período da escravidão apontando como esse preconceito se perpetuou até a contemporaneidade e defende que “a própria escravidão havia sido chamada, com eufemismo, de *instituição doméstica*, e as escravas eram designadas pelo inócuo termo *serviçais domésticas*” (2016, p. 98). A culpa que a protagonista sente por não

⁸ *Cadernos negros* vol. 12.

ter ido trabalhar para ficar em casa “em total preguiça” enquanto o marido viaja revela como o sistema patriarcal oprime as mulheres tirando-lhes o direito ao ócio. Ao discutir a questão do trabalho feminino no sistema capitalista, Heleieth Saffioti (2013) explica como a estrutura patriarcal dominante age na manutenção do tradicional sistema do casamento, e defende que “a obediência da mulher ao marido” e sua “colaboração no trabalho e o comportamento submisso” (Ibid., p. 63), são marcas de um sistema de opressão sobre as mulheres sustentado pela ideologia da sociedade capitalista que entende “ser dever da mulher desenvolver”, pela submissão “em relação ao chefe da família” (SAFFIOTI, 2013). No caso da protagonista, ela enxerga que cuidar dos serviços domésticos seria uma “solução mais viável para evitar a fiscalização do marido” (RIBEIRO, 1989, p. 32), só assim evitaria as acusações do companheiro a respeito do “seu dever” como dona de casa.

A condição da mulher na sociedade machista põe em questão a sua existência, Abigail pensa nas festas que o marido organizava para os amigos e como todos “eles faziam-na sentir-se como se ela existisse só para fritar e servir, servir e fritar” (RIBEIRO, 1989, p. 32). Esse sentimento de não existir, de não ter valor próprio é uma violência psicológica que ocorre com muitas mulheres no âmbito da vida conjugal e “isso revela a necessidade de tornar ainda mais visíveis as várias modalidades de violências praticadas contra mulheres, em especial a violência doméstica” (SAFFIOTI, 2015, p. 46), porém, poucas mulheres conseguem compreender a dimensão das violências que sofrem diariamente, porque este “regime da dominação-exploração das mulheres pelos homens” (SAFFIOTI, 2015, p. 47) foi naturalizado e é a base da estrutura da sociedade patriarcal.

O direito à educação para as mulheres é uma das temáticas problematizadas por Esmeralda Ribeiro, assim como as dificuldades que enfrentam quando decidem estudar, principalmente no caso das mulheres negras. O conto retrata a realidade de muitas mulheres que desejam seguir uma carreira acadêmica, mas devido às condições materiais ou aos impedimentos familiares ou ainda a desvalorização de seu intelecto, precisam “deixar o seu desejo esquecido na memória”, como ocorreu com a personagem do conto, cujo sonho de estudar é desmotivado pelo marido que resumiu seu futuro a dizer que ela “seria sempre escriturária” (RIBEIRO, 1989, p. 32).

Além da falta de incentivo, as mulheres negras ainda precisam equilibrar o trabalho, a família e a vida acadêmica, ou seja, além da falta de oportunidades, elas

precisam lidar com as desigualdades. Segundo István Mészáros (2002), em seu livro *Para além do Capital: Rumo a uma teoria de transição*, as desigualdades são o resultado de instituições injustas que impossibilitam a “igualdade de oportunidades” no âmbito escolar:

Portanto, assegurar a manutenção da gritante desigualdade e dos privilégios na educação, por exemplo, é algo que “se deve buscar indiretamente” [...] isto garante a desigualdade na educação tão visivelmente necessária para apoiar a desigualdade geral que é o coração e a essência de todo o sistema. Assim é possível sustentar a mitologia da igualdade – pelo menos na forma da proclamada “igualdade de oportunidades” – e perpetuar seu oposto diametral na ordem vigente sob o domínio do capital (MÉSZÁROS, 2002, p. 274).

A exclusão das mulheres negras na educação básica e a falta de experiências educacionais de qualidade, assim como o acesso a posições influentes na academia são formas de manutenção sistêmica capitalista que as impede de acessar o processo de validação do conhecimento. Segundo Patrícia Hill Collins (2020, p. 406-407), as mulheres negras acadêmicas precisam de mais oportunidades para sair da condição *outsiders* e também se recusarem a “trabalhar em conformidade com os pressupostos de inferioridade feminina negra compartilhada pela comunidade acadêmica e pela cultura geral”, pois isso limita seu acesso à educação.

No conto, a Barata pode ser a representação da própria mulher, dos seus anseios e desejos, ou da sua busca por compreender a sua existência. É possível identificar diversos significados na construção dos elementos da narrativa que remetem ao inconsciente da personagem. O trecho que descreve a Barata é um contínuo conflito do ser interno da mulher com o animal.

Barata, um ser onívoro, milenar, notívago, anda por infinitos lugares, sozinha passa em cima de tudo e de todos, além de assustar. Barata é um ser que o tempo não decifra. Ela farejava os copos sujos dentro da pia, traçando ao mesmo tempo os pensamentos de Bigail que oscilavam nas imagens do farejar de pessoas famintas, ou ainda nela própria, procurando sua representação fotográfica na jarra de suco [...] a Barata, Bigail e os utensílios domésticos, um todo esfacelado na solidão do ser. Bigail armou-se de um único instrumento de caça, o chinelo. Brincavam de faz de conta. Uma fazia de conta que ia matar, a outra fingia esconder-se (RIBEIRO, 1989, p. 33).

A solidão da mulher que procura sua própria representação pode ser analisada como sendo um monólogo interior em que, como aponta Ligia Chiappini Moraes Leite (1989, p. 68), “a sondagem interna da mente acabou deslançando um verdadeiro fluxo ininterrupto de pensamentos que se exprimem numa linguagem cada vez mais frágil em nexos lógicos”. Desse modo, sua existência psicológica dependia de sua escolha; então, ela decide não matar a barata, “Bigail não queria renunciar à sua vida, embora a indecisão sempre pairasse em sua cabeça, a morte da Barata

simbolizaria a obediência ao marido, por isso ela não mataria mais a Barata, não queria mostrar o seu poder de aniquilar quem não gostava” (RIBEIRO, 1989).

Em seu conto, Esmeralda Ribeiro põe em pauta a questão da posse masculina no contrato de casamento, é interessante como a personagem de seu conto questiona a perda de sua identidade, “como se fosse coisa inventada”. Esposa de Bio, mulher de Bio, ela cansava de ouvir isso dos “amigos” do marido, “coisa inventada” (RIBEIRO, 1989). Essa relação de hierarquia entre homem e mulher remonta os milênios da história da implementação do patriarcado e tem sua origem na estrutura da formação da *família* (SAFFIOTI, 2015, p. 145). De acordo com Friedrich Engels, a palavra *família* se origina da língua romana, *famulus*, e quer dizer o conjunto de escravos domésticos que pertenciam a um homem:

Nos tempos de Gaio, a *família* “*id est patrimonium*” (isto é, herança) era transmitida por testamento. A expressão foi inventada pelos romanos para designar um novo organismo social, cujo chefe mantinha sob seu poder a *mulher*, os filhos e certo número de escravos, com o pátrio poder romano e o direito de vida e morte sobre todos eles (ENGELS, 2012, p. 78).

É importante ressaltar que a família como instituição é um dos aparelhos ideológicos do Estado, utilizada para a manutenção dessa estrutura que tem como objetivo “a reprodução das relações de produção, isto é, das relações de exploração capitalistas” (ALTHUSSER, 2002, p. 86).

Esmeralda Ribeiro problematiza também a questão da pobreza e da fome, situações que configuram a realidade do povo negro no Brasil, principalmente das mulheres negras mães solas. A escritora apresenta em seu conto uma *escrevivência* que retoma essas questões, fazendo um percurso através da memória da personagem que se lembra de sua infância ao ver a Barata na jarra de suco. “A movimentação do ser fez ressurgir na lembrança de Bigail um episódio que acontecera quando sua mãe trabalhava na roça. Uma barata caíra na sopa de arroz e feijão, mas a fome a obrigara a ingerir a comida como se nada tivesse acontecido” (RIBEIRO, 1989, p. 35), essa lembrança da protagonista estabelece relação com a memória coletiva, pois não são raras as vezes em que pessoas famintas em situação de pobreza extrema são noticiadas em veículos midiáticos, que mostram crianças sobrevivendo e se alimentando por meio de restos em lixões. Segundo Alfredo Bosi (2013), mesmo existindo o conceito de “fronteiras” na literatura entre a ficção e a não-ficção, e por mais que se altere a realidade na escrita literária, o texto ficcional trará o testemunho do escritor e de suas memórias.

[...] é no fundo pensar nas diferenças entre ficção e não-ficção. É procurar um chão sólido de conceitos pelos quais tudo que guarda um compromisso direto com a experiência (com a experiência consensualmente verificável) é não-ficção [...] sem descartar outras especulações sobre esse nó teórico, parece-me ainda razoável dizer que, ao fazer discurso histórico ou memorialista, a consciência testemunhal fica desperta o tempo todo. E, do outro lado, do lado da ficção, mesmo quando o autor diz abdicar de qualquer distinção entre o vivido e o imaginado, efetivamente a consciência autoral sabe que há momentos que são puras transcrições jornalísticas do acontecido e momentos em que opera toda a fenomenologia do desejo e em que entram elementos imaginários (BOSI, 2013, p. 225-226).

A escrita de Esmeralda Ribeiro, embora apresente traços testemunhais da realidade brasileira, recusa a vitimização das mulheres negras; muito pelo contrário, a autora elabora personagens femininas que buscam mudanças no campo ideológico e no campo material, com ações que visam a transformação. São mulheres que ressignificam suas histórias ao tomarem consciência de suas realidades desiguais, mulheres que buscam a liberdade e resistem ao seu silenciamento, pois elas sabem, como dirá Angela Davis (2018, p. 65), que “a Liberdade é uma luta constante”⁹. Nesse sentido, vemos o despertar da personagem Bigail ao ver a Barata boiando na jarra de suco, ela sente “o sentido de liberdade, no movimento, no corpo” e decide “não adiar sua vida para outro dia” e, a partir deste momento, Bigail cola “todos os seus sonhos, seus desejos esquecidos na memória” e sabe que “fortalecera dentro de si a certeza do caminho que ela queria seguir”, entendendo que nenhuma mudança é fácil, mas decidida a “abrir os seus espaços, se necessário com machado e foice, teria a postura ativa, firme, de uma mulher que não se entrega de corpo e alma ao fracasso” (RIBEIRO, 1989, p. 36-37), e essa determinação nasce da descoberta de encontrar o sentido de sua existência, pois, nas palavras de Audre Lorde (2021):

Ao tomar uma obrigatória e fundamental consciência da minha mortalidade, e do que eu desejava e queria para a minha vida, por mais curta que ela pudesse ser, prioridades e omissões ganharam relevância sob uma luz impiedosa, e o que mais me trouxe arrependimento foram os meus silêncios [...] e comecei a reconhecer dentro de mim um poder cuja fonte é a compreensão de que, por mais desejável que seja não ter medo, aprender a vê-lo de maneira objetiva me deu uma força enorme (LORDE, 2021, p. 52).

⁹ A expressão *A liberdade é uma luta constante* é título de um livro de Angela Davis, mas, como explica a própria autora, este foi retirado de uma canção libertária cantada repetidamente no sul dos Estados Unidos no período do movimento por liberdade do século XX.

1.3. *Melre Dez nunca respeitou o tempo*: A história da Resistência Negra no Brasil

A brevidade do conto não exclui a sua complexidade e, como texto ficcional livre, representa a vida moderna na sua multiplicidade, ao mesmo tempo em que, como gênero literário, absorve toda a atenção do leitor. Dentro dessa perspectiva, o conto *Melre Dez nunca respeitou o tempo*¹⁰ mostra essa complexidade da vida moderna. De acordo com Júlio Cortázar, o conto bem escrito isola o leitor e só após o término da leitura ele pode retornar à realidade:

[...] é necessário um ofício de escritor, e que esse ofício consiste entre muitas outras coisas em conseguir esse clima próprio de todo grande conto, que obriga a continuar lendo, que prende a atenção, que isola o leitor de tudo o que o rodeia, para depois, terminando o conto, voltar a pô-lo em contacto com o ambiente de uma maneira nova, enriquecida, mais profunda e mais bela [...] (CORTÁZAR, 1974, p. 157).

A narrativa em primeira pessoa apresenta em sua tecitura a experiência de uma mulher colunista que recebe cartas de uma “cidadã do bem” indignada com o movimento negro e com a religião de matriz africana; esta personagem, chamada *Melre Dez*, busca por todos os meios tecnológicos propagar mentiras sobre a cultura e história dos afrodescendentes, e ao fazê-lo, ela representa a voz de uma parcela da sociedade brasileira que afirma não existir racismo ou que nega a história dos afrodescendentes. Esmeralda Ribeiro utiliza o gênero conto para contar uma realidade recorrente no Brasil, visto que insere na sua escrita situações vividas por ela e por todas as pessoas que são descendentes dos africanos. É, portanto, uma manifestação literária que denuncia o racismo e propõe um movimento de mudança ao leitor, especialmente após a leitura do conto e a reflexão sobre ele, pois a narrativa possui *signos* que o despertam para isso. Segundo Alfredo Bosi (1975, p. 8) “se o romance é um trançado de eventos, o conto tende a cumprir-se na visada intensa de uma situação, real ou imaginária, para a qual convergem signos de pessoas e de ações e um discurso que os amarra”. O conto representa a linguagem e o modo de contar histórias de uma época e seus escritores e escritoras organizam esses eventos. Por meio do texto ficcional, registram as situações vividas ou imaginadas por eles. Desse modo, as experiências se tornam histórias que podem modificar o pensamento ideológico das pessoas que as leem.

¹⁰ *Cadernos negros*, vol. 30.

O foco narrativo do conto *Melre Dez nunca respeitou o tempo* é potente porque estabelece relação com o cotidiano racista com que a população negra brasileira se depara desde o período da escravidão, produzindo denúncias incisivas contra as práticas racistas que por muito tempo desumanizaram os afrodescendentes e enaltecendo as conquistas do movimento negro que atua na luta antirracista.

O conto é narrado pela voz de uma mulher negra intelectual que é responsável por uma coluna no *Jornal da Cidade*, chamada *Contra Tudo*. A coluna é intitulada *Como Você Usa seu Tempo?*, e assim como no título do conto, *Melre Dez nunca respeitou o tempo*, é possível perceber que a escritora salienta a importância do termo “Tempo”. Essa ênfase não ocorre sem fundamento, pois nas tradições religiosas de matriz africana o *Tempo* se refere ao Orixá Iroko¹¹ que é cultuado no candomblé do Brasil de origem da nação Ketu. Iroko rege o tempo e representa a ancestralidade dos povos afrodescendentes. No conto, “desrespeitar o tempo” significa não respeitar toda a história de resistência e luta dos descendentes dos povos africanos.

A escolha da voz feminina intelectual como narradora em primeira pessoa também possui um amplo significado de resistência para as mulheres negras, pois além de promover “a importância para o empoderamento feminino negro” (COLLINS,

¹¹ Na mitologia africana, (Iroco ou Iroko) é um Orixá muito antigo. Iroko foi a primeira árvore plantada e pela qual todos os restantes Orixás desceram à Terra. Iroko é a própria representação da dimensão Tempo. Iroko, Iroco ou Roko (do iorubá Íròkò) é um orixá cultuado no candomblé do Brasil pela nação Ketu e, como Loko, pela nação Jeje. Corresponde ao Inquice Tempo na nação Angola ou Congo. É um Orixá pouco conhecido dos seres vivos ou mortos, nascidos ou por nascer. É o Orixá Iroko, implacável e inexorável, que governa o Tempo e o Espaço, que acompanha, e cobra, o cumprimento do Karma de cada um de nós, determinando o início e o fim de tudo. Conhecido e respeitado na Mesopotâmia e Babilônia como Enki, o Leão Alado, que acompanha todos os seres do nascimento ao infinito; cultuado no Egito como Anúbis, o deus Chacal que determina a caminhada infinita dos seres desde o nascimento até atravessar o Vale da Morte. Também venerado como Teotihacan entre os Incas e Viracocha entre os Maias como o Senhor do Início e do Fim; também presente no Panteão Grego e Romano, onde era conhecido e respeitado como Cronus, o Senhor do Tempo e do Espaço, que abriga e conduz a todos inexoravelmente ao caminho da Eternidade. É o Tempo também das mudanças climáticas, as variações do tempo-clima. Guardião das florestas centenárias, é o coletivo das árvores grandiosas, guardião da ancestralidade. Em África, a sua morada é a árvore iroko, *Milicia excelsa*, chamada “amoreira africana” na África de língua portuguesa. É uma árvore majestosa, encontrada da Serra Leoa à Tanzânia, que atinge 45 metros de altura e até 2,7 metros de diâmetro. No Brasil, onde essa árvore não existe, diz-se que Iroko habita a gameleira branca, *Ficus gomelleira* ou *Ficus doliaria*. Iroko representa a ancestralidade, os nossos antepassados, pais, avós, bisavós etc. Representa também o seio da natureza, a morada dos Orixás. Desrespeitar Iroko (a grande e suntuosa árvore) é o mesmo que desrespeitar a sua dinastia, os seus avós, o seu sangue. Iroko representa a história do Ilê (casa), assim como do seu povo, protegendo-o sempre das tempestades. Disponível em: <https://ocandomble.com/os-orixas/iroko/>. Acesso em 13/06/2023.

2019, p. 433), rompe com os estereótipos criados pela classe dominante branca que determina o lugar das mulheres negras como serviçais e objeto; logo, é uma abordagem que permite a construção subjetiva da identidade das mulheres negras, uma configuração de resistência presente na escrita de Esmeralda Ribeiro, assim como as tradições religiosas de matriz africana.

É interessante observar como a escrita de Esmeralda Ribeiro envolve o leitor e o induz a refletir sobre a história de luta e resistência do Movimento Negro que ao longo do tempo buscou efetivar uma nova identidade para a população negra através de ações afirmativas que possibilitassem a criação de políticas públicas e sociais voltadas ao combate de discriminações étnicas, raciais, religiosas, de gênero ou de classe, mas também é possível identificar como a autora denuncia as ações racistas que tentam inviabilizar essas conquistas do Movimento Negro, pois no conto a colunista explica qual é o posicionamento da leitora que enviara a carta. Melre Dez é conhecida na cidade por ser *Contra Tudo* que seja bom para os afrodescendentes, “o tempo para ela flui de forma linear e ela manipula o seu tempo para causar mal-estar nos políticos, parlamentares ou grupos voltados para a autoestima e a cidadania da comunidade negro-brasileira” (RIBEIRO, 2007, p. 83). Porém, mesmo conhecendo o teor da carta e o posicionamento da remetente, a colunista a publica no jornal não para apoiá-la, mas para denunciar, pois como “mulher de pele negra”, ela sofre e repudia “as tantas ideologias e discursos racistas do século passado que continuam sendo publicados e veiculados na grande mídia do século XXI” (RIBEIRO, 2007, p. 87). Na mesma direção, Angela Davis (DAVIS, 2018, p. 45) defende que os afrodescendentes devem enfrentar o racismo e combater a representação e os estereótipos que circulam nos meios de comunicação e nas grandes mídias que desumanizam a população negra.

Os modos como, ao longo de um período de décadas e séculos, as pessoas negras vêm sendo desumanizadas, ou seja, representadas como menos do que humanas e, portanto, o caráter político da maneira como a população negra é retratada por meio da mídia, por meio de outras formas de comunicação, que entra em jogo nas interações sociais, tem igualado pessoas negras a pessoas criminosas. Então, não é difícil entender como estereótipos persistem por tanto tempo.

A questão é: por que, até agora, não houve esforço sério para compreender o impacto do racismo nas instituições e nas atitudes individuais? Até que sejamos capazes de enfrentar o racismo de um modo abrangente, os estereótipos persistirão (DAVIS, 2018, p. 43).

Portanto, para a colunista, a publicação da carta é uma resposta ao discurso racista da leitora e uma ação de resistência contra o silenciamento do povo negro que

não aceita esse tipo de discurso e que o motiva, assim como a todos que apoiam e combatem a desigualdade e a discriminação racial no Brasil, a continuarem a luta antirracista.

A autora constrói uma narrativa que problematiza questões históricas que ainda estão presentes na contemporaneidade brasileira, como, por exemplo, a democracia racial. Isso ocorre quando a personagem *Melre Dez* diz não aceitar ser negra e afirma que frequentava os encontros do Movimento Negro de sua cidade para “expressar sua indignação e exigir leis próprias em defesa dos povos mestiços” (RIBEIRO, 2007, p. 84). Esse tipo de discurso que desumaniza a identidade negra pertence a uma ideologia projetada pela classe dominante que nega o racismo e que diz existir uma “democracia racial” simbólica¹² e conservadora dos privilégios e da discriminação (MOURA, 2020, p. 85-86), no Brasil. Uma democracia racial que o aparelho de dominação utiliza para manter a segregação racial e social, neutralizando, assim, “todos os grupos de resistência – ideológicos, sociais, culturais, políticos e religiosos” da classe oprimida.

Nesse sentido, a fala da personagem representa um pensamento introjetado em boa parte da população brasileira pela classe dominante que considera a ascendência africana na formação da sociedade brasileira uma desvantagem. É possível observar essa negação quando *Melre Dez* afirma que é “mestiça, filha de branco com índio” e que ela “ficava até um pouco incomodada quando o pessoal do movimento dizia que os mestiços eram pessoas negras” (RIBEIRO, 2007, p. 84). Essa negação de identidade étnica é consequência de uma escala de valores que a estrutura de dominação impôs para discriminar a população afrodescendente; uma elite branca que escolheu o branco europeu como a representação de “tipo ideal” de superioridade étnica e o negro como tipo étnico negativo e culturalmente inferior. Disso tudo resulta o que Clóvis Moura (2020, p. 90-91) chama de “tendência à fuga da realidade e à consciência étnica”. Para o autor,

Criou-se, assim, através de mecanismos sociais e simbólicos de dominação, uma tendência à fuga e à consciência étnica de grandes segmentos populacionais não brancos. Eles fogem simbolicamente dessa realidade que os discrimina e criam mitos capazes de fazer com que se sintam resguardados do julgamento discriminatório das elites dominantes. A identidade e a consciência étnica são, assim, penosamente escamoteadas pela grande maioria dos brasileiros ao se autoanalisarem, procurando sempre

¹² Clóvis Moura destaca que “enquanto existirem classes em luta, o dominador procurará, sempre, através do seu aparelho de dominação, destruir os polos de resistência econômica, social, cultural e política dos dominados” (2020, p. 88).

elementos de identificação com os símbolos étnicos da camada branca dominante (MOURA, 2020, p. 90-91).

Neste conto, Esmeralda Ribeiro utiliza elementos históricos que desmitificam a ideologia da classe dominante, ao expor criticamente discursos perpetuados pela elite branca para inferiorizar a população negra, como a afirmação de que há uma “democracia racial” no Brasil. Esta é um exemplo de construção histórica que cristaliza o racismo na estrutura da sociedade brasileira. De acordo com Nilma Lino Gomes (2023, p. 51), esse mito propaga uma falsa igualdade, pois tem como base o apagamento e homogeneização das diferenças. Gomes aponta que:

A democracia racial fala de uma diferença homogeneizadora e inferiorizante, vista como “cadinho racial”, como forma híbrida de cultura, como “fusão racial” que acaba por cristalizar, naturalizar e subalternizar as diferenças, os grupos étnico-raciais e a sua história (GOMES, 2023, p. 51).

Assim, compreendendo a representação como um processo de significação histórica, construída socialmente a partir das relações de poder, é possível compreender porquê muitas pessoas negam a identidade negra e não aceitam qualquer vínculo com a ancestralidade africana. Um cenário que evidencia a necessidade de resgatar a história de resistência e luta dos afrodescendentes. Nesse sentido, o discurso da personagem Melre Dez representa os indivíduos que ainda não desenvolveram uma consciência racial identitária; sua ação e negação mostram a consequência histórica do projeto efetivado pela classe dominante para perpetuar seu poder na estrutura da sociedade brasileira, o qual introjetou na mente do dominado a inferiorização, levando-o a reproduzir seus discursos racistas. Esses indivíduos são usados como massa de manobra para a manutenção do sistema que favorece a essa classe dominante na medida em que, por exemplo, não aceitam as conquistas do movimento negro, que viabiliza a inserção dos negros nas diversas esferas de poder na sociedade brasileira, e são contra as ações afirmativas que favorecem a inclusão social da população afrodescendente nas universidades e em cargos políticos. A personagem Melre Dez mostra em sua carta esse processo de manipulação desencadeado pela classe dominante no inconsciente do dominado quando escreve:

Cara colunista, tenho ou não razão de ser contra as ações do movimento negro? Olha o absurdo que é a discussão sobre as cotas. Eu, por exemplo, faço uma reflexão crítica sobre as cotas: uma publicidade obscena e enganosa. Imagine! Dar um tratamento diferenciado a cidadãos classificados como negros...Sou contra o estatuto da Igualdade Racial, para mim é uma fraude...Também sou contra a existência de ministros, políticos e escritores negros. São ou não são as pessoas mais racistas do planeta? Eu não gosto que me classifiquem de mulher negra e sou contra qualquer ação política em benefício da comunidade negra (RIBEIRO, 2007, p. 84).

O texto literário de Esmeralda Ribeiro apresenta verossimilhança na medida em que dialoga com a autorrepresentação da autora, que descreve a sua própria experiência como mulher negra na sociedade brasileira, ao inscrever e marcar o texto literário com o foco narrativo que denuncia e abriga todas as lutas da população afrodescendente. Ao apresentar o ponto de vista de quem é protagonista e testemunha de uma realidade cotidiana caótica, a autora constrói uma literatura e uma personagem que podem ser consideradas *porta-voz* da autora. Nesse sentido, a personagem *colunista* age como portadora de um discurso recorrente vivenciado pela autora. Para Beth Brait,

[...] essa seria uma outra função passível de ser desempenhada pela personagem. Essa visão, também discutível, baseia-se numa longa tradição, empenhada em enfrentar essa instância narrativa como a soma das experiências vividas e projetadas por um autor em sua obra. Nesse sentido, a personagem seria um amálgama das observações e das virtualidades de seu criador (BRAIT, 1987, p. 50).

A projeção da experiência histórica na narrativa escrita por Esmeralda Ribeiro tem como um dos seus objetivos aprofundar a discussão sobre a importância das ações afirmativas que favorecem socialmente as pessoas afrodescendentes e de baixa renda, especificamente no que se refere às cotas raciais. No trecho citado acima, a escritora problematiza os discursos de pessoas que são contra as conquistas do movimento negro, pois além das cotas raciais, também são mencionados o Estatuto da Igualdade Racial, a existência de ministros, políticos e escritores negros. Essas menções não são aleatórias, visto que referem a espaços de poder que reordenam enunciados, nomeiam aspirações e articulam novos significados. Logo, tratam-se de ações que garantem o direito à educação pela implementação de políticas públicas, e não só cobram a democratização do acesso, mas também a garantia de permanência. Portanto, são esferas atacadas constantemente por pessoas que não aceitam a inserção da população de baixa renda e negros em espaços de poder.

A Lei Nº 12.711/12¹³ determina que metade das vagas do Ensino Superior público devem ser destinadas a candidatos que estudaram os três anos do ensino

¹³ A Lei de Cotas estabelece que Art. 3º Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (Redação dada pela Lei nº 13.409, de 2016). Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/12711.htm

médio na rede pública. Estabelece também um percentual de vagas reservadas a candidatos autodeclarados Pretos, Pardos e Indígenas. A Lei de cotas é uma das conquistas mais importantes do movimento negro, pois implicou que a universidade incluísse sujeitos sociais concretos que possuem outras formas de saber. Para Nilma Lino Gomes (2023, p. 116)¹⁴, as ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil são fundamentais para a emancipação da população afrodescendente.

As ações afirmativas e as cotas raciais no Brasil ao colocarem jovens negros lado a lado com os da classe média e da elite branca podem agir como processo de desconstrução da ideologia racista no Brasil. São também uma nova forma de garantia de direitos. Nisso reside o seu potencial emancipatório. Para que tenha eficácia, o saber corpóreo negro advindo dessa nova situação precisa ser socializado e entrar em contato com os outros saberes [...] os jovens negros cotistas são, na realidade, corpos negros que se contrapõem à ideologia da cor e do corpo do brasileiro (GOMES, 2023, p. 116).

A autora organiza em sua escrita um conjunto de ações que compõem a história de luta e resistência do movimento negro no combate aos discursos que promovem as desigualdades de classe e raça. Com efeito, Esmeralda Ribeiro consegue inserir na narrativa elementos implícitos que só podem ser compreendidos quando se identifica e analisa o posicionamento contrário da personagem conflituosa *Melre Dez*, pois além de criticar a lei de direito às cotas raciais, ela também é contra o Estatuto da Igualdade Racial. Dessa forma, a escritora traz para o campo de debate a importância das ações e realizações do Movimento Negro na ressignificação dos conceitos que politizam a raça como construção social, visto que a Lei Federal 12.288/2010¹⁵ do Estatuto da Igualdade Racial só foi sancionada porque existem questões especificamente associadas ao racismo, preconceitos, discriminação e intolerâncias raciais na sociedade brasileira que precisam ser problematizadas e discutidas na sua especificidade, e não serem tomadas como iguais de outras desigualdades em geral.

¹⁴ O Movimento Negro constrói um saber emancipatório quando questiona e critica a lógica da branquitude nas tensas relações de poder. Ao lutar pela maior inserção de jovens negros na universidade e no mercado de trabalho esse movimento questiona, expõe e aponta caminhos que poderão subverter e ultrapassar a história cultural, psicossocial e violenta relação entre o ideal da brancura, a lógica da branquitude e o conhecimento (GOMES, 2023, p. 117).

¹⁵ Art. 1º Esta lei institui o Estatuto da Igualdade Racial, destinado a garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.

Disponível em: https://www.ifmg.edu.br/governadorvaladares/extensao/neabi/lei-n-12288-2010_estatuto_igualdade_racial_3ed.pdf. Acesso em: 11/07/2023.

Como se não bastasse atacar as leis que favorecem as minorias e a população negra, a personagem *Melre Dez* ainda acusa esses movimentos de serem racistas. Esse comportamento vai ao encontro de posicionamentos veiculados pela grande mídia jornalística, afinal, não raramente são publicados ou televisionados discursos de ódio que acusam os afrodescendentes de serem pessoas racistas por trazerem a discussão racial para situações do cotidiano. Este pode ser considerado um método da classe dominante que nega o racismo institucional no Brasil e naturaliza a inferiorização da população negra. Não foi sem fundamento que recentemente o Brasil teve como presidente da Fundação Cultural Palmares¹⁶ um homem negro que chamou o Movimento Negro de “escória maldita”¹⁷. Esse sujeito reproduzia os discursos e ações da classe dominante, já que sendo ele negro, afirmava não haver racismo no Brasil. A falta de conscientização identitária quanto a ser negro o fez ser usado pela elite branca para propagar o mito da democracia racial, e este é o fim pelo qual ele foi escolhido para o cargo.

1.4. Liberdade Religiosa: Religiões de matriz africana como cultura de Resistência Negra

As religiões de matriz africana são características marcantes da literatura negro-brasileira, pois são manifestações que vinculam a história sociocultural brasileira com a ancestralidade africana. É importante dizer que todos os grupos sociais, em diferentes períodos e espaços, construíram formas de se relacionar com o sobrenatural e buscaram meios que os ajudassem a entender os enigmas da vida e da morte, não sendo possível considerar uma expressão cultural religiosa superior ou

¹⁶No dia 22 de agosto de 1988, o Governo Federal fundou a primeira instituição pública voltada para promoção e preservação dos valores culturais, históricos, sociais e econômicos decorrentes da influência negra na formação da sociedade brasileira: a Fundação Cultural Palmares (FCP), entidade vinculada ao Ministério do Turismo. Ao longo dos anos, a FCP tem trabalhado para promover uma política cultural igualitária e inclusiva, que contribua para a valorização da história e das manifestações culturais e artísticas negras brasileiras como patrimônios nacionais. Para se conhecer a história da Fundação Cultural Palmares. Ademais, a FCP é referência na promoção, fomento e preservação das manifestações culturais negras e no apoio e difusão da Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História da África e afro-brasileira-Brasileira nas escolas. A Fundação Palmares já distribuiu publicações que promovem, discutem e incentivam a preservação da cultura afro-brasileira e auxiliam professores e escolas na aplicação da Lei. Disponível em: https://www.gov.br/palmares/pt-br/aceso-a-informacao/institucional/copy_of_estrutura-organizacional#:~:text=Ao%20longo%20dos%20anos%2C%20a,negras%20brasileiras%20como%20patrim%C3%B4nios%20nacionais

¹⁷ Esse relato está disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/06/02/sergio-camargo-presidente-da-fundacao-palmares-chama-movimento-negro-de-escoria-maldita-em-reuniao.ghtml>

inferior, como fez a classe dominante. No entanto, diante dessa categorização, e “em contextos de dominação e opressão, os grupos constroem processos de resistência religiosa, que são também parte da cultura” (MUNANGA; GOMES, 2016, p. 140). Tendo isso em vista, podemos afirmar que a importância das religiões de matriz africana na literatura negro-brasileira está em sua relação histórica com a resistência do povo negro brasileiro, visto que, desde o nascimento da colônia, “a sociedade institucionalizada como a religião oficial do Estado, o catolicismo, não deram tréguas às religiões vindas da África. Acusadas de cultos fetichistas, sofriam a condenação de sacerdote católicos e a repressão policial” (NASCIMENTO, 2002, p. 122).

O conto de Esmeralda Ribeiro problematiza e denuncia o preconceito religioso direcionado às religiões de matriz africana que perdura até hoje. É possível perceber nas palavras de ódio ditas pela personagem *Melre Dez* como o preconceito religioso está relacionado ao preconceito racial, suas palavras são falas recorrentes de uma parcela da sociedade brasileira, mostrando assim que a religião da classe dominante age como aparelho ideológico do Estado desde a formação do Brasil colônia. O trecho a seguir expõe esse dado histórico:

E tem mais, já estou reunindo documentos para impedir que um terreiro de candomblé vire patrimônio histórico da cidade. Onde já se viu uma coisa dessas? Que absurdo, só porque é um dos terreiros mais antigos da cidade. Se for assim, então tem que tomar a primeira igreja evangélica, a primeira igreja católica etc. Tenho que gastar meu tempo para não deixar essa gente tomar conta da minha cidade. O que os gringos pensarão de nós, moradores da cidade? (RIBEIRO, 2007, p. 85).

A personagem *Melre Dez* executa na narrativa o papel de mulher cristã portadora das ideologias de dominação do aparelho ideológico do Estado, a igreja católica. Ela considera as religiões de matriz africana como inferiores e acredita que, por serem manifestações culturais de resistência negra, devem ser exterminadas e neutralizadas. Contudo, chama atenção que sua fala faça menção ao “tombamento do terreiro de candomblé mais antigo da cidade”. Neste trecho, a autora utiliza um elemento implícito que faz referência a um marco histórico para a comunidade negra, o tombamento do primeiro monumento negro: “O terreiro Ilê Axé Iyá Nassô Oká”, conhecido como o Terreiro da Casa Branca¹⁸, em 1984. Até então, não existia

¹⁸ O Terreiro da Casa Branca, em Salvador (BA), foi fundado por três africanas da nação nagô por volta da primeira metade do séc. XIX. Segundo a tradição oral, três mulheres africanas fundaram um Terreiro de candomblé numa roça nos fundos da igreja da Barroquinha, em pleno centro da cidade. Os levantes negros ocorridos neste período desencadeiam forte repressão, fazendo com que as manifestações religiosas fossem perseguidas, por isso o Terreiro foi transferido para o Engenho Velho, um subúrbio

patrimônio histórico de resgate identitário ou bens vinculados à memória e cultura negra no Brasil. Em contraste, nesse mesmo período, havia centenas de patrimônios históricos da cultura branca-europeia no Brasil, em sua maioria igrejas católicas e missões.

É notável como a autora agrega dados históricos ao seu conto, transformando-o em material de conhecimento da história de resistência da comunidade negra, principalmente no que diz respeito às religiões de matriz africana, que têm empreendido uma longa história de resistência contra a opressão e perseguição sistêmica desde o período colonial. Sabemos que, em decorrência de uma estrutura escravista, “apela-se para o aparelho ideológico dominador, no caso e no tempo, a Igreja Católica”, que agia para desarticular o mundo religioso do dominado (MOURA, 2019, p. 84). Do mesmo modo, a personagem *Melre Dez* reunia “documentos para impedir” a prática religiosa de ancestralidade africana, fazendo eco ao aparelho ideológico do Estado, que reprimia e reprime as religiões de matriz africana, considerando suas práticas religiosas como um culto *bárbaro*, fetichismo, charlatanismo, demonizando-as e transformando-as numa religião de bruxaria. Clóvis Moura ressalta que a classe dominante temia o poder de resistência dessas religiões e viam nessa manifestação cultural religiosa o fortalecimento identitário negro.

Os opressores veem nessas religiões elementos de fetichismo, de magia, de forças capazes de fazer-lhes mal, diabólicas, na medida em que supõem que os oprimidos delas se utilizam para combatê-los socialmente ou para compensarem psicologicamente contra a situação de escravos. Surge, em decorrência, o medo em relação a essas religiões, a necessidade de proteção já em nível de temor psicológico, pois elas, simbolicamente, são um perigo às suas seguranças pessoais, grupais e à estabilidade e segurança do sistema. Os mecanismos repressores são então montados e há necessidade de outra força que sobreponha no plano mágico à daquela religião ameaçadora: e a religião do dominador entra em seu auxílio nesse universo conflitante (MOURA, 2019, p. 84-85).

O governo de Getúlio Vargas, entre 1930 e 1945, foi marcado por forte pressão sobre as religiões de matriz africana. Segundo alguns militantes do movimento negro de Salvador, uma mãe de santo negra conhecida como mãe Aninha, e também chamada dona Eugênia Anna dos Santos¹⁹, conseguiu a autorização do então presidente para a realização das cerimônias religiosas, tornando-se, assim, símbolo

da cidade. Disponível em: <https://www.ipatrimonio.org/salvador-terreiro-da-casa-branca/#!/map=38329&loc=-12.992493923093368,-38.50465536117553,15>. Acesso em: 11/07/2023.

¹⁹ Biografia de mãe Aninha. Disponível em: https://www.palmares.gov.br/?page_id=9854. Acesso em: 11/07/2023.

de resistência para o candomblé. No entanto, mesmo com autorização para culto livre, os templos religiosos deviam “respeitar os bons costumes” e eram obrigados a se registrarem em órgãos do Estado. Além disso, eram alvos de punições penais e vigiados e acusados de prática ilegal de medicina. A liberdade religiosa para a realização das cerimônias religiosas só ocorreu posteriormente, com o decreto da Lei nº 7.716/89, que depois foi alterada pela Lei nº 9.459/97²⁰, conhecida como Lei CAÓ, em homenagem ao autor Carlos Alberto de Oliveira²¹.

Mediante o exposto, é notório como a escrita de Esmeralda Ribeiro resgata a memória cultural religiosa da população negra brasileira. Por intermédio de seu conto, ela consegue mostrar dados históricos da luta de resistência dos afrodescendentes no combate ao racismo institucionalizado, além de mostrar respeito pela ancestralidade africana. Seguindo esta linha de raciocínio, é possível identificar o posicionamento de enfrentamento da personagem colunista que se pronuncia ao fim do conto para silenciar as palavras racistas e preconceituosas de *Melre Dez*. Ela inicia dizendo que “não poderia deixar de terminar conforme a tradição: em alto astral” e então passa “algumas informações importantes sobre o conceito de *Tempo*”, que, como foi dito, é um Orixá na mitologia africana. A partir daí, primeiro ela aconselha a leitora *Melre Dez* a usar bem o seu tempo, pois “com o bom uso do tempo, muitas coisas se modificam, ou podemos modificar”, uma resposta pertinente à sociedade racista. Nesse sentido, ao contrário de *Melre Dez*, que é portadora das ideologias da classe dominante, a personagem colunista toma o lugar de portadora de uma voz coletiva e apresenta um discurso de autorrepresentação da comunidade negra e sua ancestralidade por meio da oralidade, ao assumir o papel de contadora de história ao narrar a história do Orixá Iroko²². Segue o trecho.

²⁰ Art. 1º Os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, passam a vigorar com a seguinte redação: “Art. 1º Serão punidos, na forma desta Lei, os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional.” [...] “Art. 20. Praticar, induzir ou incitar a discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional. (BRASIL, 1997)

²¹ CAÓ foi, sobretudo, um importante militante do movimento negro brasileiro, tendo participado, inclusive, da Assembleia Nacional Constituinte; é dele a redação do inciso XLII do artigo 5º. da Constituição Federal, que torna a prática de racismo crime inafiançável e imprescritível, sujeito à pena de reclusão. (MOREIRA, 2022)

²² Esse conto é conhecido como *Iroko (Iroco) castiga a mãe que não lhe dá o filho prometido*.

Na Nigéria, Irôko é cultuado numa árvore que tem o mesmo nome. Porém, no Brasil essa árvore foi substituída pela gameleira-branca que apresenta as mesmas características da árvore usada na África. É nesta árvore, a gameleira-branca, que fica acentuado o caráter reto e firme do orixá pois suas raízes são fortes, firmes e profundas. Disponível em: <https://www.diariodeumbanda.com.br/os-orix%C3%A1s/tempo-e-ir%C3%B4ko>. Acesso em: 11/07/2023.

Querida leitora, deixa eu contar uma coisa sobre o tempo. Sabe, nós, negros, em nossa mitologia, costumamos contar a história de Iroko, uma entidade transfigurada em uma grande árvore, uma gameleira, com raízes que “saltam” do chão.

Certa vez, as mulheres de uma aldeia cumpriram a promessa e entregaram oferendas a Iroko, exceto uma, que era pobre e prometera o seu próprio filho. Então Iroko levou embora a criança dessa mulher que, desesperada, mandou talhar um boneco de madeira com as feições de seu filho, banhou com determinadas ervas e, quando Iroko dormiu, trocou o filho pelo boneco. Até hoje pode-se ver nas gameleiras brancas o bebê de Iroko, repousando deitado em seus galhos. Então, Melre Dez, use o seu tempo da melhor maneira possível, não empregue mal suas energias, não desperdice seu tempo e também não desperdice o tempo de outras pessoas que tentam transformar situações ruins em situações positivas. Já diz o ditado: “O tempo dá, o tempo tira, o tempo passa e a folha vira” (RIBEIRO, 2007, p. 87-88).

Dessa forma, a colunista ensina que desrespeitar o Tempo é desrespeitar Iroko e, portanto, é desrespeitar a ancestralidade. Sendo assim, a colunista alerta a Melre Dez a respeitar o tempo, a história, a cultura, a religião, a ancestralidade e as lutas de resistência do povo afrodescendente e finaliza agradecendo ao grupo de mulheres *Camélias* e *Rosas Negras* que “exalam o perfume do conhecimento e da liberdade” (RIBEIRO, 2007, p. 88).

Vale ressaltar a escolha das flores *Camélias*²³, assim como em todo o conto, enfatiza a intenção da autora, que em diversos momentos da narrativa insere elementos implícitos que fazem referência a eventos históricos que mostram a resistência da população negra brasileira e de sua ancestralidade africana. Neste caso, a relação é com o Quilombo do Leblon²⁴ localizado no Rio de Janeiro, conhecido como “o quilombo abolicionista do Leblon”, que tinha como símbolo a flor camélia. De acordo com Eduardo Silva (2003, p. 33), “o projeto abolicionista não teria a mínima chance de êxito” se não tivesse a adesão dos escravos, “no fundo, para o agente principal dessa história, o negro escravo, a opção de fuga e formação de quilombos continuava a ser uma opção guerreira”. Neste período histórico de luta dos abolicionistas e dos escravizados pelo fim do sistema escravocrata, “usar uma camélia

²³ As camélias representavam o projeto de abolição imediata e incondicional. Atravessando de uma ponta a outra a sociedade imperial, o simbolismo das camélias nos permite entrever, por detrás dos panos, momentos-chave da história brasileira, a contribuição da princesa imperial, a contribuição fundamental da elite negra e do próprio escravo (SILVA, 2003, p. 8).

²⁴ O Quilombo do Leblon, no Rio de Janeiro, teve como idealizador, ou chefe, o português José de Seixas Magalhães. Um homem de ideias avançadas que se dedicava a fabricação e comércio de malas e objetos de viagem. Ele possuía uma chácara no Leblon, onde cultivava flores com o auxílio de escravos fugidos. Seixas ajudava os fugitivos e os escondia na chácara do Leblon, com a cumplicidade dos principais abolicionistas da capital do Império, muitos deles membros proeminentes da Confederação Abolicionista. A chácara de Seixas era conhecida como quilombo do Leblon, um quilombo simbólico por excelência do movimento abolicionista (SILVA, 2003, p. 11-12).

na lapela, ou cultivá-la no jardim de casa, era uma quase confissão de fé abolicionista”. Portanto, ao escolher o símbolo abolicionista de liberdade negra, a autora finaliza seu conto belamente, confirmando que a luta de liberdade do povo negro é uma luta histórica de resistência.

CAPÍTULO 2. ANA PAULA TAVARES: A ESCRITA FEMININA ANGOLANA

Preciso que saibas que o meu tempo é mais um “tempo” tantas são as histórias que o sopesam, iluminam e estabelecem as zonas sombras por vezes quase impossíveis de atravessar (Ana Paula Tavares, 2019).

A escritora Ana Paula Tavares nasceu em 1952 na cidade de Lubango, província de Huíla em Angola. Ela foi criada pelos seus padrinhos portugueses; neste período era comum que famílias que não tinham recursos enviassem os filhos para viverem com os padrinhos e assim terem possibilidade de estudar. Contudo, mesmo vivendo distante de suas origens, Ana Paula Tavares nunca perdeu de vista as sociedades agropastoris da região em que nasceu, assim como suas manifestações culturais, saberes das mulheres e as vozes e sons da terra e das línguas bantu, fazendo desses aspectos temas presentes na sua escrita.

O acesso à educação permitiu que ela desenvolvesse uma consciência crítica das coisas, principalmente no que diz respeito à condição das mulheres angolanas no período colonial; a autora via na leitura uma forma de aprender a questionar o mundo a sua volta, por isso ajudou clandestinamente na alfabetização de muitos angolanos utilizando o método *paulofreiriano* que tem como linha teórica a “politicidade da educação” e acreditava que a “alfabetização, nessa perspectiva, não é uma simples técnica, mas um processo de descolonização cultural”²⁵.

É importante lembrar que o acesso à escola foi negado aos povos indígenas de Angola, principalmente às mulheres. Porém, uma categoria dos povos indígenas

²⁵ Afirmação do educador e teórico da educação Paulo Freire em visita a Guiné-Bissau (PEREIRA; VITTORIA, 2012).

angolanos, chamados “assimilados”, podiam frequentar a escola pública, desde que seguissem a lei do *Estatuto do Indigenato*²⁶.

Mesmo vivendo em Portugal desde 1992, Ana Paula Tavares enfatiza sua ligação com Angola para caracterizar sua identidade e identificar seu lugar de pertença; essa conexão com seu país de origem aparece frequentemente em seus textos literários. Os poemas publicados pela autora no livro *Amargos como os frutos*, por exemplo, apresentam temáticas voltadas ao universo feminino que privilegiam o lugar de enunciação das mulheres angolanas nhaneca, handa, cuanhama ou chokwe, assim como os ritos de passagem, o ciclo dos bois e a tradição do povo angolano do Sul. A publicação do seu livro incomodou alguns grupos que viram nele uma forma de as mulheres se apropriarem de temas que consideravam exclusivos da escrita masculina, como, por exemplo, o corpo feminino. Outras temáticas presentes em seus poemas e crônicas são a preparação das mulheres para o casamento e para os ciclos da vida, como crescimento, morte, o semear e o colher, o dia e a noite, e aspectos ligados à religiosidade dos povos angolanos, além dos rituais que celebram a força da natureza, o culto especial pelos antepassados e a crença de que os mortos continuam a cumprir seu papel de vigilância sobre os vivos.

De acordo com Leon Trotski (1968) a relação que a escrita de Ana Paula mantém com seu espaço de origem é uma necessidade interior e que possui raízes sociais:

A relação recíproca entre forma e conteúdo envolve mais que apenas representação verbal do assunto: ela é determinada pela nova forma, descoberta, proclamada e desenvolvida sob a pressão de uma necessidade interior, de uma exigência psicológica coletiva que, como toda a psicologia humana, tem raízes na sociedade (TROTSKI, 1968, p. 18).

É importante lembrar que os signos culturais e a linguagem cultural são formas de demarcar um contexto que se revela a partir do corpo e das vozes silenciadas das mulheres; esse movimento revela um momento, um lugar e uma expressão em diálogo com a história colonial angolana que ocultou a participação das mulheres na guerra de independência do país. De acordo com Conceição Osório:

[...] o período (e a guerra) colonial assentava as estratégias de dominação num quadro de proteção às estruturas tradicionais. Refiro-me concretamente aos papéis e funções sociais das mulheres e à organização familiar que a sustentava. Se, no contexto colonial, homens e mulheres não eram sujeitos

²⁶ Os indígenas deveriam cumprir corretamente todos os requisitos do *Estatuto do Indigenato* para se tornarem assimilados, como por exemplo, falar corretamente a língua portuguesa, ter os hábitos e crenças dos colonos, etc. (PORTUGAL, 1954)

de direitos, as mulheres eram invisíveis, tanto de ponto de vista social, como legal (OSÓRIO, 2007, p. 1).

Ana Paula Tavares busca representar essas mulheres silenciadas em seus textos e elabora neles diferentes expressões de resistência à estrutura patriarcal masculina dominante que potencializa as desigualdades de gênero. A autora decide romper o ciclo de opressão construindo contradiscursos no texto literário que visam a referenciar a força e resistência das mulheres do Sul de Angola, que atuaram, testemunharam e sofreram todas as consequências da guerra de independência. De acordo com Simone Pereira Schmidt,

os povos que não fugiram ou não foram lutar são os que mais enfrentaram a guerra, em especial as crianças, os velhos e as mulheres de quem pouco ouvimos falar. Eles presenciaram a destruição de suas casas, de seus entes queridos e de seu país. As vivências de perdas que eles testemunharam e o drama de ter o mínimo para a sua sobrevivência e a fome, é em última instância, o drama de sua própria identidade (SCHIMIDT, 2010, p. 3).

A escrita de Ana Paula Tavares é “uma tentativa de reconstituir os corpos e os lugares como domínios de significação” como aponta Jessica Falconi (2011, p. 124); a teia de signos e memórias coordenadas “devolvem sentido e humanidade aos indivíduos e à coletividade”.

A história de Angola é marcada pela colonização e pelos períodos longos de guerras que seguiram até sua independência em 1975. É necessário entender que a partilha da África pelas potências europeias entre 15 de novembro de 1884 e 26 de fevereiro de 1885 em Berlim teve como objetivo efetivar e formalizar as ocupações que já ocorriam no continente africano pelos europeus para dar continuidade à exploração empreendida nele. A conferência de Berlim foi um evento que “a África estava para ser tomada; objeto da conferência, sim; seu sujeito ativo, seguramente não!” como aponta Elikia M'Bokolo (2011, p. 358), um evento ao qual não interessava incluir participantes do continente africano, pois o objetivo era justamente arquitetar a tomada e exploração desse território e da força de trabalho dos africanos pelo capitalismo europeu. De acordo com Walter Rodney (2022, p.176), “os europeus ofereciam os salários mais baixos possíveis e confiavam que a legislação, respaldada pela força, faria o resto”, indicando a forma sistemática de exploração capitalista.

Houve vários motivos pelos quais o trabalhador africano foi mais brutalmente explorado que o europeu neste século XX. Em primeiro lugar, o Estado colonial estrangeiro deteve o monopólio do poder político depois de eliminar qualquer oposição por meio da força armada superior. Em segundo lugar, a classe trabalhadora africana era bem pequena, dispersa e instável, em razão

das práticas migratórias. Em terceiro lugar, embora os capitalistas estivessem dispostos a explorar a classe trabalhadora em todos os lugares, na África os europeus tinham justificativas raciais adicionais para lidar injustamente com o trabalhador africano (RODNEY, 2022, p.176).

O povo africano sempre mostrou resistência à exploração dos colonizadores europeus e esses movimentos de resistência “tornaram-se um dos movimentos fundadores do nacionalismo africano” (BOKOLO, 2011, p. 370). Muitos reagrupamentos multiétnicos são considerados o “embrião das nações africanas”, esses movimentos ocorreram tanto nos meios urbanos “modernos” como nas regiões rurais. Por ser a última potência a se retirar da África, Portugal foi quem enfrentou por mais tempo essa resistência.

Os movimentos que se configuram como Luta pela Libertação do Colonialismo em Angola do período de 1961 a 1975 e que tiveram influências na guerra civil que se estende de 1975 a 2002 concentram-se nas disputas e conflitos dos três movimentos armados que se constituíram a partir de organizações clandestinas: o Movimento Popular de Libertação de Angola (MPLA), a União das Populações de Angola (UPA), que posteriormente se transforma em Frente Nacional de Libertação de Angola (FNLA) e União Nacional para a Independência Total de Angola (UNITA). É importante dizer que esses movimentos recebiam apoio financeiro de países dos dois lados dos blocos econômicos da Guerra Fria. Essas organizações se articularam para guerrear contra o exército português, mas também entre si pela liderança na conquista da independência, mantendo uma luta de guerrilhas que impactou a economia do regime colonial. Essas inúmeras rebeliões se davam por numerosos motivos, entre os quais estão: o imposto; o trabalho forçado; a requisição de mão-de-obra barata com salários irrisórios; a submissão de trabalhadores mal alimentados “a extensas jornadas em condições insalubres” e as punições, lembrando que “não eram raras punições físicas”. Essas condições, em conjunto, constituíam um sistema de trabalho similar à “escravatura” como aponta Zamparoni (2004, p. 299-325). Tratam-se de culturas obrigatórias que “desumanizam” o homem africano através da “exploração, torturas, pilhagens e racismo”, como explica Frantz Fanon (2021, p. 74), além das outras formas de legislação que repartiam a terra.

As disputas entre os três Movimentos de Libertação de Angola, MPLA, UNITA e FNLA, indicam um nacionalismo “dividido” no país; esta divisão se intensifica ainda mais com a independência de Angola, visto que o MPLA proclama a independência quebrando o acordo firmado em janeiro de 1975 na cidade *Alvor* entre o governo

português e os três movimentos de libertação para a realização de eleições gerais e a formação de uma assembleia constituinte que buscasse entregar a soberania a um governo eleito. De acordo com Marcelo Bittencourt (2002), esta ação do MPLA foi um dos fatores catalisadores para o início da guerra civil pós-independência em Angola:

A guerra civil, que se consolidou no imediato pós-independência, envolveu de um lado, o governo angolano, numa sobreposição quase total com o MPLA, com apoio militar de Cuba e financeiro, político e logístico do bloco soviético, e, de outro, a guerrilha da UNITA, com apoio no terreno das tropas sul-africanas e suporte financeiro, político e logístico dos EUA. [...] O resultado é que parte significativa das populações rurais ficou à mercê dos embates entre os dois grupos militares (BITTENCOURT, 2002, p. 236-237).

Passados os primeiros anos da independência, com o surgimento de leis contraditórias que só favoreciam a poucos e a constância da guerra civil, que parecia não ter fim, a população angolana passa a desacreditar na proposta de uma nova nação. A maior parte das pessoas se via envolvida e obrigada a escolher um lado do conflito para manter a sobrevivência ou evitar a violência constante. Rosana Baú Rabello (2019), aponta que:

Este envolvimento fortuito ou voluntário, a dor das perdas causadas, a angústia da espera e a instabilidade incessante são algumas das facetas que envolvem os sujeitos poéticos compostos pela poesia de Ana Paula Tavares, os quais desenham sua condição que, para além das mortes e das perdas, é subjugada pelo apagamento e pelo silenciamento que as posições circunstanciadas pela guerra lhes impõem. Novamente são majoritariamente vozes femininas a denunciar um espaço de luta e resistência muito inglórias (RABELLO, 2019, p. 122).

Em maio de 1991 foi estabelecido um acordo de “cessar-fogo entre o governo angolano e a UNITA”, e a realizadas eleições presidenciais, um momento marcado pela polarização da campanha eleitoral que resultou na vitória do governo do MPLA. A UNITA não aceitou o resultado e retornou à guerra, acusando o governo de fraudar as eleições. Em meados dos anos 1990 o confronto entre o MPLA e a UNITA foi intensificado, provocando um elevado número de mortos, mutilados e deslocados. A UNITA financiou a guerra com a venda clandestina de diamantes que saíam do “nordeste do país e que eram explorados por populações forçadas ao trabalho de exploração aluvial” (BITTENCOURT, 2002, p. 249). Esse comércio ilegal de diamantes foi interdito pela ONU em 1998 devido à pressão de organizações não governamentais internacionais. O governo angolano do MPLA, como detentor oficial da máquina do Estado, conseguiu estabelecer alianças na comercialização do petróleo, assim como em outros produtos para franquear argumentos e verbas para

uso na compra de armamento. A guerra durou um período de dez anos e terminou em 2002 com a morte de Jonas Savimbi, líder da UNITA.

2.1. A crônica como narração histórica: A desconstrução da imagem exótica das mulheres angolanas e da África

Definida pelos dicionários como “narração histórica, ou registro de fatos comuns do dia a dia”, a crônica relaciona e registra a grandeza da história com a leveza dos fatos cotidianos. Podemos dizer que os cronistas são fotógrafos do real, eles caracterizam a realidade e a verdade através da escrita.

As crônicas de Ana Paula Tavares fazem parte de um gênero literário considerado aparentemente simples, por valorizar temáticas do cotidiano, e possuírem uma linguagem mais coloquial, sendo por isso considerada um gênero que é difícil de definir assim como tantas outras coisas simples, como afirma Davi Arrigucci Jr. (1987). Porém, como texto literário, a crônica exige uma leitura crítica e atenciosa para ser compreendida em todas suas nuances. De acordo com José Castello (2007, p. 1) “este é seu grande problema, mas também sua grande riqueza, a crônica é um gênero literário. Não é ficção, não é poesia, não é crítica, e nem ensaio, ou teoria – é crônica”.

A princípio, esse gênero foi utilizado para registrar fatos históricos e medievais sobre a vida da realeza e também serviu como missivas enviadas pelos cronistas das expedições marinhas à Coroa dos seus países de origem para relatar os “descobrimientos”. Por volta do século XIX, com a implantação da imprensa, a crônica tinha como objetivo os registros do dia a dia, mas ao longo do tempo se distanciou dos fatos que registrava e modificou sua forma de ser escrita, tornando-se um gênero literário ao apresentar mais invenção e ficção, trazendo cenas mais literárias, livres e impulsivas, junto a um tom de magia e fabulação.

O escritor ou escritora de crônicas é totalmente livre para trazer suas memórias ao texto. Pode ser ligeiro e informal, pode falar de si, relatar fatos que realmente viveu, confessar-se, desabafar, mas também pode criar e manipular fatos da história (CASTELLO, 2007). Essas características são percebidas quando lemos a crônica *E por que é que elas não podem brincar?* da escritora angolana Ana Paula Tavares, a qual apresenta a história das bonecas angolanas que foram levadas pelos europeus e expostas em museus ao redor mundo como se fossem símbolos da teoria da

“fertilidade” em África. Ao historicizar a representação dessas bonecas para as mulheres na tradição angolana, a autora demonstra que na verdade se trata apenas de um brinquedo para as meninas que querem a representação de si e encontram nas bonecas outras meninas para brincar. Tal disparidade de perspectivas reforça a insistência do colonizador em mostrar a África como exótica, apagando, nesse caso, o sentido do brincar. Esses fatos históricos são registrados pela escritora como crítica à memória que se consolidou no imaginário das pessoas em outros territórios a partir do olhar colonial preconceituoso que afirma o africano sempre como “o exótico”.

De certo, é possível notar que a escrita de Ana Paula Tavares é afetada por sua experiência como historiadora, pois além de abordar em suas crônicas a condição da mulher angolana, seu corpo, sua sexualidade e a sua relação com o contexto (como, por exemplo, sua resistência diante das opressões), ela também historiciza o modo como a cultura angolana e suas tradições foram e são banalizadas pelo colonizador. É objeto de sua crítica, por exemplo, a construção de imagens depreciativas e preconceituosas do espaço africano, que apresentam e se referem à África como um único espaço, retirando as singularidades dos diferentes territórios que coexistem no continente africano e inventando representações e explicações equivocadas acerca deles para o resto do mundo. Soma-se a estas construções o fato de que esses mesmos colonizadores levaram símbolos históricos de África para os museus da Europa a fim de reforçar a ideia de uma África congelada no tempo. A autora apresenta fatos históricos em seu texto ficcional para desmitificar esse imaginário; ela reconstrói o conceito da boneca como sendo apenas um brinquedo para as meninas angolanas, retirando o estigma criado pelo europeu que representava as bonecas angolanas como símbolos de fertilidade.

[...] Estão em museus e expõem a teoria da fertilidade atribuída a uma “África Ambígua” e para sempre desconhecida, onde se confunde espaço de criação e memória antiga do brinquedo e do seu sentido apagado para sempre de uma teoria do brincar, singularidade e uniformização – disse o senhor Benjamin e outros, os que foram ao sul em busca das teorias da fertilidade e renovação, gesto e palavra do grupo na margem sul da humanidade [...] (TAVARES, 2019, p. 45).

De forma similar à Ana Paula Tavares, a escritora Anne McClintock discute como o corpo feminino africano foi “concebido pelo saber europeu como libidinosamente erótico” (MCCLINTOCK, 2010, p.44)²⁷, algo que se percebe quando

²⁷ Anne McClintock em seu livro *Couro Imperial: raça, gênero e sexualidade no embate colonial*, diz que: [...] os continentes incertos – África, Ásia, as Américas – foram concebidos pelo saber europeu como

o sentido do brinquedo e sua função, que é permitir ao universo infantil a felicidade do brincar, são retirados. Dessa forma, uma memória antiga dessa sociedade tem seu significado alterado pelo colonizador que buscou e busca a representação do feminino angolano como símbolo de fertilidade, até que esse conceito fosse consolidado no imaginário europeu, para o qual em África tudo é feitiçaria e magia.

Nas crônicas de Ana Paula Tavares, o olhar da autora se concentra nas mulheres angolanas, sua experiência social e na reflexão sobre as condições a que estão sujeitas em diversos contextos, apresentando um universo feminino que se configura a partir de seus “corpos, suas regras de aprendizado e conhecimento das fontes e da dureza do barro, ciclos da chuva e suspensão do tempo”, segundo suas próprias palavras (TAVARES, 2019, p. 45). Seguindo a mesma lógica, o caso da representação da boneca revela um ciclo de aprendizado para as meninas, pois em suma, “cada objeto é único e preparado pelas tias, mães” que utilizavam os materiais do cotidiano como miçangas, algodão e fibras para construir as bonecas; esse presente aparenta o “tecido social que rodeia os povos e onde as meninas inserem”; e portanto é um brinquedo que representa as pessoas, a tradição daquele espaço angolano e que é símbolo do brincar, do sonhar e da diversão para as meninas.

Uma das características mais importante da crônica é o apego excessivo ao Eu, uma conexão que pressiona o real a criar o texto literário. A crônica de Ana Paula Tavares carrega esse traço do gênero, pois a autora se dedica a descrever com detalhes e de forma poética o brincar das meninas com suas bonecas, o cuidado delas ao pentear e enfeitar as cabeças de suas bonecas com as miçangas, assim como a importância da escolha do nome dado a essa boneca, que deve pertencer à história familiar da “mãe”. Esse é, portanto, um meio de elaboração da resistência das mulheres angolanas que assim perpetuam suas histórias.

Segundo Antonio Candido, a crônica fala diretamente do nosso modo de ser e existir:

Por meio dos assuntos, da composição aparentemente solta, do ar de coisas sem necessidade que costuma assumir, ela se ajusta à sensibilidade de todo o dia. Principalmente porque elabora uma linguagem que fala de perto ao nosso modo de ser mais natural. (CANDIDO, 1992, p. 13)

libidinosamente eróticos. As estórias dos viajantes estavam eivadas de visões da monstruosa sexualidade de terras distantes, onde, segundo a lenda, os homens exibiam pênis gigantescos e as mulheres copulavam como macacos [...] a África e as Américas já se tinham tornado o que pode ser chamado de Pornotrópicos para a imaginação europeia – uma fantástica lanterna mágica da mente na qual a Europa projetava seus temores e desejos sexuais proibidos (MCCLINTOCK, 2010, p. 44).

Essa elaboração de uma nova linguagem que fala de perto do íntimo do ser está presente na escrita da autora; segundo a pesquisadora Rosana Baú Rabello, esse traço característico de Ana Paula Tavares é uma sensibilidade poética refletida pelo olhar de “historiadora e de sua condição de mulher africana” que transcreve no texto uma “intersecção bastante rica entre a imagem de autora e os lugares de enunciação das mulheres” (RABELLO, 2019, p.29). Em consonância a isso, a autora poeticamente descreve o mundo feminino infantil de forma leve e significativo quando escreve: “Estas meninas rasgam a vida com seus risos absolutos e partilham com as miniaturas de si os óleos de proteção que as antigas deixaram pela casa e movem-se dentro da luz com as suas **bonecas de brincar**” (TAVARES, 2019, p. 46, grifo nosso), mostrando assim a importância da relação entre as mulheres angolanas desde a tenra idade. Em conformidade, a crônica é um gênero que mostra a dimensão do mundo e das pessoas de forma leve, apresenta um cenário sem excessos onde fatos corriqueiros se tornam grandes, belos, fantásticos e por vezes utiliza humor para essa descrição do cotidiano. Sob o mesmo ponto de vista, Antonio Candido afirma que:

No caso da crônica, talvez como prêmio por ser tão despreziosa, insinuante e reveladora. E também porque ensina a conviver intimamente com a palavra, fazendo que ela não dissolva de todo ou depressa demais no contexto, mas ganhe relevo, permitindo que o leitor a sinta na força dos seus valores próprios. (CANDIDO, 1992, p. 15)

A linguagem da crônica foi transformada ao longo do seu percurso. É preciso lembrar que ela nasce para informar e registrar através de cartas e missivas e depois surge nos folhetins e jornais, chegando ao seu clímax como texto literário quase poético para mostrar a beleza do simples, do que acontece no dia a dia. A crônica, como gênero literário, pode ser entendida como “próxima conversa e da vida de todo dia”. Como o afirma Davi Arrigucci Jr., a crônica é a continuidade do gesto humano na tela do tempo:

Um leitor atual pode não se dar conta desse vínculo de origem que faz dela uma forma do tempo e da memória, um meio de representação temporal dos eventos passados, um registro da vida escoada. Mas a crônica sempre tece a continuidade do gesto humano na tela do tempo. (ARRIGUCCI JR, 1987, p. 51)

Em vista disso, a crônica de Ana Paula Tavares é um retrato na tela do tempo que registra a continuidade da tradição através das vozes e do contexto social das mulheres que habitam as sociedades agropastoris de Angola, as quais são referências para novas gerações de mulheres. Portanto, as bonecas têm uma representatividade histórica de grande relevância para as meninas, pois através do brincar, elas

reproduzem o cotidiano de suas mães, tias e avós, ou seja, a própria configuração familiar. Dessa forma, a crônica de Ana Paula Tavares nos permite compreender a dimensão desse gênero literário que nos aproxima do real e revela como a escrita tem o poder de registrar a História e ao mesmo tempo utilizar a linguagem lúdica para expressar a subjetividade de cada ser, de cada dia e de cada espaço no tempo.

A crônica como narração histórica, que se tornou a “precursora da história moderna” e que testemunha a vida e lhe faz documento de uma época por meio dos fatos inseridos no texto, conseqüentemente torna o cronista “um narrador da História”. Mediante o exposto, é possível relacionar a escrita de Ana Paula Tavares com sua própria experiência como historiadora, a qual é comprometida em desmitificar a imagem de uma “África como espaço anacrônico, uma terra perpetuamente fora do tempo na modernidade, à deriva e historicamente abandonada” (MCCLINTOCK, 2010, p.73).

A autora ocupa o lugar de narradora da história das mulheres angolanas que pertencem às regiões pastoris, dando-lhes voz para resistir e combater o discurso do colonizador europeu que insiste em classificar e nomear os seres, corrompendo o real significado de símbolos que fazem parte da tradição e memória do universo feminino angolano para inventar estigmas visíveis que representassem a sexualidade primitiva no corpo da mulher africana. À exemplo disso está o conceito inventado pelo colonizador da representação das bonecas como símbolo de fertilidade. Segundo Chinua Achebe (2012, p. 83), essa invenção da África foi inserida na mente das pessoas para justificar o comércio escravo e a colonização do continente africano.

O vasto arsenal de imagens depreciativas da África que foram coletadas para defender o tráfico de escravos e, mais tarde, a colonização, deu ao mundo uma tradição literária que agora, felizmente, está extinta, mas também uma maneira particular de olhar (ou melhor, de não olhar) a África e os africanos que, infelizmente, perdura até os dias de hoje (ACHEBE, 2012, p. 84).

Nesse sentido, como narradora da história, a autora revela a verdadeira imagem da história das mulheres angolanas e da história do continente africano, combatendo e denunciando a imagem de uma África selvagem criada no imaginário europeu pelos colonizadores para os museus do mundo. Assim sendo, é importante observar que, como historiadora, sua atuação como escritora estabelece laços entre a ficção e a realidade.

Os museus do mundo arrumaram-nas como objetos em quartos brancos e muito limpos chamados gabinetes de raridades e coisas exóticas. Cresceram narrativas sobre o uso, a família, o casamento, o nascimento e tantas outras notas para redefinições de cultura e outras coleções. Enquanto isso, as

meninas brincam com as suas bonecas [...] correm, brincam a inventar o leite enquanto ninam as bonecas nos seus braços de sonho e de futuro (TAVARES, 2019, p. 46).

Ana Paula Tavares articula a ironia com fatos históricos para desconstruir as representações e imagens expostas pelos museus da Europa, os quais exibem as bonecas como símbolo de fertilidade, reforçando estigmas para desumanizar as mulheres e a história da África. Dessa forma, através da crônica *E por que é que elas não podem brincar?* a autora expressa com a historicidade da escrita a relação entre texto, contexto e história das mulheres angolanas.

2.2. A resistência das mulheres que desafiam o silêncio

A linguagem da crônica moderna adquire formas do gênero literário, possui uma complexidade que penetra o psicológico social, apresenta-nos a realidade de nossa história que por vezes se confunde com o ficcional e uma memória coletiva na voz do eu do narrador, como é possível perceber na crônica *Desafiar o silêncio*, que estabelece a relação do eu com o coletivo, por meio de uma mulher que representa todas as mulheres angolanas.

A narrativa da crônica é construída através das histórias das mulheres, são vozes silenciadas que pedem à narradora para que fale por elas, como ela mesma diz: “e agora são as mulheres que pedem um lugar para viver” (TAVARES, 2019, p. 47). Nesse mesmo trecho a narradora diz que “a elas foi negado o direito de ir à escola e até mesmo as cartas dos direitos humanos do Mundo esqueceram-nas”. Essas marcações presentes nas crônicas são exemplos de fatos históricos que a escritora insere no texto literário como registro histórico, pois como a narradora afirma “e agora são elas que me pedem que fale como se fosse no Jango” e só assim elas podem “soltar os gritos que lhes espetam como facas na garganta, na luta entre memória e esquecimento” (TAVARES, 2019, p. 48).

Ana Paula Tavares publicou suas crônicas no jornal virtual RA (Rede Angola)²⁸ na seção intitulada *Palavras do Deserto*²⁹; algumas dessas crônicas foram reunidas para a publicação do seu livro *Um rio preso nas mãos*. Desde a escolha do título do livro, ela estabelece uma relação com o universo feminino e a tradição angolana, pois o rio representa o tempo e espaço, e ao mesmo tempo retrata simbolicamente as passagens das origens e estórias da tradição oral do povo de Angola. A expressão *Um rio preso nas mãos* simboliza a possibilidade de agregar todas as histórias e tradições de períodos diferentes e compreender que, assim como um rio, essas tradições e histórias atravessam para outras gerações, como explica a própria escritora em entrevista para a editora Kapulana (2019). Assim como um rio, suas crônicas apresentam as histórias dos antepassados e suas tradições, mas também propõem uma travessia no tempo para compreender as transformações que essas sociedades angolanas sofreram.

É possível identificar traços poéticos na escrita de sua crônica *Desafiar o silêncio* e também uma forma dialética de registrar as vozes silenciadas das mulheres angolanas que enunciam a tradição através da oralidade, desafiam o silêncio e “pedem um lugar para viver”, mostrando sua rebeldia ao sistema que as oprime. “São delas as vozes” que denunciam a falta de escolarização e segregação das mulheres no projeto governamental, apontando que “os passados mais antigos se combinaram com os passados mais recentes para tornar a escola uma coisa de *homens e mesmo para estes só para alguns* (TAVARES, 2019, p. 47). Desse modo, a escritora atravessa o tempo para mostrar que desde o período colonial a escola sempre foi um espaço negado às mulheres e que apenas os homens angolanos *assimilados* frequentavam a escola; aqueles considerados indígenas pelo sistema colonial também eram impedidos de estudar. De acordo com Ariel Rolin (2017, p. 36), o “estatuto do indigenato” possibilitava que os angolanos, considerados indígenas, pudessem se converter em “assimilados”, neste caso “civilizados” pelos colonizadores, mas esta

²⁸ A RA (Rede Angola) foi encerrada em 2017 após 5 anos de circulação, esse jornal tinha como missão, como diz o idealizador *Sérgio Guerra*: Há cinco anos idealizámos o Rede Angola. Contra algumas opiniões, que variam do comodismo ao pessimismo, fiz questão de desenvolver este projecto jornalístico focado na independência, seriedade e qualidade. Sabia que haveria dificuldades, não institucionais, mas sim pessoais. Ponderei sobretudo e decidi que sim, que iríamos fazer um veículo de referência jornalística, sem interesses outros que não fosse o foco da nossa missão. Um projecto plural que representasse o conjunto da sociedade angolana. Nestes anos todos, do conteúdo à forma, nunca vacilou diante do nosso objectivo. Disponível em: <http://m.redeangola.info/>

²⁹ A seção de publicação das crônicas de Ana Paula Tavares no jornal online conta com textos diversos e pode ser acessada em: <http://m.redeangola.info/palavras-deserto/>

possibilidade só era aberta aos homens. No entanto, este cenário poderia mudar com “o sol das independências”, já que os líderes políticos prometeram abrir escolas, mas a “guerra mudou tudo outra vez”.

A guerra é um tema importante para a compreensão do contexto de Angola, visto que, como enfatiza Rosana Baú Rabello (2019, p.113), “a história de Angola é bastante marcada pela colonização, assim como por conflitos e guerras os quais ensejam muito da produção literária do país e da sua característica eminentemente histórico-social”. Neste sentido, a escritora elabora textos literários que problematizam as consequências diretas da guerra de maneiras diversas na vida das mulheres angolanas e é importante ressaltar que historicamente as mulheres fazem parte do grupo que mais sofreu durante os períodos de conflitos.

Segundo Henda Ducados (2004, p. 59), “se reconhece que muitas foram violadas por combatentes de ambos os lados”. Embora a história negue a participação das mulheres na guerra, elas foram as que mais sofreram em “acidentes causados por minas, devido às suas responsabilidades pela coleta de alimentos. Muitas perderam seus maridos e filhos com a guerra” e por isso tiveram que cuidar sozinhas de suas famílias.

As mulheres angolanas também foram excluídas das negociações formais de paz, assim como as mulheres de todos os países “foram esquecidas das cartas dos direitos humanos” como diz Ana Paula Tavares na crônica acima discutida (2019, p. 47). Este é um fato histórico que teve como base o sistema patriarcal que visa a dominação feminina e privilegia os homens. De acordo com Heleieth Saffioti (2015, p. 80), há necessidade de se fazer uma releitura dos direitos humanos, pois a história mostra que:

Desde a Revolução Francesa os direitos humanos foram pensados no masculino: Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão. Por haver escrito a versão feminina dos direitos humanos (Declaração Universal dos Direitos da Mulher e da Cidadã), Olympe de Gouges foi sentenciada à morte na guilhotina, em 1792. Como o homem sempre foi tomado como o protótipo de humanidade (Facio, 1991), bastaria mencionar os direitos daquele para contemplar esta. Rigorosamente, é ainda muito incipiente a consideração dos direitos humanos como também femininos. Tudo, ou quase tudo, ainda é feito sob medida para o homem (SAFFIOTI, 2015, p. 80-81).

As crônicas de Ana Paula Tavares registram histórias e memórias das mulheres angolanas, que, nas palavras a autora, a pedem para “que fale como se

fosse no *Jango*, ou na *Ciota*³⁰, porque não têm tempo” (TAVARES, 2019, p. 48). Essas histórias de “passados que moram em nós” abordam pequenos eventos da vida cotidiana, mas também integram um olhar cultural e historicamente situado. Afinal, a autora transcreve a rotina dessas mulheres que precisam “procurar a água, lavrar a terra, mudar a mandioca e tratar dos filhos” e estes são registros que caracterizam a escrita de Ana Paula Tavares, assim como a representação das vozes femininas que querem “soltar os gritos que se lhes espetam como facas na garganta, na luta entre memória e esquecimento” (TAVARES, 2019, p. 48). O uso da memória como recurso na escrita que elabora a forma testemunhal da narrativa da vida é um elemento importante para a investigação histórica e social. Segundo Terry Eagleton (2011), a literatura é a forma de percepção material da vida e as relações que a compõem:

As obras literárias não são misteriosamente inspiradas, nem explicáveis simplesmente em termos da psicologia dos autores. Elas são formas de percepção, formas específicas de se ver o mundo; e como tais, elas devem ter uma relação com a maneira dominante de ver o mundo, a “mentalidade social” ou ideologia de uma época. Essa ideologia, por sua vez, é produto das relações sociais concretas das quais os homens participam em tempo e espaço específicos; é o modo como essas relações de classe são experimentadas, legitimadas e perpetuadas (EAGLETON, 2011, p. 20).

O elemento da memória está vinculado à tradição oral, pois antes de colocar os pensamentos no papel, os homens e mulheres “mantém um diálogo secreto consigo mesmo”, ele ou ela “recorda os fatos tal como lhe foram narrados ou, no caso de experiência própria, tal como ele mesmo os narra” como diz A. Hampaté Bâ (2010, p. 182). E a apresentação da tradição através da oralidade é uma das marcas da escrita de Ana Paula Tavares.

As vozes femininas inseridas em sua crônica dizem saber “que a poesia alberga melhor as vozes que a habitam, agrupa e reagrupa a solenidade do canto, organiza espaços, oferece as ligações do poema a um chão, uma terra, um universo (TAVARES, 2018, p. 48); espaço angolano é tratado como um lugar que valoriza o “renascer e as palavras dos avós”, como um rio que simboliza a passagem do conhecimento e da tradição para novas gerações. Essas vozes são testemunho vivo da ligação entre o homem ou mulher e a palavra; e também com o seu lugar de origem. Nesse sentido, a crônica de Ana Paula Tavares resgata a história da tradição angolana

³⁰ Jango (umbumdu) ou Ciota (cokwe)- lugar de convívio, troca de ideias e resolução de problemas. Localizado no centro da aldeia, é o espaço privilegiado do culto e da troca da palavra. Dizem os mais-velhos: “É no jango que se aprende a ser prudente no falar, porque nem tudo o que se diz lá dentro pode ser «publicado» fora”. (TAVARES, 2015)

através da memória coletiva das mulheres, faz um registro documental de suas experiências e vida cotidiana, e mostra suas identidades individuais que por muito tempo foram generalizadas, por isso elas “pedem-me o nome para ser posto debaixo daquelas que não têm nome (as africanas, as kinguilas³¹, as peixeiras, as mães, as avós, as tias, as donas)” (TAVARES, 2019, p. 48).

De acordo com Maria Odila Leite da Silva Dias (1994), é necessário historicizar criticamente as experiências vividas de resistência das mulheres em sociedades diversas:

Para apreender no passado estes momentos de resistência é preciso uma formação crítica do historiador (a) que enseje a elaboração de conceitos temporalizados e a vontade de perseguir abordagens teóricas necessariamente parciais, pois o saber teórico implica também um sistema de dominação [...] trata-se de historicizar os próprios conceitos com que se tem de trabalhar, tais como reprodução, família, público, particular, cidadania e sociabilidades, a fim de transcender definições estáticas e valores culturais herdados como inerentes a uma natureza feminina (DIAS, 1994, p. 375).

São mulheres que querem construir uma nova realidade através das palavras; elas querem, como diz a escritora, “que eu corte de novo seus lábios e no sangue antigo dos mirangolos³² reencontre os trilhos” para iniciar um novo ciclo que “marca as fronteiras do novo eumbo e começa a sua vida, a vida dos seus bois, das mulheres e dos filhos”. Assim como um rio preso nas mãos, as suas vozes devem “desfazer os nós perfeitos de antigos silêncios guardados na garganta” (TAVARES, 2019, p. 49), e é responsabilidade de todas as mulheres quebrar esse silêncio e buscar palavras e compartilhá-las, pois como dirá Audre Lorde (2021, p. 53), “em nome do silêncio, cada uma de nós evoca a expressão de seu próprio medo. São vozes femininas que “pedem-me que grite enquanto tocam a vida em frente todos os dias, todas as noites” (TAVARES, 2019), e ao fazê-lo, de acordo com Audre Lorde (2021), elas pedem um compromisso com a linguagem:

[...]com o poder da linguagem e com o ato de ressignificar essa linguagem e em ação, é essencial que cada uma de nós estabeleça ou analise seu papel nessa transformação e reconheça que seu papel é vital nesse processo. Para aquelas entre nós que escrevem, é necessário esmiuçar não apenas a verdade do que dizemos, mas a verdade da própria linguagem que usamos [...] e nos lugares em que as palavras das mulheres clamam para ser ouvidas, cada uma de nós devemos reconhecer a nossa responsabilidade de buscar essas palavras, de lê-las, de compartilhá-las e de analisar a pertinência delas na nossa vida [...] é uma tentativa de quebrar o silêncio e de atenuar algumas

³¹ De acordo com os dicionários Porto Editora (infopédia), *Kinguila* significa em Angola mulher que negocia divisas estrangeiras no mercado paralelo de câmbio; cambista ambulante.

³² Segundo o dicionário informal - MIRANGOLOS: Fruto silvestre angolano que nasce em arbustos na Zona da Huíla e Huambo. Também conhecido por Muiangolo. No Brasil se chama Araçá Roxo.

das diferenças entre nós, pois não são elas que nos imobilizam, mas sim o silêncio. E há muitos silêncios a serem quebrados (LORDE, 2021, p. 54-55).

2.3. A tradição viva como caminho para mudança

Por intermédio da análise crítica da crônica intitulada *Jovens* da escritora Ana Paula Tavares, vislumbramos reflexões sobre a História moderna no seio da tradição angolana e os conflitos da não aceitação do novo como possibilidade de transformação. A narrativa apresenta uma sutil crítica às pessoas mais velhas que tentam impor a memória e ações do passado para os jovens quando afirma que eles “não se lembram que os atalhos exigem novas técnicas” e que “querem que os mais novos sigam os seus passos, cortando-lhe as asas e a vontade de voar e a forma de descobrir novas fontes de mel” (TAVARES, 2019). Essa crônica moderna não nega o passado, mas transcreve também a experiência do novo, como indica a escritora quando afirma que “toda a gente tem uma teoria sobre os jovens, mas é preciso aprender a ouvir”.

Ana Paula Tavares imprime profundidade histórico-social na composição de suas crônicas, sua produção literária articula os movimentos históricos pretéritos para consolidar as lógicas culturais que se modificam ao longo do tempo, assim como a aproximação e impasse entre a tradição que não respeita o processo de mudança nem as vozes dos mais jovens. A escritora revela a importância da tradição oral como “caminho” para novas formas de ver o mundo, de resolver problemas (novos atalhos, novas técnicas), e também a importância da juventude que, como sujeito histórico, recria a tradição a partir da experiência dos mais velhos. Contudo, acrescenta a ela uma forma diferente de ver o mundo.

Em consonância a isso, Amadou Hampatê – Bá (2010, p.169) diz que a tradição oral é “a grande escola da vida, e dela recupera e relaciona todos os aspectos”. Pensando assim, a nova forma de ver o mundo, que é uma característica dos jovens, reflete a costura das experiências e resistências experimentadas pelos mais velhos, visto que “a tradição oral conduz o homem a sua totalidade” a partir das situações do cotidiano por ele vividas. Nesse sentido, é fundamental entender a tradição oral como “cultura” africana não isolada da vida, mas como a própria vida que acontece; afinal, esta baseia-se na compreensão do indivíduo como ser atuante na história, em seu papel no seio do universo. Em suma, a tradição oral não é algo

estagnado no tempo, mas sim pretéritos que se modificam culturalmente de acordo com a história. Ana Paula Tavares propõe a reflexão sobre essa mudança temporal que atinge as gerações, mostrando o quanto é desafiador o caminho de aceitação a ela.

Os mestres tentam com boas palavras passar aos iniciados as sandálias apertadas dos mesmos caminhos da vida e não se lembram que os atalhos exigem novas técnicas, outras proteções e também um pouco de coragem para seguir o trilho das centopeias ou os caminhos da lebre. Os mais velhos abrem, lentos os livros da sabedoria que juntaram durante muitos anos [...] esquecendo o desafio da carta e do envelope (mukanda, pois então) e as camadas e que o poder da virtude que tentam passar aos jovens (entre céu e chão) não faz sentido entre mestres de cachimbos acesos e olhos vidrados de marufo e hidromel (TAVARES, 2019, p. 92).

A autora analisa como a modernidade chega ao seio das tradições socioculturais angolanas por meio da escola da iniciação *Mukanda* (CACULO, 2023)³³, assim como uma “lebre” o conhecimento e a cultura se transformam rapidamente; a educação tradicional é modificada e adaptada a novas gerações, mas isso não sugere que o conhecimento dos mais velhos seja esquecido, pelo contrário, este segue sendo a base para a iniciação dos mais jovens, pois a educação tradicional como cultura liga-se à experiência e se integra à vida. Segundo Hampâté-Ba, a educação tradicional é respeitada e valorizada culturalmente por toda a comunidade, visto que ela “começa no seio de cada família, as quais ministram as primeiras lições da vida através de suas experiências, fábulas e histórias” (HAMPÂTÉ-BA, 2010, p. 183). Nesse sentido, a crônica de Ana Paula Tavares retrata o respeito da comunidade por essa configuração cultural quando diz:

Nós sabemos, os mais velhos viajaram muito para chegar ali e serem escolhidos para juizes e mestres de quem começou a vida e já sofreu da fome e da doença e da pequena morte que visita os irmãos. Os mais velhos visitaram o mundo e sabem dos injustos, do terror, da tirania, do gosto acre e doce, do luxo e do excesso [...] têm estes velhos conhecimento do bem e do mal (verdade e justiça) (TAVARES, 2019, p. 92).

Com efeito, a experiência histórica dos mais velhos deve ser preservada na memória da comunidade, assim como sua tradição cultural que tem como base a relação e participação do homem como sujeito atuante na história, visto que o homem que viaja, descobre e vive outras culturas se torna transmissor de tradições e as compartilha por onde passa. Nesse aspecto, cabe entender que a história cultural de

³³ CACULO, Danilson Ernesto. **Mudanças contemporâneas no Ritual da Mukanda do povo Tchokwe de Angola**. (Dissertação de mestrado). Minas Gerais: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), 2023. (Referência para se conhecer mais sobre a escola da *Mukanda* e suas práticas socioculturais nas tradições angolanas).

cada território carrega influências de outros espaços e que, apesar desse entrelace cultural, os tradicionalistas preservam a história e a memória coletiva quando repassam oralmente suas experiências para as novas gerações. Segundo Hampâté-Ba, a memória dos mais velhos pode ser considerada uma vasta biblioteca de conhecimento.

[...] Quanto à memória dos tradicionalistas; em especial a dos tradicionalistas-doma ou “conhecedores”, que abrange vastas áreas do conhecimento tradicional, constitui uma verdadeira biblioteca onde os arquivos não estão “classificados”, mas totalmente inventariados (HAMPÂTÉ-BA, 2010, p. 209).

Contudo, é importante frisar que esse vasto conhecimento não exclui o saber dos mais jovens, pois do mesmo modo que a fala gera movimento e ritmo de vaivém, assim é a vida e a história. Nesse sentido, é necessário compreender que os jovens também podem trilhar novos caminhos em busca de novos conhecimentos e os mais velhos não devem impedi-los de fazer novas descobertas. Por meio da crônica histórica, a autora propõe uma escrita poética com jogo de palavras e imagens que configuram nas linhas de sua prosa as reflexões e debates sobre esse embate de gerações.

[...] Querem que os mais novos sigam os seus passos e muitas vezes deles escondem o ambicioso que uma vez visitado pelo pássaro-do-mel não mais o deixou partir, cortando-lhe as asas e a vontade de voar e a forma de descobrir novas fontes de mel. Esqueceram os velhos que ali, na escola da Mukanda, se criam os laços de parentesco mais forte de gente que não quer as tábuas da salvação para si próprios, mas virar o mundo do avesso e continuar a saber nomear. Naquele ritual de passagem os jovens aprendem a ver o outro, a sobreviver no outro e a sabedoria aprendida serve-lhes sobretudo para a construção da insatisfação e transformar a vulnerabilidade em força para “cantar a outra música” e não mostrar o peito à pedra para além do que é preciso (TAVARES, 2019, p. 92-93).

Dessa forma, a escola iniciática da Mukanda estabelece a relação entre a tradição oral dos mais velhos com os novos saberes dos jovens, perpetuando culturalmente o ritual de passagem e a sabedoria aprendida através dessa tradição, ainda que os jovens a utilizem para “cantar novas músicas”, novos saberes e novas formas de ver o mundo. Sendo assim, os mais velhos precisam reconhecer o valor das novas gerações que trazem novas palavras de mudanças. Pois, como diz a escritora, os jovens precisam “que a palavra da pólis seja também a sua palavra a reconhecer um eu diferente, aquele que quer que o passado seja apenas um memorial de revisita e luta contra o esquecimento” (TAVARES, 2019, p. 93).

Além disso, Ana Paula Tavares também tece e estrutura a história das mulheres presentes no seio da tradição; a escritora apresenta o pluralismo do universo

feminino a partir das experiências das mais velhas que repassam seu conhecimento para as mais novas, um entrelace do lugar social, cultural e histórico de gerações de mulheres angolanas.

Na casa redonda as meninas ouvem as mais velhas e os seus segredos e capim e lágrimas. Aprendem as cores vibrantes da farinha e as mil voltas necessárias para que (farinha e água) brilhem na panela. Sabem da cor dos panos e de quantos partos se tem que morrer. Mas já não querem servir a um ou dois senhores, querem escola e trabalho e falar. Romper o silêncio das mais velhas, olhar o sol de frente e aprender a tocar uma música nova e distribuir o sal da terra em novas proporções (TAVARES, 2019, p. 93).

Pela leitura do trecho acima é possível perceber a importância das mulheres para cultivar as memórias, os símbolos e os signos que configuram a continuidade da cultura e da identidade angolana no seio da tradição oral; são elas, as responsáveis por perpetuar a história através do ritual de passagem para as mais novas, as quais realizam atividades aprendidas para continuarem a manutenção da História cultural de seu povo. Essa transmissão de conhecimento de geração em geração se torna um elemento essencial na configuração da escrita de Ana Paula Tavares, pois são referências fundamentais que estreitam a conexão com a memória e a história das mulheres.

Segundo o historiador Jan Vansina (2010), nas sociedades orais a tradição pode ser definida, de fato, como testemunho transmitido verbalmente de uma geração para outra. Com efeito, a autora transcreve em sua crônica as tradições transmitidas oralmente “na casa redonda das mulheres”, mas também como as influências culturais do contexto geracional se modificam, mesmo que todo grupo social tenha uma identidade própria e um passado inscrito, novas representações surgem ao longo do tempo. E no caso específico das mulheres as mais jovens desejam trilhar uma trajetória diferente das mais velhas, elas “querem escola e trabalho e falar. Romper o silêncio das mais velhas” (TAVARES, 2019, p. 93). A autora revela uma nova configuração na tradição angolana, uma nova cultura que modifica a história das mulheres que rompem com o silenciamento imposto a elas pelo sistema patriarcal. De fato, esta é uma das marcas que costuram a escrita de Ana Paula Tavares: a resistência das mulheres à matriz de dominação masculina, sendo esta entendida aqui como relações de poder que configuram as desigualdades de gênero.

Deste modo, é importante observar que a autora apresenta em sua crônica a voz da juventude que exige seu lugar na história cultural de Angola; ela escreve o desejo de mudança do/as jovens que revisitam o passado e respeitam a memória

coletiva da tradição, mas que anseiam por novas descobertas, novas formas de existir e ver o mundo. De maneira idêntica, Audre Lorde pontua que “temos, entranhados em nós, velhos diagramas que ditam expectativas e reações, velhas estruturas de opressão, e essas devem ser alteradas ao mesmo tempo que alteramos as condições de vida que resulta delas” (LORDE, 2021, p. 152), e isso reforça a importância do convite feito por Ana Paula Tavares quando escreve que “toda a gente tem uma teoria sobre os jovens, mas é preciso aprender a ouvir” (TAVARES, 2019, p. 93).

CAPÍTULO 3. ESMERALDA RIBEIRO E ANA PAULA TAVARES NO CONTEXTO ESCOLAR BRASILEIRO: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

3.1. Contexto histórico escolar no Brasil

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa. (Paulo Freire, 1967)

A escola por muito tempo propiciou uma educação eurocêntrica que reproduziu conscientemente preconceitos que permeiam a sociedade e que estão presentes no cotidiano das relações sociais dos estudantes e docentes, por isso, não é raro ocorrer conflitos e situações discriminatórias no espaço escolar. No entanto, para se compreender o porquê dessas relações, é preciso entender a representação e o papel da escola na história da sociedade brasileira.

A educação institucionalizada foi elaborada para servir ao propósito da classe dominante e legitimar seus interesses como ferramenta para introjetar seus valores ideológicos de dominação. Nesse sentido, a escola, como aparelho ideológico do Estado³⁴, internalizou (nos sujeitos devidamente educados) o pensamento capitalista que visava o conhecimento e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema do capital. De acordo com István Mészáros (2008, p. 35-36), a educação institucionalizada favoreceu a classe dominante por impor “uma subordinação

³⁴ De acordo com Louis Althusser, aparelhos ideológicos do Estado são certo número de realidades que apresentam-se ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas. [...] o Estado, que é o Estado *da* classe dominante, não é nem público nem privado; ele é, ao contrário, a condição de toda distinção entre o público e o privado. A ideologia dominante é da classe dominante [...] ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (ALTHUSSER, 2022, p. 74-77, 86, 87).

hierárquica” em sua estrutura, a qual adulterou e falsificou a própria História para esse propósito. Além do mais, essa máquina capitalista fez da escola um espaço de “manipulação” dos sujeitos através de sua “política de formalidades”.

Essa espécie de abordagem é incuravelmente *elitista* mesmo quando se pretende democrática. Pois define tanto a educação como a atividade intelectual, da maneira mais tacanha possível, como a única forma certa e adequada de preservar os “padrões civilizados” dos que são designados para “educar” e governar, contra a “anarquia e a subversão”. Simultaneamente, ela exclui a esmagadora maioria da humanidade do âmbito da ação como *sujeitos*, e condena-os, para sempre, a serem apenas considerados como *objetos* (e *manipulados* no mesmo sentido), em nome da suposta superioridade da elite: “meritocrática”, “tecnocrática”, “empresarial”, ou o quer que seja (MÉZÁROS, 2008, p. 49).

Assim sendo, para a efetivação do seu domínio e manutenção dos seus interesses, se fez necessário que se excluísse da escola os sujeitos da classe trabalhadora e que se elaborasse uma educação para alienação. Tendo em vista esse entendimento, é possível compreender como se dão as relações na escola e porquê o espaço escolar necessita urgentemente de uma reformulação de pensamentos e de ações pedagógicas que possam romper com os ideais da classe dominante.

Igualmente, é de suma importância a implementação de ações pedagógicas voltadas ao resgate da identidade histórica da população negra brasileira no ambiente escolar, a fim de apresentar aos estudantes a História da formação da sociedade brasileira de forma verídica, contextualizada de forma crítica, resgatando os mecanismos e ações de resistência e a memória ancestral para a reconstrução da “identidade nacional”. Em outras palavras, é fundamental restaurar os sistemas de referências culturais e sociais da população brasileira; pois “a identidade não é algo inato”, mas se refere a um modo de ser no mundo e com os outros; a priori, são as relações que indicam traços culturais, sociopolíticos e históricos de cada sociedade, são referências que “marcam a condição humana”, como explica Nilma Lino Gomes (2005, p. 41).

Ainda hoje, mantém-se uma “evidente separação quanto ao espaço físico ocupado por dominadores e dominados” que teve início no período colonial (GONZALEZ; HASENBALG, 2022, p. 21) e essa relação de poder e discriminação se torna mais explícita no ambiente escolar. É certo que se há relatos de pesquisadores que encontraram registros do período anterior e pós-abolição em que constam pessoas negras integradas ao processo de escolarização formal, ou seja, em “escolas familiares”, é porque estas utilizavam a educação dessas pessoas para o próprio

interesse como, por exemplo, no caso de alguns abolicionistas que tinham como objetivo “minar o sistema escravagista” para sua causa; outros registros são de ex-proprietários de escravizados que buscavam tirar vantagens do episódio, pois entendiam que a única maneira de manter sua “mão-de-obra” escrava seria dando-lhe instrução para o trabalho e uma “educação moral” (GONÇALVES, 2011, p. 94-95). Dessa forma, é incontestável que a escola formal sempre atuou para legitimar os interesses da classe dominante e conseqüentemente a exploração da classe trabalhadora.

O período pós-Abolição da Escravatura, em 1888, e a Proclamação da República, em 1889, marcaram o futuro da população negra, pois o fato de ser livre e ter a possibilidade de vivenciar a cidadania, ter direitos iguais e não ser visto como inferior era um sonho para os escravizados. Nesse contexto, a educação foi uma das “reivindicações” prioritárias para a população negra, pois “o analfabetismo e a lenta inserção” dos negros e negras nas escolas oficiais constituíram um dos maiores problemas para a integração dessa população no mundo do trabalho (GOMES, 2023, p. 28).

Diante do exposto, infere-se que a escola como instituição integrante da história é um espaço de disputa, que por muito tempo promoveu a exclusão, reforçando desigualdades e preconceitos de classe e raça para benefício da classe dominante. No entanto, a escola também pode ser considerada um espaço de transformação social, quando nela se realizam ações pedagógicas que efetivamente buscam a ruptura com a ideologia elitista; ações que visem a mudança sistêmica e estrutural desse espaço. Nesse contexto, são ações fundamentais desconstruir as representações negativas criadas para promover o racismo e as desigualdades no ambiente escolar e resgatar a história da ancestralidade dos afro-brasileiros.

Para isso, é necessária a elaboração de uma educação antirracista que possa romper com os paradigmas impostos pela educação que produz um currículo que favorece a elite branca e minimiza a diversidade da população negra do país, um currículo que continua apresentando nos livros didáticos conteúdos preconceituosos e que não problematizam a realidade social dos educandos negros, além de não investir na formação continuada dos educadores e das educadoras para lidar com situações racistas ou discriminatórias em sala de aula.

No que tange à representação social da população negra nos livros didáticos, percebe-se que esta o tornava um ser estigmatizado, isto é, um conjunto de estereótipos e preconceitos retratavam o homem negro e a mulher negra sob uma perspectiva caricatural, a partir de uma imagem distorcida e exageradamente degenerada, desumanizada. De acordo com Ana Célia Silva (2011, p. 30), quando o negro é representado, a consciência de um indivíduo relaciona as representações e imagens negativas que lhes foram introjetadas. Nesse sentido, é preciso compreender que o indivíduo ou o grupo considerado estranho não é julgado por si próprio, mas pela sua etnia, raça, classe ou nação.

Os objetos que estão na sua consciência, tais como os estereótipos e preconceitos, podem modelá-lo de tal forma, que, mesmo na sua ausência, o conceito o coloca estigmatizado em papéis e funções, estereotipado negativamente e subordinado, e à sua visão concreta esse conceito é ativado, provocando a discriminação e a exclusão (SILVA, 2011, p. 31).

A invisibilidade e a discriminação, assim como a inferiorização da história e da cultura da população negra e a desumanização de seus atributos descritivos contribuem para o desenvolvimento de comportamentos de auto rejeição e até mesmo negação dos seus valores culturais, assim como a baixa autoestima, principalmente nas crianças negras. Uma vez que o livro didático é ainda um dos materiais mais utilizados nas diversas escolas do país, é necessário que o educador esteja atento aos seus conteúdos e representações ou “pode vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão” como pontua Ana Célia Silva (2005, p. 24).

Então, os/as professores/as que acreditam que o espaço escolar pode ser o catalisador para a transformação da sociedade e para combater o racismo e a discriminação na escola devem buscar uma formação continuada que privilegia a diversidade cultural e o conhecimento histórico a fim de desenvolver uma consciência crítica que os auxilie na utilização dos materiais pedagógicos, entre eles o livro didático, para contribuir adequadamente com o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e autoestima dos estudantes negros/as.

3.2. A Lei 10.639/03 como Resistência: A criação de uma educação antirracista

A lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do Ensino Fundamental até o Ensino Médio, é de grande importância para construir uma nova educação que vise a combater as questões discriminatórias e racistas no campo escolar. A partir dela, há a possibilidade de formulação de um novo currículo que possa realmente resgatar na memória coletiva a história das comunidades negras. De acordo com Kabengele Munanga, não só para os estudantes negros, mas também para os estudantes de outras ascendências étnicas:

O resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. Ela pertence a todos, tendo em vista que a cultura da qual nos alimentamos diariamente é fruto de todos os segmentos étnicos que, apesar das condições desiguais nas quais se desenvolvem, contribuíram cada um de seu modo na formação da riqueza econômica e social e da identidade nacional (MUNANGA, 2005, p. 16).

Nesse sentido, a educação antirracista busca apresentar a história e cultura dos povos afro-brasileiros e africanos na sala de aula através de um novo currículo que respeite a diversidade cultural nacional, combatendo a discriminação e o preconceito racial. Para efetivar a implementação da lei, é preciso utilizar ferramentas que favoreçam a construção desse novo currículo, como, por exemplo, as literaturas negro-brasileiras e africanas. A formação continuada com a temática antirracista para os docentes também se faz necessária, assim como o compartilhamento de ações e práticas atuantes que visam erradicar o racismo na escola através de projetos escolares e movimentos não folclorizados da cultura negro-brasileira. Além do mais, é preciso compreender o que significa o antirracismo e ser antirracista, pois só assim é possível construir uma educação que promova a luta contra as desigualdades sociais e raciais.

Segundo Kabengele Munanga (2023, p. 139), o antirracismo tem como objetivo “a construção de uma sociedade igualitária baseada no respeito das diferenças tidas como valores positivos e como riqueza da humanidade”. Ainda além, o antirracismo acredita na “construção de sociedades plurirraciais” e “pluriculturais”; prega que todas as pessoas em todos os espaços geográficos tenham igualdade de direitos, independente de qual nação pertençam, de qual cultura façam parte e de sua classe, raça e gênero. Portanto, ser antirracista é efetivamente ter um posicionamento

de combate diante das desigualdades raciais e sociais; não apenas em discurso, mas na prática do cotidiano, seja em ações individuais ou coletivas.

Dessa forma, promover uma educação antirracista com base na Lei 10.639/03 significa também buscar conhecimento sobre a História de resistência da população negra brasileira para transformar a escola efetivamente; e, neste caso, reconstruir a identidade negra brasileira a partir do resgate da história da ancestralidade africana. Um resgate que precisa incluir a história dos movimentos negros do país e sua luta neste processo, já que “há muito tempo que o movimento negro brasileiro vem construindo a identidade coletiva negra na luta contra o racismo” (MUNANGA, 2023, p. 119), através das políticas afirmativas, que são resultantes de uma longa luta de gerações do Movimento Negro, o qual elegeu a educação como importante espaço para a transformação social e para intervenção antirracista, visando a integração da população negra nos diversos setores da sociedade, assim como em postos considerados de poder que, até então, só foram ocupados por pessoas brancas (GOMES, 2017, p. 25). Em suma, vale compreender que houve um longo caminho de resistência e luta do Movimento Negro até a efetivação da Lei 10.639/03, assim como as demais ações afirmativas que possibilitam a inserção da população negra na escola básica e nas universidades.

A escola básica não foi pensada para a integração da classe trabalhadora nem para os descendentes dos africanos escravizados; além do mais, por muito tempo foi um espaço reservado apenas para as pessoas brancas da classe dominante. No entanto, ao longo do tempo, a escola como instituição passou por algumas mudanças significativas, principalmente a partir da implementação das políticas públicas voltadas à classe trabalhadora do país que objetivavam a inserção e direito dessa população ao ensino básico e superior; é inegável que o acesso à educação possibilita ao indivíduo um processo amplo e complexo de construção de múltiplos saberes culturais e sociais que fazem parte da vida em sociedade, além disso, a escola pode ser considerada um espaço possível para a transformação e mudança social.

Dessa maneira, a educação antirracista reconhece a diversidade da formação dos estudantes e leva em conta a experiência de cada um deles/as; ela promove o direito à diferença e constrói um novo currículo que rompe com o sistema de segregação, pois relaciona a experiência e as historicidades vividas e aprendidas pelos/as educandos/as com o ensino formal, propiciando a construção de um

sentimento de identificação e pertença com a ancestralidade negra. Dessa forma, também podemos entender que a educação antirracista valoriza a especificidade da herança cultural, além de proporcionar a formação pluriétnica que respeita a diferença e garante “o direito à memória e ao conhecimento histórico” dos afro-brasileiros (MOURA, 2005, p. 76).

De acordo com Nilma Lino Gomes, a educação antirracista consiste na prática pedagógica que exige um posicionamento para desmascarar o racismo brasileiro, nesse sentido, pensa-se na escola como espaço formado “por dimensões como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, a sexualidade, a cultura, as relações raciais, entre outras” (GOMES, 2005, 147). Vista por essa ótica, a educação antirracista é composta por ações e práticas pedagógicas que tenham como eixo os princípios éticos que norteiam as relações estabelecidas entre professores, pais e mães e estudantes no interior das escolas brasileiras.

3.3. A Literatura para humanizar e transformar o espaço escolar

A literatura está ligada à complexidade da vida e humaniza na medida em que retrata os acontecimentos do cotidiano, possibilitando ao leitor a capacidade e a competência de organizar seus sentimentos e sua mente. Isso ocorre porque a literatura tem o poder de articular o real com o imaginário, aproximando-os de tal forma que o leitor passa a compreender o mundo a sua volta, conseguindo assim dialogar com seus problemas internos e despertar ou aprofundar seu olhar crítico para as problemáticas externas da sociedade em que está inserido. De acordo com Antonio Candido, a humanização é um processo singular que confirma no homem suas necessidades intrínsecas essenciais para viver em sociedade, ele diz:

Entendo aqui por *humanização* (já que tenho falado tanto nela) o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. **A literatura desenvolve em nós a quota da humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante** (CANDIDO, 2013, p. 182, grifo nosso).

Dessa forma, a literatura é um direito de todo homem e mulher, pois ela é uma necessidade universal que deve ser satisfeita para libertar os indivíduos do caos. Assim ela também os humaniza, pois é um instrumento transformador consciente que

age no inconsciente de todos para promover a criticidade cultural e social essenciais na vida cotidiana (CANDIDO, 2013, p.188).

Nessa lógica, entendemos que a literatura é essencial para transformar e humanizar o espaço escolar e que deve sim ser ofertada aos estudantes, principalmente em razão do seu potencial para ativar a percepção e permitir o compartilhamento de formas específicas de se ver o mundo, além de dialogar com os acontecimentos históricos e com a realidade dos educandos. Dessa maneira, eles/elas podem compreender melhor como se deram os processos que estruturaram a sociedade brasileira e qual seu papel como indivíduo atuante dentro dessa estrutura.

As literaturas negro-brasileira e africana revelam esse papel humanizador e crítico que transforma a sociedade, pois além de trazerem dados documentais históricos através do texto ficcional, também despertam o sentimento de mudança, fazendo um chamamento ao leitor que busca a transformação no campo físico e ideológico. No entanto, para que seja possível extrair da literatura o seu potencial transformador e humanizador, há necessidade de mediações e de práticas pedagógicas que visem transgredir e combater os conceitos que por muito tempo foram utilizados para beneficiar apenas a uma pequena parcela da sociedade brasileira, que inclusive se valeu do campo literário para reforçar sua ideologia excludente e elitista, utilizando a literatura considerada “canônica” para este fim, principalmente no campo escolar.

As literaturas negro-brasileiras e africanas se fazem necessárias em sala de aula exatamente para desconstruir tais pensamentos, pois tratam-se de literaturas que problematizam a história da formação do Brasil, e também reafirmam o papel e a importância da ancestralidade na construção cultural da sociedade brasileira, além de desmitificar o conceito de que o continente africano é um espaço congelado no tempo, que não passou por transformações ou desenvolvimento. Essas literaturas têm, desde a sua origem, a intenção de promover uma educação antirracista que combate os preconceitos de classe, raça e gênero.

Em conformidade com Michèle Petit (2012, p. 114), a literatura tem o poder de reconduzir cada indivíduo ao seu âmago, “ao centro do desconhecido que nos dá origem” e “é terapêutica, pois as representações oferecidas despertam o que dorme ou é ignorado em nós, ressuscitam pedaços de histórias, fragmentos de memórias, os vapores de sensações esquecidas”. Portanto, a literatura não é a experiência

separada da vida, “a literatura, a poesia e a arte estão também na vida; é preciso prestar atenção” (PETIT, 2012, p. 292). Em vista disso, a literatura é uma ferramenta essencial para a humanização e transformação do espaço escolar.

3.4. Um diálogo possível: a produção literária de Ana Paula Tavares e Esmeralda Ribeiro em sala de aula

As literaturas femininas de Esmeralda Ribeiro e Ana Paula Tavares são essenciais para propor o debate sobre a discriminação da mulher negra nos espaços colonizados. Elas problematizam também a história de formação dessas sociedades e como se deu a construção do racismo. Essas escritoras dialogam por apresentarem a realidade discriminatória vivida por mulheres negras que, embora vivam em espaços diferentes, enfrentam situações semelhantes. Essas vivências são espelhos da realidade de muitas alunas, assim como também de mães e irmãs de estudantes negros, visto que há muitas famílias compostas por mulheres negras que são mães solo. Essas literaturas femininas podem, através de projetos escolares, propor uma mudança de pensamento transformadora na vida dos/das jovens e por isso há necessidade de trabalhá-las em sala de aula. Nesse sentido, é fundamental a formação continuada dos/das educadoras na construção de uma educação antirracista, pois como defende Paulo Freire, é necessário efetivar a prática e transformar palavras em ações juntamente com os estudantes:

É preciso insistir: este saber necessário ao professor – que ensinar não é transferir conhecimento – apenas precisa de ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa de ser constantemente testemunhado, vivido. Como professor num curso de formação docente não posso esgotar minha *prática* discursando sobre a *Teoria* da não extensão do conhecimento. Não posso apenas falar bonito sobre as razões ontológicas, epistemológicas e políticas da Teoria. O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da teoria. Sua encarnação. Ao falar da *construção* do conhecimento, criticando a sua extensão, já devo estar envolvido nela, e nela, estar envolvendo os alunos (FREIRE, 1991, p. 21).

Para o autor, o/a educador/a deve se lembrar que a prática docente não é resumida a transferência de conhecimento, pois a teoria sem a prática pedagógica nada significa. Além do mais, para se criar um processo de aprendizado empolgante para os/as estudantes, é necessária a valorização de todos os indivíduos que compõem o ambiente escolar, dessa forma, “a visão constante da sala de aula como

um espaço comunitário aumenta a probabilidade de haver esforço coletivo para criar e manter uma comunidade de aprendizado” (hooks, 2020, p. 18). Ainda mais para problematizar as questões emergentes que permeiam a sociedade brasileira, no que diz respeito às desigualdades de classe, gênero e raça tão presentes no cotidiano dos/as estudantes.

Os contos de Esmeralda Ribeiro e as crônicas de Ana Paula Tavares foram escolhidos por dialogarem com questões do contexto social dos/as estudantes, além de trazer a voz de mulheres em resistência contra o silenciamento imposto pelo patriarcado. Essas produções de autoria feminina também combatem e denunciam os preconceitos de raça, classe e gênero, além de estarem escritas em gêneros textuais mais curtos que facilitam a leitura e entendimento dos/as jovens em sala de aula. De outro modo, os textos escolhidos propõem engajamento aos/as estudantes por despertar neles/as a valorização de sua identidade negra e promover uma educação antirracista que resgata a história da ancestralidade africana.

A mediação docente e a formação continuada dos/as educadores/as nesse movimento de utilizar a literatura como ferramenta para quebrar paradigmas se faz muito importante, pois para efetivar a educação antirracista, é necessário ter conhecimento histórico e repertório, como também usar a lei 10.639/03 como base em seus planos de aula. E esse objetivo demanda que se pense na escola como campo possível de transformação social das novas gerações, e que se respeite seus saberes, promovendo a escuta, visto que a prática docente é um eterno aprender.

A leitura em sala de aula é um momento muito importante para criar vínculos entre os/as professores/as e os/as estudantes, pois se torna um espaço de escuta, discussão e reflexão, que também promove o direito à fala e o respeito; o planejamento para este momento precisa ser cuidadoso e alguns combinados precisam ser acordados entre todos como, por exemplo, o respeito à opinião e à bagagem de conhecimento de cada integrante. Vale ressaltar que até o formato da roda de leitura é importante para que todos/as fiquem confortáveis para ler e expressar suas impressões de leitura, pois segundo Michèle Petit (2012, p. 127) “a qualidade do contato com os outros e a possibilidade tanto de tecer uma narração a partir de experiências descosturadas, dando-lhes sentido, coerência, quanto exprimir suas emoções diferentemente e compartilhá-las” reconstrói o sentimento e a identidade de cada indivíduo.

A leitura dos contos de Esmeralda Ribeiro em roda pode propiciar aos/as estudantes a reflexão sobre o processo histórico da população negra na formação do Brasil, além de transcrever a realidade de muitas mulheres e jovens negros que vivem nas periferias das cidades, ao mesmo tempo que os conduz a pensar em suas próprias experiências, além de despertar o sentimento da alteridade. É possível perceber isso na análise do conto *Desejo esquecido na memória*, em que as personagens femininas representadas no conto retratam a realidade de muitas mulheres que desistem de seus sonhos e objetivos e passam a viver à sombra do marido, até começarem a questionar a própria existência e sofrerem com o vazio da não realização pessoal. De outro modo, o conto tematiza também, ainda em relação às mulheres, a solidão de serem vista apenas como um corpo objeto que cumpre o papel estabelecido pela sociedade patriarcal que as impede de ir além. E tudo isso fica visível para o leitor, assim como a escolha da personagem por resistir e buscar a mudança em sua vida, transformando a sua situação e recuperando seu desejo esquecido na memória e a sua independência. A partir desse conto, os/as estudantes podem compreender tanto o modo de estruturação das relações na sociedade patriarcal e quais papéis são impostos às mulheres dentro dessa estrutura, como as ações que visam a transformação, pois a personagem ressignifica sua história a partir da autoanálise e da tomada consciência acerca de sua própria realidade; daí em diante, ela escolhe resistir, rompe com o silenciamento e encontra o sentido de sua existência ao transformar sua vida.

Outro conto da autora que é de grande relevância para a leitura em sala de aula é o intitulado *Melre Dez nunca respeitou o tempo*, pois Esmeralda Ribeiro costura a narrativa com fatos históricos que problematizam as desigualdades de gênero, raça e classe, além de combater o racismo religioso trazendo ênfase sobre o respeito para com as religiões de matriz africana. Ainda mais, o conto apresenta a história das lutas de resistência dos movimentos negros desde o período pós-abolição e também personalidades negras como referências para a reconstrução da identidade dos estudantes afro-brasileiros que se deparam diariamente com o racismo, desde a educação básica até as universidades, sendo este uma das causas recorrentes da evasão escolar de jovens negros/as. Ainda assim, há quem negue haver racismo no Brasil. De maneira idêntica, Nilma Lino Gomes diz que:

[...] A sociedade brasileira sempre negou insistentemente a existência do racismo e do preconceito racial, mas, no entanto, as pesquisas atestam que,

no cotidiano, nas relações de gênero, no mercado de trabalho, na educação básica e na universidade os negros ainda são discriminados e vivem uma situação de profunda desigualdade racial quando comparados com outros segmentos étnico-raciais do país (GOMES, 2017, p. 46).

Dessa maneira, o conto de Esmeralda Ribeiro pode trazer reflexões importantes para os/as estudantes negros/as, pois a partir da leitura do texto ficcional em sala de aula, eles/elas podem compreender a realidade e a estrutura social nas quais estão inseridos/as. Assim como também podem reconstruir a sua identidade negra através de novas representações, além de conhecer a importância da valorização da resistência histórica de sua ancestralidade negra e as ações afirmativas que ressignificaram a educação como, por exemplo, a lei 10.639/03 e a lei de cotas, tão essenciais para combater as desigualdades raciais e sociais do Brasil.

Assim como os contos de Esmeralda Ribeiro, a leitura das crônicas de Ana Paula Tavares também pode propor um diálogo muito importante em sala de aula, pois dialoga com a memória histórica de Angola, desmitificando o conceito criado pelos europeus no imaginário coletivo de uma África atrasada ou um espaço vazio que nunca se desenvolveu. Pelo contrário, a crônica *E por que elas não podem brincar?* propõe reflexões sobre um aspecto cultural de Angola e sua história de colonização, aproximando-a da história do Brasil como espaço também colonizado pelos europeus portugueses. Ao lerem essa crônica, os/as estudantes perceber as similaridades entre esses territórios que foram igualmente invadidos e sucateados para beneficiar os interesses do capitalismo europeu português. Do mesmo modo, eles/elas passam a conhecer e entender a dimensão da violência do colonizador que tentou apagar todas as referências culturais do povo colonizado, transformando sua cultura em mero folclore, além de terem criado uma imagem exótica da África para o resto da Europa. A partir do contato com essa literatura, os/as educandos/as também passam a enxergar um continente africano diferente, com suas singularidades e cultura vivas, assim como sua relação histórico-cultural com o Brasil. Outra vantagem da leitura da crônica de Ana Paula Tavares em sala de aula é que os/as educandos/as também passam a entender a violência desumanizadora do racismo criado como projeto dos colonizadores europeus para a manutenção do capitalismo. Dessa forma, eles/as podem entender a importância da lei 10.639/03 como ferramenta importante na luta contra o preconceito racial na escola e da história cultural da África. Além do mais, a leitura dessa crônica levanta a discussão sobre o uso do corpo feminino como

objeto, e o seu texto ficcional retrata e documenta a resistência das mulheres nos espaços colonizados, as quais perpetuam suas histórias ao repassar sua cultura a novas gerações de mulheres.

Pensar na sala de aula como espaço transformador é compreender que há necessidade de ações pedagógicas que quebrem os paradigmas criados pela classe dominante para a manutenção do seu domínio e controle, uma das ações que os/as educadores/as podem implementar para isso são projetos que tragam o tema da resistência para o âmbito escolar. A crônica *Desafiar o silêncio* da autora é um material excelente para este fim, pois traz a discussão sobre o preconceito de gênero e as mulheres que rompem com o silêncio imposto a elas pelo sistema patriarcal. As/os estudantes presenciam em seu cotidiano as problemáticas das relações de gênero, por meio de experiências suas e de familiares que comprovam a existência do preconceito; por isso, o silenciamento das mulheres ao longo do tempo é um tema essencial para a discussão em sala de aula; o primeiro movimento que as/os docentes podem fazer é a escolha de textos ficcionais de mulheres, propondo a reflexão sobre a história de apagamento e silenciamento a que as mulheres foram submetidas por terem sido proibidas a escrever; outro movimento importante é a discussão do texto literário que apresenta as vozes femininas que desafiam o silêncio e contam suas histórias, além da história da resistência das mulheres nos espaços colonizados e de como essas mulheres reconstróem e ressignificam suas realidades a partir da tradição oral que mantém viva suas vozes e suas histórias de resistência nos espaços colonizados.

A escola é transformadora quando é tida como uma comunidade de aprendizado onde todos os saberes são respeitados; em consonância com isso Paulo Freire afirmou que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e:

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária – mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns saberes em relação com o ensino de conteúdos [...] Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? [...] (FREIRE, 1996, p.15).

Em conformidade com as palavras de Paulo Freire, a crônica *Jovens* da autora problematiza a importância de respeitar os saberes da juventude, uma temática muito importante para discussão em sala de aula, pois preza pela valorização do saber

dos/as estudantes que por muitas vezes são silenciados por educadores/as que acreditam ser os únicos detentores do conhecimento, desrespeitando as vozes dos/as jovens estudantes e desmotivando-os/as de aprender. A crônica de Ana Paula Tavares propõe uma reflexão também sobre a atuação docente, pois não descarta a experiência dos mais velhos, mas aponta como o saber dos jovens também contribui para o crescimento da comunidade, pois “toda a gente tem uma teoria sobre os jovens, mas é preciso saber ouvir” (TAVARES, 2019, p. 93). De acordo com Paulo Freire, o aprendizado é construído na troca de conhecimento, isto é, na “coparticipação” entre educador/a e educando/a, pois:

É próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo que não pode ser negado ou acolhido só porque é novo, assim como o critério de recusa ao velho não é apenas o cronológico. [...] Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos. Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido, mas coparticipado. Se, do ângulo da gramática, o verbo entender é transitivo no que concerne à “sintaxe” do pensar certo ele é um verbo cujo sujeito é sempre coparticipe de outro (FREIRE, 1996, p. 17).

Dessa maneira, a crônica *Jovens* de Ana Paula Tavares dialoga com a realidade dos jovens nas escolas porque propõe uma reflexão sobre as relações entre educandos/as e educadores/as, além de estabelecer a discussão sobre a valorização de todas as vozes da comunidade escolar, afinal *não há docência sem discência* (FREIRE, 1996, p. 12).

Portanto, a leitura dos contos de Esmeralda Ribeiro e das crônicas de Ana Paula Tavares podem estabelecer um diálogo possível em sala de aula, pois são textos literários que propõem a reflexão sobre situações do cotidiano dos/as estudantes, além de apresentarem dados históricos que potencializam a resistência dos movimentos negros do país e o empoderamento no resgate da identidade dos/as estudantes afrodescendentes, ao mesmo tempo em que também problematizam as questões de discriminação e desigualdades sociais e raciais tão vigentes no Brasil. São textos de autoria feminina essenciais para debater em sala de aula as relações de gênero, classe e raça, assim como as similaridades entre a ancestralidade africana e sua relação cultural com a formação do país. E ainda mais, abordam e ressignificam a educação de forma libertadora, promovendo a educação antirracista com base na lei 10.639/03, potencializando a arte docência como transformadora se levada com

seriedade e respeito pelos saberes dos/as educandos/as, tendo em vista uma pedagogia que transforma consciência, como aponta bell hooks quando diz:

Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia, seja radicalmente transformadora pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2020, p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Só na prática é que vai se percebendo e construindo a identidade, porque o que está colocado em questão também, é justamente de uma identidade a ser construída, reconstruída, desconstruída, num processo dialético realmente muito rico (Lélia Gonzalez, 2018).

Esta pesquisa partiu da aproximação analítica dos contos da escritora Esmeralda Ribeiro publicados na coletânea dos *Cadernos Negros* e das crônicas da escritora Ana Paula Tavares em seu livro *Um rio preso nas mãos*, para promover reflexões acerca da resistência (política e social) presente nas produções literárias angolanas e negro-brasileiras e a discussão de como essas literaturas são significativas na construção de uma visão crítica de mundo quando aplicadas em sala de aula.

Conforme observado no decorrer desta dissertação, as duas escritoras partem de um olhar específico sobre questões acerca das condições das mulheres nos espaços colonizados, e historicizam o contexto nos quais estão inseridas, a partir de um recontar do passado para se compreender o presente. A aproximação e similaridades entre seus textos literários ajuda a consolidar a compreensão acerca da história da resistência das mulheres na sociedade de classes. São textos literários de autoria feminina que potencializam o debate sobre a importância da literatura negro-brasileira e angolana em sala de aula para a formação de uma nova consciência crítica que transcende e humaniza por propor a reflexão sobre a formação da identidade nacional, além de denunciar a discriminação de classe, raça e gênero, visto que essas problemáticas estão presentes no cotidiano dos/as estudantes do país.

Se partimos da concepção de que “a literatura é um direito de todo ser humano, fator indispensável de humanização”, como afirma o professor Antonio Candido, é notório o quanto as literaturas negro-brasileira e africana de autoria feminina possuem força em seu discurso literário para a transformação e mudança, assim como para serem utilizadas como ferramenta de luta, no campo da linguagem e fora deste, na medida em que dialogam com a vida e apresentam as subjetividades dos sujeitos que escrevem suas experiências ou, de acordo com a escritora Conceição Evaristo, suas escrevivências. Nesse aspecto, é possível compreender não só como as escritoras portadoras de expressões próprias questionam os papéis

impostos às mulheres pelo sistema patriarcal, mas também em que medida o próprio cânone estabelecido marginalizou, por muito tempo, a escrita dessas mulheres, negando-lhes o direito à literatura. Porém, apesar das tentativas de silenciamento e apagamento aos quais a escrita feminina foi submetida, muitas escritoras ousaram escrever suas histórias e confrontaram o cânone patriarcal, resistiram, persistiram e continuaram a escrever.

Diante das problemáticas seculares acerca da exploração humana, mais especificamente das mulheres, é notável como a escrita de mulheres negras na contemporaneidade dialoga com as temáticas que apresentam as tradições africanas e diaspóricas que resgatam aspectos históricos voltados à pluralidade, à religiosidade, à crítica social e ao corpo negro como representação de resistência para combater os estereótipos racistas construídos por séculos por escritores brancos. Nesse sentido, a literatura de autoria feminina negra representa as vozes de mulheres negras, pois a partir de seus textos literários essas autoras reconstróem a identidade negra do Brasil, constituindo-se como novas referências para a juventude negra. Uma construção que resgata a cultura, o passado histórico negado e falsificado, a consciência de sua participação positiva na formação do país, além de ser uma ação que recupera a negritude a partir da valorização da cor de sua pele negra como muito bem aponta o professor Kabengele Munanga (2023, p. 102-103).

A partir de questões calcadas na função da literatura, foram produzidas nesta pesquisa reflexões concernentes à importância das literaturas negro-brasileiras e angolanas na efetivação da educação antirracista, a qual tem como base a lei 10.639/03 que versa sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, lei esta que abre espaço na sociedade brasileira para a importância da cultura negra em sua formação, como também na reconstrução e resgate da identidade da população negra do Brasil. Nesse sentido, a professora Nilma Lino Gomes nomeia as ações afirmativas para a educação de *pedagogia da diversidade*, pois estas são frutos de muita luta e resistência dos movimentos negros, os quais potencializaram a “obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no currículo nacional, a demanda por ações afirmativas no Ensino Superior, a implementação de cotas raciais e as políticas de promoção da igualdade racial (GOMES, 2023, p. 134-135).

Portanto, a escola assume cada vez mais um papel importante para que a lei 10.639/03 efetivamente desconstrua a epistemologia eurocêntrica, responsável por encobrir e distorcer as histórias dos afrodescendentes e vender a imagem de uma África exótica; os/as educadores/as devem romper o silêncio diante dos preconceitos e discriminações raciais. Ainda mais, os/as docentes devem buscar práticas pedagógicas e estratégias que promovam a igualdade racial no espaço escolar. Para isso, há necessidade de buscarem a formação continuada no que tange à história e à cultura africana e negro-brasileira, como também sobre as ações afirmativas voltadas a superar e romper com o racismo em sala de aula; também é seu papel promover a educação como prática da liberdade e buscar o engajamento para fortalecer os/as estudantes e assim capacitá-los ao pensamento crítico para que possam reconstruir sua identidade negra e a valorização histórica de seus ancestrais (hooks, 2020, p. 35).

Esta pesquisa analisou a importância dos contos de Esmeralda Ribeiro e das crônicas de Ana Paula Tavares para a leitura no espaço escolar e como estes estabelecem o entendimento e a problematização da história do contexto social, político e econômico por eles apresentados. Ambas são literaturas que registram acontecimentos importantes para a configuração de suas estruturas sociais e que, sistematicamente, propõem uma reflexão de mudança contra as desigualdades sociais e raciais para novas gerações, constituindo-se como uma literatura de representatividade que traz a voz dos povos subalternos a partir de um olhar de dentro, e não mais do outro.

No capítulo um, foi analisado como a escrita de Esmeralda é voltada para a construção de uma literatura negra brasileira e sobre mulheres negras que escrevem suas escrituras, como também a criação de personagens femininas que narram suas próprias histórias, mas que representam um coletivo de vozes. São notáveis em seus textos as marcas das tradições e da ancestralidade negro-brasileiras, assim como as religiões de matriz africana. É possível identificar essa marca de sua escrita em seu conto *Desejo esquecido na memória*, onde nos é apresentado um enredo com duas personagens femininas, a mulher Bigail e a Barata, que dialogam pelo desejo de sua existência. Esta narrativa apresenta questões acerca do cotidiano feminino, especificamente sobre o trabalho doméstico e o silenciamento das mulheres, e traz uma voz que representa um coletivo de mulheres, além de destacar a condição da mulher na sociedade machista que põe em questão a sua existência; porém, a autora

fecha seu conto comprovando a resistência da mulher negra que decide não desistir de seus sonhos.

Neste capítulo, além da resistência feminina negra, foi abordado também como a escrita de Esmeralda Ribeiro destaca a história de resistência dos movimentos negros. Em seu conto *Melre Dez nunca respeitou o tempo*, ela insere em sua narrativa duas vozes femininas que se confrontam, uma que ataca todas as ações dos movimentos negros que beneficiam a comunidade negra e a outra que apresenta dados históricos que mostram a história de resistência desses movimentos. Nele, a religiosidade e a ancestralidade estão presentes desde o título, pois o *Tempo* que a personagem não respeita representa o orixá *Irokô* na religião de matriz africana. *Melre Dez* representa a voz de uma parcela da sociedade brasileira que nega a existência do racismo ou que nega a história dos afrodescendentes, como também sua própria identidade negra. Esse conto estabelece relação com o cotidiano racista com que a população negra brasileira se depara desde o período da escravidão, além de denunciar as desigualdades sociais e raciais que por muito tempo desumanizaram os afrodescendentes. Além de tudo isso, nesse conto, a autora enaltece as conquistas do movimento negro que atua na luta antirracista desde o período pós-abolição.

Assim como nos contos de Esmeralda Ribeiro, as crônicas de Ana Paula Tavares também apresentam relação com a história da resistência das mulheres, embora as duas escritoras vivam em territórios diferentes, é possível perceber as similaridades em seus textos literários no que diz respeito à resistência das mulheres. É notório como o universo feminino que privilegia o lugar de enunciação das mulheres angolanas está presente na escrita de Ana Paula Tavares. Também se destacam as menções aos ritos de passagem, ao ciclo dos bois e à tradição do povo angolano do Sul. É importante compreender que estes signos culturais e a linguagem cultural trazem a compreensão de um contexto que se revela a partir do corpo e das vozes silenciadas das mulheres, construindo um diálogo com a história colonial angolana que ocultou a participação das mulheres na guerra de independência do país.

O capítulo dois concentra-se nas crônicas de Ana Paula Tavares, nele foi analisado como esses textos literários trazem dados históricos que denunciam a violência colonial e desmascaram a imagem exótica da África criada pelos europeus. Em sua crônica *E por que é que elas não podem brincar?* a relação entre a história e a tradição feminina angolana ganha destaque, pois ela apresenta a História das

bonecas angolanas que representam apenas um “brinquedo” para as meninas que querem a representação de si e encontram nas bonecas outras meninas para brincar, contrastando essa realidade com o fato de o colonizador europeu ter exposto essas bonecas em museus pelo mundo como se fossem símbolos da teoria da “fertilidade” em África. A menção a esses fatos históricos atua no sentido de denunciar a imagem preconceituosa colonial que afirma o africano sempre como “o exótico”, como também o roubo e a desumanização dos símbolos culturais africanos.

Ainda neste capítulo, foi também observado como essas articulações presentes nas crônicas de Ana Paula Tavares revelam seu compromisso com a tradição angolana, em ênfase com a história da resistência das mulheres; é possível perceber esse traço da escritora na crônica “*Desafiar o silêncio*”, pois em sua escrita ela estabelece a relação da voz feminina que narra a história do coletivo de mulheres, uma voz que representa todas as mulheres angolanas. “São delas as vozes” que denunciam a falta de escolarização e segregação das mulheres no projeto governamental, apontando que “os passados mais antigos se combinaram com os passados mais recentes para tornar a escola uma coisa de *homens e mesmo para estes só para alguns* (TAVARES, 2019, p. 47). Desse modo, a escritora estabelece a relação entre o passado angolano e o presente para mostrar que a escola sempre foi um espaço negado às mulheres. A crônica de Ana Paula Tavares resgata a história da tradição angolana através da memória coletiva das mulheres, faz um registro documental de suas experiências e vida cotidiana e mostra suas identidades individuais que por muito tempo foram generalizadas.

Inclusive, neste capítulo, a análise destacou como a escritora utiliza os ciclos da vida para enfatizar conflitos geracionais que ocorrem dentro das sociedades angolanas, os quais são retratados em sua crônica *Jovens* como o embate entre o velho e o novo, o antigo e o moderno. Essa crônica moderna não nega o passado, mas apresenta a valorização da voz da juventude que busca novas formas de dialogar com os problemas do cotidiano, assim como a articulação dos movimentos históricos pretéritos que consolidam as lógicas culturais que se modificam ao longo do tempo. É notório que a escritora reafirma a importância da tradição oral como “caminho” para os mais jovens que buscam novas formas de ver o mundo, de resolver problemas, os quais recriam a tradição a partir da experiência dos mais velhos. Nesse sentido, ela nos leva a compreender que os jovens também podem trilhar novos caminhos em

busca de novos conhecimentos e os mais velhos não podem impedi-los de fazer novas descobertas. Além disso, a crônica também traz a importância da história das mulheres no seio da tradição; o pluralismo do universo feminino angolano é constituído a partir das experiências das mais velhas que repassam seu conhecimento para as mais novas, um entrelace do lugar social, cultural e histórico de gerações de mulheres angolanas; ela também problematiza as influências culturais do contexto geracional que se modificam ao longo do tempo; e, no caso específico das mulheres, as mais jovens desejam trilhar uma trajetória diferente das mais velhas, pois não querem mais servir aos senhores, desejam estudar, trabalhar e falar, elas querem romper com o silenciamento imposto às mulheres mais velhas.

No capítulo três, foi comprovado que as reflexões observadas nos contos de Esmeralda Ribeiro e nas crônicas de Ana Paula Tavares estabelecem um diálogo possível e transformador em sala de aula, pois contemplam questões emergentes no cotidiano dos/as estudantes do Brasil, e diante disso, “muito além de uma ferramenta pedagógica, a literatura é aqui uma reserva da qual lança mão para criar ou preservar intervalos onde respirar, dar sentido à vida, sonhá-la, pensá-la” (PETIT, 2012, p. 285), porque desperta a consciência crítica nos sujeitos e restaura os seus sistemas de referências culturais e sociais. A literatura é um direito de todos e essencial para transformar e humanizar o espaço escolar e deve sim ser ofertada aos estudantes. Dessa maneira, eles/elas podem compreender melhor como se deram os processos que estruturaram a sociedade brasileira e qual seu papel como indivíduo atuante dentro dessa estrutura.

Ainda mais, neste capítulo, foi entendido como a mediação docente e a formação continuada dos/as educadores/as nesse movimento de utilizar a literatura como ferramenta para quebrar paradigmas se faz muito importante, pois para efetivar a educação antirracista é necessário ter conhecimento histórico e repertório, como também usar a lei 10.639/03 como base em seus planos de aula. E esse objetivo demanda que se pense na escola como campo possível de transformação social das novas gerações, e que se respeite seus saberes, promovendo a escuta, visto que a prática docente é um eterno aprender. Pensar na sala de aula como espaço transformador é compreender que há necessidade de ações pedagógicas que quebrem os paradigmas criados pela classe dominante para a manutenção do seu

domínio e controle, uma das ações que os/as educadores/as podem implementar para isso são projetos que tragam o tema da resistência para o âmbito escolar.

Portanto, a leitura em sala de aula das literaturas negro-brasileira e a angolana de autoria feminina são ferramentas importantes para propor o debate sobre as relações de gênero, classe e raça; os contos de Esmeralda Ribeiro e as crônicas de Ana Paula Tavares possibilitam o entendimento acerca das similaridades entre a ancestralidade africana e sua relação cultural com os afrodescendentes na formação do Brasil e ressignificam a educação de forma libertadora promovendo a educação antirracista com base na lei 10.639/03, potencializando a arte docência e viabilizando o respeito pelos saberes dos/as educandos/as, provando que é possível transformar o espaço escolar promovendo-o em uma comunidade de aprendizado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (org). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Editora autores associados, 2006.

ACHEBE, Chinua. **A educação de uma criança sob o protetorado britânico**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

ALEXANDRE, Marcos Antônio. Vozes diaspóricas e suas reverberações na literatura afro-brasileira. *In*: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. (org). **Escrevivências: Identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Editora Idea, 2016.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

ARRIGUCCI JR., Davi. **Enigma e comentário. Ensaio sobre literatura e experiência**. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

BÂ, A. HAMPATÉ. A tradição viva. *In*: Comitê Científico Internacional da UNESCO para Redação da História Geral da África. **História geral da África I: Metodologia e pré-história da África**. Editor J. KI-ZERBO. Brasília: UNESCO, 2010.

BITTENCOURT, Marcelo. A questão nacional e as tradições nacional-estatistas no Brasil, América latina e África. *In*: **Nacionalismo, estado e guerra em Angola**. FERRERA, Noberto O. (org.). Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015.

BITTENVORT, Marcelo. **Estamos juntos: O MPLA e a luta anticolonial (1961-1974)**. Volume 1. Luanda: Editora Kilombelombe, 2008.

BOSI, Alfredo. **Entre Literatura e a História**. São Paulo: Editora 34, 2015.

BOSI, Alfredo. Situações e formas do conto brasileiro contemporâneo, p. 7-22. *In*: BOSI, Alfredo (org.). **O conto brasileiro contemporâneo**. São Paulo: Cultrix, 1975. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4906357/mod_folder/content/0/O%20CONT%20BRASILEIRO%20CONTEMPOR%CC%82NEO%20\(Alfredo%20Bosi\).pdf?forcedownload=1](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4906357/mod_folder/content/0/O%20CONT%20BRASILEIRO%20CONTEMPOR%CC%82NEO%20(Alfredo%20Bosi).pdf?forcedownload=1). Acesso em: 26/12/2022.

BRAIT, Beth. **A personagem**. São Paulo: Editora Ática, 1987.

BRASIL. **Lei nº 9.459, de 13 de maio de 1997**. Altera os arts. 1º e 20 da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, que define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor, e acrescenta parágrafo ao art. 140 do Decreto-lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 1997.

CABAÇO, José Luís. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. 475 f. Tese (Doutorado - Programa de Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CACULO, Danilson Ernesto. **Mudanças contemporâneas no Ritual da Mukanda do povo Tchokwe de Angola**. 2023. 128p. Dissertação (Mestrado - Instituto de Ciências Humanas (ICH), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Juiz de Fora (MG), 2023.

CARVALHO, Leandro. **Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana**. Canal do educador. Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em: 20/12/2022.

CASTELLO, José. Crônica, um gênero brasileiro. **Suplemento Literário Rascunho**. Curitiba, 2007. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5144402/mod_folder/content/0/Jos%C3%A9%20Castello%20CR%C3%94NICA%2C%20UM%20G%C3%8ANERO%20BRASILEIRO.pdf?forcedownload=1. Acesso em: 27/12/2022.

CHAVES, Rita; MACÊDO, Tânia; VECCHIA, Rejane (Orgs). **A Kinda e a Misanga, Encontros brasileiros com a literatura angolana**. Rio de Janeiro: Editora Cultura acadêmica, 2007.

COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro**. São Paulo: Editora Boitempo, 2020.

CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. Trad. De Davi Arrigucci Júnior. São Paulo: Perspectiva, 1974.

CUTI, Luiz Silva. O leitor e o texto afro-brasileiro. *In*: FIGUEIREDO, Maria do Carmo Lanna; FONSECA, Maria Nazareth Soares. **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Mazza/PUC-MG, 2002.

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

CUTI, Luiz Silva et al. (Orgs.). **Cadernos Negros, vol. 12**. São Paulo: Quilombhoje, 1989.

CARVALHO, Leandro. **“Lei 10.639/03 e o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana.”** Disponível em: <http://educador.brasilecola.uol.com.br/estrategias-ensino/lei-10639-03-ensino-historia-cultura-afro-brasileira-africana.htm>. Acesso em: 07/01/2021.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade: Estudos de Teoria e História Literária**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2011.

CÂNDIDO, Antônio. **Vários escritos**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2013.

CÔRTEZ, Cristiane. Diálogos sobre escriturabilidade e silêncio. *In*: DUARTE, Constância Lima; CÔRTEZ, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. (Org.). **Escriturabilidades**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Ideia, 2016.

CRUZ, Marília Pereira da. **A importância da literatura Afro-brasileira em sala de aula**: Resgate da identidade do negro brasileiro. Recanto das Letras. São Paulo, 2019. Disponível em: <https://www.recantodasletras.com.br/artigos-de-literatura/6560993>. Acesso em: 05/07/2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Editora Boitempo, 2019.

DAVIS, Angela. **Angela Davis**: uma autobiografia. São Paulo: Editora Boitempo, 2021.

DAVIS, Angela. **A liberdade é uma luta constante**. São Paulo: Editora Boitempo, 2021.

DUCADOS, Henda. A mulher angolana após o final do conflito. *In*: **Accord: da paz militar à justiça social?**. Londres: Conciliation Resources, 2004, p. 58-61. Disponível em: https://rc-services-assets.s3.eu-west-1.amazonaws.com/s3fs-public/accord15_port.pdf. Acesso em: 10/11/2023.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *In*: DUARTE, Eduardo de Assis & FONSECA, Maria Nazareth Soares (org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

EDITORA KAPULANA. **Entrevista com a escritora angolana Ana Paula Tavares**. YouTube, 23 de ago. de 2019. Disponível em: <https://youtu.be/Z8IA8EGbs9o>

EVARISTO, Conceição. Gênero e Etnia: uma escre(vivência) da dupla face. *In*: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Diane (Ed.). **Mulheres no mundo, etnia, marginalidade e diáspora**. João Pessoa: Ideia, 2005a.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira. **Revista Palmares: cultura afro-brasileira**, Brasília, ano 1, n.1, ago. 2005b, p. 52-54. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/sites/000/2/download/52%20a%2057.pdf>. Acesso em: 12/11/2023.

EAGLETON, Jerry. **Marxismo e crítica Literária**. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

ENGELS, Friedrich. **A Origem da Família, da Propriedade e do Estado**. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FALCONI, Jéssica. A poesia da guerra como narrativa de memória nacional: José Craveirinha e Ana Paula Tavares. **Via Atlântica**, v. 1, n. 17, p. 115-126, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Paz e terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e terra, 1996.

FANON, Frantz. **Em Defesa da Revolução Africana**. Lisboa: Terceiro mundo, 1969.

FANON, Frantz. **Por uma revolução africana**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: UBU editora, 2021.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.

FERNANDES, Florestan. **O negro no mundo dos brancos**. São Paulo: Editora Global, 2006.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Global, 2008.

FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

GARCIA, Antonia dos Santos. Relações de gênero, raça e classe na cidade d'Oxum: educação e segregação espacial. *In*: OLIVEIRA, Reinaldo José de (org.). **A cidade e o negro no Brasil - Cidadania e território**. São Paulo: Alameda, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In*: GOMES, Nilma Lino et al. **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal, v. 10639**, n. 03, p. 39-62, 2005. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2017/03/Alguns-terminos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Rela%C3%A7%C3%B5es-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discuss%C3%A3o.pdf>>. Acesso em 19/11/2023.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. *In*: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.). **Educação como prática da diferença**. Campinas: Editora autores associados, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. *In*: GOMES, Nilma Lino (org). **Um olhar além das fronteiras: Educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves da; FERNANDES, Alexandra Borges (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 93-144.

GONZALEZ, Lélia. Prefácio a Cadernos Negros 5. In: **Cadernos Negros, vol. 5**. São Paulo: Edição dos Autores, 1982, p. 3-6.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cia das Letras, 2020.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2022.

GOTLIB, Nádia Battella. **Teoria do conto**. Série princípios. 4ª ed. São Paulo: Editora Ática, 1988.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: 1ª ed. Editora Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?** Rio de Janeiro: Rosa dos tempos, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: 6ª tiragem. Editora Martins Fontes, 2020a.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2020b.

hooks, bell. **Teoria feminista: Da margem ao centro**. São Paulo: Editora Perspectiva Ltda, 2021.

IANNI, Octávio. “Raça e Classe” e “Escravidão e racismo”. In: **Escravidão e racismo**. São Paulo: Hucitec, 1978.

LAPA, Fabiana. **A literatura das mulheres negras: A escrita como ferramenta de resistência e expressão**. Rio de Janeiro. Disponível em: http://obviousmag.org/fabiana_lapa/2017/a-literatura-das-mulheres-negras-a-escrita-como-ferramenta-de-resistencia-e-expressao.html. Acesso em: 19/12/2021.

LEITE, Ligia Chiappini Moraes. **O foco narrativo**. São Paulo: Editora Ática, 1989.

LORDE, Audre. **Sister outsider essay and speeches**. New York: The crossing press feminist series, 1984. Disponível em: <https://apoiamutua.milharal.org/files/2014/01/AUDRE-LORDE-leitura.pdf>

LORDE, Audre. Não existe hierarquia de opressão. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019a.

LORDE, Audre. Idade, raça, classe e gênero: mulheres redefinindo a diferença. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (org). **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2019b.

LORDE, Audre. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2021.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. 3ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2009.

M'BOKOLO, Elikia. **África negra: Histórias e civilizações Tomo II** (Do século XIX aos nossos dias). Bahia: EDUFBA, Casa das Áfricas, 2011.

MEMMI, Albert. **O retrato do colonizado precedido de retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2021.

MENESES, Maria Paula. Colonialismo como violência: a “missão civilizadora” de Portugal em Moçambique. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, número especial, 2018. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/7741>. Acesso em: 10/01/2023.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.

MIRANDA, Fernanda R. **Silêncios prescritos: estudos de romances de autoras negras brasileiras (1859-2006)**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2019.

MOREIRA, Rômulo de Andrade. **Os 33 anos da lei Caó**. Portal Geledés. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/os-33-anos-da-lei-cao/#:~:text=A%20lei%20%E2%80%93%20conhecida%20como%20Lei,Oliveira%20dos%20Santos%2C%20o%20Ca%C3%B3>. Acesso em: 11/07/2023

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva Ltda, 2020.

MOURA, Glória. O direito à Diferença. MUNANGA, Kabengele. *In: Superando o racismo na escola*. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. 2ª ed. São Paulo: Editora Global, 2016.

MUNANGA, K. África - Trinta anos de processo de independência. **Revista USP**, n. 18, p. 100-111, 1993. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/26002>. Acesso em: 10/01/2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O Quilombismo** – Documentos de uma militância Pan-Africanista. 2ª ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor Produtor, 2002.

OSÓRIO, Conceição. Acesso e exercício do poder político pelas mulheres. *In: Outras vozes*. Maputo: WLSA Moçambique, n. 21, 2007. Disponível em:

<https://www.wlsa.org.mz/wp-content/uploads/2014/11/Acesso-e-exercicio-do-poder-politico.pdf>. Acesso em: 10/01/2023.

PEREIRA, Ianá de Souza. **De contos a depoimentos**: memórias de escritoras negras brasileiras e moçambicanas. 2018. Tese (Doutorado em Psicologia Social) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

PEREIRA, Amílcar Araújo; VITTORIA, Paolo. A luta pela descolonização e as experiências de alfabetização na Guiné-Bissau: Amílcar Cabral e Paulo Freire. **Est. Hist.**, Rio de Janeiro, vol. 25, nº 50, p. 291-311, julho-dezembro de 2012. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/4033/6576>. Acesso em 15/01/2023.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. História & literatura: uma *velha-nova* história. **Nuevo Mundo Mundos Nuevos**, n. 6, 2006. Disponível em: <http://nuevomundo.revues.org/document1560.html>. Acesso em: 12/01/2023.

PETIT, Michèle. **A arte de ler**: ou como resistir à adversidade. São Paulo: Editora 34, 2009.

PORTUGAL. **Decreto-Lei nº 39.666, de 20 de maio de 1954**. Estatuto dos indígenas portugueses das províncias da Guiné, Angola e Moçambique. Disponível em: <https://www.fd.unl.pt/Anexos/Investigacao/7523.pdf>. Acesso em: 12/06/2023

RABELLO, Rosana Baú. **Entre textos e contextos**: a poesia e a crônica de Ana Paula Tavares. 2019. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019. doi:10.11606/T.8.2019.tde-28082019-151253. Acesso em: 2024-05-07.

RIBEIRO, Esmeralda. Melre Dez Nunca Respeitou o Tempo. *In*: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Orgs.). **Cadernos Negros, vol. 30**: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 2007.

RIBEIRO, Esmeralda. Desejo esquecido na memória. *In*: RIBEIRO, Esmeralda et al. (Orgs.): **Cadernos Negros, vol. 12**: contos afro-brasileiros. São Paulo: Quilombhoje, 1989.

RODNEY, Walter. **Como a Europa Subdesenvolveu a África**. São Paulo: Editora Boitempo, 2022.

OLIVEIRA, Ariel Rolim. Dissensões do universal: itinerários da imaginação nacional em Angola. 2017. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017. doi:10.11606/T.8.2017.tde-23062017-112703. Acesso em: 07/05/2023.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes**. 3ª. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado e violência**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANCHES, Manuela Ribeiro (org.). **Malhas que os impérios tecem: Textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, Lda, 2012.

SANTOS, Neidjane Gonçalves dos. **A escrita da mulher Negra: Catando e escrevendo palavras**. In: Anais do SILIAFRO. Volume, Número 1. EDUFU, 2012. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosiliafro/wp-content/uploads/2014/03/artigo_SILIAFRO_46.pdf. Acesso em: 19/12/2019.

SCHMIDT, Simone Pereira. Mulheres e memória da guerra nas crônicas de Ana Paula Tavares. **Revista Mulemba**, Rio de Janeiro, v.1, n. 2, p. 14-23, jan/jul 2010.

SILVA, Ana Célia. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 21-38.

SILVA, Ana Célia. **A representação social do negro no livro didático: o que mudou? Por que mudou?**. Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Ana Rita Santiago da. Da Literatura negra à Literatura afro-feminina. **Via Atlântica**, n. 18, p. 91-102, 30 dez. 2010. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/viaatlantica/article/view/50743/54849>. Acesso em: 19/12/2019.

SILVA, Eduardo. **As camélias do Leblon e a abolição da escravatura: uma investigação de história cultural**. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

SILVÉRIO, Valter Roberto. **Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX**. Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

SOUZA, Taise Campos dos Santos Pinheiro de. Escrita Feminina Negra: Contribuições para os estudos literários, feministas e de gênero. **Línguas & Letras**, [S.l.], v. 15, n. 30, dez. 2014. ISSN 1981-4755. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/view/10392/8051>. Acesso em: 19/12/2019.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 2021.

TAVARES, Ana Paula. RA Opinião. **Desafiar o silêncio**. 3 Jul. 2015. Disponível em: <http://m.redeangola.info/opiniao/desafiar-o-silencio/>. Acesso em: 07/05/2022.

TAVARES, Ana Paula. **Um rio preso nas mãos**. São Paulo: Kapulana, 2019.

TROTSKI, Leon. **Literatura e Revolução**. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1968.

WILLIAMS, Eric. **Capitalismo e Escravidão**. 2ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

WOOLF, Virgínia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Tordesilhas, 2014.

ZAMPARONI, Waldemir. Da escravatura ao trabalho forçado: teorias e práticas. *In*: **Africana Studio**, n. 7, Edição da faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2004. p. 299 – 325.