



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
CENTRO DE HUMANIDADES
UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO

**A PERCEÇÃO DA CONDIÇÃO FEMININA MOÇAMBICANA E AFRO-
BRASILEIRA: UMA LEITURA DE CONTOS DE LÍLIA MOMPLÉ E
CONCEIÇÃO EVARISTO NA SALA DE AULA**

RODRIGO NUNES DE SOUZA

Campina Grande – PB

Julho – 2019

RODRIGO NUNES DE SOUZA

**A PERCEÇÃO DA CONDIÇÃO FEMININA MOÇAMBICANA E AFRO-
BRASILEIRA: UMA LEITURA DE CONTOS DE LÍLIA MOMPLÉ E
CONCEIÇÃO EVARISTO NA SALA DE AULA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

Campina Grande – PB

Julho – 2019

S729p

Souza, Rodrigo Nunes de.

A percepção da condição feminina moçambicana e afro-brasileira : uma leitura de contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula / Rodrigo Nunes de Souza. - Campina Grande, 2019.

158 f. : il. color.

Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, Centro de Humanidades, 2019.

"Orientação: Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

Referências.

1. Contos Africanos e Afro-Brasileiros - Condição Feminina. 2. Lei 10.639/03. 3. Método Recepcional. 4. Condição Feminina - Estereótipos. I. Nóbrega, Maria Marta dos Santos Silva. II. Título.

CDU 82-34(043)

RODRIGO NUNES DE SOUZA

A PERCEPÇÃO DA CONDIÇÃO FEMININA MOÇAMBICANA E AFRO-BRASILEIRA: UMA LEITURA DE CONTOS DE LÍLIA MOMPLÉ E CONCEIÇÃO EVARISTO NA SALA DE AULA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), como requisito para a obtenção do título de Mestre.

Aprovado em: 07 de Agosto de 2019.

BANCA EXAMINADORA



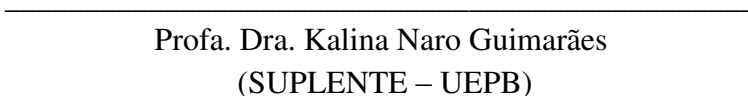
Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega
(ORIENTADORA – UFCG)



Profa. Dra. Márcia Tavares da Silva
(EXAMINADORA INTERNA – UFCG)



Profa. Dra. Francisca Zuleide Duarte de Souza
(EXAMINADORA EXTERNA – UEPB)



Profa. Dra. Kalina Naro Guimarães
(SUPLENTE – UEPB)

“A escrita é um caminho que me conduz a autorrealização, sensação de liberdade. Quando escrevo sinto-me independente. Todas minhas obras foram escritas não só pelo prazer.”

(Lília Momplé)

“No imaginário brasileiro, nós, negras, cantamos, dançamos, cozinhamos, cuidamos bem de uma casa. Somos capazes, sim, de cozinhar, de lavar, de passar, de dar aula, de exercer a medicina, de sermos professoras, damos conta de tudo de que outras mulheres também dão.”

(Conceição Evaristo)

À Mirla Farias (*in memoriam*) por
todo o ombro amigo e o abraço
fraterno de sempre!

AGRADECIMENTOS

Um ciclo se encerra, porém os frutos são diariamente perpetuados. Desafios proporcionam um misto de sentimentos e nessa culminância os agradecimentos acabam se tornando mistos também.

À minha Mãe, primeiramente, por ter sempre acreditado em mim e me apoiado nas veredas que muitas vezes são sertões na caminhada da vida. Seu esforço para me ver, hoje, na busca pelo título de Mestre, lhe orgulha: vê, em mim, todos os seus sonhos realizados. A oportunidade que outrora não teve, reconhece na figura do filho caçula, aquela criança que, desde cedo, lia e lia, sem se importar com brinquedos, tão logo percebeu meu interesse por leitura, passou a se esforçar, ainda mais, para que pudesse me dar, ao menos, um livrinho barato, proporcionando-me as mais clandestinas felicidades. Analfabeta, do interior, batalhadora desde criança, lavadeira, empregada doméstica e a minha primeira professora: a da vida, essa eterna escola que, graças a Dona Maria de Fátima, minha Mãe, pude adquirir os verdadeiros ensinamentos que trago comigo como pessoa, professor, pesquisador e ser errante, pois, assim como Alima, minha Mãe me reconhece como alguém que “desde antes de nascer sabe muito bem o que quer”.

À Profa. Maria Marta Nóbrega, minha orientadora, por seu sorriso e abraço festivo na minha chegada ao mestrado. Acredito que, de imediato, nossa sintonia foi a responsável por tantos acertos. Atenciosa, sua confiança nas minhas leituras, na minha escrita, nos desafios, praxo e metas do mestrado ficarão para sempre comigo. Diante de tanto desânimo que tentava reinar em minha vida, a Profa. Marta surgiu para me mostrar que, mesmo diante das dificuldades da vida, há sempre um sol a nascer. Assim como Tristezza, personagem criada por Mia Couto, sua visão doce de que tudo dará certo me fez acreditar em mim novamente, me permitindo a aceitar e solidificar meu lado pesquisador das Literaturas africanas. Sou grato pelas oportunidades, pelos elogios, pela confiança, pelos momentos de aula, orientação, sorrisos, confidências, livros, leituras... uma bagagem que não cessará de ser aberta para que toda essa carga de conhecimento seja, doravante, repassada.

Às professoras que compõem a banca examinadora: à Dra. Márcia Tavares, sem dúvida, uma grande amiga que o mestrado me deu. Não tive a chance de ser seu aluno, mas seu sorriso e camaradagem são os verdadeiros presentes para quem viveu as atribuições de uma pós-graduação. À Profa. Dra. Zuleide Duarte, motivo de admiração

por todo conhecimento que emana. Uma honra, para mim, contar com a participação desta referência no que diz respeito às literaturas africanas. Agradeço cada palavra, cada livro disponibilizado, a atenção e os sorrisos, esses fertilizantes que a vida me proporcionou. E, por fim, à Profa. Dra. Kalina Naro, outro motivo de admiração. Pelos ensinamentos repassados desde a Graduação, período em que vivenciei sua prática como professora nos componentes Estágio Supervisionado III e IV. Foi ali que descobri o meu lado pesquisador e, graças a ela, me encontrei nas pesquisas em torno da produção literária de autoria feminina. Seu incentivo foi fundamental para que hoje me sinta realizado em traçar tantos estudos que, de certa forma, concretizam os meus anseios.

À Escola Cidadã Integral Severino Cabral pela disponibilidade em receber a pesquisa. Professora, alunos e direção acolheram-me de abraços abertos e os resultados obtivos só foram alcançados graças ao empenho de todos. Um agradecimento em especial aos alunos do 3º ano B pela dedicação e por terem sentido o quão maravilhoso pode ser a Literatura. A dedicação de todos é o melhor retorno que um professor pode ter.

Aos amigos, tanto os de outrora quanto os que o mestrado me deu, pelos sorrisos, pela paciência, pelos conselhos. Às minhas amigas Juliane e Leidiane pelo “trio literário” que formamos desde a primeira disciplina; à Déborah, Laiana, Lidianne, Haiany, Vanda, Aline e Jéssica pelas conversas e conselhos; aos amigos Ramon e João Gabriel pelas intensas falas sobre a vida. A todos que, direta ou indiretamente, estiveram comigo nessa jornada.

À Profa Josilene pelo carinho e atenção de sempre. Ao Prof. Hélder pelas oportunidades e, principalmente, por ser tão atencioso e compreensivo com os seus alunos. À Profa, Naelza por toda a dedicação na disciplina Seminários de Pesquisa e ao Prof. José Edilson pela convivência na disciplina **Narrativas em contexto de ensino** em que pudemos trocar nossas experiências enquanto leitores. O meu amor por Lygia Fugundes Telles, logo observado por ele, o confundiu, porém logo constatou que a abraço longamente desde que me entendo entre os livros.

À Genilda e toda sua equipe. Seu sorriso contagiante ficou marcado desde a aquisição dos textos para a seleção até nos momentos em que tudo não parecia dar certo. Não à toa, ela se torna referência por seu profissionalismo, acolhida e desejos de boa sorte.

À CAPES, pela bolsa concedida. Grande parte do meu acervo sobre Literaturas africanas e afro-brasileira só foi possível graças a esta bolsa que, modéstia à parte,

utilizei (como se espera, obviamente) construindo as sólidas camadas do meu viés pesquisador.

A vida segue. Intensa, vibrante, bonita e cheia de “escrevivências” para se tornar realidade.

Muito obrigado!

RESUMO

A questão da identidade feminina, até hoje, suscita debates e surge como um dos assuntos mais urgentes quando se trata da condição da mulher na sociedade. No que tange à representatividade da mulher negra, esses debates se tornam ainda mais urgentes, pois são cerceados por questões em torno da origem, do lugar que ocupam na sociedade, do protagonismo e dos estereótipos que, ao longo da história, foram construídos e enraizados no imaginário social. Dessa forma, destacar a trajetória dessas mulheres, através da Literatura, bem como as personagens femininas de obras que, diante do atual cenário que busca evidenciar as falas da negritude, se faz importante para que se conheçam as formas de denúncia da condição da mulher. Esta dissertação tem como propósito destacar como alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio recepcionaram contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo, dando destaque à condição feminina em Moçambique e no Brasil. Dentre as obras contísticas das autoras, optou-se por seis narrativas, sendo três da moçambicana Lília Momplé (“O baile de Celina”, “Ninguém matou Suhura” e “O sonho de Alima”) e três da brasileira Conceição Evaristo (“Duzu-Querença”, “Ana Davenga” e “Natalina Soledad”). A pesquisa também apresenta como o gênero conto é utilizado por ambas as autoras para denunciar como a mulher é subalternizada nos respectivos países que habitam. Por meio de questionários, pôde-se perceber a necessidade de levar contos africanos e afro-brasileiros para a sala de aula, visto que a maioria dos alunos, sentia a necessidade de conhecer a Literatura africana e afro-brasileira, atendendo, assim, à Lei 10.639/03, contribuindo com a formação leitora desses alunos, dando destaque ao Método Recepcional como uma metodologia que direcionasse as questões observadas e debatidas em sala de aula, em relação à condição feminina moçambicana e afro-brasileira. Para desenvolver a pesquisa, utilizam-se como embasamento teórico as ideias de AFONSO (2004), ALÓS (2013), BORDINI E AGUIAR (1988), DÍAZ-SZMIDT (2014), BHABHA (2018), entre outros.

Palavras-chave: Condição feminina. Estereótipos. Contos africanos e afro-brasileiros. Lei 10.639/03. Método Recepcional.

RÉSUMÉ

La question de l'identité des femmes, à ce jour, soulève le débat et constitue l'une des questions les plus urgentes en ce qui concerne la condition de la femme dans la société. Quant à la représentativité de la femme noire, ces débats deviennent encore plus urgents, car ils sont limités par des questions sur l'origine, la place qu'ils occupent dans la société, le protagonisme et les stéréotypes qui se sont construits et enracinés au cours de l'histoire. dans l'imaginaire social. Ainsi, pour mettre en évidence la trajectoire de ces femmes, à travers la littérature, ainsi que les personnages féminins d'œuvres qui, compte tenu du scénario actuel qui cherche à mettre en évidence des lignes de négritude, il est important de connaître les moyens de dénoncer la condition de la femme. Cette thèse a pour objectif de mettre en lumière la manière dont les élèves d'une classe de troisième année du secondaire ont reçu des récits de Lília Momplé et Conceição Evaristo, mettant en lumière la condition féminine au Mozambique et au Brésil. Parmi les œuvres des auteurs, six récits ont été choisis, trois de la Lituanie Lília Momplé (" La danse de Celina ", " Personne n'a tué Suhura " et " Le rêve d'Alima ") et trois Conceição Evaristo brésilienne (" Duzu-Querença ", " Ana Davenga " et " Natalina Soledad "). La recherche montre également comment le genre de conte est utilisé par les deux auteurs pour dénoncer la "subalternisation" de la femme dans les pays respectifs qu'ils habitent. Grâce à des questionnaires, il était possible de percevoir la nécessité d'apporter des histoires africaines et afro-brésiliennes en classe, car la plupart des étudiants ressentaient le besoin de connaître la littérature africaine et afro-brésilienne, Loi 10.639 / 03, contribuant à l'éducation à la lecture de ces étudiants, soulignant la méthode réceptive en tant que méthodologie orientant les problèmes observés et débattus en classe, en relation avec la condition féminine mozambicaine et afro-brésilienne. Afin de développer la recherche, les idées de AFONSO (2004), ALÓS (2013), BORDINI E AGUIAR (1988), DÍAZ-SZMIDT (2014), BHABHA (2018), entre autres, sont utilisées comme base théorique.

Mots-clés: Condition féminine. Stéréotypes. Contes africains et afro-brésiliens. Loi 10.639/ 03. Méthode réceptive.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
CAPÍTULO 01 – A ESCRITA DE AUTORIA FEMININA NO CONTO MOÇAMBICANO E AFRO-BRASILEIRO.....	16
1.1 O gênero conto: entre o tradicional e as novas concepções sobre o fazer contístico.....	16
1.2 Oralidade: uma mesma fonte para Moçambique e Brasil.....	21
1.3 O conto em Moçambique: da fórmula oral à escrita.....	23
1.4 O conto (afro-)brasileiro: representatividade e resistência.....	28
1.5 A escrita de autoria feminina e o gênero conto: Lília Momplé e Conceição Evaristo em diálogo.....	31
CAPÍTULO 02 – A ESCRITA DO CONTO DE AUTORIA FEMININA: ASPECTOS DA TRADIÇÃO CONTÍSTICA DE LÍLIA MOMPLÉ E CONCEIÇÃO EVARISTO.....	37
2.1 Lília Momplé e o conto moçambicano: a mulher antes e após a independência de Moçambique.....	37
2.2 Uma leitura do pós-colonial em ‘O baile de Celina’ e ‘Ninguém matou Suhura’.....	40
2.3 Alima Momade sabe o que quer desde antes de nascer: a realização de um sonho pelos olhos de Lília Momplé.....	49
2.4 Os olhos d’água e as insubmissas lágrimas de Conceição Evaristo.....	52
2.5 Os olhos d’água de ‘Ana Davenga’	58
2.6 As asas de ‘Duzu-Querença’: esperanças para reinventar a vida.....	60
2.7 As insubmissas lágrimas de Natalina Soledad, a mulher que escolheu seu próprio nome.....	65
CAPÍTULO 03 – A PRODUÇÃO LITERÁRIA AFRICANA E AFRO- BRASILEIRA NA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DOCENTE E A “INVISIBILIDADE” DE TEXTOS DE AUTORIA FEMININA.....	71
3.1 A metodologia da pesquisa interventiva.....	71
3.2 A produção literária africana e afro-brasileira de autoria feminina e os saberes docentes: a formação da professora CMR e a Lei 10.639/03.....	73
3.3 A Literatura moçambicana no livro didático adotado pela escola.....	81

3.4 Método Receptional e a pesquisa: determinando o horizonte de expectativas dos alunos.....	89
CAPÍTULO 04 – MÉTODO RECEPCIONAL E A CONDIÇÃO FEMININA: LENDO CONTOS DE LÍLIA MOMPLÉ E CONCEIÇÃO EVARISTO NA SALA DE AULA.....	95
4.1 Primeiras leituras: o gênero poema como elemento motivacional a partir de “Negra”, de Noémia de Sousa, e “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo.....	98
4.1.1 “Foste tudo, negra, menos tu”: o poema de Nóemia de Sousa na aula de aula.....	99
4.1.2 “A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome”: as vozes-mulheres de Conceição Evaristo na sala de aula.....	103
4.2 “Esse conto rasgou foi meu coração!”: “O baile de Celina” pelos olhos dos Alunos.....	108
4.3 “Tão triste e ao mesmo tempo tão esperançoso!”: os olhares para “Duzu-Querença”, de Conceição Evaristo.....	112
4.4 “Alguém matou Suhura, professor, esse devia ser o título do conto !”: os olhares para o conto “Ninguém matou Suhura”.....	117
4.5 “Eu pensei que seria uma história de amor !”: a “escrevivência” e a vida de Ana Davenga.....	122
4.6 “Ah, se todas as meninas soubessem o que querem desde antes do nascimento!”: o sonho de Alima Momade na visão dos alunos.....	125
4.7 “Natalina viveu de novo!”: a história da mulher que escolheu o próprio nome na sala de aula.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	134
REFERÊNCIAS.....	138
ANEXO A – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL.....	143
ANEXO B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....	146
ANEXO C – QUESTIONÁRIO I (PROFESSORA).....	150
ANEXO D – QUESTIONÁRIO II (ALUNOS).....	153
ANEXO E – HEBO, DE HAMILTON FRANCISCO (BABU).....	157

INTRODUÇÃO

O ensino de Literatura busca traçar caminhos que levem professor e aluno a irem além do que, tradicionalmente, já encontramos na escola: o historicismo e o pretexto para aulas gramaticais, por exemplo. Essas situações levam a um trabalho de descrédito, considerando que o texto literário está além do tradicionalismo que, há muito tempo, lhe direcionam.

Verifica-se, contudo, que, mais restritamente, quando esse ensino é direcionado a produções de cunho africano ou afro-brasileiro, a literatura ainda está aquém do esperado. Muitas vezes não abordada na formação inicial de muitos professores, o ensino da cultura e da tradição africanas levantam questões que giram em torno da representação do negro ao longo da construção identitária do Brasil e no próprio continente africano. Quando se direcionam, por sua vez, essas questões, em torno do trabalho com textos literários na escola, para produções de autoria feminina, percebe-se que a situação é ainda mais frágil.

Com poucos nomes presentes em livros didáticos ou em antologias trabalhadas e distribuídas em escolas, a presença de autoras negras na escola ainda é vista de forma irrisória, tendo o silenciamento como um dos fatores para que a pouca abordagem de textos de autoria feminina cheguem, de fato, ao ambiente escolar. Várias questões contribuem para isso, mas, desde que o ensino de literatura se tornou centro de pesquisas, existe a preocupação em se destacar a produção africana e afro-brasileira na sala de aula. Assim, há razões para que muitos professores não adotem obras de tradição africana, como aponta Vieira (2008, p. 444-445):

Explicita-se a necessidade de um ensino de literatura que leve em conta não a historiografia, mas, sim, a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. A leitura de literatura brasileira, portuguesa e de língua portuguesa (angolana, moçambicana, cabo-verdiana) é considerada fator preponderante para que, durante a análise e discussão dos textos, os alunos ampliem a compreensão do fenômeno literário e da cultura de um povo. Concomitantemente, indica-se o estudo de temas e formas com o intuito de criar condições para que haja um conhecimento crítico da literatura e da sua história.

Esta dissertação visa destacar como alunos de uma turma de 3º ano do Ensino Médio, da Escola Cidadã Integral Severino Cabral, recepcionaram textos moçambicanos e afro-brasileiros produzidos por mulheres e desconstruir, através de leitura de contos,

os estereótipos que, geralmente, são associados às mulheres negras e evidenciar as outras faces sociais que estas mulheres conseguiram ao longo da história. Para isso, trabalhou-se com contos das obras *Ninguém matou Suhura* e *Os olhos da Cobra Verde*, de Lília Momplé; *Olhos d'Água* e *Insubmissas lágrimas de mulheres*, de Conceição Evaristo.

Tem-se como objetivo geral evidenciar outras representações da mulher, moçambicana e afro-brasileira, levando em consideração contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo. Estas representações englobam outras associações que, normalmente, direcionam-se às mulheres-negras. Ao passo que os objetivos específicos são: 1 - debater como as personagens dos contos em questão são construídas e associadas aos estereótipos que são direcionados às mulheres-negras; 2 - analisar o contexto sócio-histórico-cultural em que essas personagens estão inseridas, levando em consideração que, tanto para a Lília quanto para Conceição, as personagens seguem uma correlação com estes três aspectos; 3- destacar como a mulher-moçambicana é representada nas narrativas de Lília Momplé (“O baile de Celina”, “Ninguém matou Suhura” e “O sonho de Alima”), enfatizando os fatores que colaboram para essa representação; 4 - evidenciar como a mulher afro-brasileira é representada nos contos de Conceição Evaristo (“Duzu-Querença”, “Ana Davenga” e “Natalina Soledad”), levando em consideração os meios pelos quais essa representação é construída.

Esta pesquisa contribui com os estudos relacionados ao ensino de literatura africana e afro-brasileira, destacando a condição feminina retratada por ambas as autoras em suas obras. Levando em consideração que, hoje, os debates referentes ao lugar da mulher na literatura são significativos, os encontros formulados para a aplicação desta pesquisa contribuirão para a fortuna crítica das autoras, assim com a questão etnográfica que há no desenvolvimento da pesquisa. Além disso, buscam-se resultados em torno da compreensão dos alunos, no que se refere aos estereótipos que foram (des)construídos nas narrativas de Lília Momplé e Conceição Evaristo. Em relação aos procedimentos, a pesquisa se encontra sob três tipos: bibliográfica, pesquisa-ação e etnográfica. Ao analisar um grupo de alunos, os sujeitos da investigação, abordou-se temas que estão relacionados à realidade. Essa realidade, que pode estar direta ou indiretamente relacionada ao cotidiano dos alunos, está retratada, de certa forma, nos contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo. Como já foi discutido, ambas as autoras se baseiam na realidade de seus locais de vida para construírem os enredos de seus textos.

Com informações previamente elaboradas por meio de questionários, a pesquisa foi desenvolvida baseada em planejamentos prévios (Sequência Diadática), cuja rotina da escola também serve como fonte de investigação para a concretização do corpus na escola. Corroborando, para isso, o envolvimento dos alunos com as propostas levantadas pelos textos e o valor significativo que se absorveu à medida que os debates foram ocorrendo. Partiu-se das seguintes problemáticas para inserir o debate em torno da condição feminina na sala de aula: como a mulher africana e afro-brasileira são representadas nos contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo?; como alunos de uma turma de 3º ano recebem textos de autoria feminina moçambicana e afro-brasileira ?;

O direito às questões que se relacionam às diferenças vem sendo fortemente discutidas por envolver casos que, na sociedade atual, mostra-se imprescindível para a formação cultural dos alunos. Ressalta-se que o fator humano, tanto na perspectiva de quem ensina quanto de quem aprende, busca destacar os grupos que envolvem a nova posição no eixo escolar, mostrando o que se deve levar em consideração nos meios que trazem as novas condições para suas relações sociais, subjetivas, de convivência.

Em 2003, a Lei 10.639 é sancionada com o objetivo de que a história e a cultura africana e afro-brasileira sejam trabalhadas nas escolas públicas e privadas do Brasil. Para que a Lei seja cumprida, além do professor, é necessário que toda a escola contribua para que as diretrizes sejam realmente efetivadas. Tardif (2007) destaca que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. Contudo, para que isso se efetive, faz-se necessário que outros profissionais levem em consideração o trabalho com a cultura e a história africanas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações étnico-raciais no ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, destaca-se a importância dessa efetivação da Lei:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (MEC, 2013, p. 501)

Aplicando esses saberes à sua prática, o professor fará a devida e esperada efetivação da Lei no ambiente de ensino. Para a pesquisadora Patrícia Pinheiro Menegon (2015), a relação entre os saberes e o trabalho com a Literatura africana se interligam, promovendo a mudança necessária para a construção do sendo crítico-reflexivo do aluno. Destaca, também, que:

A partir dessa significativa mudança, o campo da Educação Básica passou a viver um processo de revisão acerca das concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e da seleção de métodos pedagógicos mediadores e assertivos no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A exemplo disso, nos últimos anos, vimos destacar-se no meio acadêmico novas pesquisas e discussões acerca do alinhamento do trabalho didático-pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem de crianças nos primeiros nove anos de escolarização. O grande objetivo não é outro senão prover formas de garantir a continuidade no processo ensino-aprendizagem sem antecipação ou supressão de conteúdos programáticos que deverão ser assegurados nas séries finais e no ensino médio. (MENEGON, 2015, p. 21)

Textos africanos e afro-brasileiros de autoria feminina na sala de aula, ainda hoje, fazem parte das discussões sociais, principalmente associando-os aos saberes de Tardif (2007): de que é necessário investir na formação docente para que os alunos também possam ser agraciados com os conhecimentos que serão repassados, tendo o capítulo 03 como uma constatação. As produções de autoria feminina, mesmo ganhando espaço nos últimos anos, ainda se encontram fragilizadas pelo pouco espaço que a escola lhes proporciona. Diante disso, faz-se importante que os textos de autoria feminina sejam trabalhados e ressignificados, promovendo, assim, uma junção de conhecimentos.

Dessa forma, ao levar textos africanos e afro-brasileiros de autoria feminina para a sala de aula constatou-se que, na visão dos alunos, há o pouco espaço dessas produções em sala de aula. Assim, a aplicação dessa pesquisa tornou-se fundamental para que essa lacuna, a invisibilidade desses textos, fosse preenchida, pois, mesmo diante de alunos que não conheciam produções desse cunho, a experiência permitiu que a sensibilização pelo texto literário ocorresse, como se verá no capítulo 04.

Ao apresentar as múltiplas condições das mulheres em textos de Lília Momplé e Conceição Evaristo para os adolescentes que compuseram o 3º ano B, o processo de construção de identidades ocorreu, bem como as novas visões em torno do lugar da mulher africana e afrodescendente na trajetória desses estudantes. Ao debater sobre a condição feminina na sala de aula, percebeu-se um novo olhar para as questões em

torno do feminino, destacando, portanto, o respeito que é essencial para o convívio entre as diferenças.

CAPÍTULO 01 – A ESCRITA DE AUTORIA FEMININA NO CONTO MOÇAMBICANO E AFRO-BRASILEIRO

O espaço dado às mulheres no processo de escrita encontra-se, ainda, muito restrito. De fato, apenas nas últimas décadas, as produções literárias de autoria feminina conseguiram sair do ostracismo e passaram a constar com mais ênfase nos debates e nas editoras. Contudo, quando se estreita esse espaço às produções africanas e afro-brasileiras, percebe-se que a busca é vista com menos destaque, fazendo com que se enxerguem alguns fatores que contribuam com essa quase invisibilidade. Diante disso, a escrita se torna um dos meios encontrados por escritoras para receberem o devido reconhecimento. É sobre o gênero conto e sua relação com a autoria feminina que o primeiro capítulo se debruça.

1.1 O gênero conto: entre o tradicional e as novas concepções sobre o fazer contístico

Tradicionalmente, o gênero conto recebe delimitações em torno da ‘brevidade’ ou, o que lhe é mais comumente, associam-no ao ‘fabuloso’. A tradição de contar histórias é milenar; estima-se que, desde os egípcios, essa ação já se fazia presente. Com o passar dos séculos, as histórias contadas foram se moldando e ganhando contornos de acordo com a realidade em que os atores (contadores e ouvintes) estavam inseridos. Ou seja: a partir de suas realidades, a tradição de contar, de narrar fatos, com os mais diferentes intuitos, como o de repassar ensinamentos ou resgatar histórias de antepassados ou deuses, angaria traços cada vez mais próximos da realidade dos povos que passaram a utilizar-se dos momentos de união, confraternização e trocas de experiências advindas da contação para extrair e disseminarem ensinamentos. A esse respeito, Gotlib (1990) defende que as histórias já eram contadas com a finalidade de unir o homem a seus laços sociais. Segundo a autora,

sob o signo da convivência, a história sempre reuniu pessoas que contam e que ouvem: em sociedades primitivas, sacerdotes e seus discípulos, para transmissão dos mitos e ritos da tribo; nos nossos tempos, em volta da mesa, à hora das refeições, pessoas trazem notícias, trocam ideias e contam casos. (GOTLIB, 1990, p.5).

Gotlib (1990) destaca que, além de se deter à contação de estórias ou histórias, surge a preocupação de estudar como essas estórias ou histórias ganham contornos que, pouco tempo depois, passam a ter a escrita como outro meio de difusão. Para a autora, “uma outra história se monta: a que tenta explicitar a história destas estórias, problematizando a questão deste modo de narrar – um modo de narrar caracterizado, em princípio, pela própria natureza desta narrativa” (GOTLIB, 1990, p. 06). É recorrente a utilização de princípios que, tradicionalmente, se utilizam para definir e caracterizar o conto. Mesmo julgando-os universais (e que não podem ser destituídos inteiramente), na atualidade, há uma produção contística que faz com que se elaborem narrativas que destoam das teorias mais comuns sobre o gênero.

Não obstante a sua prática narrativa remontar à oralidade, o conto sofreu mudanças temporais e espaciais que não podem ser desconsideradas. A primeira dessas transformações diz respeito à utilização da escrita, possibilitando o registro e a propagação das estórias, inserindo um tom mais preciso, o que favoreceu uma definição estética ao gênero. É o momento em que “o narrador assumiu esta função: de contador-criador-escritor de contos, afirmando, então, o seu caráter literário” (GOTLIB, 1990, p.13).

Seguindo a esteira de Jolles (1930), Gotlib sintetiza que foi no século XIX, definitivamente, que o conto ganhou uma função literária, quando os irmãos Grimm denominaram a coletânea por eles organizada de “de Kinder-und Hous-marchen [Contos para Crianças e Famílias]” (1930, p.181). A partir daí, surgiu uma divisão em forma simples e forma literária. A primeira contempla as fábulas, os mitos e anedotas, recebendo a denominação de contos populares; a segunda, contempla a narrativa produzida e assinada por um autor.

Este é o sentido que lhe atribui André Jolles, para quem o conto (...) é uma “forma simples”, isto é uma forma que permanece através dos tempos, recontada por vários, sem perder sua “forma” e opondo-se, pois, à “forma artística”, elaborada por um autor, única, portanto, e impossível de ser recontada sem que perca sua peculiaridade. (GOTLIB, 2002, p.17).

Para Cortázar, assim como um fotógrafo, o contista sente a necessidade de escolher e limitar uma imagem ou um acontecimento. Isso traz o aspecto significativo que o gênero deve possuir, atuando de forma contundente no leitor. Funciona, portanto, como uma espécie de abertura para o argumento literário que o conto contém. Dessa

forma, como ainda enfatiza o escritor e pesquisador argentino, um conto só é ruim “quando é escrito sem essa tensão que se deve manifestar desde as primeiras palavras ou desde as primeiras cenas” (CORTÁZAR, 2008, p. 152). De fato, as noções de significação, de intensidade e de tensão, que constam com recorrência nesse gênero literário, permitem uma aproximação com a própria estrutura do conto, destacando o tema como um aspectos centrais para que texto ganhe as devidas proporções em torno do significativo – o que permite que os temas “nasç[am] quando for o momento” (CORTÁZAR, 2008, p. 162).

Entre os pontos universais destacados por tradicionalmente se associarem ao conto, é a relação com a poesia e, por sua vez, desta com a oralidade. Quando se contavam histórias, em alguns momentos, vale salientar, com o auxílio de instrumentos musicais, encenações e afins, infunde-se ao conto uma identificação universalista, principalmente ao relacionarmos os contextos em que essas histórias eram postas. Isso alude a uma outra característica muito comum: a extensão menor, que a escrita também absorverá para si e refletirá na produção de narrativas mais curtas. Lopes (2003) associa essas questões ao que denomina de **Cultura acústica**. Para ele, essa cultura tem no ouvido (oralidade) e não na visão (escrita), as formas de recepção e percepção das formulações em torno da produção do conto.

O ponto fora da curva centra-se na relação entre oralidade e escrita, o que, muitas vezes, imbricam-se na construção social do gênero. Com isso, o conto passa a ter suas concepções ligadas para cumprir com a associação existente entre a Cultura acústica formulada por Lopes (2003). Assim, é preciso que se observe como essa questão relaciona-se aos fatores que levam países como Moçambique e Brasil a produzirem narrativas contísticas para cumprir, por exemplo, com papéis em torno do resgate, trazendo para o texto aspectos relacionados à memória.

O papel da memória, na trajetória do conto, liga-se à origem do gênero, pois sua função é, ainda na atualidade, deixar marcas de lembranças, o que faz com que essa característica memorialística esteja envolvida nas novas formas de fazer o conto: em Moçambique, muito antes de sua independência, em 1975, os contos já eram produzidos com esse intuito (AFONSO, 2004). As produções afro-brasileiras, a partir dos anos 1970, passam a recorrer à memória para deixar marcadas a história de seus antepassados, as problematizações em torno da identidade, do lugar na sociedade e daquilo que lhes são cadentes. Essas produções, inclusive, buscam nas lutas pela independência dos Países Africanos de Língua Portuguesa, como Angola e

Moçambique, as suas novas formas de “registro do presente da trajetória de um segmento populacional relegado ao esquecimento ou ao segundo plano na historiografia” (ALVES, 2010, p. 44).

Reforçamos que essa ligação entre trazer para a escrita os aspectos em torno da memória a formas de produção dos contos, liga-se ao contexto histórico e à dinâmica em torno da interação social. Essa dicotomia, de acordo com Lopes (2003, p. 267), está organizada:

em função do que o Ocidente determina como as suas permissões e os seus tabus, os seus juízos, a sua ética e sua estética. Mas a escrita não é a única simbologia que permite guardar a memória dos fatos, as genealogias, as dinâmicas e as proibições do interagir. Há também gestos, desenhos, roupas, expressões, monumentos, palavras, formas de expressão e outras, que servem ao objetivo de delinear a conduta social. Porque, na verdade, é essa lembrança que um grupo guarda, que orienta a forma de agir, determina as diferenças entre gerações, hierarquias, épocas, o que pode ser feito e o que pode ser evitado.

Outro ponto que entra nas novas formas de fazer o contístico, é o que Arturo (2011, p. 21) chama de “um conto quebrar os seus próprios limites”. Esses limites, além dos tradicionais já citados, tendem a substituir e apresentar outros conceitos, como o que está relacionado à extensão. Delimitar o conto apenas pela sua brevidade, faz com que ele seja visto como uma forma narrativa delimitada, uma *forma abstrata*, conforme destaca o autor. Segundo ele, ao constatar as muitas formas de singularidades do gênero conto, pode levar a “inúmeros exemplos que desmentem essas limitações e mesmo concepções daí recorrentes” (ARTURO, 2011, p. 25).

São concepções que se ligam ao clássico, o que leva à exclusão de novas experimentações e formas de construção que contribuíram, por exemplo, com as críticas ao sistema colonial (no caso de Moçambique) e às formas de representações em torno da identidade negra e de resgate histórico (refere-se aos contos afro-brasileiros). Arturo (2011, p. 27), ao tratar o conto de acordo com as suas formas clássicas, leva a enxergar que:

trata-se de um senso comum veiculado, ao que parece, pela imprensa e assimilado, de alguma forma, pela crítica (se não for o contrário). O fato real que subjaz a essa questão é que a crítica não se dispõe a enfrentar as dificuldades representadas pela extrema singularidade do conto – como gênero e em suas formas intransferíveis de realização particular.

Mesmo que não esteja totalmente distante do “clássico”, os contos moçambicanos e afro-brasileiros assumem novas formas de narrar e “situar sua

produção literária dentro do seu próprio contexto” (SANTOS, 2016, p. 125). Ao situar-se como o gênero que mais contribuirá para a construção das questões que envolvem a formação de uma identidade nacional, percebe-se que o conto se sobressai e torna-se o gênero mais significativo de consolidação para uma escrita de protesto contra o colonizador.

No caso de Moçambique, o gênero conto será responsável por contribuir com a “moçambicanidade”¹, termo utilizado para se referir à formação da identidade nacional do país. Vê-se, portanto, que o conto uma forma narrativa que evoluiu, abrindo possibilidades para resgatar valores em torno da tradição locais/nacionais, sejam estas ligadas às políticas de identidade, suas heranças culturais e os próprios assuntos ou interesses moçambicanos – como os contos que, indiretamente, denunciam as opressões trazidas pelo colonialismo, estas ligadas, por exemplo, ao apagamento social, à condição feminina, à assimilação, aos ritos religiosos, etc.

A produção afro-brasileira não é um fenômeno novo. Costuma-se considerar a produção do século XIX como as primeiras manifestações de autoria negra no Brasil². Da mesma época, vem os textos literários que já denunciavam as condições da população afrodescendente, o que funciona como um catalisador de histórias que são registros entre o ficcional e o real, assumindo uma dicotomia fala e escrita. Nos anos 1970, durante a Ditadura Militar, emergem os contos que buscam resgatar e problematizar os poucos espaços que escritores negros e escritoras negras possuíam naquele momento. Percebe-se, aqui, que é por meio do conto que esses escritores e essas escritoras trarão a sua existência, o “lugar enquanto espaço vivido exerce um papel revelador do espaço em que se está inserido e do espaço de que se é excluído” (ALVES, 2010, p. 13).

A oralidade assume, portanto, um aspecto importante tanto como marca para a retomada e a construção da identidade desses povos quanto no processo de escrita dos textos que contribuirão para a apresentação das angústias que eram evidenciadas por meio desses textos literários.

1.2 Oralidade: uma mesma fonte para Moçambique e Brasil

¹Conforme Áurea Regina do Nascimento Santos (2016) para se referir à identidade feminina em uma perspectiva pós-colonial.

² Levamos em consideração as informações apontadas por Miram Alves em *BrasilAfro Autorrevelado: literatura brasileira contemporânea* (2010).

Enxergar a oralidade como um instrumento de detecção de uma africanidade textual faz de seu uso (direto ou indireto) um mecanismo de escrita e produção de contos em contexto de África. Ela torna-se um recurso de escrita a partir das histórias que eram contadas por antepassados e que acabam sendo utilizadas como fonte criação de textos narrativos. Essa mesma oralidade contribui para que uma rede de relações entre fala e escrita seja criada, a fim de enfatizar os dilemas que se tornaram imprescindíveis para a produção de contos em Moçambique, por exemplo.

De fato, esses contos são escritos em português, língua do colonizador. Segundo Ana Mafalda Leite (2012), esse aspecto assemelha-se a uma ‘colagem’, o que levou a várias análises e a encarar a produção literária africana como ‘uma espécie de produto neocolonial’ (LEITE, 2012, p. 16). Apesar de escritos em português, percebe-se que alguns escritores se utilizarem do caráter oral como uma forma de resgatar as tradições do seu povo, a fim de resistir ao que o sistema colonial impunha, tendo textos, inclusive, escritos na língua do colonizador e com passagens redigidas em línguas locais, como o macua. Dessa forma, a oralidade é uma constituinte do imaginário (re)transmitidos e refletidos nas narrativas escritas:

a literatura de tradição oral se encontra refletida na literatura escrita na forma e no conteúdo com a adoção de recursos estéticos, integração de elementos estruturais e recuperação de valores, o que permite sugerir que a cidade e o campo estão de tal forma próximos, na literatura, que é impossível vislumbrar universos integrados dessa proximidade, criando modelos de identidade moçambicana (ROSÁRIO, 1994, p. 11).

Esse reflexo, por sua vez, além de ser entendido como uma herança dos momentos em que a prática oralizante, mesmo com as mudanças em torno da sociedade pós-colonial, é vista como ‘passagem’ do texto falado para o escrito, sem esquecer que, em Moçambique, ainda é muito forte a presença de mestres ou *griots*, que levam a criar uma noção de ‘hereditariedade narrativa’ – marcas de ancestralidade que também são refletidas nos contos produzidos no país.

Mia Couto, uma das principais vozes da atual literatura produzida em Moçambique, vê na oralidade ‘um território universal, um tesouro rico de lógicas e sensibilidades que são resgatadas pela poesia’ (COUTO, 2011, p. 23). Para o autor, essa oralidade é traduzida por meio da poesia (o que se pode manifestar por meio dos mais diferentes gêneros) e que esse resgate, muitas vezes, abarca situações que as

línguas europeias não conseguem transmitir. Ele ainda enfatiza que, apesar no plurilinguismo existente no país, são as histórias que retratam o reflexo das situações vividas em Moçambique.

Essa referência que o autor faz da oralidade, em comum com a poesia, é um retrato da tradição oral em sintonia com a escrita. Inicialmente, o poema torna-se o principal gênero de difusão que Moçambique vivenciava no período colonial. Posteriormente, quem assume o protagonismo é o conto – o que o faz o principal meio de denúncia por parte de autores e autoras que, ousadamente, evidenciavam as agruras do colonialismo. Ana Mafalda Leite (2012, p. 26) destaca :

o conto foi, e continua a ser, muitas vezes, encarado como “forma” adequada, o instrumento narrativo “africano” por excelência. Um exemplo dessa postura crítica encontra-se nas palavras de Adrian Roscoe ao afirmar que o romance não tem tradição em África e que não constitui um elemento significativo na tradição africana.

A autora ainda evidencia que o conto, assumindo também a acepção de “conto oral”, permanece como uma das tradições mais marcantes na África. A preservação dessa bagagem cultural faz com que se enxergue como a oralidade ainda é uma forma de resistir diante da modernização imposta pelo sistema colonial, que não conseguiu apagar totalmente as marcas de ancestralidade, no nosso caso, de Moçambique. Desse modo, “o texto oral torna-se um bem coletivo, representando os costumes e as tradições de uma comunidade e diretamente relacionando-se ao texto escrito” (SANTOS, 2016, p. 134).

Na tradição afro-brasileira, a oralidade se faz presente, também, desde a época colonial. Miriam Alves (2010), que desenvolveu um estudo sobre a contemporânea literatura afro-brasileira, enfatiza que, desde os tempos coloniais, permanecendo até hoje, a oralidade é vista como uma forma de autorreconhecimento, pois era por meio deste recurso que as identidades eram construídas e enfatizadas, assim como as denúncias em torno da exploração a que o povo negro era submetido com a vinda de africanos escravizados para o Brasil.

A oralidade, nas produções afro-brasileiras, “sempre esteve presente nas entidades e manifestações negras” (ALVES, 2010, p. 47). Diante disso, a escrita de textos, cuja autoria pertence a escritores afrodescendentes, parte de um ponto de vista interno, ou seja, o centro de referência para essa oralidade é a sua própria história, dos seus antepassados, das suas identidades e, como já mencionado, da memória. Dessa

relação entre oralidade e escrita forja-se o conceito de *oralituras*. Para Alexandre (2018), esse conceito associa-se aos textos construídos com narrativas orais e escritas, poéticas que levantam apontamentos que visam discutir as relações entre o social e as mais variadas formas de expressão da cultura negra (como as identidades, a representação do feminino, as religiões, etc.). O autor prossegue dizendo:

as formas de representação e de leitura do outro em suas subjetividades e em sua imbricação direta com a sua enunciação, com o meio em que vive e aquele em que se vê confrontado, desvelando, muitas vezes, nuances que evidenciam rastros de sua errância diaspórica e as formas de violência sofridas (ALEXANDRE, 2018, p. 32).

Pensando Moçambique e Brasil, por meio da oralidade, percebem-se as conexões históricas e importantes afinidades entre os dois países. A oralidade funciona como uma relação de origem, refletindo, no conto escrito, as marcas deixadas pelo colonizador. Essas marcas têm o intuito de evidenciar as diferentes formas de heranças culturais – linguísticas, sociais, entre outras. Unindo a tradição colonial com as próprias identidades locais, ver-se, nos contos produzidos em Moçambique e no Brasil, além da língua oficial que os une, as tradições que foram trazidas e imbricadas na própria cultura brasileira, o que faz com que os textos literários também absorvam as influências vindas do continente africano. Mutuamente, a cultura brasileira também influencia os países africanos de língua portuguesa, fazendo com que “a ideia e a influência do Brasil persistam até hoje nos PALOP (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa)” (HAMILTON, 2003, p. 141).

1.3 O conto em Moçambique: da fórmula oral à escrita

Em Moçambique, a predominância da narrativa curta está atenta às contradições que unem as mais diferentes heranças – culturais, ideológicas, linguísticas. A ideia de nacionalismo, para os escritores moçambicanos, reforça a construção de uma identidade nacional, fazendo com que o conto, assim como o poema era visto anteriormente³, seja escrito como uma forma de se adaptar à realidade de Moçambique.

Trazer esse retrato para as narrativas que visam denunciar as mais diferentes atrocidades advindas do sistema colonial, fez com que os escritores passassem a refletir

³ Segundo Ana Mafalda Leite (2012), o poema é o gênero literário precursor na literatura moçambicana. Ainda de acordo com a pesquisadora, o gênero conto se consolida após a disseminação do poema, dando, inclusive, margem para a produção de romances.

sobre como o colonialismo mexeu com a nova forma de viver dos moçambicanos, fazendo, principalmente, da língua portuguesa, um patrimônio “herdado” da era colonial, como uma ferramenta que é utilizada para transformar ou “moçambicanizar” (HONWANA, 1994, p. 23).

Os fatos históricos e sociológicos que estão imbricados na construção do conto moçambicano estão interligados com fatores que se associam às tradições que, por muitas vezes, permanecem esquecidas, pois, cada autor, reconstrói seu contexto de enunciação. Muitos escritores (como Luís Bernardo Honwana, Luís Carlos Patraquim, Lília Momplé, Lina Magaia, entre outros) possuem suas visões acerca do que o colonialismo representou para Moçambique. Nesse sentido, de acordo com Afonso (2004, p. 41):

cada autor moçambicano pensa que a sua arte não pode recusar a responsabilidade do que sabe; logo, a escrita tem de testemunhar um passado vivido sob o peso da ditadura colonial. Mas, ao implicar-se na construção da nação, ela visa criar um modelo que respeite a fragmentação e a pluralidade dos dois polos.

Dessa forma, o conto moçambicano passa a problematizar o real e a interrogar o mundo ficcional. Sem fugir da tradição oral, percebe-se que há uma resistência de escrever contos apenas na língua do colonizador, surgindo uma “complexidade linguística” dos textos, inserindo, portanto, línguas locais (como o macua e o ronga) que atuam, concomitantemente, o que contribui para os efeitos em torno da representatividade por meio da escrita.

Através de textos publicados em páginas literárias e jornais, durante o período colonial, denunciavam-se as desigualdades em uma sociedade marcada pela imposição da cultura de outra nação. Esses textos, durante os cinco séculos de colonização portuguesa, fizeram com que se lutasse contra o processo irreversível de hibridização o qual Moçambique sofreu durante o período mencionado. Contos que denunciam esse processo, bem como a exploração sexual das mulheres, a assimilação e outros fatores que atingiram, na escrita africana, um diálogo com o social, por meio de estratégias que visavam denunciar os abusos criados pela colonização.

Diante da pouca escolaridade da população moçambicana, as denúncias, que não eram feitas porque, erroneamente, se pensava que quem não se utilizava da escrita não a dominava, chegavam aos mais diferentes públicos com o intuito de fixar os saberes

nessa sociedade marcada pela hegemonia portuguesa. Nas palavras de Maria Fernanda Afonso:

o uso da oralidade é o resultado de uma certa maneira de entender a prática social, a produção literária trabalha formas de escrita que, recriando o tempo mítico, resgatando valores habitados por crenças ancestrais, revelam uma maneira específica de olhar o mundo (AFONSO, 2004, p. 50).

Ao olhar de maneira mais específica o mundo, o conto ganha traços miméticos, trazendo, para o centro das histórias, formas cíclicas, apresentando personagens que refletem a realidade daquele momento em Moçambique, o que nos faz enxergar as situações análogas que recorrem a uma fórmula, entendida como um procedimento estético, no dizer de Lopes (2003), de criar contos e se utilizar do gênero para apresentar, entre outras representações, as questões sociais dos moçambicanos advindas com a colonização.

Essa fórmula, conforme Lopes (2003), visa unir o velho com o novo, contribuindo com a transmissão das vivências e dos conhecimentos antigos. A fórmula recorre à oralidade para expressar os modos de produção cultural, o que faz com que o gênero ganhe novos contornos em seu processo de escrita. Ainda, segundo o autor, é importante observamos que

o conceito de fórmula a que nos referimos configura uma sequência de elementos, um esquema organizador, característico das formas orais e sobreviventes nas culturas escritas. A fórmula é aqui entendida sobretudo como um procedimento mnemotécnico, um quadro estrutural, um meio de ligar elementos que, sem o apoio da escrita, seriam mais dificilmente memorizados para sua transmissão e difusão (LOPES, 2003, p. 279).

A fórmula se transforma, portanto, em uma espécie de traço muito particular para a produção do conto moçambicano. Com o advento da imprensa em Moçambique, no início do século XX, o gênero conto passa a ganhar dimensões mais explícitas, o que faz com que as narrativas sejam apresentadas ao público-leitor e as denúncias, às quais já nos referimos, também sejam apresentadas mais claramente. É a imprensa que, no país, vai contribuir para a propagação da noção de consciência nacional, transferindo, para os escritores que se propõem a expor seus poemas, contos e outros textos, as inadequações do colonialismo.

Essas produções, com lançamentos até então corriqueiros, propunham-se a enraizar as realidades cotidianas por meio da escrita e tornar-se acessível aos mais diferentes públicos. Com isso, pôde-se reivindicar uma identidade moçambicana. São os

jornais que proporcionam as primeiras manifestações de escritas dos ‘novos’ escritores da colônia portuguesa, sendo *O Brado Africano*, de 1909, um dos primeiros a ganhar proporções distintas – tanto na produção escrita quando nas denúncias que eram evidenciadas nas páginas deste jornal que, entre interrupções e desvios no que se propôs destacar, terá publicações até 1974, às vésperas da independência de Moçambique.

Os textos que compuseram *O Brado Africano* denunciavam ‘o trabalho forçado, as carências do sistema educativo e, de uma maneira geral, a opressão da política colonial’ (AFONSO, 2004, p. 123). O jornal tornou-se, também, uma grande fonte de contestação, ao publicar textos em português e em ronga, uma das línguas locais de Moçambique. Isso faz com que enxerguemos que os escritores romperam com uma escrita colonial, buscando solidificar uma identidade para si.

Pode-se dizer que *O Brado Africano* foi o pontapé para o surgimento de outros periódicos, como as revistas *Itinerário* (1941-1955), *Sulco* (1944-1945) e páginas literária, a exemplo de *Notícias* (1947), todas com propostas de evidenciar, por meio de textos literários, as repressões que o sistema colonial impunha. Isso contribuiu para que alguns desses periódicos tivessem ‘duração efêmera, porque a imprensa era muito controlada’ (AFONSO, 2004, p. 125). *O Brado Africano* fez surgir vários nomes da produção literária moçambicana, como Noémia de Sousa, José Craveirinha, Rui Guerra, entre outros. Estes escritores, tidos como pioneiros, foram de extrema importância, pois ‘favoreceram a formação de uma consciência nacional e contribuíram de maneira decisiva para o aparecimento e a formação de uma escrita literária moçambicana’ (AFONSO, 2004, p. 125).

O gênero conto ganha destaque a partir de publicações ‘esporádicas’ nestes periódicos, já que havia a preocupação em destacar outras produções, como manifestos e poemas. É por meio da imprensa que as primeiras produções contísticas passam a surgir em Moçambique, ganhando, nos anos 1980, as primeiras reuniões em livros. Antes dessa década, poucas foram as edições em livro, prevalecendo as publicações em jornais e revistas. Esses contos iniciais tinham como principal objetivo denunciar a exploração do homem negro, desvelando os vários aspectos, sendo a desigualdade racial e social os principais pontos a serem expostos.

Apesar do acesso aos contos com a publicação em jornais, escritores como Luís Bernardo Honwana, autor de *Nós matamos o cão tinhoso!*, considerada uma das primeiras obras a denunciar os horrores do sistema colonial, foi preso em 1964, mesmo ano de publicação da sua obra. Assim como Honwana, outros escritores também

ousaram e passaram a utilizar-se do gênero conto para denunciar as atrocidades impostas pelo colonialismo. Percebe-se que, ao se deterem no conto, esses escritores legitimam sua escrita e fazem com que o contexto sociocultural de Moçambique seja evidenciado. Além disso, essas narrativas acabam, de acordo com Afonso (2004, p. 137),

rompendo com o silêncio, a palavra torna-se lugar de convergência de muitas questões sociais, de múltiplas vozes que revelam o autoritarismo e a brutalidade dos homens brancos, a instabilidade dos indianos que vieram da Índia, alguns do Paquistão, o medo e o sofrimento dos mestiços e negros, a linguagem de uns e de outros.

Os conflitos apresentados por esses contos leva-se a entender que o projeto desse gênero narrativo não é apenas desenvolver um assunto, mas destacar as ações e as situações que sucumbem com o momento em que são publicados e com a própria questão em torno da independência de Moçambique. Não há uma causa ausente, porém, existe uma ação que determina o que se propõe, por exemplo, denunciar – mesmo que, em um mesmo conto, apresente-se mais de uma ação.

Considerado um país de contradições profundas, Moçambique assume-se como um misto de povos e culturas. Sua escrita literária tornou-se testemunha da evolução social, o que é visto com complexidade. Por isso, a importância de uma literatura voltada para as questões sociais, o que incluiu elementos essenciais para que o conto alcançasse as denúncias que se propôs a fazer, tais como a intertextualidade, o dialogismo, a problematização da identidade moçambicana a partir de vozes europeias e sul-americanas. Isso trouxe uma consciência dos direitos dos africanos, corroborando os anseios que passaram a agitar toda a África, tendo os escritores moçambicanos coragem para destacar as angústias que o sistema dominante impunha na sociedade.

São contos “baseados em fatos reais sucedidos em qualquer parte e conservados na memória desses grupos étnicos” (LOPES, 2003, p. 285). Esse diálogo com o real reflete a própria importância do gênero em Moçambique: foi por meio dos contos, união entre tradição oral e escrita, que as questões em torno da identidade moçambicana passaram a surgir, assim como as denúncias contra o sistema colonial que apagava e oprimia as mais diferentes camadas sociais.

1.4 O conto (afro-)brasileiro: representatividade e resistência

A produção literária afro-brasileira, segundo Alves (2010), é reconhecida desde o século XIX, tendo nomes como Cruz e Sousa, Luiz Gama, Lima Barreto, Machado de Assis e Maria Firmina dos Reis como pioneiros. Com o passar dos tempos, essa produção passou a ter um olhar diferenciado, problematizando as negatividades em torno da palavra negro.

Por essa negatividade, leiam-se as imagens construídas em torno da pessoa negra, tidas como subalternas à figura do colonizador, o que coloca em discussão a formação da identidade e pertencimento etnicorracial. Segundo Evaristo, essa literatura “tem como característica principal a escrevivência” (EVARISTO, 2007, p. 42). A “escrevivência”⁴, portanto, como o próprio nome já prenuncia, destaca, por meio da escrita, as vivências – resgatando a ancestralidade e reafirmando sua identidade enquanto uma pessoa pertencente a um espaço marcado pelo silenciamento.

Na contemporaneidade, a literatura afro-brasileira volta-se para denunciar as representações que se construíram em torno da população negra. Essas representações, vistas como estereotipadas, fazem com que autores e autoras negras se utilizem da escrita para evidenciar as circunstâncias de poderes hegemônicos – não só o colonial, mas engloba a dominação masculina, as imagens retratadas em livros e na mídia (escravas, empregadas domésticas, traficantes, entre outras), reforçam, segundo Figueiredo (2009), o preconceito e a exclusão.

Diante disso, escritores como Cuti, Miriam Alves, Conceição Evaristo, Allan da Rosa, entre outros, buscam, através de seus textos, abordar de modo diferenciado as imagens construídas e perpetuadas em torno do negro. São esses textos que fazem a produção afro-brasileira se destacar como uma das principais fontes de conhecimento e solidificação de nomes da atual literatura também chamada negra.

A “escrevivência” desses autores expõe as problematizações que sucumbem às denúncias apresentadas em seus textos. Ao se (auto)afirmarem, conseguem se transformar em representatividade, fazendo com que se identifique :

a formação da identidade brasileira e desnuda o mito da democracia racial. (...) o ponto em comum de expressão baseia-se em soltar a voz encarcerada, tocar em assuntos polêmicos e tabus: falar do não dito, pela perspectiva de quem nunca pôde falar (FIGUEIREDO, 2009, p. 43)

⁴ O termo foi criado pela própria autora e se refere ao seu processo de escrita. De acordo com Conceição, os seus textos refletem as vivências do cotidiano da população negra brasileira e, com isso, volta-se para a sua produção literária. Dessa forma, outros escritores negros passaram a utilizar o termo para se referirem à sua escrita.

A produção afro-brasileira de autoria feminina, preocupa-se com a importância de destacar o pouco espaço dado a essas produções nas mais diferentes esferas – do mercado editorial às escolas, por exemplo. É relevante buscar um espaço significativo para essas mulheres que se dedicam à escrita e, assim, dar-lhes um espaço para o debate e a reflexão. A própria trajetória dessas mulheres merece ser destacada, pois, em sua maioria, foi enfrentando preconceitos que elas conseguiram firmar seus nomes na Literatura brasileira. Para Maria Nazareth Soares Fonseca (2015), as vozes femininas são raras, o que significa dizer que, ao se anunciarem, essas vozes têm a tarefa de construir um novo tempo “em que a liberdade poderá ser vivida” (FONSECA, 2015, p. 105). A pesquisadora ainda enfatiza que, em se tratando de textos de autoria feminina de tradição africana, a mulher se coloca como escritora e, concomitantemente, se inscreve nos textos que produz.

Quando há um trabalho com essas produções, não é difícil encontrar, por exemplo, abordagens em que apenas os estereótipos direcionados às mulheres negras – tais como: mulheres submissas, inferiorizadas, prontas para a exploração sexual, objetos de prazer – sejam o pontapé da discussão. Na obra de Conceição Evaristo, por exemplo, percebe-se que, além das representações já mencionadas, ela também busca explorar outras, quebrando, desta forma, as ideias que, normalmente, associam à população feminina negra, contrariando os “discursos homogeneizantes da literatura” (SILVA apud DUARTE, 2011, p. 12).

Em uma construção ideológica, como a do discurso colonial, a ideia de estereótipo torna-se, como se referiu Bhabha (2013), uma “fixidez” (p. 117). Dessa forma, estereótipo se caracteriza como uma forma de conhecimento e identificação, permitindo com que grupos sejam duplamente conhecidos, o que, para o autor, será representado por uma “ambivalência” (p. 117): aquilo que está no lugar (uma forma de identificação imediata ou de associação a imagens socialmente construídas e, sendo assim, enraizadas historicamente) e sua repetibilidade, fazendo com que se explique algumas imagens “seja racista ou sexista, periférico ou metropolitano” (p. 118), tornando-se conhecido empiricamente ou, até mesmo, através da lógica. Homi Bhabha (2013, p. 118), ainda enfatiza que esse discurso colonial de certa forma, alimenta a ideia de estereótipo, contribui para que:

Reconhecer o estereótipo como um modo ambivalente de conhecimento e poder exige uma reação teórica e política que desafia os modos deterministas ou funcionalistas de conceber a relação entre o discurso e a política. A

analítica da ambivalência questiona as posições dogmáticas e moralistas diante do significado da opressão e da discriminação.

Não se pretende, com isso, apenas mostrar o outro lado da história, mas, sim, construir caminhos que levem à desconstrução de visões que, provavelmente, já estão “solidificadas” acerca do lugar social em que a mulher-negra está inserida. Muitas produções, cuja autoria pertence a uma mulher-negra, trazem em seu bojo de criação “os seus anseios e a sua luta no dia a dia, ao mesmo tempo incorporando ‘arte e crítica social’” (SILVA, 2011, p. 12). Esses anseios e essa luta se tornam necessários, afinal, a recuperação destas histórias passa pelo crivo de quem sentiu, na pele, as dores e as superações de ascender em uma sociedade que, muitas vezes, alimenta aos estereótipos que, ao longo da história, foram enfatizados no que tange o lugar da mulher-negra.

O trabalho com a produção de autoria feminina negra é de combater a invisibilidade, visto que, dentro dos livros didáticos, por exemplo, elas passam praticamente despercebidas. Este trabalho leva a enxergar a contribuição, o caráter de “denúncia” ou de “retomada” que esses escritos possuem. Assim, o trabalho com esses textos leva a uma:

escrita [que] recupera os espólios da escravização, as reminiscências do passado, ao mesmo tempo em que nos permite pensar a condição feminina a partir das suas peculiaridades e especificidades pela subjetividade, convergindo na construção identitária. (...) as personagens tornam-se argumentos representativos de luta e resistência dos segmentos excluídos, sobretudo, da mulher negra que busca sua identidade “perdida” (SILVA, 2011, p. 12)

Conceição Evaristo consta, atualmente, em muitos debates em torno da representatividade da mulher negra na Literatura. A autora (2009) destaca que existe, no Brasil, um desejo de apagar ou ignorar a forte tradição africana presente na formação nacional, contribuindo, dessa forma, com o silenciamento da mulher negra nos mais diferentes espaços.

Publica seus textos, inicialmente, nos *Cadernos Negros*, estreando em 1990, com poemas e contos. Esses cadernos têm, como principal objetivo, proporcionar a escritores negros um espaço para exporem seus textos, sendo o gênero conto o que mais consta nas edições. A própria Conceição Evaristo reflete sobre a ausência de escritores negros, nos mais diferentes espaços. Para a autora, os motivos que a levam (e outros escritores de descendência africana) ao silenciamento trata-se de

um exemplo do descaso da história oficial, que se fazia sentir até a bem pouco tempo, era – ou é? – a ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo território nacional. [...] A literatura brasileira é repleta de escritores afro-brasileiros que, no entanto, por vários motivos, permanecem desconhecidos, inclusive nos compêndios escolares. Muitos pesquisadores e críticos literários negam ou ignoram a existência de uma literatura afro-brasileira. (EVARISTO, 2009, p. 24-25)

Em textos de autoria feminina negra, vê-se que, por meio da escrita, consegue-se problematizar os espaços restritos que foram “preconcebidos” a essas mulheres que, dia após dia, lutam para adquirirem o devido reconhecimento.

1.5 A escrita de autoria feminina e o gênero conto: Lília Momplé e Conceição Evaristo em diálogo

A moçambicana Lília Momplé faz do conto uma forma de denunciar os horrores praticados pelo sistema colonial e pelas guerras que tomaram conta do seu país, abordando, em suas narrativas, questões em torno da desigualdade social e racial e, principalmente, da condição da mulher em meio a uma sociedade marcada, segundo Bonnici (2009), por uma dupla colonização. Ou seja: a mulher é vista, por essa sociedade, como uma “degradação das sociedades sob o colonialismo” (BONNICI, 2009, p. 267). Assim, a autora consegue problematizar e trazer um novo significado ao espaço dado às mulheres em contexto moçambicano.

Muito antes da independência de Moçambique, através da imprensa, as produções literárias já vinham denunciando o domínio português, tendo Noémia de Sousa (considerada a Mãe dos poetas moçambicanos) como uma das primeiras mulheres a se destacar na literatura moçambicana. Assim como a Noémia, Lília Momplé também publica seus primeiros contos na imprensa, o que faz com que autora, após reuni-los em *Ninguém matou Suhura*, diga que “esses contos são baseados em factos verídicos, embora os locais e as datas nem sempre correspondam à realidade” (MOMPLÉ, 2009, p. 104). Outras mulheres continuaram a se dedicar à escrita, como é o caso de Paulina Chiziane, considerada a primeira mulher a publicar um romance no país. Apesar do pioneirismo de Noémia de Sousa e, de certa forma, de Lília Momplé, vê-se que, de acordo com Macêdo (2003, p. 156):

no entanto, apesar da importância das mulheres na luta que levou à independência das jovens nações africanas e, posteriormente, na consolidação desses países, as vozes femininas ainda são poucas. As causas são as mais variadas, mas talvez pudéssemos avançar uma hipótese que aponta para a falta de visibilidade da produção escrita feminina, ou seja, essa produção existe – ainda que tímida – porém tem recebido pouca atenção da crítica especializada, o que leva muitas vezes ao seu silenciamento. Esse fato, aliado às difíceis condições de difusão do livro africano de língua portuguesa no circuito internacional e até mesmo no espaço lusófono, cria um desconhecimento do que hoje as mulheres têm escrito em África.

A ousadia de Lília Momplé em escrever contos que denunciavam e traziam à tona as angústias de Moçambique diante da destruição promovida pelo colonialismo, traz o importante papel da produção contística de autoria feminina em contexto de África, pois “escrever, para mulheres em Moçambique, era uma ousadia” (MIRANDA; SECCO, 2013, p. 22). Ousadia marcada tanto pelo fato de ser mulher quanto pelos temas levantados por essas mulheres em suas narrativas.

Os contos da autora, portanto, conseguem refletir “o importante papel desempenhado pelas mulheres na luta de libertação de seus países, como força organizadora da resistência” (MACÊDO, 2003, p. 155). Por meio de suas personagens femininas, Lília Momplé transpõe as dores e superações de ser mulher em um país marcado pela exploração e pelo silenciamento. Este último ponto, contudo, não apenas aplicado ao fazer literário.

De forma semelhante, no Brasil, há Conceição Evaristo. Considerada uma das principais vozes da literatura de autoria feminina negra atual, a autora, em seus contos, principalmente os que estão nas coletâneas⁵ *Olhos d'Água* (2014) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2011), aborda questões em torno da negritude, da condição das mulheres negras, da ancestralidade e da cultura oriunda, muitas vezes, da descendência africana que estão imbricadas em suas narrativas.

A autora traz, em suas histórias, as experiências vividas e que estão em torno da sua própria origem. No que tange às suas personagens femininas, Conceição Evaristo traça uma problematização que tem como foco unir passado e presente, refletindo aspectos que culminam “numa atitude de emancipação epistemológica e performática a partir de uma articulação entre ficção e história” (CÔRTEZ, 2018, p. 51). Parte-se do

⁵ Além das duas coletâneas citadas, a autora também possui os contos reunidos em *Histórias de leves enganos e parecenças* (2017). Estes, por sua vez, não integram a presente dissertação por não estarem diretamente relacionados com o foco da pesquisa.

pressuposto de que a autora resgatará os traços africanos marcados na trajetória da negritude brasileira, assumindo, assim, um caráter diaspórico.

Esse caráter, segundo Reis (2006), é o que dá ênfase aos povos afrodescendentes, o que contribui para que escritores e escritoras reflitam sobre o processo do sistema colonial, criando personagens que, direta ou indiretamente, enfocam essa questão. Reis prossegue, destacando que o caráter diaspórico transfere “o foco da atenção para a criação de culturas distintas que ao mesmo tempo preservam, expandem e desenvolvem suas culturas originais” (REIS, 2006, p. 331). Apesar do resgate e do destaque à tradição afro, Conceição Evaristo transporta a condição de suas personagens para um contexto brasileiro, resultando nessas culturas distintas e, concomitantemente, originais.

Mesmo enfatizando a ancestralidade à qual suas personagens pertencem, a autora utiliza-se da escrita para destacar as situações as quais suas personagens enfrentarão fora do continente africano. Em alguns contos, a autora se remete a essa ancestralidade por meio de alguma lembrança que suas personagens destacam por meio de um(a) narrador(a) em terceira pessoa. Torna-se original, porque a escritora traz, de suas vivências, as questões em torno da violência, da desigualdade, das diferentes formas de silenciamento, e entre outros temas levantados por ela em suas narrativas.

Muito dessas vivências são resultantes da influência de outras autoras negras que, para a autora, são essenciais para o seu processo de criação literária. Conceição destaca o quanto Carolina Maria de Jesus, por exemplo, foi de extrema importância para sua condição de escritora. Para Côrtes (2018), o fato de a autora, seja em seus textos literários ou nos discursos que profere, lembrar outras escritoras traz marcas de experiência étnica, o que faz com Conceição Evaristo imprima uma visão caleidoscópica de uma geração de escritoras negras. Além das questões étnicas, Côrtes também destaca que as representações em torno da classe ou de gênero ganham espaço no seu processo literário.

Ou como a própria Conceição Evaristo (2005, p. 204) destaca:

assenhorando-se “da pena”, objeto representativo do poder falocêntrico branco, as escritoras negras buscam inscrever no corpus literário brasileiro imagens de uma autorrepresentação. Surge a fala de um corpo que não é apenas descrito, mas antes de tudo vivido. A escre(vivência) das mulheres negras explicita as aventuras e as desventuras de quem conhece uma dupla condição, que a sociedade teima em querer inferiorizada, mulher e negra.

No Brasil, a produção literária de autoria feminina negra ainda não está entre os grandes espaços de difusão e discussão de textos literários, o que contribui para o silenciamento dessas autoras ao longo da história. Ao abordarem a condição tanto de si quanto das personagens, escritoras afrodescendentes, mesmo indiretamente, rompem e denunciam o pouco espaço dado, evidenciando as camadas mais profundas que Côrtes (2018) chama de “poéticas de silêncio”. Para ela, essa poética resulta do desdobramento que culmina na invisibilidade histórica de negros e pobres no projeto de nação. Ainda enfatiza que “o *silêncio transgressor* traz a diversidade e a identidade junto dos seus conflitos para o espaço da escrita. Seu caráter é de denúncia e sua ferramenta é a experiência, pois nela há a possibilidade de leitura do que foi negligenciado” (CÔRTEZ, 2018, p. 53).

As personagens femininas de Conceição Evaristo assumem, justamente, esse *silêncio transgressor*. Elas conseguem romper com as representações que comumente lhes são direcionadas, como o fato de sempre estarem direcionadas à dominação do homem ou de alguém superior. Outras formas de transgressão que as personagens assumem, estão direcionadas às formas de denúncia que a autora coloca nas entrelinhas e, em sua grande maioria, relevadas por um(a) narrador(a) em terceira pessoa. O que pode parecer um reforço das representações em torno de imagens comumente encontradas, nos contos de Conceição Evaristo, a condição feminina é, de acordo com Côrtes (2018, p. 55-56)

uma retomada dessa intenção, mesmo fetichizada, a ideia do narrador é regatada num intuito de salvar o passado que por um lado valoriza a experiência e não a produção e por outro tenta encontrar aqueles que, com o processo de produção e mercantilização de tudo o que é experiência, ficaram excluídos.

Ao resgatar essas personagens que estão excluídas, à margem, percebe-se que a autora busca apresentar, ironicamente ou não, as formas como as mulheres estão condicionadas socialmente, unindo ficção e realidade e traçando uma nova maneira de mimetizar o feminino. Além disso, a autora resgata, também, a trajetória de outras escritoras negras, sempre destacando, em suas falas, a importância de se destacar a história dessas mulheres. Fora a já destacada Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo também traz a lume Maria Firmina dos Reis, tida como a primeira mulher negra a escrever um romance no Brasil, com textos que oscilam entre a poesia e o conto. Destaca, também, nomes como Miriam Alves e Ana Maria Gonçalves, escritoras negras

que, como a Conceição, são consideradas grandes nomes da literatura afro-brasileira contemporânea. Para a autora (2005, p. 204)

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, lembram e bem lembram as histórias de dispersão que os mares cortam, se postam atentas diante da miséria e da riqueza que o cotidiano oferece, assim como escrevem as suas dores e alegrias íntimas.

Sendo assim, percebe-se que tanto Conceição Evaristo no Brasil como Lília Momplé em Moçambique, traçam, em seus contos, pioneirismos e situações que deslocam a condição feminina do lugar comum, apresentando-nos novas configurações em relação aos espaços já direcionados a essa condição – muitas vezes enaltecida como dependentes de uma hegemonia (como o sistema colonial e o poder masculino), o que possibilita enxergar as denúncias e as novas significações tanto na escrita dessas mulheres-autoras quanto nas suas personagens-transgressoras.

CAPÍTULO 02 – A ESCRITA DO CONTO DE AUTORIA FEMININA: ASPECTOS DA TRADIÇÃO CONTÍSTICA DE LÍLIA MOMPLÉ E CONCEIÇÃO EVARISTO

Para os seus respectivos países, Lília Momplé e Conceição Evaristo assumem uma posição de representatividade. Ambas conseguem destacar, em seus contos, a situação da mulher, utilizando-se do gênero como um meio de denunciar as opressões sofridas e, com isso, contribuem para a quebra do silenciamento – tanto da condição da mulher quanto da autoria feminina.

Este capítulo visa traçar uma leitura dos contos de Lília Momplé, sendo estes ‘‘O baile de Celina’’, ‘‘Ninguém matou Suhura’’ e ‘‘O sonho de Alima’’. Em relação à Conceição Evaristo, optou-se pelos contos ‘‘Ana Davenga’’, ‘‘Duzu-Querença’’ e ‘‘Natalina Soledad’’.

2.1 Lília Momplé e o conto moçambicano: a mulher antes e após a independência de Moçambique

Com uma curta produção literária, mas carregada de representações que mimetizam a condição da mulher moçambicana, as narrativas de Lília Momplé apresentam os critérios estabelecidos nesta pesquisa para trabalhar os estereótipos que são associados às mulheres negras. Com textos marcados pela condição feminina em Moçambique, as coletâneas de contos *Ninguém matou Suhura* (1988) e *Os olhos da Cobra Verde* (1997) trazem personagens femininas dentro de um contexto de dependência e, mais especificamente na segunda obra, mulheres que fogem destas representações e servirão como elemento necessário para a percepção da condição feminina nas narrativas da autora.

Em seus textos ficcionais, a escritora reproduz a situação da mulher moçambicana e, ao dar voz àquelas que foram vítimas do sistema colonialista, como ocorre nos contos de *Ninguém matou Suhura*, a autora dissecas as angústias pelas quais essas personagens passam, trazendo, para o centro da narrativa, ‘‘tanto a história como a situação política da sua pátria são tão dramáticas que podem construir a inspiração para a criação literária’’ (DÍAZ-SMIDIT, 2014, p. 181).

É notável que a autora se utiliza da memória e das próprias tradições de seu povo para criar os contos de compõem a sua curta, porém significativa obra (DUARTE, 2012).

A memória assume um papel de extrema importância nas narrativas, porque esse recurso é fundamental para o entendimento da representação da mulher em Moçambique. Desta forma, destaca-se que

o papel da memória na construção de uma identidade nacional está no âmago da literatura moçambicana contemporânea. Ela interroga-se sobre as diferentes versões dos episódios da história do país, tentando interpretar as desordens do tempo presentes à luz do passado. (AFONSO, 2004, p. 21)

Essas diferentes versões dos episódios da história de Moçambique, nos textos da autora, condicionam as mulheres às injustiças do sistema colonial português, deixando claro o cenário de pobreza, de fome, de miséria e exploração.

Assim, tem-se o gênero conto como um dos principais meios de atender às urgências de revelar, aos leitores, “a estória, tipo de enunciado perfeitamente adaptado às realidades instáveis e contraditórias do país” (AFONSO, 2004, p. 35). É através desse gênero que Lília Momplé apresenta suas personagens pertencentes ao sistema de repressão imposta no Moçambique colonial. Sua obra de estreia, *Ninguém matou Suhura*, de 1988, detém-se a esse fator, contendo personagens que estão reclusas a um sistema de dominação, fazendo com que se enxergue a carga real de seus enredos, pois “estes contos são baseados em factos verídicos, embora os locais e as datas nem sempre correspondam a realidade” (MOMPLÉ, 2009, p. 104).

O papel da memória ligado ao gênero conto é fundamental na construção das narrativas da autora. Baseando-se nas situações que presenciou, Lília Momplé reconhece que “existiram vários factores que influenciaram decisivamente esta apetência pela escrita” (MOMPLÉ *apud* AFONSO, 2004, p. 493). O fato de ter convivido com seus familiares, como sua avó, também serviu como base para a criação de seus contos, logo, transformando a tradição oral, muito presente na própria construção literária da África, como um dos principais meios de influência para criação de suas narrativas. A própria autora releva que:

sobre o que escrevo e para quem escrevo? Escrevo o que se passa à minha volta, sobre o que me impressiona profundamente, sobre a vida. Tenho, contudo, a tendência de me inspirar, principalmente, em factos verídicos ocorridos em Moçambique, o que aliás me parece natural.

Ao escrever não tenho em mente qualquer tipo específico de leitor. Também não sou daqueles que escrevem apenas para si próprios. Quero sempre partilhar a carga emocional que só a escrita me alivia e o eventual prazer estético que ela me proporciona com alguém seja o que for. Espero apenas que o leitor capte a mensagem que eu desejo transmitir e, se possível, a enriqueça com os seus próprios pontos de vista e vivências, o que tem

acontecido com frequência. (MOMPLÉ apud AFONSO, 2004, p. 494)

Portanto, percebe-se que, em sua primeira obra, a autora dará espaço a mulheres que, além do sistema imposto pelo colonialismo português, sofrem, em concomitância, com as agruras de uma sociedade marcada pela subalternização da mulher. Estes pontos serão levantados por meio dos contos “O baile de Celina” e “Ninguém matou Suhura”, cujas personagens principais sofrem com a dominação colonial e masculina, sendo levadas ao silenciamento, à imposição e aos mais diferentes fatores que levam essas personagens a uma condição de inferioridade, mesmo que, para isso, uma delas seja silenciada (Suhura, no conto homônimo que titula a obra) com a morte.

Essas personagens traçam um painel de verossimilhança com a situação histórico-social da mulher em Moçambique. Em *Ninguém matou Suhura*, a autora apresenta as mais diferentes atrocidades pelas quais as mulheres passam, retratando-as dentro de um viés cuja opressão é nítida. Ao não economizar em cenas descritas com violência, percebe-se que a autora destaca que:

as guerras miúdas de grupos organizados e pessoas preconceituosas e ressentidas motivam a escrita de Lília Momplé, que, atenta aos efeitos da colonização e das guerras, transmuta em ficção cenas de guerras menores embora não menos violentas e, sobretudo, injustificáveis. Faces de uma guerra que ainda não conheceu trégua e longe está da deposição definitiva de armas. (DUARTE, 2010, p. 366)

Em 1997, Lília Momplé volta ao gênero conto com a coletânea *Os olhos da Cobra Verde*. Agora, focando em uma Moçambique Pós-Independência, mesmo que ainda contextualize as situações no período de outrora, a autora constrói personagens femininas que fogem dos estereótipos de subalternização, mobilizando-as para um outro patamar: o de mulheres que não se deixam encaixar nos comportamentos impostos pela sociedade, vítimas de um sistema colonialista. As personagens escapam das situações ora discutidas: ao fugirem da condição que normalmente se esperava de uma mulher moçambicana, as personagens, agora, “percorrem complicados caminhos procurando construir suas novas identidades” (DÍAZ-SZMIDT, 2014, p. 199).

Essas “novas” mulheres, na narrativa de Momplé, tentam reorganizar a vida diante as injustiças que se encontram na sociedade moçambicana. Duarte (2010) enfatiza que *Os olhos da Cobra Verde* apresenta um lado diferente: agora, além de uma sociedade marcada por duas grandes guerras (Colonial e Civil), as personagens da autora lutam contra uma “terceira” guerra – as mentes dos moçambicanos domadas pelas ideologias

de seus antigos colonizadores. A autora ainda destaca que

essa luta não tem dado trégua e vem patrocinando a reprodução de hábitos e comportamentos combatidos durante o período da colonização. Não foram, em absoluto, a expulsão do português, a retomada das referências próprias, o retorno às denominações antigas ou mesmo a euforia da liberdade, razões suficientes para expurgar do país o ranço do dominador. As práticas atentatórias à liberdade e o desrespeito pela tradição local deixou uma crosta dura de remover, cedendo apenas após o esforço árduo e contínuo que nem sempre os próprios heróis da independência estão dispostos a empregar. (DUARTE, 2010, 367)

Esse esforço árduo, ao qual se refere Duarte, reflete-se nas novas personagens construídas por Lília Momplé. Agora, vê-se que as narrativas terão um tom de esperança, destacando personagens que não se subjugam aos dilemas que lhes aparece à medida que a vida vai passando. Apesar das temáticas ainda continuarem se referindo à colonização e ao pós-guerra, os contos dessa segunda coletânea são narrativas que, como “O sonho de Alima”, comportam situações narrativas “menos cruas e observa-se um laivo de esperança” (DUARTE, 2010, p. 368).

As duas obras contísticas da autora conduzem a perceber como a condição feminina está presente no contexto de uma Moçambique marcado por dois grandes períodos: antes e após sua independência. Os estereótipos que são direcionados e que, de certo modo, com outras formas de representação, constroem-se de modo peculiar nas obras *Ninguém matou Suhura* e *Os olhos da Cobra Verde*. Afinal, ambas as obras também se relacionam aos momentos vividos em/por Moçambique.

2.2 Uma leitura do pós-colonial em “O baile de Celina” e “Ninguém matou Suhura”

A sociedade moçambicana constitui um mosaico de povos e culturas. As tensões sociais fazem com que a mulher encontre obstáculos, o que caracteriza uma “situação de opressão e de marginalização em que se encontra a mulher africana hoje” (IGLÉSIAS, 2007, p. 134). Com isso, verifica-se que a mulher, em contexto moçambicano, encontra-se em uma situação de conquistas, cujas lutas, desde a época do colonialismo, estivesse presente nas principais causas em prol da igualdade entre os gêneros.

Ao identificar os obstáculos que mais se sobressaem, destacam-se que alguns saltos, transformações e alternativas são, hoje, vistos como mudanças para a situação pelas quais as mulheres vivenciaram desde o período em que Portugal era regente do

poder em Moçambique. Desta forma, muitas escritoras, por meio de suas produções literárias, evidenciam as condições em torno do feminino, trazendo, para um universo até então tido como ficcional, questionamentos que se fazem preponderantes para a discussão e mudança do espaço destinado às mulheres.

Ana Mafalda Leite (2012) enfatiza que, em se tratando de Pós-colonialismo, não se demarca um período histórico, permitindo-se, assim, observar as questões que são os alvos de denúncias em produções escritas durante o regime colonial. A autora ainda enfatiza que o pós-colonial não designa uma definição histórica e, sim, um conceito que faz uma análise da Literatura que nasce desse regime marcado pela resistência às ideologias colonialistas, solidificando, desta forma, as marcas de identidade e reveladoras de sentidos críticos sobre o sistema colonial.

Prática comum na época colonial e retratada por escritores em suas produções, o “apagamento” social é um dado basicamente recorrente em produções que problematizam a condição da mulher neste sistema que, segundo Cabaço (2009, p. 142), “não o compreendiam e, portanto, temiam-no, relacionando-se com ele por meio da repressão”.

Contudo, o que se percebe é que a escritora Lília Momplé, através de suas personagens femininas, recoloca esse “apagamento” em uma situação em que se observa como a mulher era tratada ou condicionada nesta sociedade cujas marcas de opressões são evidentes. Essa percepção se faz importante, pois “a mulher é *duplamente colonizada* pela sociedade indígena e pelo poder colonial” (BONNICI, 2009, p. 267). Dentro de um ponto de vista pós-colonialista, perceber essa dupla colonização é essencial para entender-se como as questões em torno da mulher são apresentadas pela autora. Para Nóbrega (2018, p. 160), essas questões:

[...] na sociedade moçambicana, os resíduos culturais do ocidente forjados numa tradição judaico-cristã, associados aos rastros da cultura islâmica, inserem a mulher numa posição marginal. Neste sentido, a mulher torna-se, por vezes, oprimida, subjugada, negada e silenciada. No caso da mulher negra, observa-se um duplo movimento de exclusão: uma marginalização por etnia e outra por gênero.

Dando voz a camadas da população, por meio de textos inicialmente publicados na imprensa, como *O Brado Africano*, que sofreram com as imposições do sistema colonial, a autora dissecou e evidenciou, em diferentes momentos, como a participação da mulher na sociedade é de suma importância e, especificamente, no seio educacional:

a educação das meninas e das mulheres era para este importante grupo de intervenção, uma das formas de se alcançar o “levantamento moral” da Raça Negra. Os textos publicados então, no fim da 1ª. década do século XX, plenos de ideais, do que poderíamos chamar de proto-nacionalismo advogam, sobretudo para a mulher urbana, uma formação “profissional”, “técnica”, que tinha como centro o seu papel, essencialmente feminino, de mãe em casa (era a chamada educação feminina, onde a costura e a culinária, bem como preceitos de higiene ministrados). (IGLÉSIAS, 2007, p. 136.)

É o que se vê por meio das personagens Celina e Suhura – mulheres que representam as mais diferentes condições que se impunham ao público feminino, no entanto a autora consegue subverter e traçar um novo sentido às situações que fazem dessas personagens agentes sociais que questionam o lugar no qual estão inseridos.

Na obra de Lília Momplé, as personagens passam a entrar em contato com o colonial, demarcando, por meio de um narrador em terceira pessoa, as perspectivas do sistema, reinterpretando as marcas de apagamento, desigualdade e divergências sociais. Ao se relacionar o pós-colonial com a obra da autora, pode-se constatar que :

a perspectiva analítica pós-colonial nasce também de um sentido político da crítica literária. Os estudos teóricos do pós-colonialismo tentam enquadrar as condições de produção e os contextos socioculturais em que se desenvolvem as novas literaturas. Evitam tratá-las como extensões da literatura europeia e avaliar a originalidade dessas obras, de acordo com uma norma ocidental, despreocupada, ou desconhecendo o seu enraizamento. (LEITE, 2012, p. 131.)

Assim, percebe-se que a autora denuncia a exploração e as condições que não permitiram suas personagens de frequentarem a escola. Celina e Suhura são vítimas de um sistema opressor e desigual. Contudo, as duas personagens são estratégias de Lília Momplé para problematizar a inclusão da mulher no sistema educacional moçambicano, fazendo com que isso se torne “centros de decisão e pelo envolvimento da mulher na tarefa principal – a de combater pela independência de Moçambique, como igual, livre e irmã” (IGLÉSIAS, 2007, p. 138). Ao adentrar no universo literário de Lília Momplé, reconhece-se o caráter histórico dos contos da autora. De acordo com Díaz-Szmitd (2014, p. 181),

A escrita de Lília Momplé (n. 1935) está profundamente enraizada na realidade social, política e histórica de Moçambique. A escritora admitiu, em várias ocasiões, que tanto a história como a situação política da sua pátria são tão dramáticas que podem construir a inspiração para a criação literária.

Sendo assim, a situação da mulher moçambicana pode ser encarada como o debate necessário para que se desconstrua as representações voltadas à situação da mulher em Moçambique.

Para isso, ver-se duas narrativas que apresentam situações que, de um modo geral, se aproximam quando abordam a questão feminina: “O baile de Celina” e “Ninguém matou Suhura”. Os contos discutem a questão da mulher, porém dando ênfase a discussões aos pontos levantados pela autora, como a desigualdade racial, a educação da mulher moçambicana, o silenciamento e a violência sofrida pelas personagens.

Contextualizado na década de 1950, “O baile de Celina” trata a educação da mulher como um fator de desigualdade racial. Prestes a se formar no 7º ano, a personagem, descrita como esforçada nos estudos, é impedida de participar do baile. A forma como o narrador relata o dia a dia de Celina e de toda trajetória de sua mãe, D. Violante, figura responsável pela dedicação da filha aos estudos, sonhando, inclusive, com a ida de Celina para o ensino superior, é apresentada de forma contundente, expondo as marcas de silenciamento e apagamento social impostos à mulher que imperava em Moçambique naquela época. No conto, a personagem principal, não concretiza os anseios de participar do baile de formatura, pois, ao lado de um indiano, formavam as duas únicas pessoas “de cor” da turma, sendo isso considerado “motivo de vergonha” para o Reitor. O modo como Celina e o seu colega recebem a notícia é dado de maneira direta:

– Quero avisar-vos que não podem ir ao baile de finalistas – prossegue calmamente o reitor, pousando nos jovens o seu olhar ausente de míope. Celina não pode acreditar no que está a ouvir. As fontes latejam-lhe e uma náusea incontrolável amortece-lhe os sentidos. Dificilmente consegue permanecer de pé, a ouvir a voz do reitor que lhe soa tão suave, tão longínqua...
 – Sem dúvida que vocês compreendem – continua ele – Há certas coisas que é preciso dar tempo ao tempo. Vem o senhor Governador-Geral e pessoas que não estão habituadas a conviver com gente de cor. E vocês também não haviam de sentir-se à vontade no meio delas! (MOMPLÉ, 2009, p. 54)

Com essa narrativa, além da situação da mulher moçambicana, outros temas urgentes e necessários são expostos: o racismo, a opressão e o silenciamento da mulher que, ainda hoje, são muito recorrentes. Assim, o conto se organiza em torno de uma questão problematizadora, enfatizando uma particularidade única, o que facilita o debate e o reconhecimento, por parte do público-leitor, dos temas que podem ser levantados a

partir da narrativa de Momplé. O que pode ser interpretado como “uma sugestão da força brutal do colonizador em suplantar a cultura do outro” (NÓBREGA, 2018, p. 164).

Maria Fernanda Afonso destaca que o trabalho com o conto moçambicano é um vaso de culturas, um múltiplo símbolo de tradições. Dessa forma, o conto de Lília Momplé acaba englobando esses aspectos, pois traduz as marcas de opressão em torno da condição feminina. Para a pesquisadora, no conto moçambicano, essas marcas refletem

Por um lado, esta apetência febril pelo conto, esta riqueza excessiva que faz da narrativa curta um género rebelde, refractário a todas as definições e da toda servidão canónica, exemplifica a criação plurívoca, a fragmentação episódica e comunicativa, características da modernidade; por outro, a transgressão deliberada de modelos estereotipados, a violação da língua, a mestiçagem de culturas e discursos, decorre necessariamente da sensibilidade e da problemática de espaços caracterizados pela coexistência e negociação de diferentes códigos culturais. (AFONSO, 2004, p. 60)

Cabaço (2009, p. 221) ao fazer uma análise da década de 50, em Moçambique, aponta a força interventiva da metrópole sobre a colônia, no sentido de certo favorecimento político para o colonizado, no que diz respeito às práticas do trabalho compulsivo. Tal medida contribui, significativamente, para ampliar a consciência de libertação nacional moçambicana. Para o autor,

os anos 50, que alguém chamou de “década do silêncio” e que os colonos mais antigos consideraram “os anos de ouro”, foram marcados por uma intervenção incisiva do Estado em benefício do colono. Ainda que fossem desse período as primeiras medidas legais na direcção da abolição do trabalho compulsivo – para fazer face à pressão internacional e permitir a admissão de Portugal na ONU –, a acção administrativa de Moçambique reforçava uma realidade diferente das formulações jurídicas oficiais anunciadas por Lisboa.

O que se percebe, portanto, é que a autora denuncia, por meio de Celina, a desigualdade racial que a personagem sofre. Enfatiza-se, portanto, as marcas dicotômicas que envolvem Celina e os demais que compõem o Liceu. Nesse contexto, a narrativa traça uma percepção educacional da mulher em torno da raça: por ser negra, Celina não consegue participar do baile de formatura, tendo, como fator preponderante para o silêncio, o vestido rasgado. Cabaço (2009, 2009, p. 38) ainda destaca que a pele negra, independentemente da posição social do indivíduo, “impedia seu acesso à maioria os locais de convívio e lazer frequentados por ‘civilizados’”. O impedimento

de Celina para participar do baile de formatura foi uma forma encontrada por Lília Momplé para anunciar os apagamentos sociais sofridos em Moçambique.

Em ‘‘Ninguém matou Suhura’’, a questão do silenciamento é apresentada desde a primeira parte. Neste momento, Suhura, a personagem principal, não é a principal vítima desse silenciamento. Quem não se cala, perante as ordens do pai, o Senhor Administrador, é Manuela. Esta decide quebrar com a imposição que lhe é dirigida, pois, não acatando aquilo que o pai, a mãe, D. Inácia, e a sociedade esperam de/para uma mulher, Manuela infringe as regras e torna-se uma voz diferente daquelas que, normalmente, se esperaria de uma moça moçambicana:

Entretanto, este [Senhor Administrador] dirige-se ao quarto da esposa onde é hábito fazer a distribuição de <<ofertas>>. Risos e exclamações se surpresa alegram o ambiente, pois todos apreciam os presentes que recebem. **Todos menos Manuela, a filha mais velha, que o pai considera uma rapariga estranha e difícil. Em geral recusa-se a receber a oferta que lhe é destinada, alegando mil pretextos. Ou então, aceita-a de lábios apertados e expressão carrancuda como agora.** (MOMPLÉ, 2009, p. 67. Grifo nosso)

Assim, percebe-se que Manuela é uma representante da resistência ao silenciamento. Impõe-lhe o autoritarismo, dentro do estereótipo de que o homem é o detentor da força e das regras. Apesar de ser uma personagem secundária, os fatores sociais são imprescindíveis para que se possa traçar o rompimento da personagem com o silenciamento que deveria fazer parte das ordens dadas pelo pai. Lília Momplé se apropria desse mecanismo para trazer, em sua narrativa, uma reflexão a partir de personagens que (con)vivem com estas questões que, até hoje, são discutidas a nível social.

Dessa forma, Manuela rompe com a imagem que, normalmente, se cria em torno do feminino: no caso da sociedade moçambicana, ela não segue o exemplo que se espera de uma mulher, como ser submissa, obediente e resguardada a um poder que está acima de si, no caso dessa narrativa, o Senhor Administrador, pai da personagem. Nóbrega (2018, p. 161) destaca que, nas produções africanas, é mister que escritores recorram a situações do cotidiano para servir como base na criação de suas histórias, o que pode ser observado na personagem Manuela. Enfatiza também que ‘‘ao mesmo tempo que em que o escritor inspira-se nos elementos de sua terra, desconstrói os argumentos do colonizador, contribuindo para uma ressignificação da historicidade do seu povo’’.

Através de uma associação, a protagonista, Suhura, é direcionada ao silenciamento após ser escolhida pelo Senhor Administrador para suas satisfações sexuais. Dessa forma, a autora constrói o enredo dentro de panoramas históricos e sociais, permitindo-nos compreender o meio pelos quais a invisibilidade incide sobre a vida de Suhura. Na narrativa de Lília Momplé, Suhura não tem direito a pronunciar-se: ao receber o recado por meio de sua avó, Suhura prontamente põe-se contra:

– Avó, não! Avó, não! – suplica a rapariga, quando a velha acaba de falar.
 – Suhura, minha neta! O sipaio leva-te à força e podem até prender-te e arrancar-te de mim. Eu sei que é horrível isto que te peço, mas diz-me se podemos fazer outra coisa?! – geme a avó, perdida de angústia. (MOMPLÉ, 2009. p. 83)

Suhura, sem poder se expressar – tanto por imposições sociais quanto pessoais – é calada, pois “o silêncio pode oscilar entre as barreiras do encobrimento e do indizível, em alguns casos, esbarra na incapacidade de comunicação, por traumática que resulta a experiência de lembrar.” (GUIMARÃES, 2004, p. 05). Isso implica dizer que a personagem é construída a partir das ligações que a autora faz em torno das condições associadas às mulheres, dentro dos níveis histórico-social. Pode-se perceber isso por meio da forma como a narrativa é apresentada: através de um narrador-observador, que destaca as camadas que servem de apoio para a construção dos enredos – visto que “Ninguém matou Suhura” é estruturado em três partes (“O dia do Senhor Administrador”, “O dia de Suhura” e “O fim do dia”). São diferentes fatores que levam às personagens a um quase silenciamento, visto que a personagem reage:

A ligação entre silêncio e memória permite perceber, segundo Orlandi, que a memória é feita de esquecimento, de silêncios e silenciamentos. A forma do silêncio fundante é a base sobre a qual se constrói a dimensão da política do silêncio, o silêncio existe como matéria significativa, sem a qual não há sentido, que o dizer se povoa com alguns sentidos para que outros não sejam ditos e não signifiquem. Mas o silêncio está sempre a irromper os limites do dizer de modo a fazer com que o não-dito signifique. (GUIMARÃES, 2004. p. 05)

Assim, o epílogo destas “estórias que ilustram a história” (MOMPLÉ, 2009), indica que, tanto para Suhura quanto para sua avó, resta o silenciamento (representado por meio da morte da protagonista), sem que elas possam, de fato, terem suas vozes ouvidas. Percebe-se, também, que isso acaba afetando outras pessoas que, de certo modo, convivem com as protagonistas, neste caso, a avó de Suhura. Esta, por conseguinte, mesmo posicionando-se contra a entrega da neta para o Senhor

Administrador, é condicionada ao silenciamento devido ao poder que o algoz de sua neta representa em Moçambique:

Imperturbável, o sipaio entra na palhota com Suhura nos braços e segue atrás da velha que, continuando a soluçar e a gritar à sua frente, o guia maquinalmente para o quarto. Coloca então a rapariga numa das quitandas. Depois, voltando-se para a avó, e **apertando-lhe um braço com firmeza, diz-lhe muito pausadamente:**

– Não grita, velha. Ninguém matou Suhura. Ninguém matou Suhura. Compreende?

A avó compreende muito bem. (MOMPLÉ, 2009. p. 88. Grifo nosso)

Desta forma, é perceptível que o silenciamento acaba afetando, também, aqueles que, direta ou indiretamente, estão em convivência com Suhura. A avó acaba sendo vítima desse fato, afinal, a narrativa contextualiza a situação destas mulheres dentro da sociedade, representando as condições que ainda são associados às mulheres.

No conto, a questão da educação da mulher, assim como em ‘‘O baile de Celina’’, ganha contornos diferenciados. É por meio de duas personagens que a autora apresentará suas estratégias de denúncia: Manuela e Suhura.

Através de um narrador em 3a. pessoa, discute-se a ideia de uma educação libertadora e acessível a todos. Ao se dispor a educar de modo igualitário, a personagem Manuela subverte o que Cabaço (2009) destacará como um fator voltado para os homens. Transgressora, Manuela desafia o poder do pai, da sociedade colonial e das hegemonias do sistema que ditava quais eram as regras que se deveriam seguir, em se tratando da educação dos negros:

O senhor administrador não faz qualquer comentário e o outro anima-se a prosseguir:

– Disse-lhe que apreciava muito o seu trabalho como professora e que, sendo ela uma rapariga com o 7º ano e tão inteligente, deveria compreender-me. Enfim, falei-lhe como um pai sobre o que os alunos da nossa confiança dizem a seu respeito. E sabe o que ela me respondeu?

[...]

– Sabe o que ela me respondeu? Que sim senhor, tratava os alunos todos da mesma maneira porque assim é que é justo. Enfim, uma verdadeira provocação – exclama ele soerguendo-se e avançando o rosto ponteagudo.

(MOMPLÉ, 2009, p. 72-73)

Percebe-se, assim, que Manuela representa a mulher que, além de ter recebido uma educação formal, utiliza-se desta para perpetuar a ideia de igualdade entre os menos favorecidos. Ao transgredir e desobedecer às ordens da sociedade da época, a personagem se ‘‘autodefende’’ das autoridades que demarcavam o espaço no qual

estava inserida. Em uma sociedade marcada pelo patriarcalismo, a personagem se sobressai e deixa, assim, seu desvencilhamento, impondo-se como mulher e desobedecendo, portanto, às regras que não lhe permitiram “usufruir” dos espaços sociais. Como destaca Cabaço (2009, p. 142-143) :

o processo de aprendizagem se fazia habitualmente em grupos, na maioria dos casos informais, no seio dos quais trocavam-se experiências de vida, imaginavam-se expedientes dos quais trocavam-se planos de entreaajuda. Dessas discussões despontava um primeiro esboço de interpretação da realidade em que eles se encontravam imersos, a consciência da diferença e das desigualdades, e se forjavam estratégias identitárias sedimentadas na própria condição de africanos, de dominados politicamente, de segregados racialmente e de marginalizados economicamente.

Com Suhura, o narrador expõe a educação vista como “inacessível”. Diante da sua condição social, a personagem não frequenta a escola por conta do trabalho, pois este é o meio de sustentar a si e a avó. Isso faz com que o narrador, assim que se inicia a segunda parte do conto, descreva a condição da personagem:

Na semipenumbra do seu quarto exíguo e abafado, Suhura acorda sorrindo ao novo dia que desponta. Contudo, não tem qualquer motivo para sorrir. Aos quinze anos é analfabeta, órfã de pai e mãe e extremamente pobre. Além disso, vai morrer antes de o dia findar. (MOMPLÉ, 2009, p. 75)

Na sociedade colonialista da época, as condições precárias da personagem não permitiam que ela buscasse algum meio de se educar. Ao ser o contraponto de Manuela, Suhura sofre com a exploração por meio da mão de obra barata e com a dedicação ao trabalho, fatores que acabam por sobressair dos seus possíveis anseios. Sendo assim, Lília Momplé expõe as duras condições de Suhura para representar aqueles que abrem mão de uma educação escolar em detrimento da exploração – no caso de “Ninguém matou Suhura”, além do trabalho que fica acima da escola, a personagem é explorada sexualmente, fazendo com que o colono seja visto como “protegido em seus privilégios pela legislação e pelo racismo reinante” (CABAÇO, 2009, p. 262).

2.3 Alima Momade sabe o que quer desde antes de nascer: a realização de um sonho pelos olhos de Lília Momplé

Protagonista do conto “O sonho de Alima”, a personagem principal desta narrativa, já prenunciada no título, assume uma nova concepção no que diz respeito à

mulher moçambicana. Ao não se submeter às opressões e comportamentos esperados de uma mulher, Alima supera barreiras para realizar o sonho: estudar.

Para mostrar um diferente lado da condição feminina moçambicana, a leitura deste conto é imprescindível para que observemos uma outra representação da mulher-negra. Alima, ao contrário de Celina, não se submete às opressões que a sociedade lhe impõe e decide realizar seu sonho. Com isso, ela fica à mercê, sem marido e sem o apoio da família. Inicialmente presa a modelos pré-concebidos das mulheres, Alima vai, ao longo da narrativa, quebrando e se libertando desses modelos:

Ao receber o seu [diploma], Alima sente o coração bater de tal modo que se surpreende por ainda o conservar no peito. Para ela, não é apenas um modesto certificado da 4ª classe que segura com ambas as mãos, mas o testemunho do seu grande esforço para levantar o véu que encerra um mundo de infinitos horizontes, com o qual sempre sonhos, desde criança. (MOMPLÉ, 1997, p. 45)

Ao contrário de Celina, por exemplo, que foi impedida de concretizar seu ‘sonho’, Alima enfrentou todas as barreiras para a realização daquilo que sempre almejou: estudar. Observa-se, contudo, que Lília Momplé apresenta uma protagonista, na pós-colonial Moçambique, que ‘percorre complicados caminhos procurando construir as suas novas identidades’ (DÍAZ-SZMIDT, 2014, p. 199).

Essa outra face da mulher, cuja realização se dá através de seu próprio protagonismo, engrossará o debate da condição feminina moçambicana. Leva-se a um meio diferente de representação da mulher, já na atual sociedade moçambicana, apresenta-se: dona de si, que se liberta de estereótipos, com o intuito de remodelar sua condição na sociedade.

Desobedecendo ao pai, optando pela escola em vez do marido e à espera do término da Guerra que assola Moçambique, Alima ‘foi eleita por Momplé para, metonimicamente, representar as dificuldades enfrentadas pelas mulheres na machista sociedade moçambicana’ (ALÓS, 2013, p. 9). Com essa personagem, a autora se aproxima mais fidedignamente ao que Iglésias (2007) aponta como um fator preponderante para a aprovação da Constituição de 1990.

O conto, publicado em meados de 1997, na coletânea *Os olhos da Cobra Verde*, simboliza a luta das mulheres em se inserir na sociedade igualitária, com direitos constitucionais a todos. Apesar de concretizar seu sonho, percebe-se que, com essa narrativa, Lília Momplé aborda, ironicamente, as dificuldades encontradas pelas

mulheres ao sistema educacional. De origem humilde, Alima é, inicialmente, proibida de frequentar a escola por ordem do pai. Este, por sua vez, prefere que os seus filhos estudem, cabendo à Alima a educação para o lar. Diante disso, Alima, ao se casar e já frequentando uma escola voltada para pessoas de mais idade, é questionada pelo marido : ou o casamento ou os estudos, o que resulta na escolha pela escola. Por fim, tem como obstáculo a Renamo – Resistência Nacional Moçambicana.

A Renamo é o segundo partido político de Moçambique. Fundado em 1975, logo após a Independência do país, o partido surgiu como uma reação tanto externa quanto interna às políticas do até então único partido no poder, a Frelimo – Frente de Libertação de Moçambique, tornando-se um marco no combate à Guerra Civil Moçambicana.

No conto, essa dualidade (Frelimo X Renamo), o que possivelmente faz parte da contextualização da narrativa, também se torna um impedimento para que Alima possa, finalmente, concretizar o seu desejo. Com a eclosão da Guerra, a personagem não pôde frequentar a escola, como se pode constatar no fragmento abaixo :

Porém, a guerra com a Renamo veio abalar os alicerces de toda a organização social do País e a alfabetização foi, sem dúvida, uma das áreas mais atingidas. Alvos preferidos dos bandos armados, vários professores partiram, receosos, para cidades maiores, ao mesmo tempo, que do mato chegavam lavas de refugiados que se deslocavam ao sabor da guerra, como gado errante, vivendo da caridade alheia e, por vezes, do roubo. As mulheres da vila, entre elas Alima, esvaziavam as suas malas de capulanas para cobrir famílias inteiras que surgiam apenas com a roupa que usavam no corpo. Foram tempos difíceis, de temor e privações, e uma das maiores para Alima, foi, sem dúvida, a interrupção das aulas de alfabetização, o que a deixou apenas com a 2ª. classe. Por isso, quando finalmente a paz chegou, foi uma das primeiras a matricular-se novamente na Alfabetização e hoje vem receber o seu certificado da 4ª. classe. (MOMPLÉ, 1997, p. 44)

Levando em consideração a Constituição de 1990, Iglésias (2007) destaca que, apesar das diretrizes que julgam o direito de igualdade a todos, percebe-se que, na prática, essa igualdade está distante. Com “O sonho de Alima”, é notável que, apesar da sua luta, Alima ainda tem que esperar para poder receber o seu tão esperado diploma. Apontando as Guerras e também a não concretização da Constituição, a pesquisadora ainda destaca que “há que caminhar se o Estado quiser exercer a sua acção como um Estado de direito, se a sociedade civil tiver força e for adquirindo cada vez mais força, se existirem organizações que defendam os direitos humanos” (IGLÉSIAS, 2007, p. 140).

Com essa narrativa, percebe-se que a autora fixa uma ponte entre ficção e realidade. Esse diálogo faz com que se enxergue a situação da mulher em Moçambique, levantada pela autora como uma forma de denunciar as condições as quais essas mulheres estavam submetidas.

Por meio de personagens femininas que abarcam esse caráter de denúncia, a produção contística da autora usufrui do recurso da verossimilhança para tratar temas importantes às mulheres de Moçambique:

Tanto do ponto de vista sexual (o fato de serem mulheres), como do ponto de vista racial (o fato de serem não brancas), estas personagens assumem-se, em simultâneo, como antimodelos da saga colonial, inequivocamente androcêntrica e brancocêntrica, e, por outro lado, como elemento determinante na realização dessa saga, conferindo-lhe a substância e a conformação que legou à posteridade, e cujos efeitos perduram tanto do ponto de vista do imaginário quanto humano e civilizacional. Referimo-nos, neste último caso, aos produtos dos cruzamentos entre o colono e a mulher africana. (NOA, 2015, p. 279)

Outros fatores são imprescindíveis para compreender a dedicação da autora a fatores sociais, principalmente ao que concerne à condição feminina. O primeiro deles foi a participação da autora na contribuição para que mulheres pudessem ter seus escritos publicados. Segundo Anselmo Peres Alós (2011), ao atuar como secretária-geral da Associação de Escritores de Moçambique (AEMO), durante 1995 a 2001, além deste cargo, também como Presidente, “não mediu esforços para aumentar a visibilidade das mulheres nas publicações na instituição” (ALÓS, 2011, p. 165).

No que diz respeito ao tema da educação da mulher em seus escritos, Alós (2013, p. 93) afirma que

Lília Momplé trabalhou como professora durante muitos anos, de maneira que a temática da educação se faz presente em muitos de seus contos. Entre outros temas nas narrativas da escritora, é recorrente a questão do autoritarismo e da exploração existente nas relações dicotomicamente estruturadas entre o centro e a periferia sociais, bem como nas relações de gênero e raça, explorando o papel tradicional das mulheres e as dificuldades que elas enfrentam diante das expectativas que as acompanham na sociedade.

Essa educação também é tratada de forma diferenciada, ao fugir dos estigmas socialmente mais debatidos (como a educação para o lar). Percebe-se que a autora capta a necessidade de questionar e expor as diferentes situações que envolvem a condição feminina – no caso dos contos aqui apresentados, o que ganha ênfase é o “novo”

espaço que essas personagens tentam conseguir. O vínculo entre a sociedade moçambicana e a colônia portuguesa fez surgir “as políticas de identidade eram determinadas pela necessidade de impor às sociedades existentes no território um sistema de ‘regras’” (CABAÇO, 2009, p. 318). Essas “regras”, como vimos, deixavam as mulheres à margem.

As questões acerca da educação da mulher em Moçambique passam pela própria transformação em torno da condição feminina. Lília Momplé subverte o tradicional e recoloca a mulher em um novo prisma – denunciando as formas como essas mulheres eram vistas na sociedade colonial e pós-colonial. Por meio de personagens que dialogam com a situação real de Moçambique, percebe-se o engajamento da autora em traçar uma nova identidade para a mulher ou problematizar as imagens que já se tinham em torno do feminino. Sendo assim, as realidades de outrora e as novas entram em interação e convocam a necessidade de exigir uma sociedade mais igual para todos.

2.4 Os olhos d’água e as insubmissas lágrimas de Conceição Evaristo

Conceição Evaristo figura, atualmente, como uma das mais novas vozes da literatura produzida por mulheres negras no Brasil. De origem humilde, a autora aborda as condições da mulher negra “sem quaisquer idealizações, são aqui recriadas com firmeza e talento as duras condições enfrentadas pela comunidade afro-brasileira” (GOMES, 2015, p. 10).

Ao abordar as condições que essas mulheres enfrentam, Conceição retrata, em seus contos, os estereótipos que, muitas vezes, fazem com que a imagem da negra seja relacionada, eventualmente, a retratos que as tornam “invisíveis”. A autora destaca que

Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afro-brasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentadas a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira em geral. (EVARISTO, 2009, p. 19-20)

Perceber que as representações das condições femininas nas obras da autora se fará de modo divergente, pois, levando em consideração o debate em torno da

representatividade da mulher negra na literatura, essas condições são abordadas sob dois prismas: o da subalternidade e a da desconstrução.

Na obra *Olhos d'Água*, a autora apresenta uma gama de enredos em que as protagonistas são mulheres que se encontram em situações de dependência, principalmente, em um ambiente cuja dominação masculina é muito forte. Além disso, os contos presentes na obra levam a uma “necessidade de reatar o elo com a ancestralidade, a hereditariedade e a busca pela identidade, representadas pela imagem dos olhos” (PONCE; GODOY, 2014, p. 163).

Nessa obra, cujos contos “Ana Davenga” e “Duzu-Querença” são os focos de leitura, Evaristo faz uso de personagens que estão em contato direto com o caos social. Marginalizadas, essas personagens, muitas vezes, (con)vivem com “sensíveis releituras da violência inspiradas no cotidiano feminino” (DUARTE, 2018, p. 148), tendo esse fator como o epílogo de suas passagens pelas histórias. Ao colocar os olhos como a principal marca simbólica para o sofrimento, a escritora mostra o real como fonte de construção para o ficcional. Destaca-se que essas questões sociais serão os elementos necessários (e que se tornam recorrentes na escrita da autora) para a construção das narrativas de *Olhos d'Água*, reiterando, assim, sua unidade temática.

Os espaços que servem como ambientação para os contos são preponderantes para o entendimento das condições das mulheres protagonistas e, conseqüentemente, os estereótipos que se associam a estas mulheres, pois os textos abordam o local “onde se vivencia a condição subalterna de seus moradores” (SCHMIDT, 2013, p. 19). Esse local, recorrente em muitos contos, é a favela, cuja maioria dos personagens são descritos como negros, servirá como palco para as representações que serão levantadas por Conceição Evaristo.

Por meio de enredos que abordam, “sem meias palavras, a pobreza e a violência urbana que a acometem” (GOMES, 2015, p. 09), a autora dissecou, de modo cru, as dificuldades que fazem parte da vida de muitas mulheres que têm que conviver com os dramas marcados pela inferioridade, a dominação masculina, a opressão, a repressão e entre outras formas que, de certa forma, “diminuem” a figura feminina no espaço em que estão inseridas. Sendo assim

[...] a escritora recupera os espólios da escravidão, as reminiscências do passado, ao mesmo tempo em que nos permite repensar a condição feminina a partir das suas peculiaridades e especificidades, assentadas pela subjetividade, convergindo na construção identitária. [...] as personagens tornam-se argumentos representativos de luta e resistência dos segmentos

excluídos, sobretudo, da mulher negra que busca sua identidade “perdida” (SOUZA, 2011, p. 12)

Então, ao deparar-se com os contos da autora, percebe-se que, mesmo as personagens estando dentro de um viés estereotipado, as narrativas buscam traçar uma reflexão, uma crítica direta ao sistema que ainda trata as mulheres sob a condição de subalternidade. Para Gomes (2015), os contos de Conceição Evaristo, especialmente os de *Olhos d'Água*, se equilibram entre a afirmação e a negação, ao mesmo tempo em que a denúncia e a celebração da vida se faz presente, assim como o nascimento e a morte. A pesquisadora destaca, ainda, que a autora não idealiza suas personagens: são recriações que abrangem as problemáticas em torno da representação da mulher negra, fazendo com que os contos fiquem “fincados no fugidio presente, abarcam o passado e interrogam o futuro” (GOMES, 2015, p. 10).

Sendo assim, Conceição Evaristo apresenta mulheres que se encontram no centro de uma discussão de suma importância para entender as condições que as levam aos estereótipos recorrentes ao que tange suas abordagens. É importante frisar que, sendo a Conceição uma mulher negra, cuja origem remete às favelas, tendo sua trajetória similar às suas personagens, isso reflete diretamente em sua obra. Trazendo situações que, possivelmente, a autora vivenciou, seus textos destacarão que:

a mulher negra tem muitas formas de estar no mundo (todos têm). Mas um contexto desfavorável, um cenário de discriminações, as estatísticas que demonstram pobreza, baixa escolaridade, subempregos, violações de direitos humanos, traduzem histórias de dor. Quem não as vê?

Parcelas da sociedade estão dizendo que para você que este é o cenário. As leituras que se faz dele traz possibilidades em extremos: pode se ver tanto a mulher destituída, vivendo o limite do ser-que-não-pode-ser, inferiorizada, apequenada, violentada. Pode-se ver também aquela que nada, buscando formas de surfar na correnteza. A que inventa jeitos de sobrevivência, para si, para a família. (WERNECK, 2015, p.13).

A galeria de personagens e suas respectivas condições prosseguem com as narrativas da obra *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Agora, há mulheres que, como o próprio título já sugere, estão dentro de outra representação: não se sujeitam aos ditames que lhes são associados ou que se espera de uma mulher, como o conto “Natalina Soledad”, narrativa escolhida da obra para objeto de leitura na pesquisa.

Na obra, encontram-se personagens que fogem dos estereótipos, construídas, portanto, como contraponto a obra anterior. Das narrativas que compõem o livro, as

mulheres que, persistentes, conseguiram se desvencilhar das situações e 'simbolizam a condição da condição da mulher negra no contexto social e cultural'" (SOUZA, 2011, p. 14).

Esse contexto será apresentado, nos contos, como uma forma de oposição aos espaços direcionados às mulheres negras. Estas personagens, agora, funcionarão como um meio de desconstruir as inferioridades com as quais se retratam, muitas vezes, as personagens negras na literatura. Levando em consideração as discussões levantadas sobre o papel da mulher negra no espaço literário, Conceição Evaristo destacará que esse debate, que envolve os discursos criados e, sendo assim, as representações, em torno de personagens negros, faz com que novas formas de representação surjam, como o intuito de apresentar os mais diferentes meios que a mulher negra pode estar.

No caso de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, todas as personagens, ao terem suas histórias contadas por uma narradora que as entrevista, o discurso se torna um fator de construção e identidade. Para a autora, utilizar-se desse recurso é enxergar "o negro como protagonista do discurso e protagonista no discurso" (EVARISTO, s/a, s/p). Isso faz com que se reflita sobre o papel que, muitas vezes, é direcionado ao negro. Em sua coletânea de contos, Conceição Evaristo constrói contos em que o discurso é dominado por uma narradora e, ao mesmo tempo, as personagens se tornam protagonistas de seus próprios discursos. A autora destaca, em uma das primeiras páginas da obra que

Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem com as minhas. Invento? Sim invento, sem o menor pudor. [...] Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou o não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (EVARISTO, 2016, p. 07)

Percebe-se, portanto, que essas narrativas traçarão, por meio de novas representações, a diversidade da autora em criar tipos que fogem dos estereótipos que, normalmente, são associados às mulheres negras. Ao investir na subjetividade de suas personagens, que incorporam os mais diferentes meios de "superioridade", Evaristo deixa imbuída diferentes intensidades, principalmente ao desejo de (auto)pertencimento – seja ao espaço, às suas trajetórias, aos seus anseios e ao que comunidade à sua volta estabelece.

Segundo Dalcastagnè (2014), a literatura é um bom caminho para enxergar as

situações que tornam essas mulheres-personagens “invisíveis”, contribuindo, assim, para a discussão, mesmo que indireta, levantada por Conceição Evaristo em *Insubmissas lágrimas de mulheres*. Ela ainda destaca que a importância de novas inserções, de novas vozes e representações, no campo literário, acrescenta novos meios de originalidade à literatura que, cada vez mais, abre espaço para as discussões que envolvem a produção afro-brasileira. A pesquisadora ainda enfatiza que “entender as mulheres negras e pobres como parte fundamental desse processo é um passo importante para a democratização de nossa vida cultural e de nossa vida urbana” (DALCASTAGNÈ, 2014, p. 299).

Esse lugar da representação, diferente do que ocorre em *Olhos d'Água*, cujas realidades estão mais associadas à marginalização, em *Insubmissas lágrimas de mulheres* traça os mais diferentes meios de novas formas de identidade. Destacando um perfil comparativo entre as duas obras, percebe-se que a autora acaba afirmando e reafirmando a importância de se descobrir como pertencente a estes espaços, sendo que, na primeira obra, as personagens estão presas a esses locais e, na segunda, os espaços, aos quais pertencem, fogem e se transformam em um novo contexto de representação. O que poderia parecer uma dívida, “torna-se uma necessidade, uma obrigação a ser cumprida” (PONCE; GODOY, 2014, p. 168).

Ao constatar que necessita construir novas personagens que fogem das imagens socialmente construídas, segundo Tofaleno (2015), Evaristo, envolvida em debates em torno do espaço direcionado à mulher negra na literatura, concede esse momento como de extrema importância para o campo literário brasileiro, pois se percebe, assim, as discussões acerca da condição submissa da mulher em relação ao homem. Com os contos de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, a autora traça novos perfis, recolocando as mulheres negras dentro de um novo espaço: das que não se submetem à dominação de um poder que, historicamente, é marcado pela pouca participação feminina, o que recorrentemente se observa na literatura brasileira. Atentar a esse detalhe, leva a refletir sobre a riqueza com que Conceição criou suas personagens. Ainda é possível perceber que

Conceição Evaristo se faz mais presente, a riqueza de identidades e de subjetividades de cada uma das personagens femininas e a irmandade entre elas, em uma estrutura com um recurso literário iluminado, que trama os contos, fazendo com que uma mesma narradora atravessasse todas as histórias, presente, inteira, atenta e sensível às experiências narradas. (AMARO, 2016, s/p)

Essa proximidade entre as personagens, já que, como dito acima, torna-se um elo, por possuírem uma mesma narradora, que perpassa todos os contos, tornando-se uma voz que auxilia a contar a história dessas mulheres. Ressalta-se, ainda, a reflexão em torno do lugar de fala que, muitas vezes, está “invisível” para essas mulheres. Para Djamilia Ribeiro (2019), o lugar de fala proporciona a enunciação daqueles que estão suscetíveis a expor suas vivências, permitindo, assim, que os verdadeiros protagonistas possam relatar suas experiências. No caso da obra de Evaristo, mesmo tendo uma narradora que se propõe a ouvir e repassar os dilemas de cada uma das mulheres que protagonizam as narrativas *Insubmissas lágrimas de mulheres*, os seus lugares de fala são respeitados, visto que, entre os relatos da narradora e o enredo dos contos, essas mulheres acabam falando suas próprias histórias, fazendo com que se refuta “a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes” (RIBEIRO, 2019, p. 64).

Ao construir narrativas que, do ponto de vista do protagonismo, se contrapõem a *Olhos d'Água*, a autora dá espaço e voz às que estão, ainda hoje, relegadas a espaços aquém do desejado. Com suas lágrimas que não se submetem às condições que lhes são impostas, as protagonistas de *Insubmissas lágrimas de mulheres* não se encaixam no que já está prescrito e, sim, em novas e diversificadas experiências.

2.5 Os olhos d'água de “Ana Davenga”

A análise da trajetória da mulher na sociedade brasileira, leva a uma série de fatores que contribuem para que suas vozes sejam silenciadas e direcionadas a estereótipos que, geralmente, são diretamente ligados à população negra. Quando esses fatores são transportados para os textos literários, percebe-se que as personagens acabam retratando esses estereótipos que, em diversos níveis, dando voz as situações pelas quais as mulheres-negras passam. Isso é perceptível nos contos da escritora Conceição Evaristo, principalmente os que compõem a obra *Olhos d'água* (2014).

Em “Ana Davenga” e “Duzu-Querença”, a autora consegue retratar os estereótipos direcionados às mulheres-negras, afrodescendentes, dentro do viés do silenciamento. A forma como as personagens Ana e Duzu são silenciadas e se silenciam, derivam fatores que contemplam o lugar da mulher na sociedade. Os contos da autora acabam se tornando um recurso que evidencia como os estereótipos, muitas vezes, são calcados pela história e pelo contexto sociocultural em que estão inseridas.

Para Djamila Ribeiro (2018), os estereótipos estão ligados a grupos que, socialmente, são específicos, como os que geralmente são oprimidos. Ainda segundo Djamila, a criação de papéis de gênero são impostos como uma forma de manutenção do poder, negando, no caso das personagens de Conceição Evaristo acima mencionadas, à humanidade. Essa visão do estereótipo, nas narrativas de *Olhos d'água*, atinge uma visão problematizadora do lugar do negro na sociedade, fazendo do silenciamento uma forma de destacar como essas imagens estão socialmente naturalizadas. Djamila Ribeiro, em sua obra *Quem tem medo do feminismo negro?*, destaca que essas naturalizações em torno das mulheres negras evidenciam as opressões que estas tendem a sofrer na sociedade, como no caso da personagem Ana: sambista, carrega em si uma série de estereótipos, contudo, na linguagem poética de Conceição Evaristo, esses estereótipos são evidenciados com a “finalidade de nos manter no lugar que a sociedade racista determina” (RIBEIRO, 2018, p. 56.).

Assim, além das protagonistas de ambos os contos, as personagens secundárias também são evidenciadas, visto que o silenciamento acaba atingindo, de certa forma, essas personagens. Ao se tratar de silêncio sócio-histórico-cultural, vemos que, com menos ou mais intensidade, elas acabam se rendendo ao que, “normalmente”, já se espera e se direciona a uma mulher-negra.

No conto “Ana Davenga”, antes da personagem principal, uma secundária é quem passa pelo processo de silenciamento: Maria Agonia. Esta se sente atraída por Davenga, este se tornará companheiro de Ana, que a conduz ao silenciamento após “matá-la”. Dona de uma voz ativa, quebrando, de certa forma, o comportamento esperado de uma mulher, Maria Agonia “saiu do meio dos outros, passou por ele [Davenga] e fez um sinal” (EVARISTO, 2014, p. 27). Ao decidir casar-se com esta mulher que mexeu com sua cabeça, Davenga a silencia, mesmo que a mando de um comparsa, porque Maria Agonia recusa o pedido de casamento daquele homem tão avesso à sua realidade:

Maria Agonia **reagiu**. Vê só se ela, crente, filha de pastor, instruída, iria deixar tudo e morar com um marginal, com bandido? Davenga se revoltou. Ah! Então era isso? Só prazer? Só o gostoso? Só aquilo na cama? Saiu dali novamente a Bíblia? Mandou que a mulher se vestisse. Ela ainda se **negou**. Estava querendo mais. Estava precisando do prazer que ele, só ele, era capaz de dar. Saíram juntos do motel, a certa altura, como sempre ele desceu do carro e caminhou sozinho. Não havia de ser nada. Tinha alguém a serviço dele. **Dias depois, a seguinte manchete: “Filha de pastor apareceu nua e toda perfurada de balas. Tinha ao lado do corpo uma**

Bíblia. A moça cultivava o hábito de visitar os presídios para levar a palavra de Deus”. (EVARISTO, 2014, p. 27-28. Grifo nosso)

Desta forma, percebe-se que a autora, através de um narrador em 3ª. pessoa, relata o que acontece com uma mulher que ousa desafiar a hegemonia do poder do homem. O que ocorre com Maria Agonia, que retorna aos pensamentos de Davenga justamente para confirmar o poder que ele possui na favela em que mora, simboliza a visão estereotipada masculina, pondo, na mulher negra, uma ótica racista, em que o corpo feminino é violentado e silenciado.

Ana, a protagonista do conto, é o inverso de Maria Agonia: ela se submete ao convívio com Davenga, assumindo, inclusive, o sobrenome deste: “Ana resolveu adotar o nome dele. Resolveu então que a partir daquele momento se chamaria Ana Davenga. Ela queria a marca do homem dela no seu corpo e no seu nome” (EVARISTO, 2014, p. 26-27). Ao decidir isso, Ana representa a mulher que vive em um relacionamento marcado pela submissão.

Ao permitir silenciar-se, Ana alimenta a questão histórica de que a mulher deve estar a serviço do homem. Exímia dançarina, Ana passa a viver da realidade de Davenga, temendo até o que a ausência do seu homem pode causar:

Desde aquele dia Ana ficou para sempre no barraco e na vida de Davenga. Não perguntou de que o homem vivia. Ele trazia sempre dinheiro e coisas. Nos tempos em que ficava fora de casa, eram os companheiros dele que, através das mulheres, lhe traziam o sustento. Ela não estranhava nada. Muitas vezes, Davenga mandava que ela fosse entregar dinheiro ou coisas para as mulheres dos amigos dele. Elas recebiam as encomendas e mandavam perguntar quando e seus homens voltariam. Davenga às vezes falava do regresso, às vezes, não. Ana sabia qual era a atividade de seu homem. Sabia dos riscos que corria ao lado dele (EVARISTO, 2014. p. 26)

Ana, sem que ela possa, de fato, ter sua voz ouvida, porque, desde que decide compartilhar da vida de Davenga, engravida e vê o filho que estava esperando também ser silenciado. Após envolver-se em assaltos e problemas com a polícia, os personagens se deparam com a invasão de policiais que, após um gesto suspeito de Davenga, disparam tiros que acabam afetando Ana e o ser que se encontrava, até então, em fase de gestação:

De cabeça baixa, sem encarar os dois policiais, a sua frente, Davenga pegou a camisa e desse gesto se ouviram muitos tiros. Os noticiários depois lamentavam a morte de um dos policiais de serviço. Na favela, os companheiros de Davenga choravam a morte do chefe e de Ana, que

morrera ali na cama, metralhada, **protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga.** (EVARISTO, 2014. p. 30. Grifo nosso)

Em ‘Ana Davenga’, Conceição Evaristo, ao mostrar a vida de uma mulher-negra moradora de favela, dissecou o silenciamento que Ana (con)vive, expondo as várias facetas que esse fator ocasiona – direta ou indiretamente (basta lembrar de Maria Agonia, por exemplo, silenciada por não ceder aos mandos de Davenga). Morta por uma ação da polícia, Ana representa a realidade de muitos cidadãos moradores de favela, uma forma que a autora encontrou para denunciar a dura vida de uma mulher negra, pobre e vista de modo estereotipado: companheira de um fogarido e moradora de favela, Ana acaba sendo vítima das ambivalências destacadas por Homi Bhabha em *O local da cultura*.

2.6 As asas de ‘Duzu-Querença’: esperanças para reinventar a vida

As narrativas de Conceição Evaristo são marcadas pela desigualdade, principalmente os contos que compõem a obra *Olhos d’água*. Nestes, a autora apresenta personagens marcados por diferentes desigualdades, dialogando, em sua maioria, com a trajetória do negro na sociedade brasileira. O conto ‘Duzu-Querença’ é um claro exemplo disso.

‘Duzu-Querença’ narra a história de Duzu, uma mulher negra, pobre e que se encontra nos últimos momentos de sua vida. Essa vida é apresentada aos leitores por um narrador em 3ª pessoa, desde a nova realidade da personagem, relembrando aspectos da sua infância e fase adulta, até o momento de sua morte. No início do conto, Duzu é descrita como uma mulher suja, com aspectos que lembra um mendigo e, de forma imaginária, cata em uma lata restos de comida, fazendo com que um homem passasse e olhasse para ela ‘com uma expressão de asco’ (EVARISTO, 2015, p. 31).

A narrativa é marcada por um tom melancólico, com fortes traços de esperança, sendo este sentimento esperado tanto pelo pai de Duzu quanto por Querença, neta da personagem principal, que, no final da narrativa, decide traçar uma nova história para essa linhagem marcada pelo sofrimento, pela dor e pela desigualdade:

Quando Duzu chegou pela primeira vez na cidade, ela era menina, bem pequena. Viera numa viagem de trem, dias e dias. Atravessara terras e rios. As pontes pareciam frágeis. Ela ficava o tempo todo esperando o trem cair. A

mãe já estava cansada. Queria descer no meio do caminho. O pai queria caminhar para o amanhã. (EVARISTO, 2015, p. 32).

Esse caminhar, esperado pelo pai da protagonista, relaciona-se ao fato de ele desejar que a filha trabalhe e estude, já que ele percebia o quanto “Duzu era caprichosa e tinha cabeça para leitura” (EVARISTO, 2015, p. 32). As marcas de desigualdade são perceptíveis nesse desejo do pai. Enviar Duzu para a cidade é uma das alternativas encontradas para que esta tenha acesso à educação, tanto que, caso isso ocorra, Duzu será um diferencial naquela família marcada pelo sofrimento.

De acordo com Lilia Moritz Schwarcz (2019), a desigualdade é um fenômeno enraizado na história do Brasil, podendo se apresentar das mais diferentes formas: econômica, racial, regional, gênero, geração e social. No conto, essa desigualdade encontra-se marcada nas várias gerações de parentes da personagem principal. Ao chegar à cidade, especificamente na casa de Dona Esmeraldina, Duzu passa a trabalhar, inicialmente, nos afazeres domésticos, claramente uma alusão ao fato de a desigualdade tende a ser mais enfática em países, de acordo com Schwarcz (2019, p. 126), que “oferecem poucas oportunidades de empregos”.

Contudo, aos poucos, a personagem percebe que, naquele espaço em que passou a trabalhar, há outras formas de vínculo empregatício: Dona Esmeraldina, na verdade, agencia uma espécie de prostíbulo, em que várias meninas, que Duzu sempre surpreende no “entra-entrando” (EVARISTO, 2015, p. 33), deitam-se com homens em troca de dinheiro. De início, a personagem não liga os fatos, sendo, inclusive, encaminhada para a prostituição: no começo, acha estranho, passa a gostar, de assistir, recebe dinheiro dos homens, encanta-se por um deles, tem o seu corpo tocado, até que, enfim, descobre, de fato, que aquele local se volta para a prostituição, fazendo com que a personagem passe a ganhar dinheiro, o que desperta a raiva de Dona Esmeraldina:

Um dia quem abriu a porta de supetão foi D. Esmeraldina. Estava brava. Se a menina quisesse deitar com homem podia. Só uma coisa ela não ia permitir: mulher deitando com homem, debaixo do teto dela, usando quarto e cama, e ganhando dinheiro sozinha! Se a menina era esperta, ela era mais ainda. Queria todo dinheiro e já! Duzu naquele momento entendeu o porquê do homem lhe dar dinheiro. Entendeu o porquê de tantas mulheres e de tantos quartos ali. Entendeu o porquê de nunca mais ter conseguido ver a sua mãe e o seu pai, e de nunca D. Esmeraldina ter cumprido a promessa de deixa-la estudar (EVARISTO, 2015, p. 34).

A escrita da autora apresenta um tom de denúncia, revelando o seu inconformismo diante da desigualdade que está presente na trajetória da personagem Duzu. Esses tons de denúncia, como a exploração da mão de obra, do corpo e a ausência da escola na vida da personagem, são “os remanescentes de escravos”, conforme observação de Eduardo de Assis Duarte (2018, p. 214). Para o pesquisador, a escrita de Conceição Evaristo é marcada não apenas por suas temáticas afro-brasileiras, ganhando destaque, também, a perspectiva estética, em que a linguagem, denominada pela autora de “escrevivência”, contribui para que o texto seja “ancorado na memória individual e coletiva” (DUARTE, 2014, p. 215).

O processo de “escrevivência”, em “Duzu-Querença”, destaca-se justamente por trazer, para o texto, um olhar poético sobre a existência do subalternizado. Para Spivak (2010), essa categoria não fala, pois não há valor que se possa atribuir à mulher. No conto de Evaristo, tem-se a preocupação de destacar que Duzu, a partir de delírios, encontra uma saída para fugir das dores da vida, reconhecendo o seu lugar de subalternizada. Após deixar a casa de Dona Esmeraldina e permanecer na prostituição (“partiu para outras zonas”), Duzu passa a conviver com o medo, a insegurança, a violência, “habitou-se à morte como uma forma de vida” (EVARISTO, 2015, p. 34.). A vida de Duzu na prostituição lhe rendeu fama. No imaginário brasileiro, o estereótipo da mulher negra objetificada e sexualizada permanece vivo. Para Eduardo de Assis Duarte (2018), a desconstrução desse estereótipo está implícito na Literatura afro-brasileira, tendo os contos de Conceição Evaristo a missão de ressignificar a imagem da mulher negra, trazendo uma denúncia das imagens que, na Literatura brasileira, é recorrente, como a própria autora destaca em palestras e entrevistas.

Após abandonar a prostituição, Duzu torna-se mãe de nove filhos (“Estavam espalhados pelos morros, pelas zonas e pela cidade”) e vários netos (“nunca menos de dois”). Porém, dessa nova linhagem, três acabam ganhando um espaço especial no coração de Duzu: Angélico, Tático e Querença. O primeiro, que chorava porque não gostava de ser homem, nutre o desejo de ser agente penitenciário. Esse desejo tem o propósito de “dar fuga ao pai” (EVARISTO, 2015, p. 34). Percebe-se, com isso, que o anseio do personagem resulta em um diálogo com a realidade, fornecendo um “choro que se remete quase sempre à violência cotidiana em suas manifestações simbólicas e físicas” (DUARTE, 2018, p. 218). Apesar de estar próximo ao melodrama, o desejo de Angélico consegue se aproximar destes pontos, pois, como aponta Mirian Cristina dos

Santos, a escrita da autora pode parecer despreziosa ou vazia de significado, porém deixa marcada a denúncia ou a catarse por dias melhores (SANTOS, 2018, p. 112).

Tático, “que não queria ser nada” (EVARISTO, 2018, p. 34), sente na pele a violência que, nas entrelinhas, fica demarcada. Vítima de um grupo inimigo, o personagem tinha treze anos quando foi apanhado de surpresa. Duzu, que guarda um carinho diferenciado pelo neto, passou a sentir uma nova dor em seu peito. Mesmo não almejando nada para sua vida, Tático tentava disfarçar o seu suposto envolvimento com a criminalidade. Contudo, sua avó sabia que ele “possuía uma arma e que a cor vermelho-sangue já se derramava em sua vida” (EVARISTO, p. 35). Com a morte do neto, Duzu passa a ludibriar a dor, vivendo da ilusão e das histórias que cria para, assim, tentar despistar o sofrimento:

Pensando nisto, resolveu voltar ao morro. Lá onde durante anos e anos, depois que ela havia deixado a zona, fora morar com os filhos. Foi retornando ali que Duzu deu de brincar de faz de conta. E foi aprofundando nas raias do delírio que ela se agarrou para viver o tempo de seus últimos dias (EVARISTO, 2015, p. 35.).

Por fim, Querença, neta que, assim como Duzu na sua infância, torna-se a esperança que o pai da protagonista tanto deseja para a família, pois ela, Querença, “retomava sonhos e desejos de tantos outros que já tinham ido” (EVARISTO, 2015, p. 34.).

Querença, cujo nome apresenta uma simbologia claramente identificável, transforma-se na esperança da sua avó para reconstruir a história de uma família marcada pela dor. Em seus delírios e ao preparar um vestido para o carnaval, Duzu deseja que a neta seja uma espécie de nova representante, nova mulher, ligando-se, automaticamente, aos parentes e tradições ancestrais para que esse desejo se concretize. Em um tom de desabafo, a personagem diz que “onde ancestrais e vitais sonhos haveriam de florescer e acontecer” (EVARISTO, 2015, p. 36), prevendo que a neta, finalmente, conseguirá ressignificar a trajetória de tantos que, pelo menos, tentaram modificar a vida de sucessivas linhagens, tendo, inclusive, a própria Duzu como uma das esperanças – sendo este um dos objetivos de seu pai.

Querença passa a frequentar a escola. Com uma realidade diferente das mulheres que a antecederam, a menina descobre que sua avó falecera nas escadarias da igreja que, desde o início da história, é uma espécie de saída encontrada para fugir da realidade que vive:

Subitamente se sentiu assistida e visitada por parentes que ela nem conhecera e de quem só ouvira contar as histórias. Buscou na memória os nomes de alguns. Alafaia, Kiliã, Bambene... Escutou os assobios do primo Tático lá fora chamando por ela. Sorriu pesarosa, havia uns três meses que ele também tinha ido... Querença desceu o morro recordando a história de sua família, de seu povo. Avó Duzu havia ensinado para ela a brincadeira das asas, do voo. E agora estava ali deitada nas escadarias da igreja (EVARISTO, 2015, p. 36.).

É com o desejo de reinventar a vida que Querença passa a pôr em prática os anseios que sua avó tanto almejou para ela. Empoderando-se, a personagem passa a alimentar seus sonhos, cumprindo-os e tornando-os reais. Para Joice Berth (2019), o empoderamento é um fator resultante da junção de indivíduos. Essa junção trabalha com a reconstrução e desconstrução de perspectivas que buscam atingir uma coletividade, como ressignificar os espaços cuja cultura negra ainda não é tão evidente. Querença deseja encontrar novos caminhos, novas soluções e, ao empoderar-se, contrapõem-se ao sistema dominante e, assim, opõe-se à trajetória de outros antepassados. Berth prossegue, enfatizando que o empoderamento não se desassocia da razão coletiva do ser, encarando esse processo como algo “gradual” (BERTH, 2019, p. 55.).

É assumindo esse caráter empoderado que a personagem passa a lutar por uma vida melhor para si e os demais moradores do morro em que vive. Como seu nome já prenuncia, Querença quer um futuro diferente para aqueles que, estigmatizados, sofrem com as mais diferentes formas de desigualdade:

Era preciso reinventar a vida, encontrar novos caminhos. Não sabia como. Estava estudando, ensinava crianças menores da favela, participava do grupo de jovens da Associação de Moradores e do Grêmio da Escola. Intuíra que tudo era muito pouco. A luta devia ser maior ainda. Menina Querença tinha treze anos, como seu primo Tático que havia ido por aqueles dias (EVARISTO, 2015, p. 37.).

Diferente de sua avó, cuja fala não foi ouvida, Querença perpetua toda sua carga de conhecimento entre aqueles que, assim como seus semelhantes, não tiveram a oportunidade de adquirir. Para Djamilia Ribeiro, esse lugar de fala só é possível por causa das “condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania” (2019, p. 60.). Querença, ao sair da subalternidade e conseguir falar, mostra que é possível ressignificar a história de vida da sua avó e todos aqueles que, um dia, almejam uma vida diferente. Assim como os cacos de vidro (ou lixo) que vê brilhando na rua, a menina enxerga um brilho diferente para seu futuro.

2.7 As insubmissas lágrimas de Natalina Soledad, a mulher que escolheu seu próprio nome

Segunda narrativa de *Insubmissas lágrimas de mulheres*, “Natalina Soledad” é um conto marcado pelo tom da escuta, do lugar de fala e de um enredo marcado pela dor, pela violência e pela capacidade de (re)construção de uma identidade. Característica dos trezes contos que compõem a obra, há uma voz narradora que, entrelaçando casos de mulheres, dando-lhes o poder de serem ouvidas, costura as histórias e se faz mediadora entre leitores e personagens, destacando, em sua maioria, os acontecimentos que fazem parte do passado e do presente dessas mulheres que não se deixam submeter às lágrimas que as dores da vida fazem surgir. Para Constância Lima Duarte, ao destacar as marcas de violência na obra, Conceição Evaristo consegue pontuar “poeticamente mesmo as passagens mais brutais, e cada personagem tem a consciência de pertencimento a um grupo social oprimido” (2018, p. 148.).

Logo no início da narrativa, é apresentada a trajetória de Natalina Soledad, “a mulher que havia criado o seu próprio nome” (EVARISTO, 2016, p. 19). Foi este caso curioso que despertou na narradora a sua vontade de conhecer e registrar a trajetória dessa mulher que conseguiu se automear, trazendo, portanto, uma situação incomum, até então, nas andanças dessa narradora que, como a autora anuncia numa espécie de prefácio, afirma que “ao registrar estas histórias, continua no premeditado ato de traçar uma escrevivência” (EVARISTO, 2016, p. 07).

A narradora, que respeita o lugar de fala da personagem, já que Natalina “começou a narração de sua história, para quem quisesse escutá-la” (EVARISTO, 2016, p. 19), permite que a personagem-título discorra sobre as situações que marcaram sua vida e o porquê de ter se tornado a mulher que decidiu mudar de nome. Dessa forma, Natalina apresenta-se como a sétima depois dos seis filhos homens que seu pai, Arlindo Silveira Neto, gerou. O que, para ele, torna-se motivo de revolta: é tradição de sua família gerar apenas homens, indignando-se pelo fato de ter nascido uma menina de sua “rija vara” (EVARISTO, 2016, p. 19). Com sua masculinidade ferida, Arlindo sente a decepção tomar conta de si e decide não receber bem a filha, fato este que leva Natalina a não ter acolhimento nem da própria mãe:

Estaria falhando? Seria a idade? Não, não podia ser... Seu avô, pai de seu pai, mesmo com a idade avançada, na quinta mulher havia feito um menino homem. E todos os treze filhos do velho, nascidos dos casamentos anteriores, tinham nascido meninos homens. Seu pai, o mais velho dos treze, não havia seguido a mesma trajetória do velho Arlindo Silveira, tivera um único filho, ele. Mas também morrera cedo, antes dos vinte e, devido a esse fato, ele tinha mais lembranças do avô do que do pai (EVARISTO, 2016, p. 19-20.).

Com a lástima de não ter gerado mais um filho macho, Arlindo Silveira Neto passa ver a filha como um troço, “um troço menina, que vinha ser sua filha” (EVARISTO, 2016, p. 20), o que faz surgir, no personagem, a desconfiança de que sua mulher, Maria Anita Silveira, o havia traído. Para o pai da “troço menina”, apenas esse fato justifica o nascimento daquela menina que passa a ojerizar. Ele, então, a partir dessa desconfiança, passa a evitar contatos mais íntimos com a esposa, julgando, inclusive, o corpo de Maria Anita como “desobedinte” e “traidor” (EVARISTO, 2016, p. 20). Aqui, percebe-se a dominação que o homem, visto como detentor do corpo da mulher, consegue ter sobre o feminino, o que se pode associar à violência simbólica que, para Simone Teodoro Sobrinho (2018, p. 177-178), está diretamente ligada ao patriarcalismo, fazendo com que se perceba uma ligação com a ideia de trágico. Para a pesquisadora, o trágico liga-se diretamente a um sistema de dominação, que, para os opressores, é a ordem de se poder silenciar, evidenciando o suposto poder que, enraizado historicamente, o homem detém.

Sobrinho ainda destaca que, para que essa perspectiva de violência ligada ao trágico seja combatida, é necessário que essa ordem seja contestada. No conto de Conceição Evaristo, após a “troço menina” ser rejeita tanto pelo pai quanto pela mãe – esta descuidando-se propositalmente da criança, mal amamentando-a e dando-lhe poucos cuidados, promoverá a mudança no ambiente patriarcal que está impregnado na casa em que reside. A pesquisadora relata que combater essa violência trágica (ligada, também, à ideia de violência simbólica, presente em *A Dominação Masculina*, de Pierre Bourdieu) é necessário que haja a luta, o esforço por mudanças: “[...] a luta é pressuposto para a ação trágica, pois somente através dela é que mudanças podem ser conquistadas. Não há destino e sim o humano como autor de sua própria história” (SOBRINHO, 2018, p. 177).

Antes da mudança de seu nome, Natalina prossegue narrando sua trajetória como a mulher que se automeou. A alcunha “troço menina”, destacada pelo pai, influencia no nome de batismo da personagem: Troçoléia Malvina Silveira. Com a concordância da esposa, Arlindo Silveira Neto assim batiza sua filha, deixando bem

claro sua repulsa pela menina. Apesar do sobrenome constar na certidão da filha, essa questão é estratégica, pois o personagem não deseja que sua masculinidade seja ferida:

A criança só herdou o Silveira no sobrenome, porque a ausência desse indicador familiar poderia levantar a suspeita de que algo desonroso manchava a autoridade dele. E, como não queria passar por mais esse vexame, permitiu que a coisa menina, mal-vinda ao seio familiar, fizesse parte da prole dele, mas só no nome. Com o tempo, haveria de descobrir uma maneira de mantê-la longe, bem longe de casa (EVARISTO, 2016, p. 20-21.).

Crescendo a constringimento dos pais, tornando-se autoditada e, posteriormente, frequentando a escola após muita insistência, Silveirinha, como vem a ser chamada, passa a vingar-se silenciosamente dos pais e de todos que, por causa do seu nome de batismo, até então representando a ira e o asco do pai pela menina, subjulgam-na por sua postura silenciosa, sendo este um dos meios encontrados pela personagem para se autodeterminar, pois, ao mostrar que não se importa, sempre enfatizando que seu nome é Troçoléia Malvina, ela deixa claro sua resistência em meio a tanta opressão. Ruth Silviano Brandão, em seu texto ‘Linguagem do poder e o poder da linguagem’, destaca que ‘não há, entretanto, referência à leitura de narrativas femininas, pelas quais a mulher falasse, revelando a si mesma o seu mundo emocional’ (2004, p. 47). Com isso, para a pesquisadora, o fato de serem silenciadas faz com que os textos de autoria feminina não sejam lidos e, geralmente, a linguagem tem o poder de silenciar, assim como o real, a fala dessas mulheres, o que, de certa forma, lembra o que Spivak (2010) destaca: o subalterno não fala, principalmente quando essa categoria é representada por uma mulher.

Contudo, o que se vê na obra de Conceição Evaristo, especificamente *Insubmissas lágrimas de mulheres*, é que as personagens rompem com os paradigmas até então catalizadores, como aqueles que tentam colocar as mulheres em uma esfera de submissão. Troçoléia, mesmo vingando-se silenciosamente e esperando o momento certo para se autonear, encontra meios para não se sentir oprimida, evitando contato com os pais e realizando seus desejos, como o de estudar e envolver amorosamente com homens ‘de belos nomes’ (EVARISTO, 2016, p. 24.).

Ao construir uma obra em que as mulheres podem falar e com o auxílio de uma narradora que funciona como um elo entre personagens e leitores, Conceição Evaristo apresenta uma aproximação entre o real e o ficcional, já que a grande maioria dos contos são retratos de situações que ‘lamentavelmente estão quase diariamente nas

páginas dos jornais” (DUARTE, 2018, p. 149). Diante disso, como enfatiza Brandão (2004, p. 47), relacionando ao fato de Troçoléia/Natalina narrar sua própria história, só com a palavra é que se pode conhecer a história de mulheres, quebrando, portanto, a ideia de que a linguagem também é um poder que silencia a fala, representa nos contos da autora por treze histórias que são protagonizadas e tituladas com nomes de mulheres negras. Ruth Silvino Brandão ainda destaca que, ao se dar o poder da palavra às personagens, instaura-se a verdade, até mesmo aquelas ligadas à vida amorosa e sexual.

Com o propósito de mudar seu próprio nome, como já prenunciado desde o início da história, Troçoléia vai arquitetando seu desejo silenciosamente, esperando o momento certo para que isso ocorra. A menina Silverinha cresce e, com isso, abre mão de amores: o da família, que já havia sido, de certo modo, abdicado, visto que a personagem decide “pagar com a mesma moeda”, e abre mão, também, dos amores a dois (mesmo vivendo intensos amores). Não se importa com a solidão: o que importa mesmo para a personagem é o desejo de, como frisa, se “rebatizar” e se “autonomear”:

Em que ela havia desejado desde criança, na prática, existia. Aos dezoito anos – dizia para ela mesma – toda pessoa vítima de seu próprio nome, pode trocá-lo. Mas Silverinha, somente aos 30, decidiu. Nem ela sabia explicar por que aguardou tanto tempo. Talvez – penso eu –, apesar de tudo, por inexplicável respeito aos pais. Sim, só depois que os dois, vítimas de um desastre de carro, morrerem, foi que Silverinha tomou a decisão. Rumou ao cartório para se despedir no nome e da condição antiga (EVARISTO, 2016, p. 24-25.).

Dessa forma, Troçoléia/Natalina, ao se despedir do nome e da sua antiga condição, “nasce de novo”, batizando-se como Natalina Soledad. O escrivão não acredita que essa nova alcunha seja a escolhida pela personagem, fato que Natalina rapidamente contesta, ao ser questionada, “com veemência na voz e no gesto” (EVARISTO, 2016, p. 25). Com isso, percebe-se que o novo nome da personagem assume um caráter simbólico, tendo os nomes Natalina ligado a Natal (“nascimento”) e Soledad (“solidão”). Diante disso, pode-se dizer que a personagem “nasce da solidão”, demarcado, ao longo na narrativa, pela necessidade de (re)construir uma identidade para si e a solidão que a aflingiu diante de toda sua trajetória como Troçoléia e a que escolheu para si.

Essa “escrevivência” indica, na produção de Conceição Evaristo, a necessidade pessoal e afetiva da personagem em concretizar seus desejos, modificando a opressão

que sofria e evidenciando uma consciência social, política e de gênero. No final do conto, mesmo com a resposta veemente da personagem, o tabelião, ainda incrédulo, argumenta que o nome escolhido não se ligava aos Silveira e se diferenciava, tornando-se esquisito. Pelas entrelinhas, dá a entender que esse tabelião conhecia a família de Natalina e esta, diante das insistentes perguntas do funcionário do cartório, apenas lhe responde, assim como fizera por tantos anos com os pais (sorratamente, silenciosa ou com poucas palavras): ‘Natalina Soledad – nome, o qual me chamo – repetiu a mulher que escolhera o seu próprio nome’ (EVARISTO, 2016, p. 25). Desse modo, a personagem ressignifica o seu espaço, a sua vida. Tornando uma ‘nova’ mulher, persistindo pela força de vontade e pela determinação.

Sendo assim, ao propormos uma leitura das narrativas de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula, esperamos contribuir com a representação das produções moçambicanas e afro-brasileiras no contexto escolar, visando enfatizar o lugar que, muitas vezes, está ‘invisível’ para estas autoras, principalmente, no que concerne às discussões que serão levantadas em torno dos estereótipos direcionados às mulheres negras e, por meio de leituras reflexivas, apresentar outras representações destas mesmas mulheres no texto literário.

CAPÍTULO 03 – A PRODUÇÃO LITERÁRIA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NA SALA DE AULA: A FORMAÇÃO DOCENTE E A ‘INVISIBILIDADE’ DE TEXTOS DE AUTORIA FEMININA

A realização de pesquisa com textos da literatura de outras nacionalidades, no contexto de sala de aula da Educação Básica brasileira, carece de uma reflexão acerca das condições que (des)favorecem a sua inserção. Não se pode deixar de ponderar os avanços das políticas públicas, dentre elas a Lei 10.639/03, que orientam o trabalho do professor para com a tradição africana no contexto escolar. No entanto, nem sempre é possível visualizar esse trabalho em sala de aula. Dentre alguns fatores para a ausência, encontra-se a lacuna deixada no processo de formação inicial e/ou continuada do professor. Neste capítulo, além da descrição da tipologia da pesquisa e dos procedimentos metodológicos utilizados, analisamos aspectos ligados à formação docente no tocante à literatura africana e afro-brasileira e seus reflexos, tais como, o desconhecimento do alunado sobre essas literaturas e possíveis escusas docentes para a não utilização dos textos presentes no livro didático que contemplem abordagens da cultura africana.

3.1 A metodologia da pesquisa interventiva

A pesquisa interventiva foi desenvolvida na Escola Cidadã Integral Severino Cabral, com uma turma de 3º ano, cuja professora-titular, CRM⁶, gentilmente cedeu uma de suas turmas para a aplicação das aulas previamente elaboradas através de sequência didática. A escola fica localizada na Rua Noel Rosa, no bairro de Bodocongó, em Campina Grande, mais restritamente em um conjunto que dá nome à escola. A intervenção foi realizada durante os meses de outubro, novembro e até o dia 17 de dezembro de 2018.

Pesquisas realizadas em sala de aula, comumente exigem uma abordagem qualitativa, visto que exige um planejamento prévio para posterior aplicação. Tendo clareza dessas duas ações, buscamos apresentar e motivar a compreensão dos alunos da turma pesquisada no que diz respeito à tradição moçambicana e afro-brasileira. Dessa forma, nos tornamos sujeitos e objetos da pesquisa, levando em consideração que, ao

⁶ A professora e os alunos que participaram dessa pesquisa são identificados através de um código, correspondente as iniciais de seus nomes.

darmos voz aos alunos, destacou-se o caráter informativo, sempre com o cuidado de não deixarmos o nosso conhecimento se sobrepor às interpretações textuais suscitadas durante as aulas. Nessa perspectiva, o objetivo é não fugir dos aspectos que qualificam esse tipo de investigação, já que,

A pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificadas, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais. [...] a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. (SILVEIRA; CÓRDOVA, 2009, p. 32).

No que se refere aos objetivos, trata-se de uma pesquisa **descritiva**. Ao participarmos do planejamento da escola e, antes da aplicação propriamente dita da pesquisa, procuramos observar como a literatura africana e afro-brasileira se encontra dentro da escola. Para isso, aplicamos um questionário com a professora, com os alunos e observamos o livro didático utilizado pela escola.

Com essa preocupação, traçamos como objetivo observar, registrar e analisar como se dá a preocupação com esse viés da literatura, sem que houvesse, de fato, a nossa interferência durante o planejamento. A pesquisa descritiva tem seu valor baseado nos problemas que podem ser revolidos ou na melhora de práticas que necessitam de uma observação cuidadosa, de análise e descrição com que se pretende abordar na sala de aula. Os dados foram coletados através de debates, de conversas, questionários, pequenas entrevistas e, principalmente, a recepção dos alunos perante aos textos que foram levados à turma. Em síntese, a pesquisa descritiva:

[...] procura, pois, descobrir, com a precisão possível, a frequência com que um fenômeno ocorre, sua relação e sua conexão com os outros, sua natureza e suas características. Busca conhecer diversas situações e relações que ocorrem na vida social, política, econômica e demais aspectos do comportamento humano, tanto do indivíduo tomado isoladamente como de grupos e comunidades mais complexas. (RAMPAZZO, 2017, p. 53)

Considerando o aspecto interventivo, seguimos os procedimentos da pesquisa etnográfica do tipo pesquisa-ação o que foi essencial para conhecermos um pouco dos sujeitos envolvidos (docente e discentes), uma vez que buscamos soluções para possibilitar o encontro do leitor com o texto africano e afro-brasileiro. Para tal, nos

tornamos mediador nesse processo, por entender, conforme defendem Moreira e Callefe (2006, p.92) que esse tipo de pesquisa busca

a) sanar os problemas diagnosticados em situações específicas, ou melhor de alguma maneira o conjunto de circunstâncias; b) proporcionar ao professor novas habilidades, métodos para aprimorar sua capacidade analítica e o fortalecimento da autoconsciência; c) introduzir abordagens adicionais e inovadoras no processo ensino-aprendizagem e aprender continuamente em um sistema que normalmente inibe a mudança e a inovação; d) de melhorar a comunicação entre professor praticante e pesquisador acadêmico na tentativa de remediar a deficiência da pesquisa tradicional de dar prescrições claras; e e) de proporcionar uma alternativa à solução de problemas na sala de aula.

Tomando esses pressupostos, o nosso desejo inicial era sanar, ainda que de modo introdutório, a ausência de leitura do texto literário africano de língua portuguesa e afro-brasileira, visto que o objeto de estudo restringia-se a alguns contos de uma autora moçambicana e uma afro-brasileira. Dessa forma, era necessário experimentar a leitura e pensar metodologias que auxiliassem o aluno na compreensão de elementos textuais que aproximam as duas culturas..

Para que essa pesquisa fosse desenvolvida, utilizou-se o método recepcional como forma de se trabalhar com as narrativas de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula. Levando em consideração os debates em torno do ensino de literatura e, em especial, a literatura africana e afro-brasileira, esse método auxiliou nos caminhos a trilhar para que os contos fossem devidamente recepcionados pelos alunos.

3.2 A produção literária africana e afro-brasileira de autoria feminina e os saberes docentes: a formação da professora CMR e a Lei 10.639/03

A escola continua sendo um lugar de construção de saberes e de identidades. Essas identidades, segundo Duarte (2012), buscam recuperar as raízes culturais que objetivam resgatar elementos ligados à tradição e de questionar valores, mitos e rituais, como problematizar o lugar da mulher na Literatura – na perspectiva da escrita ou do mercado editorial. Dessa forma, espera-se que o professor seja uma espécie de ponte, a fim de que forme seus alunos, por inteiro, como sujeitos pensantes. A Literatura, com seu caráter subjetivo e reflexivo, contribui para que esses indivíduos formem suas concepções a respeito do trabalho com as diferenças, sendo que este ponto, no que diz respeito à produção literária de autoria feminina, “quebra o histórico silêncio das ditas

minorias e ocupam, nas prateleiras das livrarias, um espaço que, se menor do que o ocupado pelos homens, não é menos significativo” (DUARTE, 2012, p. 79).

Para que a Lei 10.639/03 seja realmente efetivada, além do professor, é necessário que toda a escola contribua para que haja uma concretização do que prega a lei, contribuindo para a formação de seu corpo docente, ampliando-lhe o saber.

Tardif (2007) destaca que todo saber implica um processo de aprendizagem e de formação. Contudo, para que se isso se efetive, faz-se necessário que outros profissionais levem em consideração o trabalho com a cultura e as histórias africanas. Nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações ético-raciais para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, destaca-se a importância dessa efetivação da Lei:

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (MEC, 2013, p. 501)

Com a formação dos professores, a fim de traçar uma leitura acerca do trabalho com produções africanas e afro-brasileiras, faz com que lembremos do conceito de **saberes**. Segundo Tardif, “trata-se de um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2007, p. 36). Assim, para que o professor e a escola possam, de fato, abarcar os saberes necessários, é imprescindível que os objetos do saber constituam fontes de saberes profissionais, visto que essa prática se incorporará à prática do professor. Para isso, é necessário que esses objetos e a prática docente se estabeleçam, concretamente, por meio da formação inicial e, caso seja, contínua do professor.

Pensando nessa relação saberes X formação docente, aplicou-se um questionário com a professora CMR, efetivamente responsável pelo 3º ano B, a fim de observar sua relação com as Literaturas africanas e afro-brasileiras. Com o título de mestre, CRM discorreu sobre sua formação e como a ausência de disciplinas que trabalham com essas literaturas afeta sua prática. Como se vê na transcrição abaixo:

PESQUISADOR: Durante sua formação inicial, em alguma disciplina foram trabalhados textos representativos das literaturas africanas de língua portuguesa e/ou afro-brasileira? Em caso afirmativo, cite o nome da disciplina.

CRM: Não; concluí a graduação em 2003. Ainda não era comentada ou implementada a Lei 10.639/03.

Com isso, entende-se que, para a docente, não trabalhar com as produções literárias africanas e afro-brasileiras em suas aulas implica não possuir os conhecimentos necessários para a abordagem, em sala, de conteúdos ligados a esses vieses da Literatura. A docente reconhece que, para preencher essa lacuna, é necessário buscar uma “formação continuada ou livros didáticos que trazem essa Literatura. Caso contrário, os estudantes acabam não tendo contato com autores afro-brasileiros ou africanos, devido ao meu desconhecimento”.

Em outro questionamento, voltado para sua visão acerca da ausência dessas produções em suas aulas, a professora ressalta que, no que tange a essa ausência, essa lacuna se deve a sua formação inicial, já que não houve um trabalho significativo com textos africanos e afro-brasileiros. Abaixo, o questionamento feito à professora sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03 e sobre os materiais didáticos que a escola dispõe para o trabalho com produções africanas e afro-brasileiras:

PESQUISADOR: Para você, qual é a importância da Lei 10.639/03 para o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira? Há algum material didático utilizado para a efetivação dessa Lei?

CRM: É importante para o aluno conhecer e ler autores representativos da literatura africana, já que ainda predomina nas nossas aulas o estudo e a leitura de autores representativos da literatura europeia. Não temos material consistente que trabalhe a efetivação da Lei 10.639/03. Contudo, sempre que possível, desenvolvemos projetos interdisciplinares que buscam trabalhar aspectos da lei.

O professor que busca se atualizar para que se concretize a efetivação da Lei 10.696/03, fará uso dos saberes curriculares. Esses saberes agem sob a forma de programas escolares que levam o professor a aprender e, conseqüentemente, a aplicá-lo, o que demanda prática e leituras recorrentes sobre os conteúdos que, em sua formação inicial, não teve um contato contundente. Mesmo não tendo um conhecimento considerável das produções africanas e afrodescendentes, a docente reconhece que é necessário uma formação continuada e um aporte significativo para que tenha, ao menos, uma base para repassar para os seus estudantes.

Para Fonseca (2015), a Lei 10.639/03 trouxe um maior espaço para as produções literárias africanas e afro-brasileiras no ambiente escolar, fato que também levou muitas universidades a modificarem suas grades curriculares, ofertando disciplinas que visam abordar essas produções e, conseqüentemente, aspectos ligados à história e à cultura africanas e afro-brasileiras. De acordo com a pesquisadora, esses aspectos contribuem para que haja uma visibilidade em torno da “luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação nacional” (FONSECA, 2015, p. 59).

Relacionando as observações de Maria Nazareth Fonseca com a fala da professora, percebe-se que, na visão da docente, os livros didáticos, material muito recorrente na prática de professores, privilegia as literaturas europeias. Para CRM, a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 leva os alunos a conhecerem aspectos em torno do continente africano e sua relação com o Brasil, mesmo que, na sua prática, esses pontos sejam trabalhados de forma interdisciplinar.

Ainda segundo Fonseca, mesmo abordando de forma interdisciplinar, é necessário que o professor veja que, no corpo da lei, as produções literárias africanas e afro-brasileiras estão interligados à História da África. A pesquisadora descreve como esses aspectos curriculares devem ser observados pelos docentes:

[...] o conteúdo voltado às literaturas africanas faz parte da História da África, o que marca, de maneira muito forte, a necessidade de os professores de literaturas terem conhecimentos específicos de História da África e os professores de História da África se interessarem pelas diferentes literaturas produzidas no continente africano. (FONSECA, 2015, p. 59).

Os discursos, objetivos, conteúdos e métodos provenientes dos saberes curriculares devem levar a escola a “categorizar e apresenta os saberes sociais por ela definidos e selecionados” (TARDIF, 2007, p. 38). Com a prática, o professor desenvolverá suas experiências e, por isso, incorporará essas experiências às suas individualidades e à coletividade, fazendo surgir, assim, os saberes experienciais. Aplicando esses saberes à sua prática, o professor fará a devida e esperada efetivação da Lei no ambiente de ensino.

Para a pesquisadora Patrícia Pinheiro Menegon, a relação entre os saberes e o trabalho com a Literatura africana se interligam, promovendo a mudança necessária para a construção do sendo crítico-reflexivo do aluno. Destaca, também, que:

A partir dessa significativa mudança, o campo da Educação Básica passou a viver um processo de revisão acerca das concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e da seleção de métodos pedagógicos mediadores e assertivos no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A exemplo disso, nos últimos anos, vimos destacar-se no meio acadêmico novas pesquisas e discussões acerca do alinhamento do trabalho didático-pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem de crianças nos primeiros nove anos de escolarização. O grande objetivo não é outro senão prover formas de garantir a continuidade no processo ensino-aprendizagem sem antecipação ou supressão de conteúdos programáticos que deverão ser assegurados nas séries finais e no ensino médio. (MENEGON, 2015, p. 21)

O que se vê, hoje, é que esses saberes (a cultura e a tradição africana) são colocados em segundo plano. Deve-se levar em consideração que o conhecimento que se absorve a partir destes saberes faz parte da formação humana, seja pela relação pedagógica pessoal, seja na relação social coletiva. Por isso, espera-se que a educação, seja uma prática institucionalizada em nossa sociedade, o que contribui com as ações formadoras e para a existência histórica das pessoas e da sociedade humana. Assim, esses aspectos levam a assegurar que, para o professor, é necessário o acesso aos saberes disponíveis, pois, como aborda Tardif (2007, p. 34):

a existência de tal rede mostra muito bem que os sistemas sociais de formação e de educação, a começar pela escola, estão enraizados numa necessidade de cunho estrutural inerente ao modelo de cultura da modernidade. Os processos de produção dos saberes sociais e os processos sociais de formação podem, então, ser considerados como dois fenômenos complementares no âmbito da cultura moderna e contemporânea.

A professora também foi questionada sobre as produções literárias de autoria feminina em sua formação e, conseqüentemente, na sua prática. Destacando nomes mais “clássicos”, a docente traz, em suas respostas, visões particularizadas sobre a presença de escritoras no seu cotidiano escolar. Além desse aspecto, enfatiza que, enquanto leitora, textos de escritoras brasileiras colaboram para que, em suas aulas, os alunos entrem em contato com obras de autoria feminina.

Primeiramente, CRM foi questionada sobre sua bagagem de conhecimento sobre quais autoras costuma levar para a sala de aula, como se vê abaixo :

PESQUISADOR: Em relação aos textos de autoria feminina, quais autoras você costuma levar para a sala de aula?

CRM: Clarice Lispector, Rachel de Queiroz, Adélia Prado e Cecília Meireles.

Ao pensar em Literatura produzida por mulheres, provavelmente, são esses

nomes citados pela docente que acabam ganhando mais projeção. Isso se dá porque, o livro didático, muitas vezes, traz essas autoras em seus capítulos dedicados à produção literária. Esse mesmo livro é, invariavelmente, o único suporte didático que os professores possuem para ministrar suas aulas. Outro fator relevante, sem dúvida, é a pouca leitura deste ‘‘tipo’’ de literatura durante a formação do professor e, até mesmo, a parca leitura que os docentes possuem acerca da Literatura produzida por mulheres.

Questionou-se, também, sobre o pouco espaço que a Literatura de autoria feminina nos livros didáticos, visto que, para a professora, esse é o seu suporte de trabalho mais recorrente. Diante da resposta, percebe-se que, nesses materiais, há mais destaque mais autores e, como observa CRM, aqueles considerados mais clássicos, dando, assim, um caráter de ‘‘invisibilidade’’ para escritoras. Como se observa na transcrição a seguir:

PESQUISADOR: Por que, em sua opinião, os textos de autoria feminina são pouco trabalhados ou em número reduzido nos livros didáticos? Você acha que isso implica no pouco trabalho com esses textos nas aulas de Literatura? Por quê?

CRM: Os livros didáticos, de certa forma, norteiam o nosso trabalho em sala de aula devido à precariedade de recursos disponíveis na escola pública. Desse modo, os autores dos livros didáticos ainda priorizam autores clássicos da literatura brasileira e portuguesa. Entre esses autores, a figura feminina é pouco representativa, daí a ausência em nossas salas de aula de textos de autoria feminina. Das mulheres, as que eu citei anteriormente são as que mais são abordadas.

Apontar que, normalmente, as mulheres que produzem Literatura são, na maioria das vezes, as citadas pela professora e que acabam ganhando mais espaço na sala de aula, outras, tão importantes para a construção da identidade literária brasileira, são esquecidas e/ou trabalhadas superficialmente na escola. Observa-se que, enquanto leitora, CRM utiliza-se de suas experiências fora da sala de aula para, de certa forma, abordar textos de autoria feminina na sala de aula.

Reconhecendo nomes como Clarice Lispector, Rachel de Queiroz e outras como as mais recorrentes no ambiente escolar, a prática de leitura da professora contribui para que textos de autoria feminina ganhem um significativo espaço nas aulas de Literatura ministradas pela docente:

PESQUISADOR: Quais obras de autoria feminina você já leu e acabou utilizando na sala de aula?

CRM: Gosto muito da obra de Adélia Prado e Clarice Lispector. Então, sempre que possível, trabalho em sala de aula com essas autoras.

Quando trazemos essa questão para a produção de autoria feminina negra, percebe-se que se torna ainda mais preocupante. A produção literária africana e afro-brasileira está presente na Literatura há muito tempo. Parece óbvio, mas, o que se vê, é a sua quase invisibilidade dentro da escola. Até mesmo os textos produzidos por homens, muitas vezes, são tratados de forma superficial, sem uma contextualização que se aproxime, com exatidão, dos alunos.

Busca-se, com isso, destacar que, essa Literatura, deve ser trabalhada de modo reflexivo, que desconstrua alguns estereótipos que são associados, no caso da pesquisa, às mulheres-negras. Ou, como nos diz Sandra Maria Job (2011), ‘‘não é de causar admiração a ausência, nos séculos passados, de mulheres, negros e negras, enfim, dos *ex-cêntricos*, das listas canônicas’’.

No que diz respeito à produção literária africana e afro-brasileira de autoria feminina, seja como leitora ou na sua prática docente, CRM foi categórica em dizer que não tem contato com produções desse tipo:

PESQUISADOR: Você conhece textos africanos de língua portuguesa e/ou afro-brasileiros de autoria feminina? Em caso afirmativo, já os levou para a sala de aula? Com qual(ais) objetivo(s) ele(s) foi/foram trabalhado(s)?
CRM: Não.

A resposta negativa e categórica da professora permitiu para que a leitura de autoria feminina negra e os conhecimentos acerca da condição da mulher sejam (re)colocados em prática, buscando um trabalho com esta temática, pois é relevante para a desconstrução de muitos estigmas que ainda são direcionados às mulheres-negras, especialmente as africanas e afro-brasileiras. Evidencia-se, então, a produções literárias de Lília Momplé e de Conceição Evaristo, que destacam tanto o lado opressor quanto transgressor da mulher em Moçambique e no Brasil, levando os alunos a enxergarem os dois lados de representação dessas mulheres. Vê-se, portanto, na fala da professora, uma reflexo do seu processo de formação inicial e até mesmo continuada, marcado pelo privilégio do cânone oficial, que de certo modo, deixa de lado as escritoras.

Interessante observar que a rejeição canônica para com a escrita de autoria feminina não é uma particularidade brasileira, mas se estende a outros espaços. Maria Nazareth Soares Fonseca, em seu texto ‘‘Cânone literário nas literaturas africanas: condições de produção’’, de 2015, relata que, em um encontro realizado em Lisboa, em

1998, com a presença de mulheres escritoras da África e da América Latina, incluindo Lília Momplé, houve uma discussão sobre os critérios de seleção de obras e a construção de cânones literários que direcionavam-se à presença irrisória de obras de autoria feminina em cursos de literatura oferecidos nos países africanos de língua portuguesa e na América Latina.

Segundo Fonseca, Lília Momplé expôs que um dos motivos para o pouco espaço dessas autoras nos referidos cursos se dá pelas políticas de publicação de livros em seus países de origem, destacando, também, o fato de esses livros escritos por mulheres, muitas vezes, não serem adotados nas escolas, o que dificulta a circulação e o conhecimento dessas escritoras e suas obras na sociedade.

Fonseca evidencia, ainda, que, apesar do debate caloroso sobre o cânone literário, “pouco se falou de uma seleção de escritores que deveriam ser incluídos num cânone literário africano” (2015, p. 62). Quando a discussão partia para o pouco espaço que os livros de autoria feminina possuem, essa questão era vista como problemática, já que havia a concordância de que era urgente a efetivação de políticas concretas de publicação e circulação de livros nos respectivos países africanos de língua portuguesa e, também, na América Latina.

Ainda de acordo com a pesquisadora, um depoimento de Lília Momplé merece atenção pelo fato de esta destacar as dificuldades de se conseguir apoio para a publicação de livros em Moçambique. Segundo a própria Lília Momplé, era mais fácil conseguir patrocínio, interno ou externo, “para um projeto de criação de galinhas ou cultivo de couves que para a edição de um livro” (MOMPLÉ *apud* FONSECA, 2015, p. 62). Para ela, apesar de não haver um cânone literário concreto em seu país, obras escritas por mulheres não figuravam “no cânone educativo” (MOMPLÉ *apud* FONSECA, 2015, p. 62), ratificando que títulos de obras literárias indicados pelos programas escolares, por exemplo, não constam livros de autoria feminina.

Portanto, para o professor e para a escola, o papel de assegurar que os saberes necessários para a compreensão da cultura africana na sala de aula sejam realmente efetivados, é necessário que haja uma alternativa que leve os docentes a refletirem sobre suas práticas, possibilitando uma formação complementar e um acesso mais condizente com o dia a dia escolar, como distribuir livros de escritores/escritoras africanos(as) e afro-brasileiros(as), bibliotecas que ajudem na prática desses docentes e, conseqüentemente, nos alunos para que esses possam ter acesso a esses livros, entre outros meios que auxiliem na formação de professores e alunos. Outros fatores entram

em jogo, principalmente aqueles que fazem com que os discentes transformem suas visões acerca de uma cultura, ainda hoje, está aquém do espaço escolar e, conseqüentemente, do processo subjetivo da maioria dos alunos.

3.3 A Literatura moçambicana no livro didático adotado pela escola

O livro adotado pela escola traz, em sua estrutura, três grandes partes, subdividindo-se em “Literatura: experiências de leitura” (composta por cinco unidades, totalizando oito capítulos), “Linguagem: ser no mundo e com o outro” (contendo quatro unidades e nove capítulos) e “Produção de texto: tecendo sentidos” (também com quatro unidades e seis capítulos). Denominado *Língua Portuguesa: Ser Protagonista*, a coleção, que engloba os três anos do ensino médio, é organizada por Ricardo Gonçalves Barreto, Marianka Gonçalves-Santa Bárbara e Cecília Bergamin, publicada pelas Edições SM, compreendo o ciclo, segundo o PNLD, 2018-2020.

Antes de iniciar a pesquisa, a professora CRM, em diálogo com o pesquisador, destacou que, em se tratando das Literaturas africanas, o exemplar do 3º ano é o responsável por apresentar esse conteúdo aos alunos. Contudo, ao receber os livros, constatou-se que, na verdade, o livro do 1º ano é que aborda os assuntos referentes às literaturas da África lusófona. Devido aos procedimentos internos, como reescrita do projeto de pesquisa e cadastro dos alunos participantes na Plataforma Brasil, utiliza-se o exemplar do 1º ano com o objetivo de levantar uma reflexão acerca do material disponível para o corpo docente abordar, em suas aulas, conteúdos referentes às literaturas africanas.

Segundo a docente, na edição anterior da coleção, o conteúdo era de exclusividade do 3º ano, por isso a sua opção para que a pesquisa fosse aplicada em uma das turmas da referida série. Ainda, de acordo com CRM, assim ela poderia ficar sossegada, pois, mesmo o livro didático não trazendo nenhum aporte teórico dessas literaturas, o pesquisador traria para os seus alunos debates e leituras em torno das produções africanas de língua portuguesa e, de certa forma, afro-brasileira, já que em nenhum dos livros esse último ponto é destacado.

Essa ausência é pontuada por Maria Nazareth Fonseca ao destacar o pouco espaço de produções literárias africanas e afro-brasileiras na formação docente e no ambiente escolar. De acordo com a pesquisadora, ao traçar uma leitura da falta de

representações desses pontos no cânone brasileiro, por exemplo, isso dificulta no conhecimento e na visibilidade de escritores que acabam, de certa forma, dando voz aos seus países de origem e, também, na representatividade que os textos de tradição afrodescendente abordam. Fonseca prossegue, ressaltando que, mesmo com o crescente número de publicações desses escritores no Brasil, ainda há um pouco espaço quando se pensa em uma perspectiva canônica. Por isso, mesmo com o difícil acesso, “as várias demandas do mundo atual fortalecem novos processos de interação entre a literatura e o processo cultural” (FONSECA, 2015, p. 65).

Diante disso, ao se constatar, na coleção *Ser Protagonista*, o espaço relativo que as literaturas africanas de língua portuguesa recebem, percebe-se que os autores, de certa forma, apresentam um aporte teórico significativo para que os estudantes possam compreender e ler, mesmo que através de fragmentos, textos das literaturas africanas. No exemplar, apenas as literaturas de Angola, Moçambique e Cabo Verde ganham destaque, suprimindo, portanto, as de Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe. As leituras que serão apresentadas levam em consideração o livro distribuído para os alunos, já que, segundo a docente CRM, na escola não havia livros do professor disponíveis para auxiliar o pesquisador. Desse modo, possíveis observações apresentadas pelos autores, no Manual do Professor, não são levadas em consideração.

A Unidade 05, denominada “Panorama das Literaturas africanas de Língua Portuguesa”, apresenta um breve resumo sobre as questões históricas que envolvem os países lusófonos do continente africano. Através do quadro “Hebo”, de Hamilton Francisco (1974-), mais conhecido como Babu, que se encontra em anexo, espera-se que o aluno compreenda elementos históricos em torno da sociedade angolana, tais como as guerras e as marcas da tradição local. Esse resumo também evidencia que os países africanos a serem trabalhados na unidade possuem a Língua Portuguesa como idioma oficial, já prenunciando uma relação de proximidade com o Brasil. Por fim, o resumo encerra-se justificando que apenas três países ganham destaque, pois, segundo os organizadores, as literaturas de Angola, Moçambique e Cabo Verde são os que mais têm projeção lusófona na atualidade.

Passado o resumo, a unidade dá início ao capítulo 08, intitulado “Literaturas de um continente em movimento”. Nele, os alunos têm acesso a um fragmento de um discurso do escritor moçambicano Mia Couto, o qual destaca que, em África, há um tripla condição restritiva, referindo-se ao passado, do qual é prisioneiro, a um presente, imposto pelo exterior e, por fim, refém de metas ligadas à economia.

Em seguida, os alunos são apresentados a dois textos, sendo o primeiro o desenho “A Cela”, de Malangatana Valente Ngwenya (1936-2011) e, o segundo, o poema “Drama na cela disciplinar”, de António Cardoso (1936-2006). O objetivo das leituras é trazer uma reflexão acerca dos momentos históricos vividos por Moçambique e Angola, destacando o caráter libertário de ambas as produções. Essa visão em torno do libertário suscita uma visão crítica a respeito do colonialismo, esperando que os alunos consigam perceber as críticas direcionadas a Portugal. São seis questões interpretativas, contendo comparações entre o desenho e o poema, além de destacar um boxe chamado “Vocabulário de Apoio”, dado que, em textos desses países, é uma prática recorrente utilizar a língua do colonizador e, ao mesmo tempo, termos provenientes das próprias localidades africanas, o que falcita, para o aluno, o entendimento e a compreensão das críticas postas pelo desenhista e pelo poeta em seus respectivos textos.

Essa preparação, já apresentando uma pequena visão das produções africanas, é vista, por João Adalberto Campato Jr., como um auxílio para os professores estimularem a produção de sentidos por parte dos alunos, destacando que, em produções desses países, é importante possuir um conhecimento textual e, também, um enciclopédico, pois, para o pesquisador, se faz necessário que esses sentidos surjam e tornem o aluno “um leitor de literatura africana mais autônomo e competente” (CAMPATO JR., 2016, p. 286).

Na página seguinte, o livro começa a retomar, com mais ênfase, pontos destacados no resumo de abertura da unidade. Agora, os alunos têm acesso a informações em torno da formação geográfica e histórica da África, com destaque para as discussões em torno da diversidade, da identidade e de aspectos cruciais para o desenvolvimento de uma Literatura capaz de “combater” o sistema opressor português, dando atenção à Guerra da Libertação e à Revolução dos Cravos, como dois grandes momentos históricos da África e culminou na independência de Guiné-Bissau, Angola, Cabo Verde, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Essa primeira parte é encerrada com o tópico “Choque entre culturas”, com discussões em torno da Política de Assimilação, a tradição oral e a relação da Língua Portuguesa e os países africanos.

Como se vê na imagem 01, há um boxe denominado “Repertório”, o que chama a atenção para o fato de coexistir as mais diferentes línguas nesses países, destacando o multiculturalismo existente nessas comunidades, destacando que, além do português, as línguas originárias desses países “convivem” com esta trazida pelo colonizador:

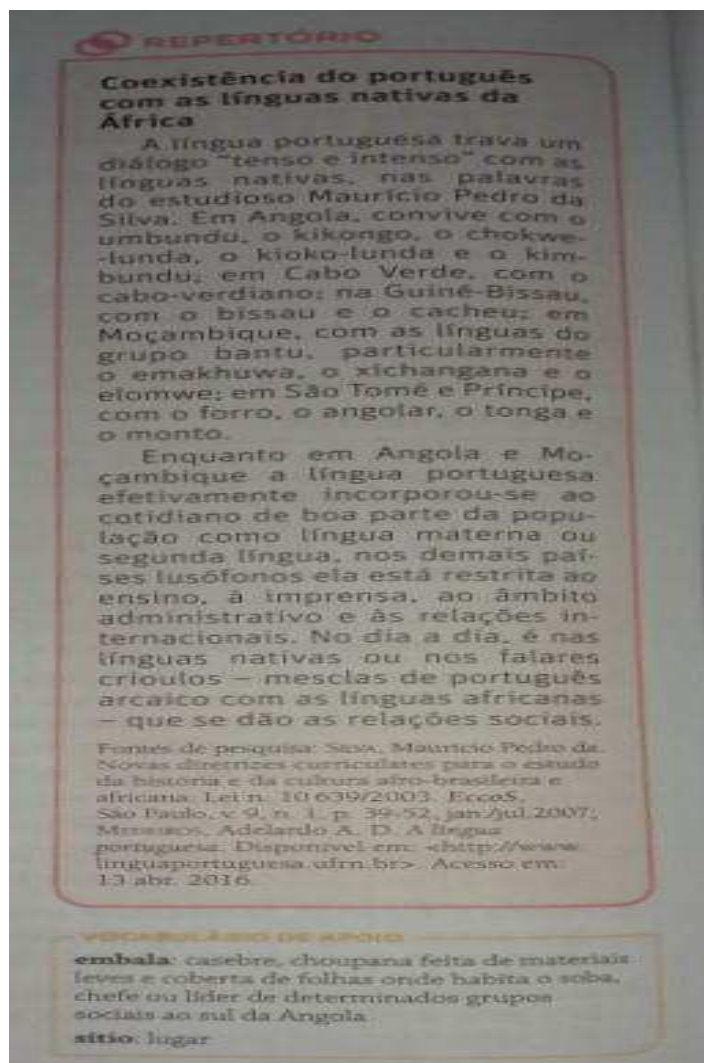


Imagem 01: “Repertório”: boxe explicativo para ajudar os alunos na compreensão de textos africanos de língua portuguesa.

Os alunos, ao entrarem em contato com essas informações, são apresentados aos mais diferentes elementos históricos, geográficos, culturais e linguísticos como fatores que contribuíram para a formação da identidade africana. Esses elementos, para Campato Jr., são essenciais para serem utilizados pelos alunos para compreender boa parte dos textos produzidos por escritores africanos. O pesquisador também evidencia que elementos como os acima citados precisam ser tratados com cuidado, pois nem todos os escritores fazem de seus textos formas de constatação. O professor prossegue, citando Rouxel (2013), enfatizando que se deve “trabalhar com os obras das quais se extrairão ganho simultaneamente ético e estético” (CAMPATO JR., 2016, p. 289). O que os autores da coleção *Ser Protagonista* fazem é o que Todorov (2014) clama para o papel revigorante da Literatura na escola: dar mais atenção ao seu aspecto discursivo sobre o mundo, transformando-se em agente de conhecimento em relação às coisas.

O capítulo prossegue com uma seção chamada “A Literatura africana em língua portuguesa”. Nesse ponto, o livro destaca “Os sistemas literários africanos”, abordando aspectos ligados a obras pioneiras em países como Angola e Moçambique, caracterizando-as como grandes marcas de luta contra o sistema colonial predominante. Nomes, como José Eduardo Agualusa, ganham destaque nas discussões em torno da Literatura produzida após 1975, ano de independência das ex-colônias portuguesas africanas.

Em relação às produções de Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, os autores justificam que, no capítulo, não receberam o devido destaque, pois são produções literárias pouco conhecidas e, até certo ponto, de difícil acesso. No próximo tópico, “O papel da tradição” ganha contornos significativos que são necessários para a compreensão dos elementos culturais africanos que servem como fonte de inspiração para escritores como José Craveirinha e Ondjaki. Entre os papéis em torno da tradição, os autores destacam a oraturização e a remitologização, caracterizados por estarem ligados à oralidade como fator preponderante da escrita e ao uso do fantástico como elemento para denunciar os absurdos do passado e do presente e, também, para abordar os aspectos em torno do misticismo africano, destacando trechos de entrevistas dos escritores acima citados, realizadas pela pesquisadora brasileira Rita Chaves.

No tópico que antecede as informações a respeito das literaturas de Angola, Moçambique e Cabo Verde, “Literatura e Liberdade”, tem-se acesso à relação entre esses países e a literatura brasileira, dando destaque a João Guimarães Rosa e Jorge Amado. Apesar dos capítulos anteriores não mencionarem, de forma consistente, esses escritores, a seção prenuncia, de forma breve, uma pequena explanação sobre a obra de Rosa e Amado, bem como eles se tornaram influência para escritores, como o moçambicano Mia Couto. Esse caráter diaspórico também é apontado por João Adalberto Campato Jr., como um dos fatores essenciais para que os alunos possam compreender essa relação entre Brasil e África, apontando elementos em torno da identidade e das marcas deixadas pelo colonialismo como opções de discussão nas aulas. Nas palavras do pesquisador (CAMPATO JR., 2016, p. 290):

No que tange a discussões com os alunos em salas de aulas, deve-se entender a diáspora, no fundamental, como um dos mecanismos do qual se originou o multiculturalismo e, como consequência também, o preconceito, a segregação racial e a negociação de identidades que a convivência com o outro acaba impondo. Em virtude disso, a diáspora quando vista como evento não voluntário mas compulsório é parâmetro para aquilatar o quanto o

racismo é deletério.

São discussões em torno da diáspora que podem levar os alunos a entender o texto literário como um dos fatores responsáveis pela enunciação, a escolha lexical, destacado desde o início do capítulo, construções de categorias da narrativa (como temáticas em torno do racismo, do apagamento cultural e da identidade), traz à tona, também, recursos estilísticos (que podem produzir elementos de sentido, como tristeza, melancolia, percepção de desenraizamento), destacando a linguagem como um dos fatores mais significativos para se compreender o caráter diásporico que os textos possuem. Mesmo apresentando um capítulo com informações pertinentes para o estudante, alguns aspectos, como a questão do desenraizamento e a valorização da identidade nacional, temas muito comuns em textos africanos, é necessário que o docente faça um acréscimo de outras informações acerca dessas literaturas produzidas nesses países. (NÓBREGA, 2014, p. 94).

Como o foco da pesquisa reside na literatura moçambicana, dar-se destaque, nesse momento, ao tópico que o livro apresenta sobre a produção literária do país. Intitulado “A Literatura em Moçambique: sombras no tempo”, é apresentado para os alunos informações acerca do surgimento da literatura do país, enfatizando os aspectos ligados às tradições locais (como mitos, oralidade, religiosidade, linguagem) e às heranças deixadas pelos portugueses (como as questões em torno da identidade).

Subdivide-se esse tópico em “Poesia”, dando destaque à obra de José Craveirinha, como se vê na imagem abaixo, e a sua relação com a independência do país, visto que seus textos trabalham a questão em torno da construção da identidade moçambicana, bem como as ideias ligadas à reconstrução dos espaços do país pelos próprios moçambicanos. Aliando informações biográficas a características da produção literária do autor, o livro traz o poema “Aforismo” como uma forma de levar o aluno a refletir sobre essas questões na produção do autor:

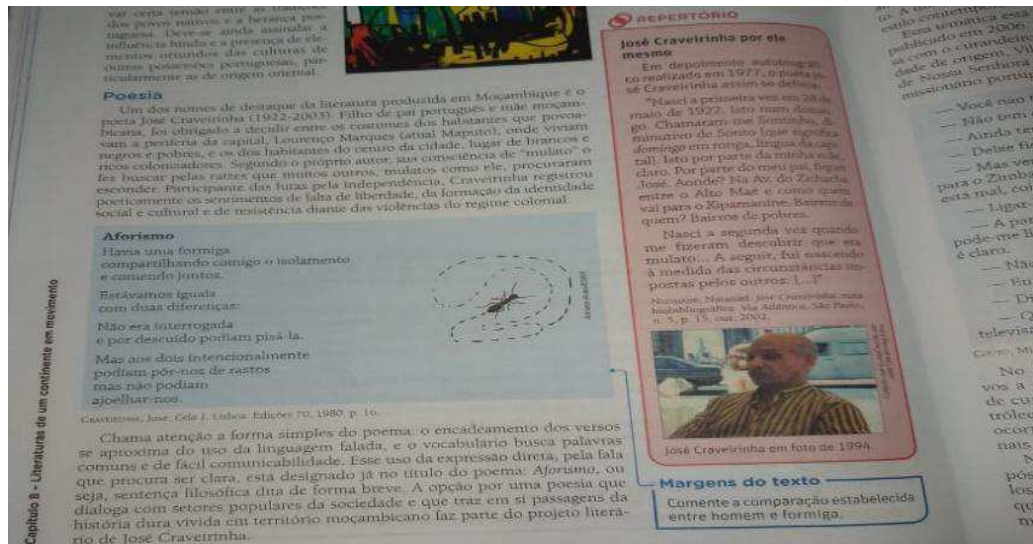


Imagem 02: Informações sobre a poesia moçambicana, com destaque para a vida e a obra de José Craveirinha (1922-2003).

Como já exposto anteriormente, a seção apresenta, além das informações acima descritas, outro box denominado "Repertório", com um depoimento autobiográfico de Craveirinha e outro box denominado "Margens do Texto", com o intuito de levar o aluno a relacionar elementos metafóricos presentes no poema "Aforismo", solicitando uma proximidade entre o homem e a formiga. Esses elementos ganham importância para que se destaque "aspectos estruturais como escolha linguística (uso de neologismos), atuação das personagens, sentido filosófico, relação entre o título e procedimento narrativo" (NÓBREGA, 2014, p. 100). Recebendo a devida orientação, o aluno passa a observar que os poemas africanos, em sua maioria, trazem discussões em torno da formação identitária de Moçambique, que, no livro, tem como representação a poética de um dos seus principais autores.

Na "Prosa", seção seguinte, as discussões giram em torno da "africanidade", ou seja, de como os contos e romances são fundamentais na luta pela construção da identidade moçambicana, problematizando-a ou para defini-la, retornando ao passado, expondo as guerras que eclodiram no país como pano de fundo para a realização dos acontecimentos narrativos. Para apresentar essas temáticas em textos prosaicos de Moçambique, os autores recorrem a um fragmento do romance *O outro pé da sereia* (2006), de Mia Couto, escritor que recebe mais atenção nesse aspecto da narrativa. Assim como no poema de José Craveirinha, durante a explanação sobre o romance e sua relação com a ideia de "africanidade", há um box "Margens do Texto", com o intuito de fazer o aluno ligar as ideias expressas sobre as questões em torno da identidade aos personagens Mwadia e Lázaro, solicitando quais aspectos são pertinentes destacar no

quis respeito à construção da identidade moçambicana. Campato Jr. (2016, p. 293), ao destacar essa relação da cultura do colonizador em textos africanos, frisa que, na sala de aula, se faz importante evidenciar como o outro (colonizado) é erigido pelo discurso do Outro (colonizador), criando, assim, alternativas para que o aluno perceba como age o “centro ideológico”, visto como uma das heranças deixadas pelos portugueses.

A realidade em torno dos saberes docentes se reflete no livro didático utilizado, muitas vezes, como a única ferramenta didática que o professor dispõe. Mesmo que alguns já tragam capítulos dedicados à literatura produzida por países africanos de língua portuguesa, como é o caso do primeiro volume da coleção *Ser Protagonista*, aqui utilizado, ainda se percebe o pouco espaço dado às escritoras, assim como às produções de cunho afro-brasileiro. Estritamente, ao abordar a literatura moçambicana, apenas a produção de escritores é destacada, dando ênfase a nomes como Mia Couto. Para Anselmo Peres Alós (2013, as produções do autor citado encontram-se reconhecidas e publicadas por uma grande editora no Brasil, o que facilita o contato com produções de autoria masculina. Porém, para o autor, em se tratando de produções moçambicanas de autoria feminina, apenas o nome de Noémia de Sousa é, às vezes, lembrado. O que não ocorre no livro didático em questão.

Dessa forma, percebe-se que o material didático disponível para os professores está, de certa forma, consoante ao que é necessário para se trabalhar com produções africanas de língua portuguesa na sala de aula. Como já mencionado, o que se faz pertinente é o cuidado que o professor deve ter na hora de ser abordar tais textos, trazendo sempre que necessário elementos extras para a compreensão e conhecimento por parte dos seus alunos. Assim, mesmo o livro trazendo aspectos em torno de Angola, Moçambique e Cabo Verde, o docente tem em mãos um material que, conforme já destacou CRM, preenche uma lacuna que, muitas vezes, está vazia desde a formação inicial. Pensar criticamente sobre essas literaturas faz com que o professor se predisponha a conhecer e explorar outras fontes de conhecimento, pois, como destacado, o capítulo que o livro traz sobre as literaturas africanas abarca seções extras, cumprindo um duplo papel: de apresentar informações consistentes para os alunos e auxiliar o professor na elaboração e condução de suas aulas.

3.4 Método Recepcional e a pesquisa: determinando o horizonte de expectativas dos alunos

As imagens que jovens estudantes de uma escola pública de Campina Grande a respeito das mulheres negras, vistas através de questionário, nos chamou atenção e fez com que o trabalho com contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo fossem ferramentas essenciais para a desconstrução ou novas visões acerca do que está, de certa forma, estereotipado nas concepções desses estudantes no que tange ao lugar da produção literária de autoria feminina, principalmente as escritas por africanas e afro-brasileiras.

Com isso, o Método Recepcional, utilizado por Bordini & Aguiar (1988), foi a maneira encontrada para que o Horizonte de Expectativas fosse ampliado e, também, modificado, visto que, para muitos deles, durante a leitura dos contos moçambicanos e afro-brasileiros, expuseram, como será visto nos trechos das aulas transcritos ao longo do capítulo, as suas novas concepções diante de textos que os fizeram enxergar de modo diferente as imagens que tinham, até então, das mulheres negras, em contexto africano e (afro-)brasileiro.

O Método Recepcional, partindo das ideias formuladas pelo alemão Hans Robert Jauss, a Estética da Recepção, é um caminho para se perceber e ampliar, como citado acima, o Horizonte de Expectativas dos alunos. Ao recepcionar e propor outras visões acerca do tema, o professor pode, segundo BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 83-84:

no ato de produção/recepção, a fusão de horizontes de expectativas se dá obrigatoriamente, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que se os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí pode-se tomar relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura. [...] Portanto, a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, eles produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse. Uma obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas.

Na escola, não é comum o ponto de vista do leitor. Reflete-se, a partir disso, o pouco trabalho com o texto literário, fazendo com que este seja visto como “estranho à escola brasileira” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 81). Esse estranhamento é perceptível quando se apresenta textos em que a posição dos alunos, muitas vezes, não seja levada em conta, tornando-os apáticos aos textos trabalhados na sala de aula.

No gráfico abaixo, de modo bem simples, há a descrição dos perfis dos estudantes que se dispuseram a participar da pesquisa, distribuindo-os conforme seu

sexo/gênero. A turma era composta, em sua maioria, por meninos, entre 17 e 24 anos, alguns, inclusive, ‘‘fora de faixa’’, tendo uma participação significativa na proposta da pesquisa. As demais, compostas por 05 meninas, entre 15 e 21 anos, sentiram-me mais representadas, pois, segundo uma delas, ‘‘não se fala muito de texto de mulher na escola’’ (SST).

Essa descrição se faz importante para que se tenha uma noção do perfil dos alunos. Mesmo sendo composta mais por representantes masculinos, os temas discutidos em torno da condição feminina foram debatidos e bem recebidos por esse público, surpreendo na utilização de termos que, comumente, está mais atrelado ao público feminino, como as ideias em torno da submissão, do machismo, da objetificação e de outras perspectivas que, de certa forma, estão atreladas aos estereótipos em torno da mulher.

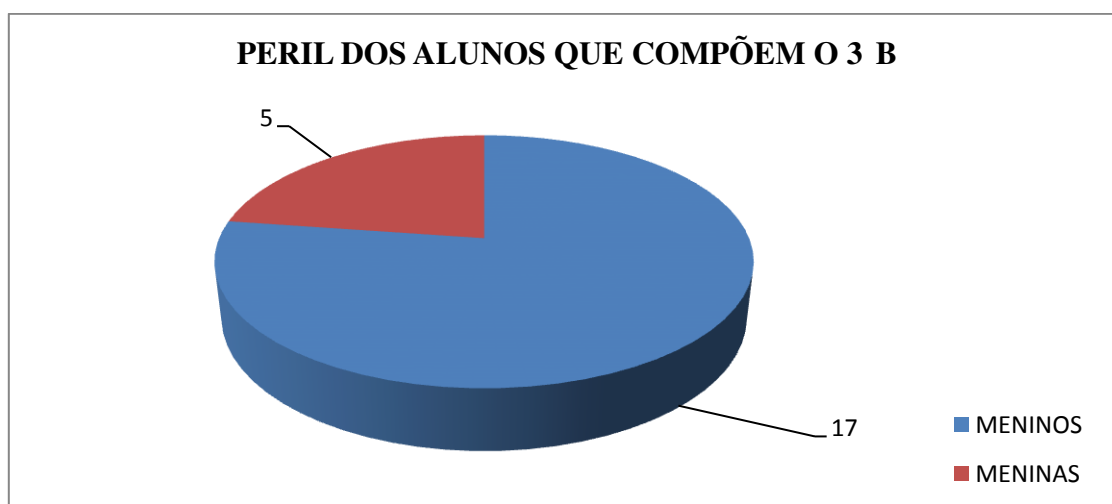


Gráfico 01: perfil dos estudantes de acordo com o seu sexo/gênero)

Essa pesquisa, aplicada entre os meses de outubro e dezembro, fez com que se constatasse o envolvimento dos alunos pelos contos trabalhados, fazendo com que os estudantes envolvidos participassem e discutissem suas visões acerca da condição feminina em contexto moçambicano e afro-brasileiro, modificando, inclusive, as visões que possuíam ou passaram a ter, já que muitos deles nunca leram textos escritos por mulheres africanas e afrodescendentes. Através de um questionário, pode-se ter acesso a essas visões. No próximo gráfico, há uma parcialidade desses 22 estudantes que já tiveram algum tipo de contato com as Literaturas africanas e afro-brasileiras:

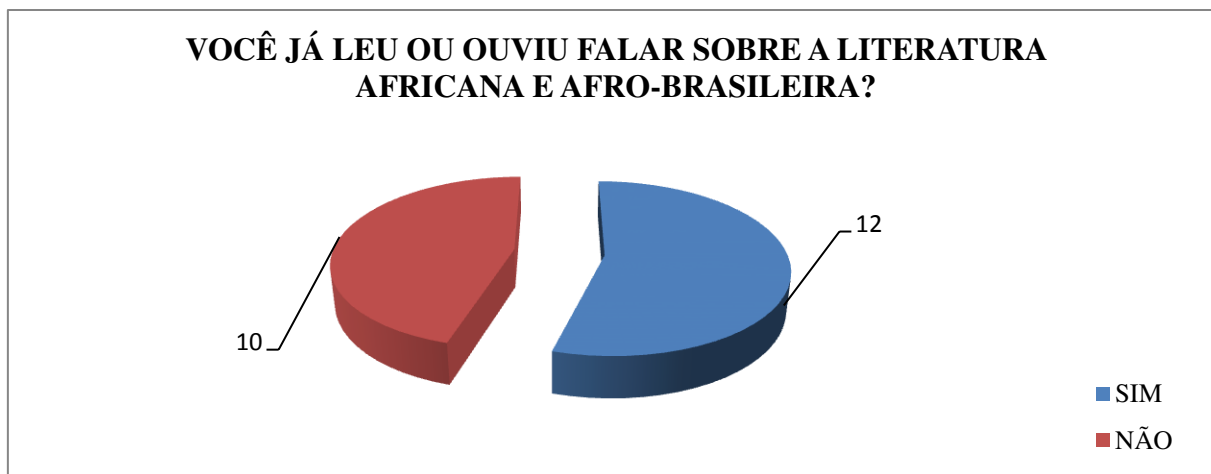


Gráfico 02: estudantes que já tiveram algum contato com as literaturas africanas e afro-brasileiras

Por meio dele, constatamos que, dos 22 estudantes, doze nunca tiveram acesso a um texto da literatura africana e/ou afro-brasileira, refletindo-se a literatura como um “sistema de sentido fechado e definitivo” (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 81), visto que, em outras respostas e durante o trabalho com os contos, esses mesmos estudantes manifestaram suas vontades em conhecer outros textos de produções africanas e afro-brasileiras.

Os dez alunos que já tiveram acesso a textos das literaturas africanas e/ou afro-brasileiras apresentaram respostas afirmativas, contudo, oito deles não lembravam o nome das obras ou dos autores lidos⁷. Apenas dois alunos realmente apresentaram referências a escritores negros e escritoras negras, como podemos ver na transcrição a seguir:

SOBRE A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:

MEDIADOR: Você já leu ou ouviu falar sobre a literatura africana e afro-brasileira? Se sim, quais autores(as) teve acesso?

DS: Sim! Li muito pouco. A última foi “Senhor de Engenho”.

O aluno DS, na verdade, se refere à obra *Menino de Engenho*, do escritor paraibano José Lins do Rêgo e, durante a leitura do romance, o que chamou a sua atenção foram os personagens negros que ele conseguiu enxergar na obra. No primeiro encontro, ocorrido no dia 30 de outubro de 2018, antes de iniciarmos a aula, questionou-se ao aluno o porquê de ter citado uma obra brasileira como referência à tradição africana. Para ele, ao ler o livro, o que lhe chamou atenção foi o fato de José Paulino,

⁷ Em conversa informal com esses alunos, o mediador perguntou-lhes se realmente não se lembravam das obras ou dos autores. Através dessa conversa, constatou-se que, na escola, já haviam lido contos e trechos de obras de Machado de Assis e poemas de Cruz e Sousa.

protagonista da obra, ver a Abolição como algo “menor”, conforme a se pode observar na transcrição:

MEDIADOR: DS, por que você citou um livro de José Lins do Rêgo? O que há nele que se remete a essa pesquisa?

DS: Professor, lá no livro, quando os escravos são libertos, o José [Paulino] não tem pena dos negros que agora são livres. E isso me deu uma raiva! Porque, se agora são livres, eles podiam ser tratados assim, né? Mas fiquei muito chocado quando o Zé Paulino disse que não tinha mais obrigação de cuidar deles, de alimentar eles. Foi por isso que eu achei que essa parte de “Senhor de Engenho” tem a ver com o que a gente vai estudar com essas autoras.

Diante disso, percebemos que, para o aluno, a visão dos negros escravizados chamou sua atenção e, possivelmente, essa imagem seria, também, apresentada nos contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo. A partir desta percepção, fica claro que, para ele, a imagem dos negros está fortemente associada à escravidão. Isso faz com que o Horizonte de Expectativas dele e dos demais alunos que formavam a turma fosse evidenciado.

Outra resposta que nos chamou a atenção foi a da aluna ENS. Destaca-se três fatos: ter lido uma obra de autoria negra, essa obra ser de contexto africano e de autoria feminina. Participativa, a aluna, conforme resposta, lê frequentemente e teve acesso a essa obra ao consultar um blog e este disponibilizar para download gratuito. Vejamos a transcrição com sua resposta:

SOBRE A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:

MEDIADOR: Você já leu ou ouviu falar sobre a literatura africana e afro-brasileira? Se sim, quais autores(as) teve acesso?

ENS: Sim, porém não lembro o nome [da autora]. Trabalhava feminismo na África e se chama “Sejamos todos feministas”.

Ao lermos essa resposta, constatamos que ela, a aluna, se refere à escritora Chimamanda Ngozi Adichie. Nigeriana, a autora tem seus livros publicados no Brasil pela editora Companhia das Letras, cujos romances, manifestos e livros de contos são sempre objetos de resenhas em blogs e vídeos no Youtube. O fato da aluna ter acesso a essa obra fez com que se destacasse, levando em consideração os vinte e dois alunos que participaram da pesquisa, o pouco contato com obras africanas e afro-brasileiras, conforme já dito e confirmado pela maioria dos alunos.

Assim como o aluno DS, questionamos ENS sobre a leitura de *Sejamos todos feministas*. Para ela, a obra foi de extrema importância para entender o universo das

mulheres negras e em geral, pois a autora é contundente em suas colocações. Na transcrição a seguir, fica claro o quanto o livro de Chimamanda foi importante para a aluna.

MEDIADOR: ENS, o que você sentiu ao ler *Sejamos todos feministas*? O que chamou a sua atenção?

ENS: Ah, o fato de ela se preocupar com a igualdade entre homens e mulheres. Sei que ela é africana, mas é muito importante o que a autora discute, pois vivemos num país desigual ainda. Li o livro mais de uma vez e, por ser mulher, vi que é muito importante o que ela diz, o que fala sobre essa questão de sermos tratados igualmente, sem diferenças.

Destacamos esses dois pontos de vista antes de iniciarmos as discussões em torno da determinação dos Horizontes de Expectativas por considerarmos importante o papel da leitura e da visão de mundo que esses dois alunos apresentaram. Ao destacarem seus contatos com produções que, direta ou indiretamente, debatem sobre a condição da população negra, vimos que eles concretizam o que um texto pode suscitar: modificam concepções que, até então, eram vistas de modo “reduzido”. Ou seja: apesar do pouco contato, DS e ENS modificam suas ideias acerca da tradição africana presentes nos textos lidos por eles, o que nos faz lembrar o que Bordini & Aguiar (1988, p. 82), destacará como sendo o que “a sociedade avali[a] naquele momento: a obra e seus temas e procedimentos estruturais”.

Além de serem questionados sobre a leitura de obras de escritores/escritoras africanos e afro-brasileiros, perguntamos, também, sobre as informações que têm sobre o continente africano e a tradição africana no Brasil. Com esse questionamento, determinamos se as imagens que possuíam eram ou não estereotipadas, levando em consideração os dados que tinham, até então, sobre a África. Ao determinados esse Horizonte de Expectativa, percebemos que o processo de recepção começa antes do contato do leitor com o texto. Essas respostas foram fundamentais para que o horizonte que o leitor possui e que, de certa forma, limita, mas, com a leitura dos textos, como veremos mais adiante, pôde se ampliar, abrindo-se novas concepções acerca do continente africano. De acordo com Bordini & Aguiar (1988, p. 87), ao limitar esse horizonte, é o mundo de vida do leitor (como suas vivências pessoais, culturais, sociais, históricas, entre outras) que serviram de referência para a ampliação ou mudança desse horizonte já possuído pelo leitor. As autoras ainda destacam que, por meio da leitura, o texto pode “confirmar ou perturbar esse horizonte, em termos das expectativas do leitor, que o aceita e o julga por tudo que já conhece e aceita” (BORDINI & AGUIAR,

1988, p. 87). Como veremos nas transcrições a seguir, destacando a visão dos alunos acerca da África e sua ligação com o Brasil:

AINDA SOBRE A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA

MEDIADOR: Quais informações você já ouviu falar ou teve acesso sobre a África ou a tradição africana no Brasil?

PPT: O Candomblé e o Olodum.

ANS: Tradições culturais, como a capoeira.

BBA: Por fatos históricos. Ex: a escravidão.

ENS: Que é um imenso continente e rico de matérias-primas, mas a população, em sua maioria, é pobre e vive na miséria.

PLS: Sobre a África que é o continente mais pobre do mundo, onde sua população é negra e que sofrem muitos preconceitos, principalmente sobre sua cultura.

Com base nessas respostas, percebe-se que a visão dos alunos sobre a tradição africana e/ou afro-brasileira encontra-se limitada, visto que são essas as imagens mais comuns em relação à África. Dessa forma, as respostas vão de encontro ao que Bordini & Aguiar levantam a respeito do Horizonte de Expectativas, pois abarcam as questões acerca do mundo de vida do leitor, visto que eles acabam se utilizando de imagens estigmatizadas e cotidianas para atender a um questionamento sobre a visão que possuem sobre o continente africano e sua extensão ao Brasil.

Além dessas visões acerca do continente africano e da sua relação com o Brasil, buscou-se, também, construir horizontes acerca da representação da mulher nesse mesmo contexto. Com isso, temos como conduzir os futuros debates e leituras, o que trará, para os encontros, informações já possuídas por esses alunos e como eles podem (des)construir essas visões sobre a condição dessas mulheres – enquanto autoras e personagens. Ver-se-á, no tópico a seguir, como os alunos e as alunas delimitam suas visões a respeito da mulher e dos respectivos espaços e imagens.

CAPÍTULO 04 – MÉTODO RECEPCIONAL E A CONDIÇÃO FEMININA: LENDO CONTOS DE LÍLIA MOMPLÉ E CONCEIÇÃO EVARISTO NA SALA DE AULA

Neste capítulo, o foco recai no Método Recepcional e os seus desdobramentos em relação à percepção da condição feminina na sala de aula. Destaca-se a leitura e o trabalho com contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo por alunos e alunas do 3º ano B e como estes perceberam outros elementos além dos que estavam previstos, inicialmente, na aplicação da pesquisa.

Para Michelle Perrot (2005), ao se referir aos estudos sobre a temática feminina e a história das mulheres, é contundente as dificuldades que se apresentam para que aqueles que se arriscam a se dedicar aos estudos relativos às mulheres, pois, segundo a pesquisadora, esse é um espaço “minado de incertezas, saturado de controvérsias movediças, pontuado de ambiguidades sutis” (PERROT, 2005, p. 11).

Dito isto, se considera importante os estudos das produções escritas por mulheres e sua relação com a sala de aula, visto o pouco espaço que estas produções apresentam no âmbito escolar. Ao propor uma pesquisa com escritoras africanas e afro-brasileiras, torna-se perceptível a “realidade” que se assume simbólica, justamente por se tratar de textos que são pouco trabalhados e com nomes bem restritos, como já visto no capítulo anterior.

Essa realidade em torno do feminino encabeça uma questão-chave, principalmente por se tratar de autoras negras, com descendência africana, que é buscar alternativas que busquem evidenciar a produção dessas autoras na escola, espaço em que os textos literários são apresentados, muitas vezes, aos alunos por meio de leituras e debates. O gráfico 03 apresenta dados referentes à produção de autoria feminina por parte dos alunos:

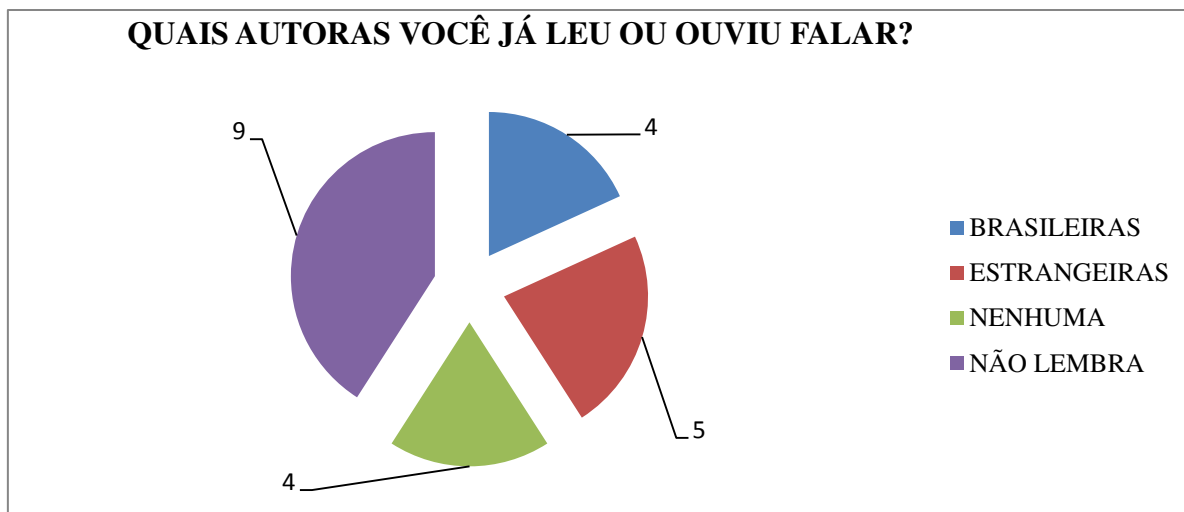


Gráfico 03: literatura de autoria feminina de conhecimento dos alunos

Das escritoras brasileiras, os nomes foram Cecília Meireles, Clarice Lispector, Joutjout e Gabriela Freitas; as estrangeiras que se sobressaíram foram Simone de Beauvoir, Rupi Kour, Cassandra Clary, J.K. Rowling e Chimamanda Ngozi Adichie, como já falado anteriormente. Ao apontarem nenhuma escritora e, de certo modo não recordarem quais outras escritoras fazem parte dos seus conhecimentos de leituras, isso só reforça o pouco espaço que a Literatura de autoria feminina tem seja na escola ou no cotidiano desses estudantes. Por isso, ao destacar as palavras de Perrot (2005, p.11), traz-se à tona esse pouco espaço e essa realidade ambígua, em que, as mulheres

[...] não existiam o espaço público. [...] As mulheres agricultores ou de artesãos, cujo papel econômico era considerável, não são recenseadas, e seu trabalho, confundido com tarefas domésticas e auxiliares, torna-se assim invisível. Em suma, as mulheres “não contam”. E existe aí muito mais do que uma simples advertência.

Assim, essa realidade se configura na “invisibilidade”, no caso desta pesquisa, que as autoras, com destaque às negras, no caráter simbólico de sofrerem com um ostracismo, pois os seus papéis estavam socialmente determinados. Por meio de questionamentos, os estudantes que participaram desta pesquisa reconheceram que, em suas formações enquanto alunos da educação básica, tiveram pouco acesso a produções de autoria feminina.

Ao reconhecerem essa condição, esses mesmos alunos enxergam a importância de se ler e conhecer os textos produzidos por mulheres, porque suas respostas são assertivas ao serem perguntados a respeito das imagens e dos espaços que eles associam

a essas mulheres de origem africana. Nas transcrições abaixo, veremos como eles veem essas imagens:

MEDIADOR: Quais imagens você costuma ter a respeito da mulher negra?
 SST: Das mulheres que sofrem o preconceito desde nova, que são mais pobres, mas buscam ter uma chance na vida.
 PLS: Geralmente, como empregada doméstica ou de cargos subordinados.
 LS: Como uma mulher injustiçada.
 MAR: Escrava
 ANS: Que sofre preconceito racial e de gênero. Recebe, em média, salários mais baixos e tem menos oportunidades que os outros.
 SCL: A sociedade mostra sexualizada e inferior.

Ao constatar essas imagens previamente expostas pelos alunos, percebeu-se que eles mesmos já possuem visões estigmatizadas a respeito das mulheres negras, o que corrobora as palavras de Bordini & Aguiar a respeito do Horizonte de Expectativas dos leitores, principalmente em relação às vivências de mundo desses estudantes. Com isso, percebemos que há uma razão para determinadas imagens, como as expostas pelos alunos, em relação à mulher negra: são imagens que sobreviveram ao longo do tempo, tornando-se parte integrante dos estereótipos a elas associados. Segundo Tedeschi (2012, p. 136):

Qualquer espaço cultural torna-se, sob este enfoque, num espaço de ‘esquecimento e de memória’, pois preferimos marginalizar aquelas narrativas que não se coadunam com a narrativa hegemônica, androcêntrica de definição de nós mesmos. No entanto, para que qualquer narrativa tenha expressões de poder e que possa se reproduzir no âmbito da tradição seletiva canônica terá que incorporar vozes que lhe são contrárias: a hegemonia não se reduz a uma imposição linear e unilateral, mas antes a um processo de negociação constante que envolve a resistência e a incorporação dessa mesma resistência.

Desse modo, ao serem questionados sobre os espaços em que essas imagens foram vistas, a maioria das respostas versam sobre lugares unânimes: carnaval, filmes, novelas e mídias de uma forma geral, lembra o que Tedeschi destaca ao dizer que essas imagens são reproduzidas tradicionalmente e acabam sendo definidas por nós mesmos, surgindo, assim, visões ligadas ao senso comum, caracterizando as imagens socialmente enraizadas ao longo do tempo.

Ao propor a leitura de contos que refutam essas imagens e, de certa forma, apresentam um caráter de problematização a respeito das imagens e dos lugares associados às mulheres negras, o Método Recepcional assume uma posição de

importância ao ‘‘modificar seu horizonte, trabalhando os temas contestadores com alto teor de verossimilhança e coerência’’ (BORDINI & AGUIAR, 1988, p. 87).

Contudo, alguns alunos mostram posicionamentos diferentes em relação às imagens que possuem dessas mulheres. Partindo do mesmo questionamento, as respostas apresentam visões divergentes dos colegas, assumindo, dessa forma, uma constatação diferenciada e, segundo eles mesmos, em conversas informais, por conviverem ou conhecerem mulheres que, socialmente, não se encaixam nos estigmas destacados pelos demais estudantes. Vejamos nas transcrições a seguir:

MEDIADOR: Quais imagens você costuma ter da mulher negra?

MFR: Que sofreram no passado, mas que, mesmo ainda tendo preconceito, elas vêm lutando pela igualdade.

MMB: De mulheres guerreiras que buscam viver em uma sociedade igualitária.

JEFj: Black Power como símbolo de resistência; trabalhadora; sorridente e forte, como mulheres empoderadas.

Para Tedeschi (2012), essas visões diferenciadas em relação ao feminino se dão devido aos estudos de gênero, que contribuíram para as desconstruções acerca dos lugares-comuns associados as mulheres. O pesquisador ainda destaca que ‘‘além de tirarem as mulheres da invisibilidade no passado, colocam um conjunto de questões e reflexões metodológicas importantes (TEDESCHI, 2012, p. 137). Destaca-se essa importância como um fator preponderante para a leitura dos contos e das imagens descritas pelos alunos. Apesar de verem elementos essenciais para o entendimento das narrativas, os alunos passaram a ter outras acepções a respeito da produção escrita por mulheres, com destaque para os textos de Lília Momplé e Conceição Evaristo.

4.1 Primeiras leituras: o gênero poema como elemento motivacional a partir de ‘‘Negra’’, de Noémia de Sousa, e ‘‘Vozes-mulheres’’, de Conceição Evaristo

Antes das leituras dos contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo, realizou-se a leitura de dois poemas com o intuito de despertar, nos alunos, o desejo pela leitura e para confirmar ou ampliar as imagens que eles já tinham a respeito da mulher, conforme destacadas através dos questionários.

Para motivá-los, os poemas preparam os alunos para, nas aulas seguintes, ‘‘entrar’’ nos contos. Assim, ao relacionar a leitura dos poemas com as imagens já

determinadas através do horizonte de expectativas dos alunos, observou-se que, nessas leituras iniciais, os alunos se sentiram mais preparados para ler e compreender os pontos tratados pelas autoras em seus respectivos contos. Para isso, a leitura dos poemas “Negra”, de Noémia de Sousa, e “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo foram realizadas em sala.

Cosson (2018) enfatiza que, nessa etapa motivacional, as práticas de leitura são aquelas que mantêm relações mais próximas com o que texto que se vai ler em seguida. O autor destaca, também, que não é necessário o texto ter uma relação de proximidade com o principal, porém, no caso dessa pesquisa, os poemas se correlacionaram com os contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo, o que contribuiu para que os alunos pudessem perceber a condição feminina trabalhada por ambas as autoras, após as leituras dos contos nos encontros.

Dito isso, destaca-se a recepção dos alunos a partir da leitura dos poemas. Esses elementos motivacionais foram de extrema importância para a condução das aulas.

4.1.1 “Foste tudo, negra, menos tu”: o poema de Noémia de Sousa na aula de aula

Moçambicana, Noémia de Sousa é considerada um dos principais nomes da literatura do seu país. Pioneira, seus poemas já expunham, durante o período em que Moçambique foi colônia portuguesa, as opressões sofridas pelo povo, como o silenciamento da mulher. Inicialmente, seus poemas eram veiculados na imprensa, sob o pseudônimo de Vera Micaia, considerados representativos para a construção da literatura moçambicana. Em 2001, seus versos são reunidos e publicados em *Sangue Negro*, sua única obra. No Brasil, o livro ganha uma edição pela Editora Kapulana, em 2016, dando visibilidade à autora.

“Negra” se torna uma dos seus poemas mais aclamados. Publicado em 1949, os versos denunciam as imagens construídas em torno da mulher moçambicana pelos colonizadores, como se vê logo no início do poema :

Gentes estranhas com seus olhos cheios doutros mundos
quiseram cantar teus encantos
para elas só de mistérios profundos,
de delírios e feitiçarias...
Teus encantos profundos de África.
(SOUSA, 2016, p. 65)

Direcionando-se às mulheres, como se verá nos versos seguintes, a autora já qualifica o olhar do colonizador como estranho, bem como denuncia o fato de a voz feminina ser silenciada por uma posição superior, como se vê no segundo verso. Noémia de Sousa, desde o início, mostra que, em relação à mulher, as imagens construídas são pelo olhar do Outro. Francisco Noa (2017, p. 138) destaca que a poesia da autora “trata-se da projeção do ser negro enquanto objeto da sujeição económica, política, cultural e racial”. Dessa forma, para o pesquisador, Noémia de Sousa destaca as sujeições advindas pelo colonialismo, sendo as figuras femininas evidenciadas como as principais fontes de denúncia do lugar da mulher em Moçambique.

Antes de expor essa denúncia, a autora elenca uma série de imagens construídas pelo olhar de fora em relação à mulher negra. Conforme os versos abaixo :

Em seus formais e rendilhados cantos,
ausentes de emoção e sinceridade,
quedaste-te longínqua, inatingível,
virgem, de contactos mais fundos.
E te marcaram de esfinge de ébano,
[amante sensual,
jarra etrusca, exotismo tropical,
demência, atração, crueldade,
animalidade, magia...
e não sabemos quantas outras palavras,
[vistas e vazias.
(SOUSA, 2016, p. 65)

Essas imagens consolidam o olhar que se tinha acerca da mulher na época do colonização, o que faz com a autora destaque a necessidade de mostrar as visões estereotipadas em relação à mulher. Segundo Francisco Noa (2017, p. 138), a poesia de Noémia de Sousa ganha um aspecto paradigmático, pois

O pendor apelativo e messiânico que caracteriza o seu verso, a exaltação dos valores negro-africanos, o afrontamento corrosivo e irônico às imagens estereotipadas do europeu sobre os africanos e a (re)constituição da sua própria imagem identitária são algumas das marcas mais evidentes do alinhamento estético da escrita de Noémia que, no essencial, reivindica um profundo e ilimitado sentido humanista.

A partir dessas imagens, fica claro que, após destacar o silenciamento da voz feminina e as imagens construídas pelo Outro em relação à mulher, a intenção da autora é evidenciar o apagamento social sofrido pelas mulheres. Noémia de Sousa deixa clara sua denúncia social: “Em seus formais cantos rendilhados/foste tudo, negra.../menos

tu” (SOUSA, 2016, p. 65). Ao mostrar que a mulher negra foi tudo, na visão eurocêntrica, menos ela, a autora expõe a forma como a mulher foi silenciada, já que as visões em torno do feminino haviam sido construídas por um olhar alheio, de fora, dentro de uma apagamento que, além de estereotipar, determina o que é essa mulher, conforme as imagens apresentadas no poema.

Ao levar esse poema para a sala de aula e como elemento motivador para as posteriores leituras dos contos de Lília Momplé, percebemos que “Negra” serviu para “aprofundar a leitura da obra literária” (COSSON, 2018, p. 56). Dessa forma, o poema auxiliou os alunos a entenderem o contexto de produção de autoria feminina em África, assim como perceber que, as imagens outrora mencionadas por eles no questionário, também eram apontados por Noémia de Sousa, o que, para o aluno DS, implicou em “ver que uma mulher, na época do colonialismo, se preocupava com as outras mulheres”.

O poema foi lido duas vezes. A primeira por uma das alunas. Nessa primeira leitura, alguns alunos já apresentaram suas visões acerca do poema. O aluno PLS, por exemplo, sentiu-se tocado pelo título e por uma parte específica do texto. Vê-se na transcrição a seguir :

PLS [após a leitura realizada por uma das alunas] : Professor, eu achei esse título, “Negra”, muito forte, chamativo.

MEDIADOR : Por que, PLS ?

PLS : Porque já diz, de cara, que ela vai falar da mulher negra, de como viam essa mulher. Acho que é meio objetificada, sei lá...

MEDIADOR : Há algum verso que chamou sua atenção ?

PLS : Sim! Esse aqui! [O aluno aponta para os versos na folha que corresponde à cópia distribuída para a turma].

MEDIADOR : Você pode lê-lo ?

PLS : “Em seus formais cantos rendilhados/foste tudo, negra.../menos tu”

MEDIADOR : Por que esses versos chamaram sua atenção?

PLS : Porque mostra que a autora queria dizer que a mulher negra estava sendo calada, explorada, vista apenas como objeto pelos portugueses. Achei muito forte e triste, pois muitas pessoas ainda veem as mulheres, as mulheres negras também, dessa forma, sabe?!

Após destacar sua visão a respeito do poema, o aluno PLS evidencia o quanto se sentiu tocado pelos versos, apontando, de imediato, aqueles que mais lhe chamaram atenção. Ao atender o Horizonte de Expectativa do aluno, já que ele destaca que as imagens vistas nos poemas correspondem as que ele conhece fora do texto, o aluno satisfaz sua necessidade, visto que esse poema foi escolhido com o objetivo de atender ao horizonte de expectativas do aluno. A leitura do poema correspondeu ao esperado,

contudo, ao mostrar-se sensibilizado pela leitura do poema, destaca-se que a ‘estratégia de ensino’, conforme destaca Bordini e Aguiar (1988, p. 88), organizou-se a partir dos conhecimentos já possuídos pelos alunos e que, no fim, acabou agradando-os.

Em uma segunda leitura, realizada pelo aluno DS, a turma passou a destacar a ousadia da autora. O mediador, após contextualizar brevemente aspectos em torno da produção literária moçambicana, como o fato da Literatura moçambicana ser vista como uma fonte de constatação ao colonialismo, tendo uma importância para a (re)construção da identidade nacional, fez com que alguns alunos passassem a ver a Noémia de Sousa como uma ‘grande representante dessa época em Moçambique, cara!’, nas palavras da aluna SAMS. Após a segunda leitura, os comentários tecidos, agora, foram a respeito da autora. Como se vê nas transcrições abaixo:

MEDIADOR : E agora, pessoal, como vocês veem a questão da mulher ?

JCSS : Pra mim, o que me chama atenção mesmo é a autora ter tido coragem de escrever um texto tão forte nessa época!

ESSM : Professor, quando foi que o país deixou de ser colônia de Portugal ?

MEDIADOR : Em 1975.

ESSM : Caraca! Muito recente! O poema é de 49 e a autora expôs tão abertamente sobre a situação das mulheres! Pura ousadia! Gostei muito desse poema!

BJA : Também gostei! Gostei muito da Noémia também. Eu acho que, em outros poemas, ela deve fazer o mesmo: afrontar o colono!

Com os comentários sobre a autora tecidos, o que havia sido planejado para a terceira leitura, foi trazido para esse momento. Leu-se, em sala, uma pequena biografia da autora, em que os alunos puderam ter acesso a algumas informações sobre a vida e a obra da escritora. Com essas informações, os alunos puderam compreender e entender o porquê de Noémia de Sousa ser considerada a ‘Mãe dos poetas moçambicanos’. Sendo assim, o poema ‘Negra’ foi um fator essencial para provocar os alunos a conhecerem os contos que, posteriormente, seriam correlacionados aos versos de Noémia de Sousa. Ao lerem e exporem suas impressões com o poema, percebeu-se o quanto esses alunos se sentiram tocados e, diante das exposições feitas, ‘desconstruindo’ as imagens que, no questionário, haviam sido destacadas.

4.1.2 ‘A minha voz ainda ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome’: as vozes-mulheres de Conceição Evaristo na sala de aula

Recordar é um dos verbos mais utilizados por Conceição Evaristo. Escritora negra, ela figura entre uma das principais autoras da literatura contemporânea brasileira. Autora que destaca as vozes dos seus antepassados e que destaca as tradições africanas de seu povo, o poema e os contos de Conceição Evaristo se destacam por, justamente, recordar as trajetórias dos seus antepassados. Tanto que seu livro de poemas possui o título de *Poemas da recordação e outros movimentos* (2017), obra que se caracteriza por possuir versos contundentes a respeito do lugar do negro na história do Brasil, principalmente o da mulher.

Da obra, escolheu-se o poema “Vozes-mulheres”. Este, por sua vez, trata-se de um retrato da própria linhagem da autora, dando destaque às mulheres que a antecederam e, no presente, a si e à sua filha. De maneira poética, os versos de Conceição Evaristo dialogam entre o processo de historização das mulheres que compõem sua família e o espaço a elas dado durante uma linha sucessória que se destaca, no poema, por apresentar as diferentes vozes que, direta ou indiretamente, foram silenciadas por fatores mais fortes. A autora, portanto, decide “escrever” sobre sua própria história, destacando pontos essenciais para compreendermos essas mutações pelas quais as vozes de outrora e de hoje foram condicionadas.

Esse “escrever”, termo utilizado a partir das “escrevivências” da autora, se refere ao processo de escrita de Conceição Evaristo. Ao denunciar o seu processo histórico, a autora se utiliza das ferramentas necessárias para desconstruir as imagens comumente associadas à mulher negra brasileira. Para Marcos Antônio Alexandre (2018, p. 37), a escrita da autora não “coincide com a mulher, que, nesses casos, respondem a estereótipos que reafirmam a visão do corpo da mulher”. Dessa forma, em “Vozes-mulheres”, Evaristo dá voz as marcas histórico-sociais das mulheres, utilizando a si e as outras mulheres de sua família para evidenciar essa denúncia – tratando-se, nesse caso, dos espaços pré-estabelecidos à mulher negra e, no presente, (des)construindo as visões que se têm a respeito dessas mulheres. Alexandre prossegue, destacando :

[...] uma vez que esta autora, por meio de seus textos, se nega a enquadrar suas personagens nas visões estereotipadas perpetuadas pelo discurso patriarcal hegemônico. O discurso de Evaristo se funda por meio das experiências vividas a partir da observação das histórias de mulheres fortes que, de alguma maneira, cruzaram e cruzam o seu caminho de formas e enunciações distintas.

Ao cruzar as histórias de antepassadas com as de hoje, Conceição Evaristo traça uma linha histórica das representações dessas mulheres. Logo na primeira estrofe, a autora expõe como o sua bisavó, a primeira voz, tornou-se uma das representações que se têm hoje em relação à mulher negra :

A voz de minha bisavó
 ecoou criança
 nos porões do navio.
 Ecoou lamentos
 de uma infância perdida.
 (EVARISTO, 2017, p. 24)

Nessa primeira voz, a imagem da mulher que foi trazida como escrava e teve sua infância interrompida em nome da exploração de mão de obra ganha destaque e, ao destacar sua bisavó como representante desse fato, a autora destaca as dores sofridas pelo povo negro que foi explorado e traficada para o Brasil. Assim, o poema da autora deixa claro a marca de ancestralidade – o que vai se destacar em toda a obra da escritora.

Logo após, na segunda voz, há como representante a sua avó. No poema, destaca-se que essa avó “ecoou obediência aos brancos donos de tudo” (EVARISTO, 2017, p. 24). Essa voz se caracteriza por apresentar traços de reminiscências do poder do homem branco, diante dos sulbaternizados. Dessa forma, ao ecoar obediência, a segunda voz-mulher de Conceição Evaristo torna-se, na escrita da autora, um desvelar das “sombrias tênues” (ALEXANDRE, 2018, p. 36). Ou seja : expõe como sua avó foi silenciada em nome de um poder maior.

A partir da terceira voz, correspondente a da sua mãe, já apresenta uma mudança em relação ao espaço que estava destinado a essa voz-mulher : ecoava baixinho revoltas, já renunciando o lugar na sociedade da população negra. Apesar de ainda condicionar essa voz a espaços até então comuns para as mulheres negras, Conceição deixa claro que, a partir da sua mãe, encontra as referências para buscar o seu lugar na sociedade. Marcos Antônio Alexandre (2018, p. 36) destaca que a produção literária da autora “ademais, a sua escrita e as vozes reverberadas pelas personagens focalizam uma perspectiva feminina negra e, ao mesmo tempo, trazem para a discussão distintas formas de violência pelas quais afro-brasileiros são subjugados.”

A partir da voz da mãe, o poema passa a problematizar o silenciamento dessas vozes-mulheres. Se antes vemos duas vozes que são apresentadas silenciadas, a partir de

agora, com o eco baixinho de revolta, temos uma voz que passa a não se reconhecer naquele espaço de submissão e que “debaixo das trouxas, roupas sujas dos brancos, pelo caminho empoeirado rumo à favela” (EVARISTO, 2017, p. 24). Assim, a terceira voz-mulher do poema sai do espaço de silenciamento e passa a reconhecer a favela como um espaço de ruptura e (re)construção para os ecos de revolta.

Na próxima estrofe, cuja voz se relaciona à própria Conceição Evaristo, a autora nos diz, brevemente, que sua voz “ecoa versos perplexos com rimas de sangue e fome” (EVARISTO, 2017, p. 24-25). Contundente, esses versos se associam ao fato de, na sua obra e em seus discursos, a autora destacar sua militância a favor dos direitos da população negra, utilizando-se de sua “escrevivência” para trazer à tona que suas rimas de sangue e fome são os problemas enfrentados pelo seu povo. Desse modo, ao revelar suas angústias, a escritora redefine o seu lugar, deixando claro que, além de pertencer a esse espaço, também busca evidenciá-lo perante a todos. Alexandre (2018, p. 38) destaca esse pertencimento como “movimentos de sua escrita”, pelo fato da autora preocupar-se em problematizar, nos seus escritos, as identidades negras.

As duas últimas estrofes do poema correspondem a voz de sua filha. Na penúltima, essa voz é vista como uma retomada das anteriores, confirmando o caráter mnemônico do poema: ao recolher em si as vozes que foram silenciadas, nessa voz atual o que prevalece são “as vozes mudas caladas engasgadas nas gargantas” (EVARISTO, 2017, p. 25). Com isso, observa-se que a autora busca centrar na voz-filha o desejo de esperança e de mudança, o grito de liberdade que, desde a primeira voz, parecia apagado:

A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
O eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2017, p. 25)

A voz da filha caracteriza-se por ter “a função de recuperação de uma memória coletiva” (ALEXANDRE, 2018, p. 40). Ao destacar que essa voz é que a fará ouvir a ressonância da “vida-liberdade”, simbolizando a continuação de uma luta que, no poema, está demarcada a partir da terceira voz.

No primeiro encontro sobre a obra de Conceição Evaristo, ao lermos o poema “Vozes-mulheres” em sala, motivamos os alunos a conhecerem a obra da autora, visto que os contos também são de autoria de Evaristo. Assim como no poema anterior, realizamos duas leituras.

Em uma primeira leitura, cada aluno leu uma estrofe, por sugestão deles mesmos, pois, segundo a aluna AVL, assim “todo mundo pode ler um pouquinho”. A partir dessa primeira leitura, a aluna expôs que, dessa vez, o poema evoca mais explicitamente um caráter histórico, conforme se vê na transcrição :

AVL : Nesse poema, pelo que eu entendi, a autora vai na história para contar as etapas da vida da família dela, né ?

MEDIADOR : O que, no texto, te faz pensar isso ?

AVL : Porque ela sempre escolhe palavras que fazem ligação a isso : “porões do navio”, “fundos das cozinhas”, “favela” e outras.

MEDIADOR : Então, por que você acha que essas palavras fazem lembrar a vida da autora ?

AVL : Porque os negros são sempre lembrados como escravos, bandidos, empregados, sempre são vistos como alguém abaixo de outro alguém mais poderoso, geralmente uma pessoa branca, como acontece na novela *Segundo Sol*.⁸

MEDIADOR : E como estão retratadas as pessoas negras nessa novela, AVL ?

AVL : Assim como a mãe : emprega doméstica. Reclama, mas continua trabalhando para um patrão que só a explora.

A aluna acaba levando sua experiência de leitura para outras fontes de leitura : além de relacionar aos conhecimentos que já possui, ela também se recorda de uma novela, produto midiático que, diariamente, está ao alcance dos alunos. É interessante notar que, para AVL, as personagens negras da novela são bem próximas da leitura que ela fez do poema. Assim, ao relacionar as etapas do poema ao seu conhecimento de mundo, a aluna atinge o seu processo de entendimento individual do texto.

O aluno DS recordou do processo histórico da vinda dos negros para o Brasil. Ao reler a primeira estrofe, ele deduziu que Conceição Evaristo quis trazer uma crítica da exploração dos negros. Como se vê na transcrição:

DS : No caso da bisavó, a autora quis dizer que a bisavó abriu mão à força da sua infância para poder trabalhar. Se a gente analisar direitinho, isso até hoje acontece, mas sem os navios.

⁸ A aluna se refere à novela exibida pela Rede Globo, escrita por João Emanuel Carneiro. A trama, ambientada na Bahia, causou polêmica, antes mesmo da estreia, por possuir um número reduzido de personagens negros. Segundo o IBGE, o estado brasileiro que apresenta um grande número de pessoas que se declaram negras é Salvador.

MEDIADOR : Como assim, DS ? Você acha que muitas crianças ainda são exploradas ?

DS : Isso, professor ! Assim como a bisavó da autora, muitas crianças são exploradas. Basta ver nos sinais : a maioria é negra. Abrem mão da escola e do lazer para trabalharem.

Assim como a aluna AVL, o aluno viu que o poema e suas experiências fora da escola estão bem próximas. Desse modo, o momento de introdução da obra de Conceição Evaristo determinou os aspectos em torno do conhecimento e das imagens que os alunos já possuíam a respeito da mulher negra.

Em uma segunda leitura, com o objetivo de estimular os demais a apresentarem suas visões acerca do poema, o mediador realizou a leitura. Após a leitura realizada, um dos alunos expôs que, para ele, o texto é um documento histórico muito importante. Conforme a transcrição a seguir :

AGB : O senhor relendo agora, eu vejo esse poema como uma fonte histórica muito importante.

MEDIADOR : Você pode explicar melhor ?

AGB : Assim, professor, ela faz uma trajetória, né ? Se a gente olhar direitinho, aconteceu justamente isso, né ? E ela por ser negra tem mais vantagem, sei lá, para falar sobre isso.

MEDIADOR : O que você entende por ter mais vantagem ?

AGB : Ela diz que são versos com sangue e fome. Acho que ela sofreu na pele as dores de ser mulher e negra num país preconceituoso como o nosso !

Nesse momento de releitura, há encontro interior do aluno com o texto. De caráter individual, o aluno evidencia as sensações que o poema lhe imprimiu, permitindo que conheçamos o processo de assimilação antes e após a sua leitura do texto. Isso faz com que se destaque a história de leitor do aluno, bem como suas relações familiares e tudo aquilo que o ajudou a constituir o contexto de leitura. Dessa forma, os fatores que contribuem são favoráveis ou desfavoráveis, levando em consideração o que a leitura do poema “Vozes-mulheres” provocou no aluno AGB. A interpretação, portanto, foi feita de acordo com o momento da leitura e as impressões que este deixou para o aluno.

Com o poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, pôde-se traçar uma motivação para as leituras seguintes, correspondentes ao contos da autora. A obra poética de Evaristo atingiu a sensibilidade dos alunos, fazendo-os enxergar de modo diferenciado as imagens que possuíam acerca da mulher negra. Ao relacionarem com as suas experiências extraescolares, percebemos o quanto é imprescindível trazer essas discussões para a sala de aula, fazer o texto literário uma forma de acessibilidade para

compreender aquilo que os rodeia. As vozes-mulheres de Conceição Evaristo possibilitou que os alunos passassem a ter um olhar diferente diante daquilo que os cerca.

Dessa forma, os poemas foram importantes para as leituras dos contos. Apesar das discussões levantadas pelos poemas, o que poderia se tornar repetitivo com a leitura dos contos, entendemos esses textos poéticos como ferramentas essenciais para conduzir os alunos nas discussões levantadas nos encontros seguintes. A partir de agora, veremos como os alunos receberam os contos “O baile de Celina”, “Ninguém matou Suhura” e “O sonho de Alima”, de Lília Momplé, e “Duzu-Querença”, “Ana Davenga” e “Natalina Soledad”, de Conceição Evaristo.

4.2 “Esse conto rasgou foi meu coração!”: “O baile de Celina” pelos olhos dos alunos

Primeiro encontro com um texto de Lília Momplé. Após a leitura e os debates que envolveram o poema “Negra”, um dos alunos, PLS, diz que está animado por conhecer um conto de uma escritora africana. “Se for afrontoso como o da aula passada, professor, já estou adorando!”, diz ao mediador antes de organizarmos a sala em círculo e cada aluno receber a sua cópia de “O baile de Celina”, a leitura programada para aquele encontro. Dos vinte e dois estudantes, apenas treze compareceram. O que não impediu que a aula acontecesse de modo prazeroso.

Muitos se dispõem a ler. Combinamos que, a cada virada da história, um novo aluno daria continuidade. À medida que vão lendo, marcam as partes que, segundo a turma, merecem destaque. “É meio extenso”, sentencia o aluno DS. Mas prossegue acompanhando a leitura e, em determinado momento, assume a condução do texto, lendo-o até o final.

Realizada a leitura, a aluna EAM, questiona: “Por que o texto começa com um local e uma data?”. Ao passo que o mediador retruca: “Você consegue ver algum elemento no conto que possa ajudar a entender o porquê?”. “No texto, fala muito de Portugal, dos brancos enricarem por explorar os negros, fala de colônia... então... acredito que esse local e essa data se referem ao período que a história se passa, né?”.

A visão da aluna acerca desse primeiro aspecto chamou a atenção por perceber, de imediato, que a escritora Lília Momplé encontrou uma forma de contextualizar o drama de Celina e dos demais personagens que compõem a narrativa. A partir da

percepção exposta pela aluna, outros alunos passaram a expor suas visões a respeito da narrativa:

PLS: Na verdade, professor, é uma história muito triste. A mãe de Celina é muito caprichosa, uma mãezona, que fez tudo pela filha, mas o preconceito, o racismo é tão forte em Moçambique, né? Por isso Celina fez o que fez!

MEDIADOR : E esse “fez o que fez” (tom enfático por parte do mediador), PLS, significa o quê?

PLS: Significa que o racismo é tão forte e tão presente que ela meio que já sabia da sua inferioridade naquela escola cheia de brancos. Isso deixa claro o quanto precisa mudar essa visão tão ultrapassada de que brancos estão acima de outros. Celina é o diferencial, mas teve a infelicidade de ser vítima de uma sociedade racista!

Após o comentário do aluno PLS, prosseguiu-se o debate em torno das situações vividas pelas personagens. Aproveitando o gancho deixado por PLS, um novo questionamento foi lançado:

MEDIADOR: Voltando ao texto, pessoal! Em que momentos vocês puderam perceber essa questão em torno do racismo, como destacada pelo colega?

EAM: Aqui, professor! Na página 42! Eu destaquei. Diz que quando um senhor de Portugal chegou na África, o continente só serve para deixar os brancos ricos! Um absurdo!

MEDIADOR: Já que o narrador se refere ao continente e não a um personagem em específico, como você interpreta esse ponto que você mencionou?

EAM: Porque a maioria da população africana é negra e isso faz com que o nojento do senhor veja essa população como escrava!

PLS: E mais embaixo, professor, deixa claro que Moçambique é colônia de Portugal, quando diz que se explorava é... se explorava a mão-de-obra negra, acho que completa o que EAM disse.

Percebe-se que, por meio da leitura atenciosa do texto, os alunos puderam confirmar as suas impressões acerca das questões raciais presentes no conto. Além disso, o fato de eles se dispuserem a marcar as partes que lhes chamaram atenção merece ser mencionado. Quando se destaca, na fala de PLS, o fato de Moçambique ser colônia portuguesa, levando em consideração a contextualização de escrita do conto, corrobora a visão de Maria Nazareth Fonseca (2015) ao destacar que, muitas vezes, para se compreender textos das Literaturas africanas de língua portuguesa, é necessário aliar a visão que se apreende do texto com elementos da História da África. Ao finalizar seu comentário a respeito da questão racial expressa no início do conto, a aluna EAM relembra que, nas aulas de história sobre o continente africano, alguns pontos são bem parecidos, conforme se vê na transcrição abaixo:

EAM: A gente viu, professor, nas aulas de história, a professora explicou sobre África, que houve muita exploração, muita perseguição, muito apagamento cultural. O que o personagem sugere para o outro é muito disso.

MEDIADOR: Diga pra gente, então, EAM, que sugestão é essa?

EAM: Deixa eu ver... [a aluna recorre ao texto]. Aqui, ó: quando eles se envolvem com negras só para satisfazer as vontades deles e depois troca elas por outras! Brancas, só pra constar! Eu mesmo, não sei os demais, fiquei com ódio dessa Maria Claudina!

[TODOS RIEM]

MEDIADOR: Por que, filha? Que atitude dela te deixou com raiva dela?

EAM: Professor! Ela sabia que o embuste se juntou a ela só por interesse e ainda por cima aguenta muita coisa calada! Eu não vou dizer nunca, mas acredito que não faria isso!

Nesse momento, o mediador expôs alguns dados históricos a respeito de Moçambique, como as questões das guerras, da imposição do olhar do colonizador, da independência do país. Este último dado, inclusive, fez com que outros estudantes passassem a debater e a expor suas visões sobre “O baile de Celina”:

ENS: 1975? E a história se passa em 1950? A autora foi muita da corajosa, viu?

MEDIADOR: Como você interpreta a coragem dela?

ENS: Vou tentar explicar! Se Moçambique ainda era colônia de Portugal, ela está criticando o racismo no país dela. Fora as violências que as mulheres sofrem, pois nós sabemos que isso ocorre em todo o mundo!

MEDIADOR: Quais violências você vê, ENS?

ENS: Abandono, são enganadas, iludidas, trocadas... A própria Celina, no final da história, é “agredida” [O ALUNO FAZ O GESTO COM AS MÃOS] com palavras pelo diretor da escola!

Essa percepção do aluno acerca da condição feminina destaca o olhar que autora direciona para sua localidade e, também, faz com que se perceba o quanto houve uma sensibilidade para o texto literário. Esse tom humanizador, como se referente Candido, é ainda mais centrado quando os alunos passam a mencionar os momentos finais da história, quando há uma apresentação mais contundente do cotidiano de Celina.

A narrativa evidencia todo o zelo de D. Violante para organizar o baile que triunfa a formação da filha no 7º ano. Apesar de poucos alunos estarem participando nesse primeiro encontro, a contribuição da turma foi crucial para que houvesse uma boa comunicação entre o mediador e os alunos. Abaixo, transcreve-se a visão dos estudantes a respeito do tão esperado baile de formatura:

EAM: É tão triste ter que ler um texto como esse, viu? A gente passa a se olhar diferente, porque Celina não realizou o que tão esperado sonho por ser negra. É muito triste mesmo!

MEDIADOR: Como o texto contribuiu para que você tivesse essa visão, EAM?

EAM: Uma mãe tão zelosa, professor! As oportunidades que ela não teve, lutou para que Celina tivesse e é muito triste ter que reparar que Moçambique era uma sociedade segregacionista, como o Apartheid que Nelson Mandela combateu. Na escola mesmo: só ela e outros meninos são de cor.

MEDIADOR: É isso que, de certa forma, te faz ficar triste e reflexiva?

EAM: Também! E as falas da mãe dela! São muito pesadas!

MEDIADOR: Por exemplo?

EAM: Essa aqui: ‘Estuda, filha! Só a instrução pode apagar nossa cor. Quanto mais estudares, mais depressa serás gente!’

MEDIADOR: Acho que entendo sua tristeza diante de tais palavras. Quer dizer para nós o porquê dessas palavras de D. Violante serem tão chocantes para você?

EAM: Porque dizem a realidade! Mesmo que não fosse instruída, Celina merecia ser respeitada! ‘Apagar nossa cor’ [A ALUNA FAZ O GESTO COM AS MÃOS] só deixa claro que era mais importante ser reconhecida do que respeitada!

O tom melancólico da fala de EAM reflete o quanto se sentiu tocada pela forma como Celina é tratada e, de certa forma, cobrada para que, assim, seja reconhecida e ganhe algum destaque na sociedade moçambicana. Essa percepção acaba trazendo o poder de transformação que o texto literário promove no leitor. Como já dito, há uma visão humanizadora por parte dos alunos a partir da leitura realizada em sala do conto em questão. Fato que pode ser comprovado pelas recorrentes voltas ao texto e capacidade de destacarem suas visões das personagens em diálogo com o conhecimento de mundo que esses mesmos alunos possuem.

Devido ao tempo de aula, foi solicitado que destacassem aspectos da parte final da narrativa, já que o primeiro encontro estava prestes a encerrar. Nesse momento, o aluno PLS, de forma bem intempestiva, levanta o braço e, conforme transcrição abaixo, expõe o que o epílogo da narrativa causou em si:

PLS: Professor, eu posso falar?

MEDIADOR: Pode, sim!

PLS: Esse conto rasgou foi o meu coração!

MEDIADOR: Por que?

PLS: Porque o que Celina ouviu ninguém merece ouvir. Após tanto sacrifício foi barrada e não participou do baile de formatura. É injusto e cruel! Rasgou algo dentro de mim, assim como ela rasgou seu vestido. Se foi por raiva, decepção ou algo do tipo, não sei. Só sei que a revolta dela é compreensível. Mostra o quanto o racismo pode machucar alguém. Isso tem que acabar!

Todos se silenciam. O que o aluno expõe é tocante e traz para a discussão o papel do negro na sociedade. Além disso, a forma como PLS deixa claro sua percepção faz com que se perceba a importância de se debater temas relacionados à questão racial.

A aula acaba. Os alunos PLS e EAM, muito próximos em sala, questionam o mediador sobre a próxima aula. ‘Retorno amanhã, mas com um novo texto, uma nova escritora’, responde-lhes. ‘Então, aguardamos o senhor! É muito bom ler textos depois de tantas aulas de Gramática!’”, a aluna EAM sorri.

Privilegiando aulas em torno de regras gramaticais, a professora CRM não participa do encontro. Mesmo assim, a sensação é de que, à primeira vista, o gosto pela leitura ficou evidente. A maioria preferiu apenas ler e guardou para si as impressões deixadas pelo texto. Os demais, em menor número, expuseram e relataram suas concepções acerca de Celina e de outros elementos do conto. Encerrou-se o primeiro dia, mas a vontade de conhecer outros textos ficou evidente pelo contato desses jovens estudantes com a narrativa de Lília Momplé.

4.3 ‘Tão triste e ao mesmo tempo tão esperançoso!’: os olhares para ‘Duzu-Querença’, de Conceição Evaristo

O encontro propiciou os alunos a conhecerem o texto em prosa de Conceição Evaristo, especificamente o conto ‘Duzu-Querença’. Agora, com vinte e um alunos em sala, a leitura foi realizada por boa parte dos participantes, contendo a participação de outros alunos ao decorrer das discussões.

Da narrativa, destaca-se o tom poético da linguagem da autora, frisado pelo aluno DS, que se lembrou do poema ‘Vozes-mulheres’, lido anteriormente:

DS: Esse texto parece poesia, pois a autora fala de um modo tão bonito sobre a vida dessa mulher que sofreu tanto!

MEDIADOR: Por que você o enxerga como poesia, DS?

DS: Porque eu me lembrei do poema que a gente leu dela. Lá, ela também fala de sofrimento, mas de uma forma tão bonita... parece até que a gente esquece que é de sofrimento, de dor, que ela está falando!

Ao relacionar os textos, o aluno pôde captar as marcas que o poema deixou em si, destacando o tom de ‘sofrimento’ que ambos os textos possuem. Nessa perspectiva, para comprovar as imagens que construiu, o mediador solicitou que ele explanasse melhor e dissesse para a turma que elementos estão correlatos entre o poema e o conto. Ao cumprir com essa tarefa, outros alunos puderam apresentar suas comparações para a turma:

MEDIADOR: Já que você recordou o poema ‘‘Vozes-mulheres’’, nos mostre que comparações você enxerga entre ambos, DS!

DS: No poema, professor, a autora apresenta uma família negra, sua descendência, né? Fala da bisavó, da mãe, acho que dela mesma [A AUTORA] e da filha. No conto que a gente leu agorinha, fala da avó, dos netos e tantos outros familiares, todos pobres, vivendo na miséria.

MEDIADOR: E por que você acha que a autora decidiu retratar esses personagens dessa forma?

DS: Pra mostrar pra gente que a maioria dos negros vivem assim, que é algo bem antigo, tipo... uma herança da escravidão, entendeu?

PLS: Sem falar que, lá no poema, são vozes. Acho que essas vozes representam todos que sofrem, até hoje, com as diferenças sociais. Eu entendi que, no poema, a filha representa a mudança dessas gerações, da mulher que não se encaixa nesses padrões.

EAM: E no conto essa mudança é vista na neta de Duzu...

PLS: Eu ia dizer isso! No texto de hoje é a neta que vai mudar a história dessas pessoas tão pobres e com poucas oportunidades,

Como se observa, as percepções dos alunos estão voltadas para a condição sócio-histórica das personagens, relacionando-as à trajetória do eu-lírico do poema e de Duzu, destacando que as novas gerações representam a esperança que, na visão dos alunos, pode mudar o destino dessas personagens, bem como traçar uma nova perspectiva de vida, já que, no decorrer das aulas, outras concepções foram tratadas pelos alunos.

No conto ‘‘Duzu-Querença’’, a personagem principal tem sua vida apresentada por meio de um narrador em 3a. pessoa, apresentando as dificuldades vividas pela personagem e seus familiares, já que Duzu é encaminhada para a cidade a fim de estudar e trabalhar, um desejo alimentado por seu pai. Esse aspecto também foi observado pelos alunos, inclusive, se recordando do conto anterior, de Lília Momplé:

MEDIADOR: Como vocês veem esse desejo do pai de Duzu? De enviá-la para a cidade e, assim, poder trabalhar, estudar?

AVB: Eu acho que o grande desejo desse pai é que a filha não passe dificuldades como ele, talvez, tenha passado. Sei lá! Achei tão triste e ao mesmo tempo tão esperançoso... não queria que a personagem tivesse sido enganada e caído na prostituição, mas foi a forma como ela encontrou para se sustentar, né?!

MEDIADOR: Explique melhor, AVB! Como uma forma de sustentar? O que vocês acham?

PLS: Assim, eu acho que ela virou prostituta porque viu que ganhava dinheiro, coisa que ela mal teve na vida. Acredito que ela não tinha consciência do que estava fazendo e, sim, aproveitando que tem uma forma de ganhar dinheiro.

AVB: Ela começa o texto como mendiga, aí depois começa a falar do passado dela e mostra a dura realidade que ela vivia, aí mostra outras coisas da vida dela, como a dor de perder os netos, de voltar a morar no morro, de viver nas ruas. É uma vida dura a dela.

PLS: E tem também, professor, a vontade do pai dela de que Duzu estude. Lembrei de Celina. Elas têm destinos diferentes, é óbvio! Mas uma não

estudou porque foi enganada e a outra barrada de concretizar uma grande vontade da mãe.

MEDIADOR: Hum... Então, para você, Celina e Duzu são parecidas?

PLS: Sim! Cada uma com sua história, mas com muitos pontos em comum, como terem e não terem acesso à escola.

Ao apontar a semelhança entre as personagens, o aluno PLS expõe que, na questão da mulher negra, o lugar a elas destinado, muitas vezes, é o de silenciamento, de submissão, tanto é que, ao tecer seus comentários sobre ‘‘Duzu-Querença’’, volta-se para a questão de Celina, recordando-se de um texto lido no último encontro. Dessa forma, ao ampliar seu horizonte de mundo acerca da condição feminina, PLS conseguiu relacionar ambas as histórias, destacando a proximidade que Duzu e Celina apresentam.

Após PLS concluir sua fala, outro aluno, TTM, pediu para tecer um comentário a respeito do texto. Segundo ele, o lugar onde a história se passa o fez lembrar do seu estado de origem, o Rio de Janeiro, pois, de acordo com TTM, ‘‘as favelas estão cheias de pessoas assim, pobres, abandonadas, com sonhos interrompidos’’. Na transcrição abaixo, tem-se acesso ao diálogo realizado com o aluno:

MEDIADOR: Você pode falar da sua experiência, então? Quais proximidades você vê entre o conto e a sua vida no Rio de Janeiro?

TTM: Posso sim, tá ligado?! Assim, professor, a vida é cheia de altos e baixos, tá ligado? Tipo, luta para não faltar nada, sonha com uma vida melhor. O amor dela pelos netos me fez lembrar de voinha.

MEDIADOR: Como a personagem se aproxima da sua avó, TTM?

TTM: A pobreza, a luta diária... minha avó só não fez se... se... como é que se diz? Não foi prostituta, tá ligado?!

EAM: Eu não sabia dessa história! Muito tocante, cara!

TTM: Não gosto de falar, pois é muito triste, assim como essa história que a gente leu da Conceição Evaristo... Eva o quê? [O ALUNO PEGA O TEXTO PARA CONFERIR O NOME DA AUTORA] Evaristo.

O aluno fala sobre os sentimentos que o texto despertou em si, destacando as experiências de vida ao lado de uma parente muito próxima, em que as formas descritas no conto ‘‘Duzu-Querença’’ se aproximam da sua realidade, descrevendo-a como algo duro, sofrível, apesar da avó de TTM não ter seguido as mesmas escolhas realizadas pela personagem.

Nesse caso, a experiência de leitura vivida pelo aluno possibilita um diálogo entre as situações que norteiam a vida de TTM fora da escola e as descritas pelo narrador de Conceição Evaristo. Isso só é possível porque coexistiu um contato real com as situações apresentadas no texto literário, de modo que o aluno, ao se apropriar da Literatura, obteve uma experiência de leitura, o que, segundo Jauss (1979), esse

diálogo promoveu uma vivência de prazer, associada ao conhecimento, sendo este aspecto confirmado pelo relato apresentado pelo aluno em relação ao que constatou na leitura da narrativa.

Esse prazer manifestado pelo aluno, através de sua experiência de leitura, centraliza uma perspectiva humanista, contribuindo para a construção de sentidos por parte do leitor. Percebe-se, também, que o aluno sentiu-se mais próximo desse texto em relação aos lidos nas aulas anteriores, tanto que decidiu participar dos momentos de leitura e debate em um encontro cujo texto se aproxima de suas experiências de vida. Ao experimentar criar e associar sentidos, fazendo com que o diálogo entre mediador e leitor servisse como confirmação dos sentidos, fez surgir em um olhar individual do aluno em relação ao recorte de uma realidade vivida e conhecida por ele.

Voltando ao encontro sobre o conto “Duzu-Querença”, a figura da segunda personagem determinada no título do texto, neta da personagem principal, também chamou a atenção dos alunos, especificamente da aluna EAM. Para ela, Querença se torna “a nova forma de enxergar a mudança que tanto se fala no texto”. Ao se atentar para o nome da personagem, a aluna o correlacionou aos verbos “querer” e “desejar”, dando a entender que, ao aproximar essas visões do seu repertório linguístico, ela consegue selecionar as suas visões a respeito do tom de esperança que o final do texto apresenta. Como se constata na transcrição a seguir:

MEDIADOR: Então, EAM, o que tanto se quer ou se deseja de Querença?

EAM: Se espera que ela mude o passado daqueles familiares tão marcados pela dor, pelo sofrimento, pela falta de oportunidades. É muito bonito quando no texto fala que ela ensina aos outros, se dispõe a mudar, a transformar aquela realidade. Ela tem um poder, sabe? E ela decide abraçar esse poder pra poder mudar a realidade dela e de muitos outros.

O reconhecimento perceptivo que a aluna consegue relacionar às situações apresentadas pelos personagens, permite constatar o sentido construído pela aluna ao ligar as mudanças previstas por Querença ao nome da personagem. Coube ao mediador contribuir para as visões apresentadas pela aluna, perguntando e ouvindo as percepções que foram destacadas por EAM. Nessa espécie de “consciência receptora”, o efeito que o texto provocou na leitora, fez com que ela renovasse seu olhar para as questões apresentadas por Conceição Evaristo em seu conto. Um olhar sensível de EAM para o final do texto e, conseqüentemente, provocando reações que permitiram que a aluna tivesse uma autonomia e uma capacidade de projetar as experiências fora do texto (o seu

conhecimento de mundo) para dentro de um universo tido, até ali, como ficcional. Atinge, portanto, uma dimensão de leitura que assume uma correlação entre suas visões particulares e as experiências expostas pela leitura do conto em sala.

Os primeiros encontros com textos de Lília Momplé e Conceição Evaristo foram essenciais para que os alunos se aproximassem da escrita de ambas as autoras, identificando traços históricos nos enredos dos contos ‘‘O baile de Celina’’ e ‘‘Duzu-Querença’’, realizando uma comparação entre os textos devido à trajetória das personagens que servem, também, como uma denúncia da condição feminina em Moçambique e no Brasil. Isso permitiu que o diálogo realizado entre mediador e leitores construísse uma proximidade, atendendo às expectativas de ambas as partes: a do mediador, que desejou um retorno das leituras realizadas pela turma, e a dos leitores, estes que apreenderam os sentidos expostos nos textos, ligando-os aos seus conhecimentos extraclasse e às visões individuais dos alunos em relação aos recortes sobre a situação das mulheres apresentadas por eles. Fatores como esses foram essenciais para os encontros seguintes.

Com uma participação mais ativa, percebeu-se que, nas aulas seguintes, questões em torno da condição feminina, do contexto histórico e das experiências individuais dos alunos a respeito das denúncias expostas pelas autoras, permitiram múltiplas dimensões a respeito dos contos lidos. Nesses momentos, houve uma ampliação das percepções expostas anteriormente e, agora, com os novos contos lidos em sala. É o que se vê nas experiências relatadas com as narrativas ‘‘Ninguém matou Suhura’’ e ‘‘Ana Davenga.

4.4 ‘‘Alguém matou Suhura, professor, esse devia ser o título do conto!’’: os olhares para o conto ‘‘Ninguém matou Suhura’’

Ao levarmos o conto ‘‘Ninguém matou Suhura’’ para a sala de aula, tivemos a preocupação de impedir que os alunos encarassem o texto como um empecilho. Longo, o conto é dividido em três partes. Para lê-lo em sala, seguimos a mesma estrutura da narrativa: dividimos o encontro em três aulas, em que, cada subencontro, foi reservado para a leitura das partes do texto de Lília Momplé.

Assim como ocorreu com ‘‘O baile de Celina’’, a primeira informação que chamou a atenção dos alunos foi a data de publicação do conto: novembro de 1970. Para os alunos, assim como Noémia de Sousa, Lília Momplé apresentou uma ousadia em escrever um texto que denunciava as opressões do sistema colonial. Ao iniciarmos a

leitura da primeira parte, intitulada ‘‘O Dia do Senhor Administrador’’, os alunos foram destacando as partes que mais lhes chamavam atenção.

Após a leitura da primeira parte do conto, fomos conduzindo o debate em torno da condição feminina das personagens. Três, em específico, chamaram a atenção: D. Maria Inácia, Manuela e Suhura. Para os alunos, essas três personagens são representantes da denúncia por parte do narrador a respeito da situação das mulheres em Moçambique. A respeito dessa denúncia, as respostas foram praticamente unânimes, como se v na transcrição a seguir:

MEDIADOR : Quais denúncias estão, na opinião de vocês, presentes no conto ?

PLS : O racismo e a exploração.

CJR : Além desses dois, eu vejo a traição.

DS: Também há a exploração.

MEDIADOR: Como vocês veem essas questões nessa primeira parte?

PLS: Com muita ousadia por parte da autora. Porque o conto é de 1970, o país dela ainda era colônia de Portugal, n? Está bem claro que essas mulheres, as personagens tudinho, na verdade, estão representando essas denúncias que a Lília que fazer.

A resposta do aluno PLS chama atenção, pois, a partir de sua leitura do texto, ele conseguiu perceber o caráter de denúncia por parte da autora em destacar os sofrimentos sofridos pelos moçambicanos na época da colonização. Ainda sem especificar qual personagem feminina mais chamou a atenção, os alunos foram expondo, nesse primeiro momento, apenas as ‘‘ousadias’’ da autora por conseguir colocar em palavras as angústias de um Moçambique marcado por diferenas e explorações.

Em seguida, continuamos o debate. Dessa vez, o questionamento voltou-se para as personagens. Com unanimidade, ao serem questionados sobre qual personagem havia chamado mais atenção, os alunos, em coro, responderam: ‘‘Manuela!’’. De posicionamento forte, a filha do Senhor Administrador logo se tornou a ‘‘queridinha’’ dos alunos, pois, segundo eles, Manuela representada um ponto fora da curva em meio a contextualização apresentada pelo narrador. Veja como os alunos entenderam a personagem:

MEDIADOR: Por que Manuela chamou tanto a atenção de vocês?

PLS: Pois ela via todos como iguais, sem diferena racial ou de cor.

DS: Por ser contra o preconceito racial da sociedade.

VNB: Ela não liga em se casar com um negro e trata todos iguais. Por ser uma professora que se preocupa com a educação de todos.

SED: Mesmo sendo branca e tendo mais prestígio, isso pouco importava para ela. Ela tratava todos igualmente.

JKM: Por ser diferente do pai racista, não seguiu o mesmo caminho dele, se preocupava em tratar todos por igual. Para mim, a parte mais importante, é quando ela se preocupa em educar os negros de forma igual aos brancos, sem diferença nenhuma.

ALP: Ela é diferente das demais personagens. Achei muito chocante a parte do texto que ela diz que se casaria com um negro sem problema nenhum e levou um tapa da mãe! É esse fato de ser diferente que me chamou atenção.

Representante da ruptura do silenciamento imposto à mulher em Moçambique, Manuela ficou marcada por possuir esse caráter transgressor, voltado para as questões de humanidade, já que a personagem trata a todos por igual. Essa unanimidade da personagem reflete o próprio desejo dos alunos para situações em torno da igualdade. A aluna ESA, que não compareceu a esse primeiro momento do texto, destacou, no encontro seguinte, a sua experiência com a leitura do conto. Na transcrição abaixo, observa-se essa visão:

ESA : Professor, queria dizer que, ao ler em casa essa primeira parte, fiquei muito inquieta com a Manuela. Vou explicar. É que ela é de uma ousadia sem tamanho! Corajosa, diria feminista, a personagem parece lutar por essa igualdade, desafiando o pai, as ordens sociais, ela rompe com muita coisa por acreditar nessa igualdade. Achei pesada essa primeira parte, porém valeu a pena por ter conhecido Manuela!

Outra personagem que chamou a atenção dos alunos foi D. Maria Inácia, esposa do Senhor Administrador. Para os alunos, ela, por saber das atrocidades cometidas pelo marido, destaca-se por agir, de modo silencioso, a favor dos mandes e desmandes do Senhor Administrador. A grande maioria dos alunos não apresentaram justificativa para terem destacado, com exceção da aluna VNB que viu, nas atitudes da personagem, ações contra as próprias mulheres em Moçambique. De acordo com a transcrição :

MEDIADOR : VNB, por que D. Maria Inácia chamou sua atenção ?

VNB : Por ser uma mulher machista, professor ! Ela se preocupa nem um pouco com as outras mulheres, pois ela sabe que é traída e que o marido explora outras mulheres. Isso deixa ela muito à vontade, pois sabe que continuará com prestígio, né? As outras, que são pobres, não vão ter a mesma sorte que ela!

Apesar de pouco aparecer nessa primeira parte, a personagem Suhura também foi destacada pelos alunos. A partir disso, levantamos outro questionamento. Já que, como o título já prenuncia, qual é a representação de Suhura no texto ? Para os alunos, a personagem representa a exploração da mulher em uma sociedade marcada pelo autoritarismo. Nas palavras deles, conforme as transcrições a seguir:

DS : Ela é vista como objeto de exploração sexual para o senhor administrador.

FKN : Eu acho que ela, após ser explorada, será prostituta. Vai representar uma menina que é explorada e fica nessa vida porque não tem outra saída.

JKM : Símbolo da exploração tanto de escravidão quanto sexual.

AVA : Vai ser explorada sexualmente e D. Júlia Sá vai transformá-la em prostituta.

O foco não recai sobre a personagem nessa primeira parte, mas, a partir da leitura realizada pelos alunos, muitos anteciparam, de certa forma, o que, na visão deles, pode ocorrer com Suhura. O que chama atenção são as imagens que construíram a respeito da personagem. Mesmo destacando a exploração sexual sofrida por Suhura, os alunos passam a encarar a prostituição como uma alternativa para a personagem, já que D. Júlia Sá age como cúmplice do Senhor Administrador.

Ao finalizarmos esse primeiro momento, perguntamos aos alunos o que eles esperam da segunda parte, visto que algo acontecerá com Suhura. A grande maioria respondeu que Suhura, a personagem-título, sofrerá abuso sexual.

No encontro seguinte, iniciamos a leitura da segunda parte do conto. Intitulada “O Dia de Suhura”, os alunos passaram, agora, a conhecer a realidade da protagonista. Após a leitura coletiva da segunda parte, muitos ficaram surpresos em conhecer a realidade da personagem: órfão, 15 anos, analfabeta e criada pela avó. Assim como no encontro anterior, a denúncia em torno da exploração da mulher chamou a atenção dos alunos, visto que, segundo o aluno JKM, “a vida de Suhura é dura e difícil. A autora quer nos apresentar as dificuldades das meninas moçambicanas no dia a dia”. Ver essa realidade, através do cotidiano da personagem, fez com os alunos passassem a ter um olhar diferenciado daquele construído anteriormente.

Com a vida de Suhura lida e conhecida, os alunos foram perguntados se, agora, as imagens construídas por eles na primeira parte. Como na transcrição a seguir :

MEDIADOR : Como vocês veem Suhura agora, já que lemos a segunda parte dedicada toda a ela?

EAM : Totalmente diferente! Agora eu vejo que Suhura é vítima de sociedade desigual, que foi explorada pelo poder do homem branco e Suhura é herdeira de questão social: escrava, fazendo serviços muito ruins para poder sobreviver.

DS : Ela não será prostituta, mas continua sendo explorada por uma sociedade que trata forma desigual os negros dos brancos.

Para eles, quem chama atenção, agora, é a avó de Suhura. A personagem é quem comunica à neta que ela foi escolhida pelo Senhor Administrador para as suas satisfações sexuais. Esse fato despertou, nos alunos, uma sensibilidade, visto que, após retomarem passagens do conto, eles começaram a se ver na pele da personagem. Observe:

MEDIADOR : Por que a avó de Suhura chama a atenção de vocês ?

EAM : Eu não queria estar na pele dessa avó! Eu fico imaginando como seria eu comunicar à minha neta ou filha que ela seria a nova presa de um homem trunculento! Esse texto, professor, só revela o quanto é importante por denunciar essas violências que as mulheres sofriam. Ou sofrem ainda, infelizmente!

PLS : Essa avó também não foi poupada da violência do Administrador, né? Muito triste a parte em que o capanga dele diz que só a respeita por ser velha! Se não fosse? Será que ele ia agredir ela? Na verdade, ela já foi agredida, né? Dizer que quer a neta, criada com tanto sacrifício, para seus desejos...

DS : Não só isso, PLS ! Ignoram o fato da avó se recusar a entregar a neta e também não perguntam se Suhura quer, né?

Para Bordini e Aguiar, ao entrarem em contato com uma visão diferente daquela que haviam construído, rompe-se com o horizonte de expectativa criado. Mesmo que tem percebido que ela seria vítima de exploração sexual, os alunos passaram a ter uma leitura diferenciada acerca do que estipularam para Suhura: a prostituição. Para as autoras, “dar continuidade à etapa anterior através do oferecimento de textos que se assemelham aos anteriores” (BORDINI ; AGUIAR, 1988, p. 89). Essa continuidade, mesmo se tratando do mesmo texto, fez com que os alunos percebessem que “alguém” matou Suhura, mas, pelo poder socialmente exercido, não se pode revelar.

“O Fim do Dia”, a última parte da narrativa, foi lida, seguindo a mesma dinâmica das partes anteriores: coletivamente, os alunos foram destacando as partes que mais chamaram sua atenção. Mais curta que as demais, o que se destacou para os alunos foi o fato do Senhor Administrador recordar-se de Manuela. Dentre as interpretações expostas, a que mais chamou mais atenção foi a da aluna ESA, como se pode ver na transcrição seguinte:

ESA: Pesado!

MEDIADOR: Por que você considerou esse final “pesado”?

EAM : Ele, ao matar Suhura, lembra de Manuela. Não pode matar a filha, então, por Suhura ter a mesma atitude da filha, vingou-se em Suhura toda raiva que sentia de Manuela. Essa ideia de poder do Administrador é marcada pela luta do destino dela. Assim : ela reage, ela luta pela sua sobrevivência.

MEDIADOR : Afinal, “ninguém” matou Suhura ? [O MEDIADOR FAZ O GESTO DE ASPAS COM AS MÃOS]

EAM : Alguém matou Suhura, mas a autora não diz diretamente quem é para preservar a si mesma, eu acho.

A experiência com o conto “Ninguém matou Suhura” revelou a preocupação dos alunos com a condição das personagens femininas apresentadas na narrativa de Lília Momplé. No final desse encontro, o aluno PLS, ao recordar o poema “Negra”, que os havia sensibilizado no primeiro contato com textos moçambicanos, fez o comentário que encerrou a aula. Segundo ele, “Suhura foi tudo, professor, menos ela mesma, assim como as mulheres que a Noémia destaca no poema que lemos!”. Após essa fala, todos se silenciaram. Mataram Suhura, mas as reverberações em torno das denúncias em torno da condição feminina, em Moçambique, ainda estavam à flor da pele.

4.5 “Eu pensei que seria uma história de amor !”: a “escrevivência” e a vida de Ana Davenga

Os prenúncios de samba que uniram Davenga e Ana fizeram parte desse encontro com o conto de Conceição Evaristo. Assim como a narrativa anterior da autora, “Duzu-Querença”, os alunos se aventuraram na história de uma mulher que, disposta a viver ao lado do homem que ama, sem se preocupar com a vida que este leva, assume a alcunha de Ana Davenga, dando, assim, nome a um dos contos mais significativos de *Olhos d’Água*.

A leitura foi feita em conjunto, com os alunos se envolvendo na atmosfera poética e, concomitantemente, com tons de denúncia criada pela autora. Na visão dos alunos, há um silenciamento muito forte em relação à mulher, marcada por um poder masculino (Davenga) e uma hegemonia fora do espaço em que a narrativa é ambientada (polícia).

Seguindo com uma ideia de que Conceição Evaristo utiliza-se da sua “escrevivência” para destacar as denúncias em relação à população negra, perguntamos aos alunos se eles conseguiam enxergar, em “Ana Davenga”, algum tom de denúncia. Vejamos, nas transcrições a seguir, como essas denúncias foram destacadas por eles :

EAM : A autora denuncia a violência, principalmente contra a mulher, e a criminalização. A personagem Maria Agonia, por exemplo, é vítima disso.

RGN : O preconceito contra quem mora em favelas e de que as mulheres não devem ser vistas como submissas.

JKA : Alguns fatores sociais, como o tráfico e o assalto, e a violência contra a mulher.

A partir dessas visões acerca das denúncias, direcionamos os debates para a questão da condição feminina. Para os alunos, duas personagens chama atenção para isso: Maria Agonia e Ana. No conto ‘Ana Davenga’, as imagens em torno das personagens femininas assumem, no tempo e no espaço da narrativa, ‘um lapso de tempo muito mais longo que a própria história em curso’ (NASCIMENTO, 2018, p. 259).

Destacadas as personagens que mais chamaram a atenção dos alunos nesse momento, passamos a questioná-los sobre o porquê de terem destacado, justamente, Maria Agonia e Ana. Assim, os alunos expuseram suas visões acerca dessas mulheres que, na visão deles, abrem discussões em torno do lugar da mulher na sociedade. Nas transcrições a seguir, percebemos como se deu a recepção a essa questão.

MEDIADOR : Como relacionar essas denúncias à condição feminina presente no conto ?

EAM : No caso de Maria Agonia, mulher religiosa, morre por impor-se. Davenga não aceitou ser rejeitado por uma mulher que, na concepção dele, o tratava como algo ‘menor’. No caso de Ana, tem um certo empoderamento, pois a escolha de viver com Davenga foi dela !

VSR : Ana, porque ela fez surgir um lado sensível em Davenga. No fundo, ela sabia que ele não era tão mau assim.

JMS : Ana. Ela soube dialogar, no íntimo, com Davenga, revelando o lado mais humano dele.

Percebemos que, ao verem Maria e Ana como duas mulheres donas de suas escolhas, os alunos encararam as personagens como representantes desse desejo de liberdade por parte das denúncias expostas por Conceição Evaristo. Levando em consideração a leitura feita pelos alunos acerca do conto, eles passaram a registrar as suas visões a respeito da condição feminina na narrativa. Houve uma interação maior entre os alunos, visto que, para muitos, a realidade do conto correspondia a que muitos viviam, como o fato de se expor a violência policial sofrida pelos personagens no fim da narrativa. Para Cosson (2018, p. 66), ‘por meio do compartilhamento de suas interpretações, os leitores ganham consciência de que são membros de uma coletividade e de que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura’. Ainda segundo pesquisador, essa construção atinge seu ponto mais alto quando compartilhada com os demais colegas, promovendo, assim, uma troca de experiências.

Uma das surpresas para a aluna EAM, em relação ao conto, é ter percebido que a história de Ana e Davenga não tratava de uma narrativa romântica. No início do conto,

em que somos apresentados aos personagens e se descreve como ambos se conheceram, a aluna viu a possibilidade de ambos, Ana e Davenga, unirem-se em comunhão amorosa. Contudo, ao passar da narrativa, a aluna passou a enxergar o tom de denúncia exposto pela autora. Conforme a transcrição abaixo :

EAM : Por mostrar Ana e Davenga tão unidos, não pensei que a história do conto ia passar para esse lado, digamos, mais ‘‘pesado’’ da coisa. Ana é sublime ! Davenga até certo ponto também, mas só quem sabia disso era Ana. Ele, como chefe do morro, não podia demonstrar sensibilidade, por isso pensei que que seria uma história de amor ! Mas Conceição mostra que não é só de amor que eles viveram.

Essa expectativa gerada pelas linhas iniciais do conto promoveram a ruptura daquilo que a aluna imaginou : uma história romântica . Entendemos que, ao ler o conto na íntegra, EAM percebeu que a sua versão, socialmente vigente, foi moldada a destacar que o propósito da autora era apresentar técnicas que direcionassem para a denúncia que se propôs a apresentar. Tanto que, nas discussões a respeito do conto, ela sempre refere à personagem como ‘‘forte e empoderada, mesmo dentro dos estereótipos’’.

Outra situação que merece destaque, relaciona-se ao epílogo do conto. Após a polícia invadir o barraco em que Davenga e Ana se encontravam, há uma troca de tiros em que um dos policiais morre, assim como os personagens principais da história de Conceição Evaristo. A partir do que o narrador nos diz, que a morte do policial saiu na mídia, mas Ana e Davenga passaram despercebidos, os alunos enxergaram isso como uma forma de silenciamento da população negra. Vejamos na transcrição :

VSR: Não saiu na mídia, porque Ana e Davenga são moradores de favela, são negros! Se fosse alguém de outra cor ou que morasse em outra localidade, com certeza seria noticiado.

JKA: Eu acho que a autora quis denunciar o racismo que ainda existe na televisão, por exemplo. Na maioria das reportagens, por exemplo, nunca mostra a vida do favelado. Já vi muitas matérias nos jornais em que a vida do policial morto é contada, mas do ‘‘bandido’’ [o aluno faz gesto das aspas com as mãos] nunca é lembrada!

GSF : Vocês já viram preto ganhar destaque? Sei que Davenga não era nenhum santo, mas ele merecia pelo menos ser lembrado. No fundo, era uma boa pessoa, ele era apenas vítima de uma sociedade injusta. E Ana? Morreu de graça, era inocente. Assim como bebê que estava esperando.

Com isso, vimos que o conto despertou, nos alunos, seus olhares para a própria realidade em que muitos estão inseridos. Ao trazerem seus conhecimentos de mundo para a discussão acerca de ‘‘Ana Davenga, percebemos que eles se familiarizaram, expondo as leituras que haviam feito fora da escola. Significativas, essas leituras

serviram de confirmação e ampliação do horizonte de expectativas desses alunos, auxiliando, inclusive, a romper com imagens que haviam sido pré-estabelecidas. Ao lembrar o que havia colocado a respeito das mulheres negras no questionário, a aluna AVS reviu suas posições e revelou, segundo a transcrição abaixo, o quanto mudou seu posicionamento após a leitura do conto :

AVS: Agora, lendo textos de escritoras negras, vejo que elas lutam para transformar essa sociedade. Ana é exemplo disso: como a gente leu no poema dela, são versos de sangue e fome. Acho que ela diz fome porque a gente precisa conhecer a história dessas pessoas para julgar menos e entender elas mais!

A história de amor vista por uma das alunas motivou-os a encarar as representações que há acerca, não só da mulher, mas também da população negra. Ao verem as marcas de silenciamento e violência contra esses povos, rememoramos Conceição Evaristo quando diz que suas histórias não devem ser lidas como “ninar os da casa grande” (EVARISTO, p. 21). Assim sendo, a missão de expor as angústias vividas pelo seu povo foram captadas pelos alunos.

4.6 “Ah, se todas as meninas soubessem o que querem desde antes do nascimento!”: o sonho de Alima Momade na visão dos alunos

Ao receberem o conto “O sonho de Alima”, após os calorosos debates do texto anterior de Lília Momplé, alguns participantes destacaram que, agora, leriam uma narrativa mais curta. “Pode até ser curto, mas aposto que vem mais alguma coisa pesada!”, sentencia a aluna EAM. De fato, a leitura e o debate a respeito da vida de Alima Momade foram essenciais para perceberem a “nova” mulher que a autora apresenta.

Como de costume, a leitura foi realizada coletivamente. Nas passagens que evidenciam o caráter mais transgressor das personagens, ouve-se alguns risos. Esse fato serviu para começar o debate em sala, correlacionando às impressões que o texto deixou nos alunos:

MEDIADOR: Muito que bem! Leitura feita, me digam: gostaram de Alima?
 PLS: Eu adorei! Bem diferente das personagens que vimos anteriormente!
 TTM: É muito “lombrosa”, tá ligado?! Calou a boca de todo mundo!
 EAM: Afrontosa é ela, viu?! [RISOS]
 MEDIADOR: Então, por que vocês riram durante a leitura?
 PLS: Porque, professor, ela não se sujeitou aos mandos e desmandos de ninguém! Fez o que lhe deu vontade!

EAM: Lembrei foi de Manuela! Duas afrontosas que amo!

A afeição dos alunos pela personagem comprova a identificação dos alunos pelo texto, trazendo reações diferenciadas em relação aos contos lidos anteriormente. Com isso, o debate foi conduzido de modo que os alunos observassem os novos meios encontrados por Lília Momplé para discurtir e apresentar uma outra perspectiva da mulher em Moçambique.

Dessa forma, o destrinchamento do texto foi sendo realizado conforme as imagens apresentadas pelos estudantes, de acordo com a leitura realizada por eles em sala. Assim, a tia de Alima foi a primeira personagem a ser destaca pela turma:

MEDIADOR: Além de Alima, qual outra personagem chamou a atenção de vocês?

PLS: A tia de Alima! Deixa eu ver aqui o nome dela... Khulo!

EAM: Também gostei muito dela!

DS: Acho que essa tia acaba se destacando porque meio que adivinha que Alima será muito diferente das outras mulheres, entende?!

MEDIADOR: Então, para vocês, Tia Khulo assume um importante papel na história?

EAM: Sim! É a que acredita na mudança que Alima promove ali, naquele espaço, tão cheio de machismo e desigualdade!

A tia de Alima promove uma visão de ‘‘cumplicidade’’ com as atitudes da protagonista. Para os alunos, Tia Khulo assume uma forma de compreensão das atitudes que a sobrinha possui para, futuramente, realizar o seu tão desejado sonho. Ao mostrar-se insistente, Alima deixa claro que sua grande ambição é estudar, fato este descrito desde o início da história. O tema em torno da educação feminina também chama a atenção dos alunos, já que, nas narrativas anteriores da autora, essa temática também é destacada.

Na transcrição a seguir, vê-se que, ao recordarem o primeiro impedimento para que Alima realize seu desejo, o debate em torno da desigualdade surgiu. Nesse aspecto, merece atenção o comentário de EAM, pois recordou da leitura que fez do manifesto *Sejamos todos feministas*, de Chimamanda N. Adichie:

PLS: Sabe o que eu percebi, professor? Que essa autora sempre está falando da educação das mulheres em Moçambique. Isso é proposital?

MEDIADOR: Olha, PLS, a autora foi professora. Por isso, acredito que essa temática seja uma das formas para ela destacar o acesso que as moçambicanas têm à escola.

PLS: E mostra de forma tão crua, né? No início do texto, por exemplo: fala que o pai não deixa ela estudar, dando preferência aos filhos.

[A ALUNA EAM PEDE PARA FALAR]

EAM: Eu lembrei do texto da autora africana que li. Ela fala que homens e mulheres devem ter direitos iguais, mas, no caso de Alima, isso só é possível porque ela insiste, caso contrário...

MEDIADOR: O que você acha que aconteceria?

EAM: Ia ser que nem Suhura, lembra? Analfabeta, mas Alima está mais para Manuela: bate de frente e diz que vai conseguir, sim, realizar seu sonho!

[OS DEMAIS ALUNOS BATEM PALMAS]

Ao trazer o seu universo de mundo para o centro da discussão, a aluna amplia seu horizonte, correlacionando as características da personagem ao discurso em prol da igualdade entre os gêneros proferido por Chimamanda. Em *Sejamos todos feministas*, a autora discorre sobre a importância de se tratar de forma igualitária homens e mulheres, destacando que, para isso, é necessário educar, desde cedo, meninos e meninas para essa visão igualitária.

Traçar uma espécie de comparação entre o conto e o discurso da nigeriana Adichie, percebe-se que a leitura realizada por EAM permanece ativa na leitora, trazendo-o para a problemática destacada por ela. Essa problemática, a questão da desigualdade, aparece como um percurso de leitura, pois, além de associar essa problemática ao que a personagem vive, traz uma perspectiva crítica ao realizar a leitura do manifesto. Destaca-se, também, que esse ato de ler não se esgotou na decodificação, visto que, ao longo de toda a discussão, a aluna tratou a questão vivida por Alima às desigualdades que muitas mulheres sofrem “na vida real”.

Ao constatar a insistência de Alima por uma igualdade entre homens e mulheres e se recordar da leitura anteriormente realizada, a fala de EAM corrobora a visão de Chimamanda a respeito do tratamento igualitário entre os gêneros:

A questão de gênero é importante em qualquer canto do mundo. É importante que comecemos a planejar e sonhar um mundo diferente. Um mundo mais justo. Um mundo de homens mais felizes e mulheres mais felizes, mais autênticos consigo mesmos. E é assim que devemos começar: precisamos criar nossas filhas de uma maneira diferente. Também precisamos criar nossos filhos de uma maneira diferente (ADICHIE, 2015, p. 28).

Em seguida, o segundo impedimento que não permite Alima concretizar seu sonho ganha destaque. A relação entre a personagem e o seu marido foi percebida, por boa parte da turma, como a verdadeira descrição da opressão e do machismo. O mediador solicitou a releitura desse aspecto pelos alunos, já que, inicialmente, ambos os personagens apresentam uma comunhão. Feito isso, a aluna AVL expõe suas visões a respeito desses aspectos, conforme a transcrição abaixo:

AVL: Ela passa a ser oprimida pelo marido porque quer estudar. Acho que ele não aceita que a mulher estude, porque Alima é insistente. Quando eu reli, como o senhor pediu, foi que eu percebi: Alima escolhe o marido, isso é uma afronta. Tenta convencer esse traste a apoiá-la, mas ele nem dá ouvidos. Me senti de alma lavada quando ela escolhe a escola e não ele!

MEDIADOR: Sua alma lavada, AVL, reflete em um desejo seu, digamos, na realidade?

AVL: Também, professor! Tem muita gente que acha que a gente, as mulheres, deve ficar só em casa, mas Alima é a mulher moderna, de hoje. Decide estudar... [A ALUNA É INTERRUMPIDA]

PLS: Vai estudar, todo mundo vira as costas pra ela, trabalha vendendo coisa na rua e não desiste. Por isso, professor, eu acho que a Khulo, a tia dela, sempre esteve certa quando diz que Alima é diferente desde que estava na barriga da mãe!

É perceptível que a aluna relaciona suas visões de mundo aos percursos vivenciados por Alima para realizar seu sonho. Ao destacar as situações de opressão e as atitudes machistas do marido que, a partir de determinado ponto da convivência entre ambos, impedem-na de estudar, AVL expõe as situações que muitas mulheres sofrem cotidianamente. O aluno PLS, por sua vez, recorre ao texto e à Tia Khulo para intensificar o caráter diferenciado e insistente da personagem diante das desigualdades que tentam agir como obstáculo para Alima seguir com seu intuito de frequentar a escola.

A questão da guerra com Renamo, outro fator que impede Alima de se formar, fez com o aluno PLS destacasse o caráter histórico do texto. PLS reconhece que, apesar de não ser o foco, essa questão é um dos pontos essenciais para perceber o contexto da narrativa. O trabalho com dados históricos pode ser abordado, desde que a história não se sobreponha à experiência de leitura do aluno (NÓBREGA, 2012, p. 238). Ao se destacar que o aluno percebe esse marco histórico como um dos elementos que compõe o enredo, a paciência de Alima em esperar a guerra cessar e, assim, prosseguir seus estudos foi vista pelo aluno como algo “representativo da sua grande vontade de estudar e dar uma vida diferente para si e para as filhas que adota”.

Após esses comentários, os alunos receberam o texto “Um percurso”, espécie de depoimento sobre o processo de escrita da autora. Nele, Lília Momplé discorre a respeito da sua vida, das influências que recebeu, as tradições que fazem parte da sua infância e como a escrita se tornou um dos principais aspectos da sua vida. Ao ler o depoimento, o aluno PLS destacou:

PLS: Ah, professor! Agora está explicado! Ela fala tanto nas questões de Moçambique porque é o país dela a principal fonte de inspiração para ela!

MEDIADOR: Cite uma dessas questões.

PLS: As histórias que ela ouvia, a influência dos professores, o cotidiano... Por isso se vê tanta coisa: desigualdade, racismo, violência, guerras... Gostei muito dessa autora, gostei mais do que a Conceição!

EAM: Eu também! Principalmente, professor, por mostrar que... ah, se todas as meninas soubessem o que querem desde antes do nascimento! E se recebessem apoio para isso, como a tia de Alima fez!

Mas, afinal, quem é Lília Momplé? Encerrou-se esse encontro com a leitura da biografia da autora, realizada pelo o aluno TTM, segundo site *Infopédia*. O que chama atenção dos alunos, nas questões biográficas, são o fato de Lília ter formação superior, ter atuado como professora (ao questionarem o que é “licenciada” e o mediador também destacar o que Alós [2013] reforça como um dos fatores da escritora tanto destacar as problemáticas em torno da educação feminina), ter morado no Brasil, os cargos que exerceu em Moçambique e os prêmios que recebeu, principalmente por “O baile de Celina”, o que, na visão de AVL, também deveria ter ocorrido com “O sonho de Alima”.

Foram leituras intensas, que mexeram fortemente com a visão dos alunos acerca da condição feminina africana. Ao atender as expectativas, a recepção dos alunos só comprova que a Literatura consegue transformar e conquistar leitores “fiéis”. “É uma pena estar acabando”, diz o aluno PLS. O gosto pela leitura existe. A felicidade em ver isso, na prática, é o que motiva a não desistir.

4.7 “Natalina viveu de novo!”: a história da mulher que escolheu o próprio nome na sala de aula

Último encontro. Leu-se, nesse dia, o conto “Natalina Soledad”, de Conceição Evaristo. Alguns alunos lamentaram que não se tratou de um texto de Lília Momplé. Porém, como frisa EAM, “a Conceição também é maravilhosa!”. Apesar disso, o encontro ocorreu em um dia atípico: devido a questões internas, a aula foi realizada em uma quarta-feira, na última aula do período da manhã e retomada no período na tarde, especificamente no primeiro horário. Por se tratar de uma escola integral, o almoço foi o “responsável” pela interrupção. “Bora almoçar com a gente, professor!”, pediram alguns alunos. O mediado os acompanhou.

Foi um momento muito prazeroso. Questionaram o porquê do mediador ter se tornado professor, se não pensou em seguir outra profissão e destacaram que, por eles, a leitura dos textos não acabaria ali. “O senhor acredita que eu fui na biblioteca e não tem nenhum livro da Conceição Evaristo?”, disse a aluna AVL. “É... mas você os encontra fácil na internet para vender”, responde-lhe o mediador. “Tá, professor, vou procurar! Gostei muito dela, mas prefiro a Lília”, retruca a aluna. “Por que?”, deseja saber o mediador enquanto descasca uma laranja. “Assim, a Lília é mais crua, mais forte, não que a Conceição na seja, mas... sei lá!”, diz AVL. Os colegas de sala concordam com ela.

Antes de retornar à sala, a professora CRM chama o mediador. Pergunta se pode ver os livros trabalhados nas aulas. Folheia, passa os olhos e diz: “É... eles comentaram que estão gostando!”. Outra professora, que tem o mesmo nome de uma das personagens dos contos lidos, diz que, em suas aulas, perguntam incansavelmente quando será o baile...

Com “Natalina Soledad”, leitura realizada e debatida antes do almoço, os alunos entraram em contato com o último texto da Conceição Evaristo. Acharam graça, mas também expuseram os temas fortes e a ousadia da personagem em lutar e reconstruir sua identidade através de um novo nome.

O aluno TTM realiza, mais uma vez, a leitura integral do texto. Entre risos, todos estão atentos, apesar do horário “ingrato” que ocorre o debate. Em seguida, começam-se as explicações:

AVL: Olhe, esse homem é um nojo! É machista e não disfarça! Nunca quis saber da filha e ainda a chama de troço!

PLS: Não só chama, né? Batiza ela de Troçoléia! Gente, isso não pode!

[OS ALUNOS RIEM]

MEDIADOR: E como vocês veem essa situação?

TTM: Puro machismo! Nem o pai, nem mãe... só ela gosta dela mesmo!

As visões que em torno da condição da personagem foram levantadas pelos alunos com revolta. Trazem suas leituras de mundo para o momento da discussão, destacando os aspectos em torno da violência simbólica sofrida pela personagem. Essa violência, marcado no conto pela forma como o pai recebe a notícia de que terá, após uma linhagem de filhos homens, uma filha, gera comentários intensos por parte dos alunos, inclusive, tendo uma linguagem inesperada para se referir ao pai.

Ao construírem suas perspectivas em torno dessas questões, os alunos passaram a discutir como a mulher é tratada de forma desrespeitosa desde a gestação. Como enfatizou a aluna EAM, é como se o fato de ser mulher já gerasse estigmas que determinam, de certo modo, o papel que essa menina desempenhará socialmente. Como se vê na transcrição a seguir:

EAM: Professor, essa menina sofre desde que esse maldito soube que seria pai de uma menina. Pra o senhor vê: nem tem consciência ainda, mas já sofre com as mais diferentes violências que nós, mulheres, vemos diariamente.

MEDIADOR: Então, como você vê a ‘vingança’ [O MEDIADOR FAZ O GESTO COM O DEDOS] da personagem? Aguentando ‘calada’ [REPETE-SE O GESTO] as violências que sofre?

EAM: Vejo como a melhor forma possível. Por que ela ia se importar, já que ninguém nunca ligou para ela? Lembra um candidato que disse que a filha nasceu de uma fraquejada. Tão ridículo quanto esse pai aí!

A aluna faz uma associação a um candidato que, na época eleitoral, proferiu, segundo a mídia, o discurso que serviu de comparação para a aluna. Aqui, como anteriormente, percebe-se que houve uma ligação entre o texto e o conhecimento que a aluna teve acesso fora da escola. Isso faz com que ela ressignifique a história, aproximando-a de um discurso que também silencia e violenta o feminino. Ao diminuir essas mulheres, ambos acabam colocando essas meninas no que EAM destacou como ‘uma forma de mostrar o quanto ser mulher, nesse país machista, ainda é difícil doloroso’.

Ao prosseguir com o debate, o mediador os questionou sobre o desejo de mudar de nome e o fato de Troçoléia se tornar Natalina Soledad. As reações foram de confiança, de entusiasmo, já que, na visão deles, o novo nome indica que ela renascerá:

PLS: Natalina viveu de novo! Olha o nome que ela escolheu? Natalina vem de Natal e Natal significa o nascimento de Cristo!

MEDIADOR: Por que você acha que essa sua comparação é pertinente ao conto?

PLS: Porque Cristo veio para mudar, ser o Salvador. E Natalina vai mudar a própria vida dela, se salvar desse ambiente tão pesado em que vive.

AVL: E ela faz isso com 30 anos! Cristo morreu com 33 e depois renasce. Morre Troçoléia e nasce Natalina.

EAM: Soledad! E ainda com nome estrangeiro!

O que norteia a percepção dos alunos são os conhecimentos que possuem a respeito das possíveis práticas que fazem parte da rotina deles. Ao associar a personagem a questões voltadas para situações bíblicas, os alunos conseguem nortear a

interação entre o que o conto apresentou e o fato de recepcionarem outras percepções além das inicialmente previstas para a condição feminina. Dessa forma, houve um diálogo entre a Literatura e o leitor, unindo o que o texto apresenta e as experiências de mundo e estéticas que esses mesmos alunos adquiriram fora da escola.

Como o horário da última aula é mais curto, o encontro se encerra com o toque da sirene. Pausa. Ao retornar para a sala, alguns alunos lamentam o fato de, na outra semana, não terem mais atividades de “leitura e interpretação”. Como ocorreu no último encontro com textos de Lília Momplé, leu-se, no primeiro horário da tarde, o texto “Conceição Evaristo por Conceição Evaristo”, disponível no portal *Literafro*. Nesse texto, autora fala das suas origens, do seu processo de escrita, traz informações sobre sua formação acadêmica, das obras já publicadas e da sua escrita, chamada por ela de *escrevivência*.

Ao lerem esse depoimento, as surpresas foram inevitáveis:

EAM: Ela tem doutorado? Fiquei besta! Ela merece! A história de vida dela é muito bonita! Ela merecia estar mais na televisão, nas escolas...

AVL: Sem falar que ela já ganhou vários prêmios, escreveu vários livros, viajou o mundo todo praticamente! Sofreu tanto, a bichinha...

MEDIADOR: Fora que ela está concorrendo a uma vaga na Academia Brasileira de Letras, viu?!

EAM: Se ela não ganhar, é muita sacanagem, viu? Porque ela tem textos maravilhosos!

Ao levantar a mão, o aluno PLS revela que, na verdade, o que lhe chamou atenção foi o fato de Conceição Evaristo se referir à sua escrita como *escrevivência*. Para ele, uma forma muito bonita e poética de chamar uma linguagem carregada de poesia e de dor. Em diálogo com o aluno, como se vê abaixo, ela explicita o porquê de ter se atentado a esse detalhe:

PLS: Quer dizer que todos esses textos da autora são *escrevivências*?

MEDIADOR: Sim, PLS! Lemos as *escrevivências* da autora, a forma como ela se refere aos seus textos.

PLS: Pelo nome eu entendo que ela escreve sobre a vida, sobre o que viveu. Ela ou quem ela conhece, conviveu. Por isso sempre achei a escrita dela uma “história dos negros” [O ALUNO FAZ O GESTO COM OS DEDOS].

MEDIADOR: Por que?

PLS: Porque ela sempre está ligando alguma história a situações do passado, ao que a gente vê na televisão, na rua, no dia a dia... Corrigindo: ligando histórias, não! Criando *escrevivências*!

MEDIADOR: Muito bem observado, PLS! Muito que bem!

O mediador encerra a aula, agradece a participação dos alunos e se despede. Com aperto no peito e um suspiro de alívio. Não por ter captado os dados para a pesquisa, mas, sim, por ter contribuído para a formação leitoras daqueles alunos que, antes de conhecê-los eram vistos como “trabalhosos”, “preguiçosos” e coisas do tipo, se entregaram à experiência de conhecer textos de autoria feminina negra.

Antes de ir, realizou o mesmo procedimento com a professora CRM. Agradeceu-a, entregou-lhe cópias dos textos lidos, as listas de presenças e disse que ocorreu tudo bem, já que os alunos se mostraram participativos e entusiasmados em participar da pesquisa. A docente não participou dos encontros, apesar de ter reconhecido, no questionário aplicado, a importância de se ter pesquisas que abordem a produção literária africana e afro-brasileira na escola, como se pode observar abaixo:

MEDIADOR: Em sua opinião, essa pesquisa contribuirá para acrescentar, em suas aulas, textos da Literatura africana e afro-brasileira? Por quê?

CRM: Sim; pesquisas com essa temática acabam preenchendo a lacuna deixada pela formação recebida pelo professor e pela ausência de textos de autoria feminina nos livros didáticos.

Em conversas informais, a docente revelou o desejo de conhecer e participar das aulas, visto que gostaria de preencher o espaço que a falta de disciplinas específicas que tratem das literaturas africanas e afro-brasileira em sua formação inicial. Apesar disso, o desejo para que se sinta instigada a conhecer e apresentar essas Literaturas para outros alunos foi plantado. Assim, possibilita que outras lacunas não fiquem vazias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho com produções literárias africanas e afro-brasileiras possibilitou uma nova experiência de leituras para os alunos do 3º ano B. Com isso, destaca-se o quanto ainda é necessário abordar e apresentar essas produções para que, de fato, a Lei 10.639/03 seja trabalhada e vivenciada na sala de aula. A pesquisa trouxe novos olhares para as questões em torno da condição feminina da mulher negra, como se constatou durante a aplicação da pesquisa. Por meio de questionários, observou-se que os estereótipos que os estudantes tinham acerca da negritude possibilitou que suas visões fossem desconstruídas e vissem, através de personagens, como a mulher foi (e é) importante no processo de construção de identidade e de combate às opressões sofridas pelas mulheres em Moçambique e Brasil, tendo como ponto motivador para tal, as obras *Ninguém matou Suhura* e *Os olhos da cobra verde* e *Olhos d'água* e *Insubmissas lágrimas de mulheres*

Consideradas dois grandes nomes da atual produção de autoria feminina em Moçambique e no Brasil, Lília Momplé e Conceição Evaristo ainda passam omitidas da sala de aula. Alguns fatores são responsáveis por essa invisibilidade, tendo em vista que, muitos professores, em suas formações iniciais, não tiveram contato com a literatura africana e afro-brasileira.

Verifica-se, contudo, que, mais restritamente, quando esse ensino é direcionado a produções de cunho africano ou afro-brasileiro, a literatura ainda está aquém do esperado. Muitas vezes não abordada na formação inicial de muitos professores, o ensino da cultura e da tradição afro levanta questões que giram em torno da representação do negro ao longo da construção identitária do Brasil. Quando se direciona, por sua vez, essas questões para produções de autoria feminina, percebe-se que a situação é ainda mais frágil.

Os saberes necessários na formação inicial docente, são essenciais para que o professor possa conduzir suas aulas e, para que se tenha êxito, é necessário a busca pelo saber, a fim de repassá-lo e alcançar os resultados esperados. Segundo Tardif, entende-se que a questão dos saberes “trata-se de um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (2007, p. 36). Assim, para que o professor e a escola possam, de fato, abarcar os saberes necessários, é imprescindível que os objetos do saber constituam fontes de saberes profissionais, visto que essa prática se incorporará

à prática do professor. Para isso, é necessário que esses objetos e a prática docente se estabeleçam, concretamente, por meio da formação inicial e, caso seja, contínua do professor.

Essa realidade em torno dos saberes se reflete no livro didático utilizado, muitas vezes, como a única ferramenta didática que o professor dispõe. Mesmo que alguns já tragam capítulos dedicados à literatura produzida por países africanos de língua portuguesa, ainda se percebe o pouco espaço dado às escritoras, assim como as produções de cunho afro-brasileiro. Estritamente, ao abordar a literatura moçambicana, apenas a produção de escritores é destacada, dando ênfase a nomes como Mia Couto e José Eduardo Agualusa.

Outro fator que contribui para a ausência de nomes como o de Lília Momplé, é o difícil acesso às obras da autora, restritas, muitas vezes, em poucos espaços. No Brasil, por exemplo, as obras da autora não foram publicadas por nenhuma editora, dificultando, assim, o acesso aos seus livros e contribuindo para o pouco acesso aos textos da escritora. Sobre a ausência de Lília Momplé em debates, no contexto escolar e até mesmo nas eventuais leituras do público.

Algo semelhante ocorre com Conceição Evaristo. Apesar de a autora constar, atualmente, em muitos debates em torno da representatividade da mulher negra na Literatura, há, ainda, fatores que fazem com que ela fique restrita em espaços de discussão, como a escola. A autora (2009) destaca que existe, no Brasil, um desejo de apagar ou ignorar a forte tradição africana presente na formação nacional, contribuindo, dessa forma, com o silenciamento da mulher negra nos mais diferentes espaços. Publicada, inicialmente, pelos *Cadernos Negros*, Conceição Evaristo passa despercebida do contexto escolar brasileiro. Os livros didáticos ainda não se dedicam às produções afro-brasileiras de autoria feminina.

Os livros didáticos trazem, em seus conteúdos, o aporte necessário para o trabalho com a produção africana na sala de aula. Isto implica dizer que os estereótipos associados à produção africana não são desconstruídos porque o professor não tem, em sua formação e/ou nos seus planejamentos, o trabalho de fazer “o ensino de história e literatura africana (...) uma forma de começar a romper com os estereótipos raciais construídos na sociedade brasileira” (SILVA; COUTINHO; SARAIVA, 2010, p. 03).

São fatores como esses que dificultam, no espaço escolar, os debates em torno da produção africana e afro-brasileira. Falta, na formação de muitos professores, o conteúdo necessário para a condução de suas aulas, bem como acesso a essas obras, o

que, muitas vezes, está aquém de ser realizado porque muitas editoras privilegiam nomes que já circulam mais facilmente em Portugal, cuja relação editorial está mais próxima ao Brasil. Obras de Mia Couto, José Eduardo Agualusa, Ondjaki e Paulina Chiziane, só para citar alguns, já são facilmente encontradas no Brasil, o que contribui para o acesso de livros de escritores do continente africano. Se não há o acesso aos livros, o professor, enquanto leitor, não terá como conhecer as narrativas e, assim, ficará impossibilitado de trabalhar com nomes como Lília Momplé e Conceição Evaristo, pois ambas as autoras ficarão de fora de seus planejamentos. Contudo, em 2018, obras da escritora Conceição Evaristo foram aprovadas e estão disponíveis para que o professor as escolham e, dessa forma, utilize-as na sala de aula.⁹

Sendo assim, tanto para o professor quanto para a escola, o papel de assegurar que os saberes necessários para a compreensão da cultura africana e afro-brasileira, na sala de aula, sejam realmente efetivados, se dará com o acesso às obras, lendo-as, para se sinta motivado e tenha conhecimento necessário para se trabalhar com esses conteúdos. Vários fatores entram em jogo, principalmente o que fará com os alunos transformem suas visões acerca de uma cultura que está aquém, ainda hoje, do espaço escolar e, conseqüentemente, do processo subjetivo da maioria das escolas.

A leitura ganha sua devida importância com os procedimentos acima mencionados. Os contos levados para a sala de aula auxiliaram os alunos na construção de seus saberes, atendendo, dessa forma, aos seus horizontes de expectativas, já que, durante os debates em sala de aula, muitos deles perceberam o caráter de denúncia que as narrativas possuem. Diante disso, o Método Recepcional tornou-se uma metodologia eficaz para atender as expectativas dos alunos e do mediador, tais como atender aos objetivos traçados para a aplicação da pesquisa. Em contrapartida, ao passo que os alunos foram atendendo a essas expectativas, outras possibilidades de leituras surgiram: o diálogo com situações extraclasse, a semelhança entre os contos, à questão da educação da mulher e os fatores históricos que permeiam as estórias/histórias.

Essas discussões, nascidas a partir da leitura dos seis contos escolhidos para a aplicação dessa pesquisa, podem ser, em outros momentos, ampliadas e, até mesmo, novamente abordadas em sala. Lamenta-se que a professora da turma não tenha participado das aulas e dos debates, pois, como ela expôs em questionário, um dos

⁹ De acordo com a Editora Pallas, responsável pela distribuição dessas obras, trata-se dos livros *Olhos d'Água*, *Ponciá Vicêncio* e *Becos da Memória*. Mais informações no site da editora: <http://www.pallaseditora.com.br/pnld2018/>. Ainda no site da editora, os professores também encontram materiais didáticos para auxiliá-los nos planejamentos das aulas.

fatores que dificulta suas aulas de literatura africana e afro-brasileira na sala de aula foi a ausência de uma disciplina que focasse essas perspectivas. Desse modo, pretendeu-se desenvolver um trabalho pautado em embasamentos teóricos e metodológicos que auxiliassem as práticas selecionadas e, assim, evidenciar o prazer e o devido valor à Literatura e o caráter humanizador que ela possui. Como disse a aluna DNS, no fim dos encontros, “fará falta essas mulheres nas nossas aulas. Se mal vimos Literatura, agora vejo [A LITERATURA] com outros olhos: com esses contos, eu vi o mundo africano e o nosso também. Falam de mulheres, de costumes, de saberes. Falam por elas e por/para nós”. Humanizar pela Literatura para que outros depoimentos, como o de DNS, possam ser o combustível para a construção de uma sociedade mais igualitária para todos.

Percebe-se, portanto, que o trabalho com o texto, em diversos momentos, é um dos problemas que mais acarretam e contribuem para o pouco espaço do texto produzido por mulheres no âmbito escolar. Antonio Candido, em seu ensaio *O direito à Literatura*, já destaca que “a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos [...] Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática.” (CANDIDO, 2011, p. 177)

Já que, segundo Candido, a literatura é um direito, deve-se trazer o poder humanizador que os textos literários assumem e, na escola, ao formar leitores, busque-se momentos em que essa construção seja a ponte necessária para desconstruir estigmas que já estão, de certa forma, associados às mulheres. O que contribuiu, também, para a que o pesquisador tenha uma persistência em trabalhar com textos deste cunho nas suas futuras aulas. São experiências como estas que trazem um olhar de esperança e de insistência para que não se desista da Literatura, pelo contrário: continue-se utilizando-a fortemente para que, doravante, muitas outras expectativas sejam atendidas. Como já disse Lília Momplé, “Feliz do povo que sabe transformar o sofrimento e o desespero em arte e amor”.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejam todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- AFONSO, Maria Fernanda. **O conto moçambicano: escritas pós-coloniais**. Lisboa: Caminho, 2004.
- ALEXANDRE, Marcos Antônio. Vozes diaspóricas e suas reverberações na Literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, 2018. p. 31-50.
- ALÓS, Anselmo Peres. (2011). O conto moçambicano de autoria feminina: narrar o passado como estratégia de sobrevivência. **Revista Diadorim**. Rio de Janeiro. Vol. 9, p. 159-172.
- ALÓS, Anselmo Peres. (2013). Os olhos da cobra verde: Lília Momplé revisita o passado colonialista de Moçambique. **Revista Abril**. Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, 5(10), pp.89-100.
- ALÓS, Anselmo Peres. Os usos da Literatura: o que escrevem as moçambicanas? **Seminário Iternacional Fazendo Gênero 10** (Anais Eletrônicos). Florianópolis, 2013.
- ALVES, Miriam. **BrasilAfro Autorrelevado: literatura brasileira contemporânea**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.
- AMARO, Vagner. [ORELHA DO LIVRO]. In: **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.
- BHABHA, Homi. A outra questão: o estereótipo, a discriminação e o discurso do colonialismo. In: **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013. p. 117-146.
- BARRETO, Ricardo Gonçalves. SANTA BÁRBARA, Marianka Gonçalves.
- BERGAMIN, Cecília. (orgs.). **Língua Portuguesa: Ser Protagonista**. Vol. 01. São Paulo. Edições SM, 2016.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen, 2019.
- BORDINI, Maria da Glória; AGUIAR, Vera Teixeira de. Método Recepcional. In: **A Formação do Leitor: alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988. p. 81-102.
- BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia (Org.). **O pós-colonialismo e a Literatura: aspectos de teoria póscolonial**. Maringá: EDUEM, 2009.

- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**: a condição feminina e a violência simbólica. Rio de Janeiro: BestBolso, 2017.
- BRANDÃO, Ruth Silviano. Linguagem do poder e o poder da linguagem. In: BRANCO, Lúcia Castello. BRANDÃO, Ruth Silviano. **A mulher escrita**. Rio de Janeiro: 2004. p. 43-50.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Ministério da educação, 2013.
- CABAÇO, José Luís. **Moçambique**: identidade, colonialismo e libertação. São Paulo: Editora UNESP, 2009.
- CAMPATO JR., João Adalberto. A leitura de textos literários africanos de língua portuguesa: produzindo sentidos. In: **Manual de Literaturas de Língua Portuguesa**: Portugal, Brasil, África Lusófona e Timor-Leste. Curitiba: CRV, 2016. p. 258-306.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.
- CORTÁZAR, Júlio. **Valise de Cronópio**. São Paulo: Perspectiva, 2008.
- CORTÊS, Cristiane. Diálogos sobre escrevivência e silêncio. In: DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. **Escrevivências**: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo. Belo Horizonte: Idea, 2018. p. 51-60.
- COSSON, Rildo. **Letramento Literário**. São Paulo: Contexto, 2018.
- COUTO, Mia. Línguas que não sabemos que sabíamos. In: **E se Obama fosse africano?** São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p. 11-24.
- DALCASTAGNÉ, Regina. (2014). Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, (44), pp.289-302.
- DÍAZ-SZMIDT, Renata. As imagens do feminino na obra de Lília Momplé. In: SILVA, Fabio Mario da. **O feminino nas Literaturas africanas em língua portuguesa**. Lisboa: Clepul, 2014. p. 181-199.
- DUARTE, Zuleide. Lília Momplé: estórias de uma história contada com lágrimas. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 19, n. 30, p. 01-18, out. 2010.
- DUARTE, Zuleide. Dizibilidades africanas: palavra de mulher. In: **Outras Áfricas**: elementos para uma Literatura da África. Recife: Massangana, 2012. p. 77-84.

DUARTE, Zuleide. Lília Momplé: estórias de uma história contada com lágrimas. In: **Outras Áfricas: elementos para uma Literatura da África**. Recife: Massangana, 2012. p. 77-84.

DUARTE, Constância Lima. Marcas da violência no corpo literário feminino. In: DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, 2018. p. 147-158.

DUARTE, Eduardo de Assis. Rubem Fonseca e Conceição Evaristo: olhares distintos sobre a violência. In: DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, 2018. p. 209-220.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade. **Scripta**, 13(25), (2009), pp.17-31.

_____. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. (s.d.). Disponível: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf>. Acesso: 8 Jan. 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. In: **Poemas da recordação e outras lembranças**. Rio de Janeiro: Malê, 2017. p. 24-26.

EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento da minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007. p. 16-52.

FIGUEIREDO, Fernanda Rodrigues de. **A mulher negra nos Cadernos Negros: autoria e representações**. Belo Horizonte: Programa de Pós-Graduação em Letras/Estudos Literários. Universidade Federal de Minas Gerais/Faculdade de Letras, 2009. (Dissertação de Mestrado).

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Cânone literário nas literaturas africanas: condições de produção. In: **Literaturas africanas de língua portuguesa: mobilidades e trânsitos diaspóricos**. Belo Horizonte: Nandyala: 2015. p. 53-68.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Projetos literários em escrita feminina. In: **Literaturas africanas de língua portuguesa: mobilidades e trânsitos diaspóricos**. Belo Horizonte: Nandyala: 2015. p. 101-166.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. Contexto Contemporâneo: cultura, educação e políticas voltadas aos docentes. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Cap. 2. p. 23-30.

GOTLIB, Nádía Battella. **Teoria do Conto**. São Paulo: Ática, 2004.

GOUVEIA, Arturo. A consagração da impertinência (Machado de Assis, Borges, Guimarães Rosa e a teoria do conto). In: GOUVEIA, Arturo e SEVERO, Sulenita (Org.). **Machado de Assis desce aos infernos**. 2. ed. Coleção Ambiente 4. João Pessoa: Ideia, 2011. p. 11 - 80.

HAMILTON, Russell G. A influência e a percepção do Brasil nas literaturas africanas de língua portuguesa. In: LEÃO, Ângela Vaz. **Contatos e ressonâncias: literaturas africanas de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Pucminas, 2003. p. 137-154.

HONWANA, R. Línguas moçambicanas. Lisboa: **Jornal de Letras, Artes & Ideias**, n. 615. p. 10-23.

IGLÉSIAS, Olga. África, a Mulher Moçambicana e a NEPAD. **Revista Campus Social**, 2007, 3/4, 133-151.

JAUSS, Hans Robert. O prazer estético e as experiências de poiesis, aisthesis e katharsis. In: LIMA, Luiz Costa (org.). **A literatura e o leitor: textos da estética da recepção**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979, p. 63-82.

JOB, Sandra Maria. **Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras**. 2011. 146 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Santa Catarina, 2011.

LEITE, Ana Mafalda. Oralidade na produção e na crítica literária africana. In: **Oralidades & Escritas Pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. p. 15-39.

LEITE, Ana Mafalda. Pós-colonialismo, um caminho crítico e teórico. In: **Oralidades & Escritas Pós-coloniais: estudos sobre literaturas africanas**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2012. p. 129-161.

LOPES, José de Sousa Miguel. Cultura acústica e cultura letrada: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique. In: LEÃO, Ângela Vaz. **Contatos e ressonâncias: literaturas africanas de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Pucminas, 2003. p. 265-310.

MACÊDO, Tânia. Estas mulheres cheias de prosa: a narrativa feminina na África de língua oficial portuguesa. In: LEÃO, Ângela Vaz. **Contatos e ressonâncias: literaturas africanas de língua portuguesa**. Belo Horizonte: Pucminas, 2003. p. 155-168.

MEC. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**, 2013. In: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso: 15/5/2018.

MOMPLÉ, Lília. Um Percurso. In: **O conto moçambicano: estudos pós-coloniais**. Lisboa: Caminho, 2004. p. 493-495.

MOMPLÉ, Lília. O baile de Celina. In: **Ninguém matou Suhura**. Moçambique: Edição da Autora, 2009. p. 39-55.

_____. O sonho de Alima. In: **Os olhos da cobra verde**. Moçambique: Edição da Autora, 2009. p. 55-88.

_____. Ninguém matou Suhura. In: **Ninguém matou Suhura**. Moçambique: Diname, 1997. p. 37-45.

MONEGON, Patrícia Pinheiro. **A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

MOREIRA, Herivelto. & CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

MIRANDA, Maria Geralda de. SECCO, Carmen Lucia Tindo. Paulina Chiziane e a ousadia de escrever. In: Paulina Chiziane: **vozes e rostos femininos de Moçambique**. Curitiba: Annris, 2013. p. 13-22.

NOA, Francisco. As figuras, os países e as vozes. In: **império, mito e miopia: Moçambique como invenção literária**. São Paulo: Kapulana, 2015. p. 255-312.

NOA, Francisco. Noémia de Sousa: a metafísica do grito. In: **Uns e outros na literatura moçambicana**. São Paulo: Kapulana, 2017. p. 135-140.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. Por uma metodologia triangular para o ensino de literatura: contribuições de experiência estética de Jauss. In: MILREU, Isis. RODRIGUES, Márcia Candeia. **Ensino de Língua e Literatura: políticas, práticas e projetos**. Campina Grande: Bagagem, 2012. p. 235-252.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. A Literatura de expressão portuguesa em alguns livros didáticos. In: ALVES, José Hélder Pinheiro. NÓBREGA, Maria Marta dos

Santos Silva Nóbrega. **Literatura e ensino: aspectos metodológicos e críticos**. Campina Grande: EDUFCEG, 2014. p. 85-106.

NÓBREGA, Maria Marta dos Santos Silva. As mulheres e a chuva como agentes de renovação e resistência cultural em contos de Mia Couto e Aníbal Aleluia: o sinuoso percurso da literatura em Moçambique. In: CARVALHO, Aluska Silva; MILREU, Iris; SANTOS, Nyerberth Emanuel Pereira dos. OLIVEIRA, Paloma do Nascimento. **Literatura e outras artes: interfaces, reflexões e diálogos com o ensino**. Campina Grande: Edufcg, 2018. p. 159-172.

PONCE, Eduardo Souza; GODOY, Maria Carolina de. Ancestralidade e identidade em "Olhos d'Água" de Conceição Evaristo. **VII Colóquio de Estudos Literários, Londrina**, p. 163-170, ago. 2014.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2005.

RAMPAZZO, Lino. A Pesquisa. In: RAMPAZZO, Lino. **Metodologia Científica: para alunos de graduação e pós-graduação**. 17. ed. São Paulo: Loyola, 2017. p. 49-60.

REIS, Eliana Lourenço de Lima. Literaturas afro-descendentes: leituras em contraponto. In: CHAVES, Rita. MACEDO, Tania. **Marcas da diferença: as literaturas de língua portuguesa**. São Paulo: Alameda, 2006. p. 229-338.

RIBEIRO, Djamila. A vingança do goleiro Barbosa. In: **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018. p. 54-57.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Pólen, 2019.

SANTOS, Áurea Regina do Nascimento. A Literatura moçambicana pós-colonial de autoria feminina. In: MENDES, Algemira de Mâceo; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; ZINANI, Cecil Jeanine Albert. **Literatura e Gênero: alteridade e poder (des)construindo paradigmas**. Teresina: Edufpi, 2016. p. 125-144.

SANTOS, Mirian Cristina dos. Políticas do cotidiano na prosa de Conceição Evaristo. In: **Intelectuais negros: prosa negro-brasileira contemporânea**. Rio de Janeiro: Malê, 2018. p. 99-158.

SOUSA, Noémia de. Negra. In: **Sangue Negro**. São Paulo: Kapulana, 2016. p. 65-66.

SOUZA, Adriana Soares de. **Vozes femininas: tecendo memórias no romance de Conceição Evaristo**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

SILVA, Maria Natalha Morais da; COUTINHO, Douglas Wagner Brasil Maia; SARAIVA, Sueli. Literatura moçambicana e experiência de docência em escolas de

ensino médio em Redenção. In: **II Semana Universitária da Unilab: Práticas Locais, Saberes Globais**. Redenção: Unilab, 2011.

SILVEIRA, Denise Tolfo; CÓRDOVA, Fernando Peixoto. A pesquisa científica. In: GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009. cap. 02, p. 31-42.

SCHMIDT, Simone Pereira. A força das palavras, da memória e da narrativa. In: EVARISTO, Conceição. **Becos da Memória**. Florianópolis: Editora Mulheres, 2013. p. 15-23.

SCHWARCZ, Lília Moritz. Desigualdade Social. In: **Sobre o autoritarismo brasileiro**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 126-151.

SOBRINHO, Simone Teodoro. A violência de gênero como experiência trágica na contemporaneidade. In: DUARTE, Constância Lima; CORTÊS, Cristiane; PEREIRA, Maria do Rosário A. **Escrevivências: identidade, gênero e violência na obra de Conceição Evaristo**. Belo Horizonte: Idea, 2018. p. 175-186.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

TADESCHI, Losandro Antonio. As mulheres e a história: entre a invisibilidade e o protagonismo nas narrativas históricas. In: PINHEIRO, Alexandra Santos. NETO, Paulo Bungart. **Estudos Culturais e contemporaneidade: literatura, história e memória**. Dourados: Ed. UFGD, 2012. p. 135-157.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TOFALENO, Gabriela Fonseca. A trajetória do feminino na literatura de autoria feminina brasileira: espaços e conquistas. **Simpósio Internacional de Educação Sexual: feminismo, identidade de gênero e políticas públicas**, Minas Gerais, p. s/, abr. 2015.

VIEIRA, Alice. Formação de Leitores de Literatura na escola brasileira: caminhos e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, 38 (134), 2008, pp.441-458

WERNECK, Jurema. Introdução. In: **Olhos d'Água**. Rio de Janeiro: Pallas, 2015. p. 13-14.

ANEXO A – PARECER DA PLATAFORMA BRASIL

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A percepção da condição feminina moçambicana e afro-brasileira: uma leitura de contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula

Pesquisador: RODRIGO NUNES DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 91345518.1.0000.5182

Instituição Proponente: Universidade Federal de Campina Grande

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.021.200

Apresentação do Projeto:

O projeto visa a abordar a recepção de textos literários de autoria moçambicana e afro-brasileira produzidos por mulheres e desconstruir, através de tais contos, os estereótipos associados às mulheres negras, evidenciando as outras faces sociais que estas mulheres adquiriram ao longo da história. A abordagem se dará em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, da Escola Estadual Severino Cabral. Os contos estão inseridos nas obras Ninguém matou Suhura e Os olhos da Cobra Verde, da moçambicana Lília Momplé; e, Olhos d'Água e Insubmissas lágrimas de mulheres, da brasileira Conceição Evaristo.

Objetivo da Pesquisa:

Descrever e comparar a percepção/representações dos alunos acerca da representação das mulheres negras nos contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo, enfatizando os meios que colaboram para essas representações.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Para o pesquisador, em virtude de a pesquisa propor uma metodologia que incentiva a leitura e a discussão de contos em sala de aula, pode existir o risco de a intervenção provocar algum tipo de constrangimento durante a realização das atividades que requerem a reflexão e o posicionamento crítico.

Contudo, o pesquisador, prioriza a liberdade dos participantes, por isso, os participantes podem

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/n
Bairro: São José **CEP:** 58.107-670
UF: PB **Município:** CAMPINA GRANDE
Telefone: (83)2101-5545 **Fax:** (83)2101-5523 **E-mail:** cep@huac.ufcg.edu.br

UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE



Continuação do Parecer: 3.021.200

se retirar da pesquisa a qualquer momento, caso se sintam desconfortáveis.

Quanto aos benefícios, segundo o pesquisador, trata-se de uma intervenção que pode ampliar o Horizonte de Expectativas dos participantes, levando-os a conhecerem outras realidades e outras visões acerca da situação da mulher(-negra).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de uma pesquisa que engrandecerá os estudos relacionados ao ensino de literaturas africanas e afro-brasileira, destacando a condição feminina retratada por duas autoras, uma brasileira e uma moçambicana. As discussões levarão em conta quão significativas são as reflexões referentes ao lugar da mulher na literatura e contribuirão, igualmente, para os estudos e para a fortuna crítica das autoras.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nesta submissão, o pesquisador apresentou os documentos solicitados no parecer de número: 91345518.1.0000.5182.

Também detalhou o orçamento e esclareceu sobre quem financia a pesquisa.

Recomendações:

O pesquisador ajustou o cronograma com início da intervenção prevista para dezembro de 2018.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Apresentou o TCLE

Deixou claro quem financia a pesquisa

Ajustou cronograma, conforme indicado no parecer nº91345518.1.0000.5182.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1093980.pdf	08/10/2018 09:24:09		Aceito
Outros	16.docx	08/10/2018 09:21:18	RODRIGO NUNES DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento /	15.docx	08/10/2018 09:20:35	RODRIGO NUNES DE SOUZA	Aceito

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n

Bairro: São José

CEP: 58.107-670

UF: PB

Município: CAMPINA GRANDE

Telefone: (83)2101-5545

Fax: (83)2101-5523

E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

**UFCG - HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ALCIDES
CARNEIRO DA UNIVERSIDADE**



Continuação do Parecer: 3.021.200

Justificativa de Ausência	15.docx	08/10/2018 09:20:35	RODRIGO NUNES DE SOUZA	Aceito
Orçamento	14.docx	03/10/2018 15:03:13	RODRIGO NUNES DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	08.pdf	12/06/2018 16:15:50	RODRIGO NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	11.pdf	12/06/2018 16:10:58	RODRIGO NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	10.pdf	12/06/2018 16:09:50	RODRIGO NUNES DE SOUZA	Aceito
Outros	09.pdf	12/06/2018 16:08:47	RODRIGO NUNES DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	07.pdf	02/05/2018 19:37:09	RODRIGO NUNES DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINA GRANDE, 14 de Novembro de 2018

Assinado por:

**Andréia Oliveira Barros Sousa
(Coordenador(a))**

Endereço: Rua: Dr. Carlos Chagas, s/ n
 Bairro: São José CEP: 58.107-670
 UF: PB Município: CAMPINA GRANDE
 Telefone: (83)2101-5545 Fax: (83)2101-5523 E-mail: cep@huac.ufcg.edu.br

ANEXO B – SEQUÊNCIA DIDÁTICA



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE

CENTRO DE HUMANIDADES

UNIDADE ACADÊMICA DE LETRAS

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM & ENSINO



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

1- IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA

Pesquisador: Rodrigo Nunes de Souza

Matrícula: 2017.2/21

Orientadora: Profa. Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

Título da Pesquisa: A percepção da condição feminina moçambicana e afro-brasileira: uma leitura de contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula.

Duração da aplicabilidade da pesquisa: 12 encontros, sendo 11 com duas aulas e um, com apenas uma única aula.

2- CONTEÚDOS

- Contos de Lília Momplé, escritora moçambicana;
- Contos de Conceição Evaristo, escritora afro-brasileira;
- Poemas a fim de motivar os/as alunos/as na leitura e discussões dos textos;

3- OBJETIVOS

3.1 – OBJETIVO ESPECÍFICO

- Estudar a recepção das diversas representações da mulher negra e afro-brasileira em contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo por alunos de uma turma de 3º ano de ensino médio de uma escola pública de Campina Grande, enfatizando os estereótipos associados à mulher negra.

3.2 – OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Analisar o contexto sócio-histórico-cultural em que personagens dos contos em que estão inseridas, levando em consideração que, tanto para a Lília quanto para Conceição, as personagens seguem uma correlação com três aspectos – histórico, social e cultural;
- Ler e discutir os contos em sala de aula, com vista a situar como são construídas e associadas às identidades que são direcionados às mulheres-negras;
- Descrever e comparar a percepção dos alunos acerca da representação das mulheres negras nos contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo, enfatizando os meios de colaboram para essas representações;
- Refletir, comparativamente, acerca da recepção dos alunos, a condição da mulher negra representada nas obras, buscando estabelecer possíveis correlações com o trato dado a mulheres dessa etnia no contexto em que os alunos estão inseridos.

4- PLANO DE ATIVIDADES

1º encontro (02 aulas)

- Após ouvir as impressões dos alunos acerca da mulher africana, distribuir e realizar a leitura do poema **Negra**, de Noémia de Sousa, com o intuito de enxergar como as mulheres são representadas em um texto de autoria moçambicana;
- Por mim, os/as alunos/as receberão o conto **O baile de Celina**, de Lília Momplé, para que a turma possa observar, além da representação feminina, o contexto de África, bem como os elementos textuais que ajudarão a perceber o contexto de escrita do conto (o período colonial e pós-colonial de Moçambique).

2º encontro (02 aulas)

- A turma receberá o poema **Vozes-mulheres**, de Conceição Evaristo. A partir de questionamentos, discutiremos como a autora representa a condição feminina e o(s) contexto(s) de escrita do poema;
- Em seguida, faremos a leitura do conto **Duzu-Querença**, também de Conceição Evaristo, com o objetivo de relacionar a trajetória da personagem-título ao(s) contexto(s) discutidos a partir do poema anteriormente lido e debatido;

3º encontro (02 aulas)

- Leitura do conto **Ninguém matou Suhura**. Por se tratar de uma narrativa extensa, o texto será dividido em três partes (seguindo a mesma estrutura que Lília Momplé deu ao conto). Neste encontro, a turma receberá a primeira parte (**O dia do Senhor Administrador**) e, após a leitura e de observar quais impressões ficaram desta primeira parte, os/as alunos/as anotarão, em um pequeno papel, que visões eles/elas conseguem ter de Suhura, a personagem principal da história.

3º encontro – Parte II (01 aula)

- Neste encontro, a segunda parte do conto (**O dia de Suhura**) será lida e debatida e, assim como no encontro anterior, os/as alunos/as anotarão as impressões acerca da principal personagem feminina da história, observando as condições pelas quais Suhura está inserida.

3º encontro – Parte III (02 aulas)

- Por fim, os/as alunos/as receberão a última parte do conto (**O fim do dia**) e conhecerão o epílogo da história. Após a leitura e de ouvir as impressões acerca do conto, iniciaremos um debate para assimilarmos o que foi escrito sobre as duas partes anteriores e se o final, realmente, condiz com as visões que tiveram acerca do Senhor Administrador e Suhura.

4º encontro (02 aulas)

- Leitura e discussão do texto **Ana Davenga**, de Conceição Evaristo, a fim de se enxergar a condição das personagem-título em contexto brasileiro.

5º encontro (02 aulas)

- Leitura e discussão do texto **O sonho de Alima**, de Lília Momplé, a fim de se enxergar a condição da personagem-título em um contexto africano.
- Neste último encontro com contos de Lília Momplé, apresentaremos dados biográficos e fotografias da autora.

6º encontro (02 aulas)

- Leitura e discussão do texto **Natalina Soledad**, de Conceição Evaristo, a fim de se enxergar a condição das personagem-título em contexto brasileiro.
- Neste último encontro com contos de Conceição Evaristo, apresentaremos dados biográficos e fotografias da autora.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO I (PROFESSORA)



UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO: MESTRADO ACADÊMICO

Av. Aprígio Veloso, 882, Bodocongó, CEP 58.109-970
Campina Grande - PB
Tel.: (0xx83) 2101- 1225



Nome do pesquisador: Rodrigo Nunes de Souza

Orientadora: Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

Título da pesquisa: **A percepção da condição feminina moçambicana e afro-brasileira: uma leitura de contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula**

QUESTIONÁRIO

OBS: lembre-se que, apesar de sua identificação, seus dados não serão expostos durante ou após a pesquisa. Eles serão substituídos por códigos.

NOME:

1- Qual é o seu nível máximo de titulação?

() Graduação () Especialização () Mestrado () Doutorado

2- Durante a sua formação inicial, em que momento a literatura africana e afro-brasileira foi trabalhada?

3- Se não houve esse trabalho, como você enxerga essa ausência nas suas atuais aulas de Literatura?

4- Como você costuma abordar a literatura africana e afro-brasileira na sala de aula, levando em consideração a Lei 10.639/03?

5- Para você, qual é a importância da Lei 10.639/03 para o trabalho com a literatura africana e afro-brasileira?

6- Quais materiais didáticos você costuma utilizar para efetivar a Lei nas aulas de Literatura?

7- Em relação aos textos de autoria feminina, quais autoras você costuma levar para a sala de aula?

8- Por que, em sua opinião, os textos de autoria feminina são pouco trabalhados ou em número reduzido nos livros didáticos? Você acha que isso implica no pouco trabalho com esses textos nas aulas de Literatura? Por quê?

9- Quais obras de autoria feminina já leu e acabou utilizando na sala de aula?

10- Em sua opinião, essa pesquisa contribuirá para acrescentar, em suas aulas, textos da Literatura africana e afro-brasileira? Por quê?

ANEXO D – QUESTIONÁRIO II (ALUNOS)**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUAGEM E ENSINO
CURSO: MESTRADO ACADÊMICO**

Av. Aprígio Veloso, 882, Bodocongó, CEP 58.109-970
Campina Grande - PB
Tel.: (0xx83) 2101- 1225



Nome do pesquisador: Rodrigo Nunes de Souza

Orientadora: Dra. Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega

Título da pesquisa: **A percepção da condição feminina moçambicana e afro-brasileira: uma leitura de contos de Lília Momplé e Conceição Evaristo na sala de aula**

QUESTIONÁRIO

OBS: lembre-se que, apesar de sua identificação, seus dados não serão expostos durante ou após a pesquisa. Eles serão substituídos por códigos.

1- DADOS PESSOAIS:

a) NOME:

b) IDADE:

c) Sexo/Gênero:

2- SOBRE LEITURA:

a) Você gosta de ler?

sim não

b) O que você gosta de ler?

Gibis Contos Folhetos de Cordel

Revistas Romances Jornal

Poemas Crônicas Outro(s)

c) Com que frequência você costuma ler?

Frequentemente Apenas na escola Não tenho hábito de leitura

3- SOBRE A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA:

a) Você já leu ou ouviu falar sobre a literatura africana e/ou afro-brasileira? Se sim, qual(ais) autores(as) teve acesso?

b) Quais informações você já ouviu falar ou teve acesso sobre a África ou a tradição africana no Brasil?

4- SOBRE A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA:

a) Quais autoras você já leu ou ouviu falar?

b) Destas autoras, quantas delas são negras?

5- Você já ouviu falar sobre a Lei 10.639/03? Se sim, qual é o principal objetivo desta?

6- Quais imagens você costuma ter a respeito da mulher negra?

7- Em quais lugares você costuma ver essas imagens? Elas, em sua opinião, reforçam ou não os estereótipos que as mulheres negras recebem?

8- Você já leu algum livro escrito por uma mulher negra? Se sim, qual?

9- Em sua opinião, por que é importante conhecer a Literatura africana e afro-brasileira?

10- Por que você acha que a Literatura africana de autoria feminina ainda está pouco evidente, por exemplo, na escola? Você acha que um livro, cuja autoria pertence a uma mulher negra, corre o risco de se tornar mais “invisível”? Por que?

ANEXO E – HEBO, DE HAMILTON FRANCISCO (BABU)

