A PRODUÇÃO LITERÁRIA NEGRA FEMININA BRASILEIRA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Isabelle Knupp Brito
PIBIC/CEFET-RJ
isabelle.brito@aluno.cefet-rj.br

Adriana Ortega Clímaco
PPGLEN UFRJ
adriana.climaco@cefet-rj.br

Introdução

O trabalho objetiva refletir sobre a produção literária nacional, realizada por mulheres negras, e a geração de impactos positivos na educação de crianças e jovens no país — possuindo como foco de análise o ensino fundamental.

Focalizam-se os escritos de mulheres negras pelo fato de sua arte ser, por vezes, silenciada e desvalorizada. Por exemplo, quando se verifica o cânone utilizado pela educação pública no país, percebe-se que a seleção das obras é formada, em sua grande maioria, por autores brancos e homens — como será analisado *a posteriori*.

Uma consequência dessa falta de representatividade da literatura negra nas escolas, por exemplo, é a possibilidade de uma criança branca, de forma subconsciente, considerar o sujeito negro como um outro que está subalterno a si e invisível desde os primeiros anos de vida. Além disso, uma criança negra também poderá ver-se desta maneira, o que pode dificultar não apenas o seu desenvolvimento pessoal, mas também o convívio escolar como um todo.

Desta forma, importa pensar e pesquisar acerca de um *corpus* literário afro-feminino, além da definição de Evaristo (2009, p. 17), o qual se trataria de "[...] uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira".

Para além desta visão, é pertinente analisar de que forma a literatura feminina negra pode atravessar e permear o cidadão brasileiro, como esta representa o cenário atual da discussão racial e das vivências destas figuras na sociedade, bem como as interpretações que podem ser realizadas acerca destes escritos.

O professor também é foco de análise desta pesquisa. Por ser aquele que irá introduzir a literatura para os jovens, ele possui a responsabilidade de fomentar e facilitar o acesso para seus alunos, embora não seja o único agente responsável por este processo.

1. Fundamentação teórica

Souza (2019) discorre sobre a utilização da literatura negra dentro do espaço da sala de aula como um instrumento de empoderamento de alunos negros, bem como de familiarização com a história e cultura negras para alunos brancos. A autora entende que os professores precisam receber uma formação interdisciplinar que os capacite a lecionar sobre o assunto, além de se colocarem como agentes responsáveis por

desconstruir estereótipos ligados a esta cultura. Ela se vale do argumento de Ferraz (2011) acerca do tópico, que afirma que isto possibilitaria a construção de uma escola pluralizada e democrática. Para Ferraz, sem a mudança dentro das escolas, a educação e a sociedade continuam a ser excludentes.

Souza também aponta que, para que a criança negra seja capaz de formar sua identidade, além de reconhecer sua ancestralidade, é necessário que a cultura afro-brasileira seja disseminada em sala de aula. Sendo assim, a autora reforça a importância da leitura de livros que possuam uma representação adequada de pessoas negras, desconectando-as do contexto escravista do país e dos estereótipos já associados a estas:

> É possível afirmar, a partir da discussão realizada, que o livro infantil possui um papel importante para a representatividade e identidade da população negra, sendo necessário que as crianças leiam ou escutem narrativas de livros nos quais os personagens estejam em contextos favoráveis e não somente em uma condição social inferior à do branco. É importante que os livros tragam personagens que os proporcione orgulho de sua cor, de nossa história e da nossa cultura, longe das comparações e nos quais o respeito às diferenças prevaleça (SOUZA, 2019, p. 32).

De acordo com o mesmo raciocínio, Mariosa e Reis (2011) destacam o efeito de referenciais europeus e brancos, em sua grande maioria, para o desenvolvimento de crianças brancas e negras:

> As crianças crescem com a sensação de que os padrões do belo e do bom são aqueles com os quais se depararam nos livros infantis. As crianças brancas vão se identificar e pensar **serem superiores às demais**, vão estar em posição **privilegiada** em relação às outras etnias. As crianças negras alimentarão a imagem de que são **inferiores e inadequadas.** Crescerão com essa ideia de branqueamento introjetada, achando que só serão **aceitas** se aproximarem-se dos referenciais **estabelecidos pelos brancos**. Rejeitando tudo aquilo que as assemelhe com o universo do negro (MARIOSA; REIS, 2011, p. 42, grifo nosso).

Outro elemento importante ressaltado pelas autoras é o caráter transformador da leitura para a educação e formação do indivíduo, o que corrobora esta construção de pré-conceitos e referenciais mencionados acima. Segundo as autoras, "A palavra funciona como veículo para a leitura, mobilizando a percepção sensorial, o pensar, o sentir e o agir dos indivíduos, bem como dos seus grupos sociais de pertença" (MARIOSA; REIS, 2011, p. 43).

Acerca da posição da literatura feminina negra no cenário nacional, pode-se entender que se trata de uma produção marginal. Segundo Zinani (2014, p. 186, grifo nosso):

> [...] o sujeito feminino foi, ao longo da história, considerado **subalterno**, sendo **objeto** do discurso, jamais **sujeito.** Ao apropriar-se da palavra, a mulher procurou **transformar** as representações que

> traduziam o ponto de vista masculino, **constituindo-se em sujeito e elaborando representações próprias**, de acordo com sua história e suas especificidades, ou seja, gendradas.

Como já mencionado, as possibilidades de ruptura com as estruturas impostas às mulheres negras, em especial, são escassas; e isso se reflete no número atual de autoras que estão presentes nas novas publicações das grandes editoras. Uma pesquisa realizada pela pesquisadora Regina Dalcastagnè, com a presença de 258 romances, publicados pelas editoras Companhia das Letras, Rocco e Record, e que incluem 165 escritores, revela esta desigualdade: os homens representam 72,7% dos autores publicados, e do total, 93,9% são brancos (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 89).

Por último, Cuti (2012, p. 21, grifo nosso) explica que

> Em seu múltiplo papel de refletir e participar da **cristalização de valores**, a literatura age, também, no sentido de aprofundar, superar e contribuir para o **engendramento** de novas **contradições sociais**".

Sendo assim, entende-se que a literatura negra feminina ocupa este espaço de não somente explicitar uma nova visão de mundo, mais condizente com a realidade vivida no cenário nacional, mas também de representar figuras marginalizadas, concedendo a oportunidade de um lugar de fala para estas. Segundo Cuti (2012, p. 7): "No processo de conscientização do negro sobre as questões específicas do lugar em que se coloca no mundo pós-colonial, a literatura que se autodenominou "negra" destaca-se como espaço de eficiente resistência".

2. O cenário atual

A Lei nº 9.394 (1996) estabelece as diretrizes da educação do país, enquanto a Lei nº 10.639 (2003) altera alguns artigos da primeira, sendo responsável por regulamentar o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira no Brasil, bem como o Dia da Consciência Negra. Posteriormente, a Lei nº 11.645 (2008) também ajustou o artigo referente a tal questão (art. 26-A), vigorando até o presente momento da escrita deste artigo.

Essas leis procuram garantir que a memória da população negra não seja esquecida: o sofrimento imposto a seus antepassados, a supressão de sua cultura e hábitos, entre outros aspectos. Entretanto, é sabido que a realidade está distante daquilo que se apresenta no papel. Segundo Gonçalves (2018, p. 435):

> As práticas escolares adotadas pelos professores em sala de aula não valorizam a história e a trajetória dos alunos negros. Alunos e grupos organizados da sociedade cobram o trabalho do conteúdo da LDB alterada pela Lei 10639/03, que versa sobre a inclusão da história e cultura negra dentro da sala de aula, no entanto, não se cumpre. Ademais, se esbarra na pouca ou quase nenhuma formação do corpo docente para que a implementação da Lei seja efetivada, restando ao profissional uma busca solitária de materiais e estratégias sobre a História e Cultura Afro-brasileira.

Além disso, há a ausência de um cânone formado por autores negros na literatura escolar, em especial no ensino infantil e fundamental, como visto anteriormente. Este material pedagógico é atualmente controlado pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) — o qual será analisado no tópico a seguir —, e os professores são peça-chave na escolha destes livros paradidáticos para as aulas.

3. O fomento à literatura negra na educação brasileira

3.1 Um breve histórico do Programa Nacional do Livro Didático

O Programa Nacional do Livro Didático é responsável pela distribuição de livros didáticos e paradidáticos — este último sendo o enfoque desta pesquisa — para as escolas públicas, porém não o único programa existente com este fim. O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), de 1997, possuía um objetivo similar, se subdividindo em três planos — dentre eles, destaca-se o PNBE Literário. Ele possuía a missão de distribuir acervos de obras das categorias de textos em prosa, verso, livros de imagens e história em quadrinhos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PNBE, s.d.).

Entretanto, tal iniciativa foi extinta em 2017, após uma pausa de 3 anos sem a compra de livros de literatura — a última remessa havia sido em 2014 (MOREIRA, 2017) —, quando por meio do Decreto nº 9099, o PNBE unificou-se ao PNLD, gerando o Programa PNLD Literário. Esta reformulação traz também uma diferenciação das ações realizadas pelo PNBE: agora, também estão no escopo de materiais didáticos e paradidáticos as obras pedagógicas, softwares e jogos educacionais, materiais de reforço e correção de fluxo, materiais de formação e materiais destinados à gestão escolar etc (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, PNLD,s.d.).

Abaixo, serão analisadas as principais portarias e resoluções que definem o funcionamento do PNLD.

3.1.1. Portaria nº 2963

A Portaria nº 2963 de 29 de agosto de 2005, a qual "dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos Programas do Livro" (BRASIL, 2005), é um dos primeiros registros a respeito do Programa. Nela, estão listados os principais agentes envolvidos com a manutenção do PNLD: o próprio Ministério da Educação, por meio do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) e a SEB (Secretaria de Educação Básica); além das Secretarias de Educação de Estados e Municípios e donos de direitos autorais.

A Portaria detalha as responsabilidades de cada um destes órgãos: ao FNDE e SEB, cabe explicar o formato e assistência do PNLD aos donos de direitos autorais, autores; às Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, capacitar profissionais para escolher e utilizar o livro nas esferas estaduais e municipais, manter a isonomia do processo e adotar procedimentos caso haja infração da conduta. Informa ainda que as Secretarias de Educação não podem aceitar quaisquer tipos de vantagens; devem realizar oficinas de capacitação para auxiliar no processo de seleção e uso dos livros — das quais não podem participar os titulares de direitos autorais —; manter a isonomia do processo; adotar procedimentos caso haja infração da conduta e não ceder espaço público para eventos organizados pelos donos destes direitos.

3.1.2. Portaria Normativa nº 7

A Portaria Normativa nº 7, de 05 de abril de 2007, revoga a anterior,

acrescentando alguns detalhes. Agora, tem-se a participação da Secretaria de Educação Especial (SEESP) e da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). Além disso, novas obrigações e proibições são acrescentadas aos artigos. Por exemplo, o MEC e o FNDE agora devem realizar a divulgação por meio do site do FNDE, ou pelo Diário Oficial da União, e promover a capacitação dos docentes para a escolha e uso adequado dos livros nas escolas.

Outra mudança importante ocorre no tocante ao funcionamento do processo de escolha dos livros. O FNDE deve divulgar um prazo para tal seleção, e seu presidente deve instituir uma Comissão Especial de Apuração de Conduta caso haja suspeitas de descumprimento da norma, sujeito a multa.

3.1.3. Resolução nº 42

Por último, tem-se a Resolução nº 42 de 28 de agosto de 2012. Esta providencia detalhes mais específicos quanto ao funcionamento e distribuição dos materiais didáticos e paradidáticos, além de realizar a inclusão dos professores no processo de realização do programa em seu Art. 8º, "[...] por meio de procedimentos específicos e em regime de mútua cooperação [...]" (BRASIL, 2012).

Dentre as responsabilidades dos professores no processo, destacam-se, no inciso V: participar da escolha dos títulos e entender a proposta pedagógica e realidade da escola em que está inserido.

3.2 A curadoria dos livros paradidáticos

Seguindo para a aplicabilidade prática, procura-se analisar de fato os materiais utilizados nas escolas, e se eles se enquadram nos argumentos apresentados. A seguir, analisamos, em perspectiva comparada, os editais do PNLD 2018 e o PNLD 2023 — o primeiro de 2017, e o último de 2022; além de listar algumas das obras selecionadas pela edição de 2018.

3.2.1. PNLD 2018

O edital de convocação do PNLD 2018 era de caráter literário, voltado para a educação infantil (creche e pré-escola), anos iniciais do ensino fundamental (1º a 5º ano) e ensino médio; sendo o primeiro publicado após a fusão do PNBE ao PNLD, em 2017. Em seu Anexo III, o documento traz os critérios para a avaliação de obras literárias.

Quanto aos objetivos gerais dos textos selecionados, o edital enfatiza a necessidade de potencializar

> [...] a capacidade de reflexão quanto a si próprios, aos outros e ao mundo que os cerca", além de proporcionar "[...] o contato com a diversidade em suas múltiplas expressões por meio de uma interação eficiente — e gradativamente crítica — com a cultura letrada [...] (BRASIL, 2018, p. 30).

Ao mencionar as especificidades para cada público, os textos escolhidos para a educação infantil devem estimular curiosidade sobre a cultura escrita e permitir que os professores sejam mediadores da relação entre crianças e textos. Já os voltados para o ensino fundamental, além de continuar a instigar a leitura, possuem a missão de expandir o repertório de gêneros literários e temas, representando um desafio em

comparação a outras leituras, e gerando a reflexão, como relatado anteriormente.

Na seção referente aos critérios avaliativos, a primeira subseção descreve a qualidade do texto. Abaixo, encontram-se alguns dos elementos considerados essenciais dentro de um livro submetido ao edital, os quais entram em concordância com a discussão apresentada neste artigo:

- O texto literário deve contemplar contextos sociais, culturais e históricos diversos: "Nesse sentido, deve ser destacada a presença de protagonistas e sujeitos líricos de diferentes raças e etnias, gêneros, origens geográficas, classes sociais, faixas etárias etc" (BRASIL, 2018, p. 31).
- O texto não poderá condicionar a opinião e comportamento do leitor de forma explícita.

Há um ponto-chave neste subtópico:

> Não serão selecionadas obras que apresentem preconceitos, estereótipos ou discriminação de ordem racial, regional, social, sexual e de gênero, entre outros, tampouco aquelas que incitem a violência entre seres humanos ou contra outros seres vivos, em qualquer uma de suas diversas manifestações (BRASIL, 2018, p. 32).

Já na subseção "Adequação de categoria, de tema e de gênero literário", o edital especifica o enfoque da obra esperado para cada categoria, ou seja, cada etapa do ciclo básico de educação, dentro de determinados temas. Nessas categorias, destaca-se o tema "Encontros com a diferença", presente na Categoria 5 (4º e 5º anos do Ensino Fundamental), descrito como:

> A descoberta e o contato entre diferentes esferas culturais, sociais, geográficas etc., bem como entre indivíduos de diferentes etnias, raças e/ou o encontro com pessoas com deficiências. Na interação com a diferença, deve-se destacar a necessidade de atitude respeitosa e convívio pacífico (BRASIL, 2018, p. 36).

Por fim, a partir de planilha divulgada em matéria do **PublishNews** em 2017, obteve-se acesso a lista dos livros aprovados. Com estas informações, foi analisado quantas das obras selecionadas estão dentro da temática da negritude, representação da história e cultura afro-brasileira e outros em relação ao total; além de quantos dos livros deste escopo foram escritos por mulheres negras. Os dados encontram-se na tabela a seguir.

Tabela 1 – Livros aprovados para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais)

Total de livros aprovados	375
Quantidade de livros que se encaixam na temática de cultura afro-brasileira	21
Total percentual	5,6%
Total de livros escritos ou coescritos por mulheres negras	3
Total percentual	14,2 %

Fonte: Elaborada pelas autoras

3.2.2. PNLD 2023

O edital do PNLD 2023 seleciona obras literárias apenas para os anos iniciais do Ensino Fundamental, mas também rege livros didáticos e materiais para professores. Em seu Anexo III - B, dispõe acerca dos critérios para avaliação das obras literárias, sendo mais conciso e menos específico quanto ao impacto das obras selecionadas no desenvolvimento dos estudantes, em comparação com o edital de 2018.

Alguns elementos são os mesmos, tais como os objetivos gerais — em especial quanto ao desenvolvimento do "[...] gosto pela leitura, o estímulo à imaginação e da ampliação do conhecimento de mundo [...]" (BRASIL, 2021, p. 55); o estímulo à reflexão e a importância da participação do professor no processo de leitura. No início do Anexo III, o tópico "Critérios gerais para a avaliação pedagógica" explicita que "As obras observarão os princípios éticos necessários à construção da cidadania e ao convívio social republicano" (BRASIL, 2021, p. 38). A partir disso, o edital delimita aspectos mais voltados à promoção de valores cívicos, liberdade de expressão, respeito aos mais velhos e à família etc.

Embora o texto faça menção à diversidade, sua importância é descrita de forma distinta em relação ao edital anterior, pautando-a em aspectos mais voltados à representação da diversidade do país, e não dos sujeitos em si; além de não mencionar de forma direta o preconceito racial e o respeito às diferenças. A única menção mais alinhada ao tema diz respeito à imagem dos brasileiros:

> 2.3.6. Promover positivamente a imagem dos brasileiros, homens e mulheres, e valorizar as matrizes culturais do Brasil - indígena, europeia e africana - incluindo as culturas das populações do campo, afrobrasileira e quilombola, respeitada a indicação da BNCC quanto a componentes, habilidades e anos escolares nos quais esses conteúdos deverão ser abordados e demais normas aplicáveis (BRASIL, 2021, p. 38).

3.2.3. O lugar da literatura infantojuvenil no Brasil e o preparo dos professores

Como mencionado anteriormente, o professor não é o único responsável pelo processo de fomento à literatura. Sem o apoio de órgãos governamentais e políticas públicas efetivas, o trabalho deste profissional torna-se limitado. Além disso, o próprio ambiente escolar, com a presença de uma infraestrutura adequada ao ensino e bibliotecas para livre uso dos alunos, também pode ser entendido como um agente.

Sendo assim, há três aspectos a serem analisados: o histórico da literatura infantojuvenil no Brasil; a perpetuação do cânone de autores brancos na escolha dos editais; e a falta de preparo dos professores em relação ao tema, o que também dificulta o cumprimento daquilo que foi estabelecido na Lei nº 10.639.A literatura infantojuvenil brasileira, de forma geral, não foi foco de políticas públicas voltadas à promoção da leitura por um longo período. Segundo Cordeiro (2018), a primeira tentativa de estruturação ocorreu com a criação do MEC em 1930, durante o governo Vargas. Em seguida, cria-se o INL (Instituto Nacional do Livro), o qual possuía caráter repressivo

sobre obras não alinhadas com seus objetivos. Ainda assim, o órgão foi importante para a promoção de ações com foco na propagação do livro, além de expandir as bibliotecas pelo país.Em 1960 surge o SNB (Serviço Nacional de Bibliotecas), que visava regulamentar o funcionamento das bibliotecas, mas na verdade não chegou a realizar ações de fomento à utilização destes lugares. Com a Ditadura Militar, também entra em cena a Colted (Comissão do Livro Técnico e Livro Didático), em 1966. Esta realizou grande distribuição de livros, porém possuía uma atuação similar ao INL, assim alinhando-se aos propósitos do período.

Apenas em 1970, este público começa a ganhar notoriedade, por meio de políticas de divulgação e inserção das temáticas ligadas à criança e adolescente nas escolas. Além disso, tal literatura prova-se lucrativa, bem como uma forma de resistência à repressão por parte dos autores, os quais eram capazes de explorar novas possibilidades. Neste cenário, é criado o Prodelivro (Programa de Desenvolvimento e Preservação do Livro) em 1979, que viria a ser o PNLD em 1985.A partir dos dados apresentados nesta seção, mostrou-se que o PNLD sofreu várias alterações com o passar dos anos — em especial durante os governos Temer e Bolsonaro: a mudança na estrutura e organização do Programa, por exemplo; além de incongruências no edital e confusões entre o MEC e as editoras responsáveis pela produção dos materiais no ano de 2021 (ALFANO, 2021). O foco deixou de ser a promoção da literatura, passando a tratar-se de uma questão ideológica e de alinhamento com o discurso governamental, como visto nas mudanças da redação entre os dois editais.

Na escolha dos livros da edição de 2018, como visto na tabela, denota-se a sub-representação tanto de autoras negras, quanto de livros que estejam dentro das temáticas de negritude. Tal fator pode estar ligado à falta de capacitação dos professores para a seleção dos livros, o que também é responsabilidade do Programa; mas, além disso, é reflexo do processo de formação destes, e das marcas geradas pelas questões histórico-sociais referentes ao racismo: a ausência de políticas públicas de inclusão dos negros após o fim da escravidão, por exemplo, o que gerou a presença destes em empregos considerados de "menor prestígio"; os estereótipos gerados pela reprodução de falas racistas no entretenimento — e aqui entram não somente o livro, mas a produção audiovisual —, entre outros aspectos.

Segundo Santos (2007, p. 39), "Os cursos de formação de professores, em geral, não apresentam em suas propostas pedagógicas preocupação com as diversidades existentes na sociedade, dentre elas as de origem racial". Desta forma, na mesma medida em que não há uma capacitação efetiva, que tenha como objetivo ampliar a visão de mundo dos docentes; tampouco há para o processo de escolha dos livros, pois trata-se de um tema que não se é debatido com o enfoque adequado dentro da formação de professores como um todo, sendo posto em segundo plano.

Conforme explica Macedo (2020, p. 111):

> O grande desafio seria, então, propor discussões sobre tais produções e avaliar que aspectos precisam compor a formação de professores, produzindo currículos que articulam cultura, identidade negra e educação. Essa articulação se dá e é produzida nas escolas. É imprescindível que se tenha atenção a todo esse processo.

4. Da literatura negra e a sua contribuição para a educação

Portanto, é necessário a introdução de obras que sejam pertinentes à formação do estudante dentro das escolas, não somente sob uma perspectiva "conteudista", mas também cidadã. Além disso, a natureza da educação permite o aprendizado de ambas as partes, professor e aluno.

Segundo o Art. 2º da Lei nº 9.394, de 1996:

> A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o **exercício da cidadania** e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996, grifo nosso).

A lei também delimita, em seu inciso XII, que um dos princípios pelos quais o ensino será ministrado é a "consideração com a diversidade étnico-racial" (BRASIL, 1996), fato este que reforça a necessidade de revisão do atual cânone utilizado na educação pública brasileira, com vistas a abarcar as vivências de toda a população, e estimular o debate acerca da diversidade dentro deste cenário.

A fim de exemplificar tais ideias, e elucidar de forma prática estes argumentos, foram escolhidas duas autoras para análise de seus escritos: Conceição Evaristo e Cidinha da Silva. Ambas procuram representar as experiências da população negra em seus textos, em especial as mulheres.

4.1 O imaginário real de Conceição Evaristo

Em seu célebre livro de contos, *Olhos d'água*, Conceição Evaristo procura focar nas vivências da mulher negra, que perpassam pela ancestralidade e o orgulho — representados no conto que dá título ao livro —, as consequências do racismo e o machismo na vida destas pessoas — que podem ser vistos com mais detalhe no conto "Maria" —, entre outros aspectos. Tal processo é descrito como *escrevivência* pela autora, no qual a linha tênue entre o real e o ficcional passam a ser indistinguíveis. Segundo a própria,

> [...] quando eu penso em escrevivência, penso também em um histórico que está fundamentado na fala de mulheres negras escravizadas que tinham de contar suas histórias para a casa-grande. E a escrevivência, não, a escrevivência é um caminho inverso, é um caminho que borra essa imagem do passado, porque é um caminho já trilhado por uma autoria negra, de mulheres principalmente (SANTANA; ZAPPAROLI, 2020).

Entretanto, onde a linha deixa de ser concreta e passa a tornar-se um borrão?

O primeiro conto do livro é a homenagem da autora às religiões afro-brasileiras, em especial o candomblé. A narrativa é centrada em uma narradora-personagem, a qual deseja lembrar qual é a cor dos olhos de sua mãe. O conto poderia ser lido como autobiográfico, pois narra uma história de vida e as dificuldades passadas na infância, as quais eram amenizadas pelas brincadeiras feitas entre as irmãs e a mãe.

Atormentada pelas memórias, a protagonista decide retornar à cidade natal para reencontrar a família, após anos afastada. O final do conto é marcado pela mescla da imagem do orixá Oxum à imagem das mulheres da história, tanto a da mãe, quanto a da narradora, que também ouve a mesma pergunta que realizou durante o conto — de sua

própria filha.

A peça central de "Olhos d'água" é Oxum, ligada à água doce, ao ouro e à riqueza, ao amor e à vida, além da fertilidade e maternidade — este último sendo um dos temas centrais da história. Esta carrega como um de seus símbolos o espelho, além da corrente dourada, o leque, entre outros.

Ao realizar uma análise do texto, sob um ponto de vista estilístico, percebe-se a ampla utilização de figuras de linguagem por Evaristo.

A primeira delas, e a que ganha lugar de destaque no conto, é a metáfora, que se caracteriza por ser uma comparação, a qual produz um sentido conotativo — ou seja, figurado, ligado à criatividade. Em "Olhos d'água", a narrativa é construída sobre a comparação entre Oxum e as mulheres da história — primeiro, a mãe da protagonista, e em seguida, ela mesma —, assim criando o sentido de que o orixá estaria presente dentro de todas elas.

Tal conexão torna-se mais explícita no clímax da história, em que a personagem consegue responder à pergunta feita durante a narrativa:

> Minha mãe trazia, serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos, para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de mamãe Oxum. (EVARISTO, 2016, p. 19)

Outras figuras utilizadas são a personificação, a analogia e o quiasmo, presentes nos trechos a seguir:

- Personificação: "As labaredas, sob a água solitária que fervia na **panela cheia de fome**, pareciam debochar do vazio do nosso estômago [...]" (EVARISTO, 2016, p. 12, grifo nosso).
- Analogia: "[...] e havia aquelas [nuvens] que eram só nuvens, **algodão doce**" (EVARISTO, 2016, p. 12, grifo nosso).
- Quiasmo: "Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. **Chovia, chorava! Chorava, chovia**" (EVARISTO, 2016, p. 12, grifo nosso).

Um segundo recurso estilístico utilizado é a repetição da pergunta "De que cor eram os olhos de minha mãe?", a qual norteia o texto. Esta frase está presente seis vezes durante o conto, possuindo poucas mudanças estruturais, como a adição de da conjunção adversativa "mas", por exemplo. Denota-se que a ideia é não somente adicionar um caráter de ênfase nessa pergunta, mas também realçar a agonia sentida pela personagem ao não conseguir encontrar uma resposta para ela, a princípio.

Em um dado momento do texto, a narradora descreve uma brincadeira de criança, na qual podem-se observar outro recurso utilizado pela autora:

> Nessas ocasiões, a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a **Senhora**, a **Rainha**. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes, colhíamos **flores** cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco. As flores depois eram solenemente distribuídas por seus **cabelos, braços e colo.**

> E diante dela fazíamos reverências à Senhora. **Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha.** (EVARISTO, 2016, p. 17, grifo nosso).

Também de maneira estilística, as palavras "Rainha" e "Senhora" são escritas em letra maiúscula, assim fazendo uma referência tanto ao orixá, quanto à própria mãe. Ela o faz não somente neste trecho, mas também ao final do conto, quando a protagonista menciona as mulheres de sua família, as quais são denominadas "Yabás". A última, inclusive, tem por etimologia "Mãe Rainha", sendo uma forma de referir-se aos orixás femininos.

Por último, como mencionado, Oxum é uma personagem à parte na história, e o trecho reproduzido acima descreve uma espécie de homenagem à orixá, concatenada na mãe da protagonista. Evaristo menciona o uso de flores para enfeitar a mulher, bem como a reverência feita pelas filhas, num ato que pode ser também visto quando são feitas oferendas para a orixá.

Assim, respondendo à pergunta feita no início deste tópico, o próprio formato da narrativa é propício para a mescla entre o que é palpável e o que não é. O escritor Ricardo Piglia afirma que "O conto é construído para revelar artificialmente algo que estava oculto. Reproduz a busca sempre renovada de uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta" (2004, p. 94).

Sendo assim, depreende-se que a escolha de Evaristo de retratar narrativas de mulheres negras em contos é realizada de forma proposital, com vistas a abarcar de maneira adequada as experiências e subjetividades destas pessoas — conferindo não somente a representatividade necessária, mas também contribuindo para a normalização e aceitação das perspectivas destas. Além disso, a "experiência única" trazida pela autora na história é, decerto, o novo olhar sobre a ancestralidade e a religiosidade negras.

4.2 Cidinha da Silva e o conto-crônica

Já a autora Cidinha da Silva, também de origem mineira, traz um olhar além do conto em suas narrativas, as quais também são afro-centradas. Dentre suas várias obras, as quais possuem a similaridade com Evaristo de tratar de narrativas e vivências negras, além de denunciar situações do cotidiano que a marcaram, nos debruçamos sobre a coletânea *Sobre-viventes!*, composta de 41 contos, crônicas, entre outros diversos gêneros textuais. A mais interessante delas, e que irá apresentar a interseção entre o gênero do conto e da crônica — podemos denominá-lo conto-crônica, como outros autores o fazem —, é a obra "Marigô".

Como mencionado, Silva elabora uma narrativa que, embora apresente uma estrutura similar ao conto, tanto em termos de tamanho, quanto na visível divisão entre situação inicial, desenvolvimento, clímax e situação final, o humor que o permeia — bem como a própria figura de linguagem da ironia —, e o fato de valer-se de uma situação cotidiana, o caracterizam também como crônica.

> Este gênero [a crônica] dialoga com o tempo e luta contra ele, contra a temporalidade dos fatos e da escrita; um gênero que tem como matéria prima o **cotidiano**, o que está acontecendo **agora** e a cronista é

> desafiada a abordá-lo e ao mesmo tempo **evitar que o texto fique datado**, ou seja, que tenha um sentido **restrito** e dirigido apenas a um **certo grupo** de pessoas. É um gênero que tem várias faces tais como relato, diálogo, texto jornalístico, opinativo, crítica cultural e/ou de costumes, entre outros, e tem tônicas também diversas tais como leveza, crítica, ironia, ritmo, humor, poesia, entre outras. (LITERAFRO, 2021, grifo nosso).

Em "Marigô", estão presentes três personagens: Samantha, Dandara e a mãe de Dandara — a qual é denominada Marigô até o final do conto-crônica, quando se revela seu nome. O primeiro elemento a se considerar é a própria escolha dos nomes, dado que o elemento surpresa da história — pautado não somente em uma quebra de expectativa, mas também no humor — é construído sobre o real nome da mãe de Dandara.

Samantha é alguém que, como o próprio primeiro parágrafo do texto explica, "[...] admira profundamente a amiga Dandara. Pela beleza, cultura, inteligência, pelo conhecimento do mundo e, acima de tudo, pela integridade de propósitos" (SILVA, 2016, p. 63). Dandara, embora possua uma boa relação com a colega de trabalho, decide denominá-la "afro-surtada", palavra composta por justaposição, e que também auxilia a criar o senso humorístico da história.

A narrativa, como um todo, brinca com os estereótipos associados às pessoas negras, construindo também seu humor em pequenas ações e detalhes dos personagens, como, por exemplo, quando a mãe de Dandara é vista lendo a biografia de Barack Obama, o primeiro presidente negro estadunidense, por Samantha. A partir desta cena, a dinâmica final da história é criada: Samantha "afro-surtou" ao ver a mãe da amiga, e decide expressar sua admiração pelas duas para a mulher, que não entende o motivo de estar sendo chamada de "marigô da Dandara" (SILVA, 2016, p. 64).

Ao final, a seguinte cena se desenrola, quebrando a expectativa do leitor:

> [...] "Eu posso chamar a senhora de marigô também?" "Lógico que sim, todo mundo me chama." "Olha só, Dandara, a sua mãe é mesmo uma matriarca africana. Todo mundo a chama pelo nome de mãe, como nas vilas antigas." Filha e mãe se entreolham e aproveitam para despedir-se, precisavam encontrar o restante da família no Rinoceronte's.
> "Filha, quando você me disse que essa moça era maluca, achei exagerado da sua parte. Mas ela ficou rondando o meu carro só porque eu estava lendo a biografia do Obama." "Eu avisei, mãe, ela é afro-surtada." "Ela nem deixou que eu dissesse meu nome." "Hummm… nem você, nem eu. Ela acha que marigô e mãe são a mesma coisa." "Como assim?" "Ora, ela cismou que marigô é uma palavra do iorubá que significa mãe." "O quê? Não posso acreditar, minha filha. Ela não sabe que meu nome é Maria Goreth?" (SILVA, 2016, p. 65).

Sendo assim, Cidinha da Silva propõe, em "Marigô", um outro olhar sobre as questões raciais, com uma abordagem diferente da apresentada por Conceição Evaristo por debruçar-se em um estilo de escrita que se concentra na produção do humor. Tais estilos não podem ser colocados um contra o outro, mas sim lado a lado: a diferença na produção destas autoras denota uma pluralidade nas vivências e as formas de

expressá-la dentro da literatura nacional.

Considerações finais

A partir do exposto, depreende-se que a produção literária negra feminina é importante não somente para o desenvolvimento de crianças e adolescentes, mas também necessária para a formação de professores capacitados para exercer sua profissão. A representatividade trazida por essas obras é imprescindível para que todos se reconheçam enquanto indivíduos, entendendo suas identidades e rompendo paradigmas e estereótipos impostos há anos, tanto na literatura quanto em outros tipos de produção, cujos efeitos no crescimento e desenvolvimento dos alunos foram explicitados neste trabalho que resulta de pesquisa de iniciação científica desenvolvida no CEFET-RJ.

Referências

ALFANO, B. Editoras afirmam que MEC não esclareceu edital e há riscos de atrasos nos livros para escolas públicas em 2023. **O Globo**, 15 jun. 2021. Disponível em: https://oglobo.globo.com/brasil/educacao/editoras-afirmam-que-mec-nao-esclareceu-edital-ha-riscos-de-atrasos-nos-livros-para-escolas-publicas-em-2023-25061461. Acesso em: 20 ago. 2022.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera o Art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm#art1. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Portaria nº 2963, de 29 de agosto de 2005. Dispõe sobre as normas de conduta para o processo de execução dos Programas do Livro. Disponível em: https://www.diariodasleis.com.br/busca/exibelink.php?numlink=1-83-29-2005-08-29-2963. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Resolução nº 42, de 28 de agosto de 2012. Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) para a educação básica. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3758-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-42,-de-28-de-agosto-de-2012-altera

da-pela-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-44,-de-13-de-novembro-de-2013. Acesso em: 21 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB/SECADI/FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras literárias para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=12155:edital-pnld-lit-2018-3-retif. Acesso em: 16 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação/SEB/Sealf/Semesp/FNDE. Edital de convocação para o processo de inscrição e avaliação de obras didáticas, literárias e pedagógicas para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD 2023. Disponível em: https://www.fnde.gov.br/index.php/centrais-de-conteudos/publicacoes/category/165-editais?download=14174:edital-consolidado-pnld-2022-infantil-%E2%80%93-28-09-2020. Acesso em: 16 ago. 2022.

CUTI, L. S. O leitor e o texto afro-brasileiro. *In:* FIGUEIREDO, M. D. C. L.; FONSECA, M. N. S (Org). **Poéticas Afro-Brasileiras.** 2ª ed. Belo Horizonte: Mazza, PUC Minas, 2012. p. 19-36.

DALCASTAGNÈ, R. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea,** [S. l.], n. 31, p. 87–110, 2011. Disponível em: https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9434. Acesso em: 20 jun. 2022.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 17 dez. 2009. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510. Acesso em: 21 jan. 2022.

EVARISTO, C. **Olhos d'água**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

FERRAZ, L. **Lei N° 10.639/03: uma nova possibilidade de reconhecimento da história e cultura afro-brasileira e africana.** Paraná, 2011. Disponível em: http://www.uel.br/ceca/pedagogia/pages/arquivos/2011%20LUCIANE%20APARECIDA%20FERRAZ.pdf. Acesso em: 20 mai. 2022.

GONÇALVES, R. C. Quinze anos da Lei 10.639/03 - avanços e retrocessos. **RIDPHE - Revista Iberoamericana do Patrimônio Histórico-Educativo**, Campinas, SP, v. 4, n. 2, p. 434-439, 2018. Disponível em: https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/ridphe/article/view/9762. Acesso em: 11 ago. 2022.

LITERAFRO - O portal da literatura Afro-Brasileira. **Cidinha da Silva - Literatura Afro-Brasileira.** Minas Gerais, 2021. Disponível em: http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/186-cidinha-da-silva. Acesso em: 19 jun. 2022.

MACEDO, R. L. A. Formação de professores e racismo: para onde vamos? **Revista Teias,** Rio de Janeiro, v. 21, n. 62, p. 106-115, jul./set. 2020. Disponível em: https://doi.org/10.12957/teias.2020.49740. Acesso em: 20 ago. 2022.

MARIOSA, G. S.; REIS, M. D. G. D. A influência da literatura infantil afro-brasileira na construção das identidades das crianças. **Estação Literária**, Londrina, v. 8 pt. A, p. 42-53, dez. 2011. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/EL. Acesso em: 19 jun. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **PNLD.** [s.d]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=12391:pnld. Acesso em: 21 jan. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional Biblioteca da Escola.** [s.d.]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola. Acesso em: 11 ago. 2022.

MOREIRA, A. Governo federal está desde 2014 sem comprar livros de literatura para escolas públicas. **G1,** 29 set. 2017. Disponível em: https://g1.globo.com/educacao/noticia/governo-federal-seguira-sem-entregar-novos-livros-de-literatura-para-bibliotecas-escolares-em-2018.ghtml. Acesso em: 14 ago. 2022.

PIGLIA, R. Teses sobre o conto. *In:* **Formas breves.** Companhia das Letras, 2004. p. 89-94.

PUBLISHNEWS. MEC publica lista de obras aprovadas no PNLD 2018. **PublishNews**, 03 ago. 2017. Disponível em: https://www.publishnews.com.br/materias/2017/08/03/mec-publica-lista-de-obras-aprovadas-no-pnld-2018. Acesso em: 17 ago. 2022.

RIBEIRO, D. **O que é: lugar de fala?.** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

SANTANA, T.; ZAPPAROLI, A. CONCEIÇÃO EVARISTO – "A escrevivência serve também para as pessoas pensarem". **Itaú Social,** 2020. Disponível em: itausocial.org.br/noticias/conceicao-evaristo-a-escrevivencia-serve-tambem-para-as-pessoas-pensarem/. Acesso em: 30 abr. 2022.

SANTOS, R. A. **Racismo, preconceito e discriminação: concepções de professores**. 2007. 120 f. Tese (Doutorado em Psicologia) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007. Disponível em: https://sapientia.pucsp.br/handle/handle/16266. Acesso em: 20 ago. 2022.

SILVA, C. da. **Sobre-viventes!** 1ª ed. Pallas: Fundação Biblioteca Nacional, 2016.

SOUZA, Y. M. R. D. **Literatura, identidade e representatividade negra na escola**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) — Universidade de Brasília, Brasília, 2019. Disponível em: https://bdm.unb.br/handle/10483/24700. Acesso em: 20 mai. 2022.



ZINANI, C. J. A. Produção literária feminina: um caso de literatura marginal. **Antares,** v. 6, n. 12, p. 183-195, jul/dez 2014. Disponível em: http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/antares/article/view/3059. Acesso em: 17 mai. 2022.