

LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA: SIGNIFICANDO SENTIDOS PARA O CORPO NEGRO NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZADO

BLACK-BRAZILIAN LITERATURE: GIVING MEANING TO THE BLACK BODY IN THE TEACHING-LEARNING PROCESS

Francisco de Assis Nascimento Junior

Universidade Federal do Sul da Bahia
Porto Seguro, Bahia, BR
francisco.nascimento@ufsb.edu.br

Erica Santana Carneiro

Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico-Raciais (PPGER) da
Universidade Federal do Sul da Bahia - UFSB, Campus Sosígenes Costa
ericabaro@hotmail.com

Milena Santos Jesus

Programa de Pós-Graduação em Ensino e Relações Étnico Raciais da *Universidade Federal do Sul da Bahia* UFSB/CSC
jmyllena@yahoo.com.br

RESUMO

A presente proposta observa a importância do uso da literatura negro brasileira como contribuinte para o estudo das relações étnico-raciais no Ensino Médio, última etapa da educação básica. Assim, é observado como a literatura pode corroborar para a aplicação da lei 10.639/03, posteriormente complementada pela lei 11.645/08. Como recorte, utilizamos a narrativa *Aramides Florença* presente na obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2017) de autoria de Conceição Evaristo. Este trabalho se apresenta como um estudo qualitativo, cujos procedimentos são desenvolvidos por meio da revisão bibliográfica com enfoque para a produção que vislumbra o âmbito dos Estudos Decoloniais e Teoria Literária.

Palavras-chave: Literatura negro brasileira. Ensino Médio. Legislação 10.639/03.

ABSTRACT

This paper discusses the importance of Afro-Brazilian literature as a tool to problematize the teaching of ethnic-racial relationship in High School. The literature of this authorship and the possibilities of its contribution to the formation of readers are also discussed. Furthermore, it is indicated how Afro-Brazilian literature can enforce the application of Laws 10.639/03 and 11.645/08. As a clipping, we use the narrative *Aramides Florence* present in the work *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2017) by Conceição Evaristo. This paper consists in a qualitative study, whose procedures are developed through a bibliographic review with a focus on the production that envisions the scope of Decolonial Studies and Literary Theory.

Keywords: Afro-brazilian literature. High School teaching. Decolonial Studies.

Introdução

O presente artigo tem como objetivo atentar para o ensino de literatura negro-brasileira como contribuinte para a reflexão das relações étnico-raciais, no contexto do Ensino Médio. Para tanto, a proposta tece considerações acerca da construção do cânone literário tomado como *corpus* de análise o conto *Aramides Florença* presente na obra *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* (2017) do literário de Conceição Evaristo (1946-). É observada a pertinência da lei 10.639/03, posteriormente complementada pela 11.645/08, que modifica as diretrizes e bases da educação nacional, tornando obrigatório no currículo oficial das redes de ensino a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. É compreendido que a literatura negro-brasileira apresenta potencialidades para a discursão do corpo negro face ao processo histórico e possibilita a valorização da cultura e das relações étnico-raciais como proposto em lei. Assim, a proposta é pensada na tessitura ensino de literatura-negro brasileira e contribuições para a efetivação da lei 10.639/03, posteriormente complementada pela 11.645/08.

O interesse pelo Ensino Médio advém de ser a última etapa da educação formal básica e por entender que é dever da escola desenvolver, ampliar e agregar, aos alunos competências por meio do trabalho pedagógico. A competência abrange a inter-relação de saberes do aluno, os quais podem ser “acessados” de acordo com a necessidade diante de situações vivenciadas. No mais, a competência ambiciona mobilizar “saberes” no sujeito para construir novas respostas diante das experiências. A escola em atenção para o Ensino Médio leva para a sala de aula um

cânone eurocêntrico, em detrimento de uma literatura que potencialise a conscientização de pertencimento étnico de estudantes negros (as), a construção de um contradiscurso para o hegemonicamente estabelecido nas relações dos sujeitos. Nesse sentido, a literatura negro-brasileira corrobora com a proposta de lei 10.639/03 no concernente a problematização de questões presentes no debate das relações étnico-raciais tais como o racismo, o sexismo e a violência gênero. Assim, a temática suscitada no conto *Aramides Florença* corrobora para que estudantes do Ensino Médio vislumbre temas que abarcam gênero, classe e etnia.

A Lei 10.639/03 permite evidenciar pressupostos para a valorização da cultura negra no processo educacional. Entretanto, na prática, a entrada na sala de aula dos elementos culturais da diáspora africana presentes e pertencentes à nacionalidade, ainda encontram uma série de desafios. Esse trabalho visa contribuir para gerar estratégias de ressignificação para o ensino da cultura de matriz africana. Classifica-se como um estudo qualitativo, cujos procedimentos são desenvolvidos por meio da revisão bibliográfica com enfoque para produções teóricas que abarquem o âmbito dos Estudos Decoloniais e Teoria Literária.

Literatura e ensino

A instituição escolar é considerada espaço de poder contribuinte na construção identitária dos sujeitos. Na escola, as crianças têm, talvez, o primeiro contato com o corpo negro através da história da escravidão, abolição, miscigenação e nas poucas vezes que é mencionada as influências dos povos negros na formação da cultura brasileira. Desse modo, aprendem que se originam de escravos, assim, é introjetado um modelo eurocêntrico de beleza, de homem; com isso, com essa história desprivilegiada, como construir uma identidade negra ancestral positiva?

Entretanto, as pessoas negras não surgiram no mundo a partir da escravidão, elas já possuíam uma história, uma cultura rica, viva. Com essas práticas escolares negativas, eurocêntricas, promove-se uma única versão dos fatos, realizando recortes na história e na cultura africana, rebaixando a riqueza cultural desses povos. É uma violência que contribui para que o indivíduo negro não se aceite e até

mesmo negue a sua origem, raça, cor. Diante disso, o ideal do negro é ser branco, pois a sociedade estabelece uma universalização do sujeito, seguindo um padrão branco. Porém seguir esse padrão não torna o negro um branco (PINHEIRO, 2019). Diante dessa violência, o colonizado acaba por se identificar com o explorador, com o civilizador, com o branco que traz a verdade aos selvagens, uma verdade toda branca. Há identificação, isto é, o indivíduo negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Pouco a pouco se forma e se cristaliza uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos (FANON, 2008).

Assim sendo, como os negros se tornam negros? Os negros se tornam negros pelas dores, pelas experiências de racismo, discriminação, preconceito, injúrias raciais, pelos olhares que condenam, que criticam, pela hipersexualização do corpo negro/a, pela falta de oportunidade em diversos setores da sociedade. O corpo negro é discurso, e antes que os sujeitos materializem suas vozes no signo linguístico, se faz dito em estereótipos. Nesse sentido, a identidade negra é construída num contexto sociocultural de luta, resistência, superação, permeado pelo racismo e a prescrição etnocêntrica (PINHEIRO, 2018).

Vale dizer que a identidade é construída na subjetividade e no coletivo, nenhuma identidade é construída no isolamento, ela se estabelece a partir das relações, das interações, nos diálogos internos e externos.

[...] a identidade como uma construção social, histórica e cultural repleta de densidade, de conflitos e de diálogos. Ela implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro. Um olhar que, quando confrontado com o do outro, volta-se sobre si mesmo, pois só o outro interpela a nossa própria identidade (GOMES, 2002, p. 39).

A partir dessas relações necessárias com a diversidade, o sujeito negro encontra-se numa dialética entre condicionamento e liberdade. A beleza, nessa sociedade forjada sob a perversidade da colonialidade europeia, é branca. Dessa forma, aderem ao pensamento do opressor/colonizador, a uma visão eurocêntrica de homem. Isso é uma violência ao povo preto, ter que negar seus traços, sua cor e com o tempo, alguns já não se reconhecem como tal (GOMES, 2002).

Ao se debater/refletir sobre relações étnico-raciais, identidade negra, representatividade, é necessário, pensar o corpo negro e como esse é visto como um fator de reforço do extermínio, discriminação, exclusão. O corpo negro fala, afinal a identificação desse corpo é feita por sua estampa. Nesse sentido, pensar esse corpo e a desconstrução do processo de desumanização e autonegação se faz primordial nas lutas, na resistência, na educação. Logo, é relevante discutir o processo de empoderamento, construção da identidade a partir da estética negra (SILVA; GARCIA; PINHEIRO, 2018).

O fato de negras e negros não possuírem sua estética valorizada, sua história e sua cultura, é resultado das imposições da escravidão, do colonialismo e do imperialismo e diante desse histórico, até hoje ainda precisam lutar por valorização, reconhecimento, respeito e principalmente por liberdade. O conquistador/dominador/opressor nega a cultura do outro e os desumaniza, pois, o principal mecanismo de subalternização, de dominação foi a eliminação do passado, da memória, da cultura e da história do outro.

Nas escolas públicas, a maioria dos alunos são negros e em maior parte suas famílias não se reconhecem como negros, negam essa condição; até mesmo transmitem a seus filhos uma imagem equivocada do negro, a depreciam, por isso se observa crianças crescendo com uma imagem negativa e baixa estima. É recorrente o discurso de que “[...]o preto se inferioriza. A verdade é que ele é inferiorizado” (FANON, 2008, p. 133). Desde o processo de colonização se incutiu nos povos negros um sentimento de inferioridade devido ao padrão de beleza branco que foi estabelecido, “quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo” (FREIRE, 1987, p. 113). A violência simbólica e cultural se manifesta de múltiplas formas, como o desenvolvimento da opinião pública através dos meios de comunicação de massa, a pregação religiosa, a visão fatalista, a propaganda, a moda, a educação familiar e institucional, vai inculcando nos indivíduos maneiras únicas de ver e agir no mundo, os impedindo de pensar por si mesmos e refletir criticamente (SAVIANI, 1999).

Percebe-se que as pessoas negras não se reconhecem, pois já nascem em uma sociedade estruturada, padronizada para que elas não se reconheçam, não se aceitem, e até mesmo neguem sua identidade negra, a sociedade inventa uma identidade e uma cultura para elas, uniformiza todos em uma cultura nacional. Nessa perspectiva, Hall discorre sobre a construção desse modelo de homem homogeneizado, de cultura imaginada:

As culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos [...] não importa quão diferentes seus membros possam ser em termos de classe, gênero ou raça, uma cultura imaginada busca unificá-los numa identidade cultural, para representá-los todos como pertencendo à mesma e grande família nacional (HALL, 2004, p. 50, 59).

Assim sendo, é primordial pensar uma educação problematizadora, dialógica, libertadora. Os pais, a escola e os meios de comunicação de massa disseminam os mitos que foram ensinados/reproduzidos, por isso, a essencialidade da ruptura com essa estrutura social vigente, quebrando com esse status quo, que subalterniza os negros. Bem como, com novas práticas escolares a partir da Lei 10.639/03, utilizando como ferramenta literaturas afro na escola, que favoreçam a construção da identidade humana, universal, como indica Fanon (2008), onde as diferenças estão na subjetividade e não, meramente, no biológico. Por conseguinte, desenvolvendo novas estruturas, uma nova postura, uma nova realidade, uma forma diferente de pensar essas relações, através do movimento dialético da ação-reflexão-ação que favorecerá a transformação desse contexto sociocultural.

Objetivando o respeito e valorização às diferenças e às diversidades na nação brasileira, o rompimento com um imaginário estereotipado do negro, com uma educação que vise à promoção da igualdade étnico-racial no ambiente escolar, deve-se abordar no ambiente escolar as histórias e as narrativas de autores de origem africana. As linhas que seguem enfatizam o trabalho com a lei 10.639/03 que prevê a obrigatoriedade no estudo da história e cultura afro-brasileira. Entende-se que a literatura afro-brasileira corrobora para que o professor desenvolva a aplicabilidade da política pública com uma prática pedagógica que proporciona a

formação crítica do leitor de literatura no Ensino Médio. Nesse contexto, partiremos do questionamento: quantos autores negros a escola oportuniza ao educando ler no Ensino Médio? Ao se pensar a historiografia literária brasileira e a produção de conhecimento de afrodescendentes, existem vazios e omissões que apontam para vozes esquecidas e marginalizadas, conseqüentemente há negligência para a produção literária. Collins (2019) ao abordar a problemática da epistemologia aponta que “Longe de ser um estudo apolítico da verdade, a epistemologia indica como as relações de poder determinam em que se acreditar e por quê” (COLLINS, 2019, p. 402). Com isso, uma dupla inter-relação dada entre legitimação do conhecimento nas instituições, e as epistemologias ocidentais baseadas nos padrões eurocêntricos interagem para a validação do saber científico.

Na década 90 assistimos a uma perspectiva da teoria educacional que pode ser incorporada como parte da produção decolonial latino-americana. Essa tendência abarca como proposta a ruptura epistemológica buscando a descolonização do currículo visto como um território de “disputas”, já que suas narrativas vão evidenciar as lutas de classe, raça, gênero e sexualidade conferindo legitimidade a determinados grupos. A presença da escrita literária negra na sociedade brasileira não é recente e tem representantes como Luiz Gama (1830-1882) escravizado dos 10 aos 18 anos, Lima Barreto (1881-1922), Antônio Cândido Gonçalves Crespo (1846-1883), Maria Firmina dos Reis (1825-1917), José do Patrocínio (1853-1905). Essa no atual cenário brasileiro, tem sido repensada e recebe contribuições de autores como Lia Vieira, Miriam Alves, Sônia de Fátima da Conceição, Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães, Conceição Evaristo, entre outras.

Entretanto, a revisão literária afrodescendente foi durante muito tempo silenciada e posta à margem do cânone. Esse está relacionado aos aspectos ideológicos de uma época; com isso, os modelos estéticos aceitos estão atrelados a concepções políticas, as quais influenciam os padrões presentes na academia. Por certo, a negligência para a literatura dessa autoria ultrapassa os séculos fazendo com que chegue de forma fragmentada às escolas, por meio dos livros didáticos, que contribuem para o silenciamento e invisibilidade do negro, pois a prioridade

atribuída aos ditos autores canônicos se faz presente na prática pedagógica de maneira inquestionável.

A literatura negra do século XXI tem um momento de ampliação de seu *corpus*, e conta com critérios que a tornaria distinta dos demais textos presentes no cânone. Com a autoria de um eu-enunciativo marcado por questões biográficas, fenotípicas e temáticas atreladas "às tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Brasil, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito muitas vezes à oralidade" (DUARTE, 2005, p. 3). O ponto de vista vai admitir e expor valores morais e ideológicos que acionam a escolha de vocábulos para as representações. A linguagem busca "desconstruir" os discursos de fala e escrita provocando uma "reversão de valores". O público ambiciona a construção de um literário, caracterizado pela afirmação identitária. Cabe salientar que a produção dessa autoria não pode ser concebida a parte da nacional, antes integra o sistema literário brasileiro em sua heterogeneidade e pluralidade.

É adotado no texto a designação defendida por Cuti (2010) ao considerar que a expressão *negra* associada à produção literária nos remete a reivindicação diante da existência do racismo ao passo que afro-brasileiro lança-nos em uma semântica ao continente africano, com suas mais de 54 nações dentre as quais nem todas são de maioria de pele escura, nem tampouco estão ligadas a ascendência afro-brasileira. Assim, Literatura negra, Literatura afro-brasileira, literatura afro-brasileira colocam os sujeitos em espaços de poderes distintos. Consideramos o literário dessa autoria como o estabelecido por meio da produção do sujeito negro fala de si e dos seus.

A lei altera as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), pois promove a inserção de conteúdos da diversidade racial e cultural nos currículos escolares do Ensino Fundamental e Médio do território nacional. Essa apresenta-se como um mecanismo para desconstruir os discursos de inferioridade demonstrando a autonomia e valorização dos grupos étnicos. Complementando a legislação citada foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Sem dúvida, existe um fortalecimento das alterações

curriculares por meio do incentivo a práticas pedagógicas voltadas para uma educação de relações étnico-raciais positivas, que os conteúdos devem apresentar.

Nesse contexto, possibilita a busca de novas estratégias de ensino e aprendizagem por parte de professores e equipes pedagógicas, abrindo viés para desconstruir o estereótipo de escravo africano como uma condição intrínseca do ser africano. Cabe ao docente o estímulo a um consumo prazeroso de literatura, pois a prática da escola em uma abordagem superficial, fragmentada e como aporte para o ensino de gramática dos textos literários não corrobora para a formação crítica do leitor. Existe a necessidade de um encantamento pelo literário dado na relação entre leitores exigindo que o professor também seja um amante do literário.

É na prática docente que o trabalho se mostra árduo, pois deve revisitar discursos presentes no literário e incluir a conscientização do educando para um literário branco estabelecido em critérios críticos e estéticos que têm por base o eurocentrismo. Incluindo em sua prática pedagógica a crítica anti-hegemônica resgatando os silêncios da memória recuperando a história da multiplicidade e da resistência. Considerada um avanço, a lei 10.639/03 não anula do imaginário simbólico nacional por completo os inúmeros discursos hegemônicos que ainda insistem em inferiorizar determinados grupos étnicos. A prática pedagógica ao considerar a valorização da produção de conhecimento dos afro-descendentes possibilita que os sujeitos ocupantes das salas de aulas sejam conhecedores de mecanismos opressores, do identitário étnico e da história de lutas.

Nesse sentido, a literatura corrobora para que os leitores visualizem séculos de racismo estrutural que acarreta no afastamento dos espaços de poder, a marginalização, subalternização, a exclusão do negro nos processos formais de educação e a compreensão das persistentes desigualdades sociais ancoradas no racismo estrutural brasileiro. Diante de múltiplas identidades étnico-raciais que habitam o âmbito escolar se torna inviável o silenciamento por parte da prática pedagógica de fenômenos discriminatórios. Almeida (2019) adverte que o racismo institucional desvela o resultado do funcionamento das instituições que passam a conferir privilégios com base na relação étnico-racial. Por outro lado, o racismo estrutural pode ser desdobrado na compreensão do processo político e histórico

que tende a “naturalizar” a estrutura social dada nas relações políticas, econômicas, jurídicas e familiares.

Esse compreenderia uma rede de formações discursivas que promove o *assujeitamento* ativando um sistema de comportamentos. A escola tem funcionado como mecanismo disciplinador e regulador social, estreitamente ligado às relações de poder, “reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e suas identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação” (JUNQUEIRA, 2009, p. 14). A prática docente deve se dissociar dos essencialismos, para tanto conteúdos programáticos e currículos devem ser inquiridos em seu alinhamento entre educação e transformação social as sexualidades invisíveis, entre educação e corpos “transformados”. A literatura negra ao tencionar a representação do negro no literário canônico possibilita o diálogo com o proposto no inciso primeiro da Lei 10.639/03 que traz à evidência:

§ 1º O conteúdo programático [...] a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. (BRASIL, 2003, p. 2)

Assim, a literatura dessa autoria possibilita repensar as estruturas histórico-sociais de opressão e os esquecimentos da memória. Em atenção para o sistema de opressão perpetuado no Brasil e na América Latina de colonização dos brancos contra negro e a miscigenação da identidade nacional amparada no mito da democracia racial. A negligência para o papel da mulher negra para a formação nacional, a erotização do corpo negro que favorece a violência de gênero. Ela permite reconhecer que a história oficial é contada pelos grupos dominantes que impõem suas formações discursivas aos grupos étnicos rendidos.

A Narratividade do corpo negro em *Aramides Florença*

No literário de Evaristo, vida, escrita, memória e invenção se entrelaçam formando a *escrevivência*. O texto da autora tende ao contradiscurso, pois busca por

esquecimentos atrelados ao corpo negro e feminino de *Aramides* que ao enunciar desperta sentidos para a opressão de gênero, mas também de classe social e étnicas. Assim, é chamada a atenção para a *interseccionalidade* que problematiza a forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios corroboram para as desigualdades que estruturam a relação entre mulheres negras e sociedade.

Aramides Florença é o primeiro conto presente no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2017). A narrativa faz parte um conjunto de escritos postos no livro que se misturam com a escrevivência da escritora entendida como

[...] escrevivência traz a experiência, a vivência de nossa condição de pessoa brasileira de origem africana, uma nacionalidade hifenizada, na qual me coloco e me pronuncio para afirmar a minha origem de povos africanos e celebrar a minha ancestralidade e me conectar tanto com os povos africanos, como com a diáspora africana. Uma condição particularizada que me conduz a uma experiência de nacionalidade diferenciada. Assim como é diferenciada a experiência de ser brasileiroviva, de uma forma diferenciada, por exemplo, da experiência de nacionalidade de sujeitos indígenas, ciganos, brancos etc. Mas, ao mesmo tempo, tenho tido a percepção que, mesmo partindo de uma experiência tão específica, a de uma afro-brasilidade, consigo compor um discurso literário que abarca um sentido de universalidade humana. Percebo, ainda, que experiências específicas convocam as mais diferenciadas pessoas (CONCEIÇÃO, Evaristo, 2020 p. 30-31).

Evaristo (2017) admite no prefácio do livro que as histórias presentes nas narrativas se fundem e se confundem com as suas próprias histórias. Ao tomar a concepção de escrevivência mobiliza e desliza as fronteiras da memória discursiva, pois corrobora para se pensar os processos identitários. Essa mobiliza os saberes discursivos sobre o corpo negro feminino. Entender a discursividade que atravessa os corpos traz em si a opacidade dos processos de memória. A investida de sentidos sobre os corpos, dos indivíduos interpelados em sujeitos pela ideologia, marcados pelas práticas institucionais. O corpo do sujeito mulher também ligado ao corpo social é marcado pela opacidade do discurso que não se deixa ver e não pode ser dito em sua totalidade. O corpo feminino é atravessado por leis de poder, que determinam modos de vesti-lo e comportamentos a serem mantidos. Trata-se de um corpo moldado para ser depositário de características, que o limitam, enquanto espaço de subjetividade, sem que sejam permitidas, com facilidade, outras

identificações, além do discurso pré-estabelecido para o feminino, visto o corpo ser o elemento que materializa o sexo, delimitando o gênero.

O enredo é iniciado com a visita domiciliar da narradora a Aramides personagem principal “Quando cheguei à casa de Aramides Florença, a minha igual, estava assentada em uma pequena cadeira de balanço e trazia, no colo, um bebê que tinha a aparência de quase um ano” (EVARISTO, 2011, p. 11). Nesse contexto, na primeira parte do conto mãe e filho são apresentados ao leitor pela narradora trazendo a afetuosidade dada na relação “Aramides Florença buscava ser o alimento do filho. E, literalmente, era. O menino só se nutria do leite materno” (EVARISTO, 2011, p. 12). A narrativa comunga de uma narradora-personagem que tem voz em grande parte do texto. Assim, o enredo é narrado em terceira pessoa até a cena em que *Aramides* é violentada e assume o narrar sobre seu corpo em primeira pessoa.

Na segunda parte do conto é exposto o modelo de família patriarcal: “Mãe, pai e filho felizes, no outro dia, deixaram o hospital. Sagrada a família! – O homem repetia cheio de júbilos a louvação de sua trindade: ele, a mulher e o filho” (EVARISTO, 2011, p. 13). No trecho destacamos os termos *Sagrada a família e trindade*, esses apontam para a família burguesa na qual a centralidade estava no masculino. Dessa forma, o ideal de masculinidade aglomera concepções ideológicas da classe burguesa que reuniam as características de força, disciplina, responsabilidade, iniciativa e autocontrole. É herança dessa etapa a constituição da família patriarcal. No âmbito da família burguesa a figura paterna tornou-se inquestionável carregado dos signos da virilidade e mantenedor da ordem social. Na dominação, a mulher passa a ocupar o lugar de desejo do outro marcada como território.

Os atos violentos são iniciados na terceira parte do conto destaca-se a afirmativa “Passadas as primeiras semanas, uma noite, já deitados, o homem olhando para o filho no berço perguntou a Aramides quando *ela seria dele, só dele*” [...] (EVARISTO CONCEIÇÃO, 2011, p. 16). Dois termos chamam a atenção *ela seria dele, só dele*. Os limites que os corpos assumem em um discurso de naturalização marcariam a recorrência de processos regulatórios estabelecidos em discursos hegemônicos. Aprisionar-se-ia o corpo feminino ao discurso biológico

atrelado às enunciações discursivas em um conjunto de comportamentos a serem seguidos pelos gêneros. Em Saffioti (2004), encontramos que a violência gênero não detém lugar ontológico, podendo ser compreendidos como violação dos *direitos humanos* “sobretudo quando [...] mantém limites tênues com a chamada normalidade” (SAFFIOTI, 2004 p. 47-48). Ao observarmos, a representação feminina, no contexto literário brasileiro, é possível notar a presença de atos violentos que atingem as mulheres em diferentes períodos.

Nesse contexto, o corpo e suas delimitações são pensados a partir das relações de poder. A compreensão do sexo surge como um qualificador do corpo no interior do domínio da inteligibilidade cultural. Para Butler, “a materialidade do corpo não pode ser pensada separadamente da materialização daquela norma regulatória” (BUTLER, 2000, p. 111). Com isso, o gênero não pode ser pensado como um simples construto cultural tenso, visto que o próprio corpo se torna uma materialização do discurso sobre o sexo. Os corpos obedecem a normas regulatórias que governam sua materialização e significação. Dessa maneira, corpo e poder estão imbricados, e, nesse viés, o sexo não é tomado como um dado corporal, sobre o qual o construto do gênero é impetrado. Esse último passa a ser compreendido como uma norma cultural, que governa a materialização dos corpos. O gênero se torna imbuído de significados sociais assumidos pelo sexo. Esse último, por sua vez, não se torna destituído de significados sociais, que são substituídos pelos significados sociais que adota; antes se torna um termo, que absorve e torna constante a relação com o sexo.

Estudos apresentam que a violência acometida contra a mulher é realizada por parceiros ou pessoas próximas à mulher. SAFFIOTI (2004) adverte sobre a violência doméstica: “Diferentemente da violência urbana, a doméstica incide sempre sobre as mesmas vítimas, tornando-se habitual” (SAFFIOTI, 2004, p. 50), com isso uma de suas marcas é a rotinização corroborando para a codependência e o estabelecimento da relação fixada. Instituído-se como uma prisão de gênero. A narrativa dispara “*um silêncio sem lugar* se instalou *entre os dois*. [...]. *Um medo* começou a rondar o coração e o corpo *de Aramides* (EVARISTO, 2011, p. 16). Percebe-se que os termos: *um silêncio sem lugar; entre os dois; Um medo* amparados pelo determinante daquele que sente, Aramides, marcam a rotina de violência. Na

medida que a narrativa vai sendo desenvolvida é mostrada uma sequência de acontecimentos que remontam ao tempo da narrativa para marcar uma violência condicionada a um ciclo que se inicia ainda na gravidez. A relação conjugal passa a funcionar pelos termos *tão violento e sangue* que Aramides as vai conduzindo para a “deslembração do esquecimento” (EVARISTO, 2011, p. 16). Esses marcam uma lembrança individual do sujeito.

A violência doméstica prevista na *Lei Maria da Penha* prevê “qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial” (BRASIL, 2006 p. 2). A proposição trazida pelo *Ministério do Desenvolvimento e Cidadania*¹ para o período de junho de 2022 considera que no primeiro semestre de 2022 foram registradas 31.398 mil denúncias a violência doméstica contra as mulheres. Ao trazer para a sala de literatura de autoria negro-brasileira ocorre a resignificação para o espaço de compreensão do corpo negro feminino face aos processos idetitários de pertencimento. O questionamento para os papéis sociais ocupados em face da problematização e contextualização do ensino posto nas demandas contemporâneas. Nesse sentido, a lei de ensino da cultura afro-brasileira se torna movimentada, pois é revisitada para a compreensão de problemáticas que visam inquirir lugares de poder.

Dalcastagné (2008) considera que “[...] a personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca. Os brancos somam quase quatro quintos das personagens, com uma frequência mais de dez vezes maior do que a categoria seguinte (negros)” (DALCASTAGNÈ, 2008, p. 90). É com atenção que observamos a pesquisa *Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea* de Dalcastagné (2008) para ponderarmos que são poucos escritores e personagens negras presentes em narrativas literárias. É interessante pensar também sobre as conclusões do trabalho da autora, pois os negros nas narrativas raramente são os protagonistas ou narradores ocupando frequentemente situação subalterna e estereotipadas, com papéis de bandido, prostituta e doméstica. Acrescenta-se a

¹ Consultar Brasil tem mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra as mulheres até julho de 2022

análise a reprodução a crítica que corrobora para a legitimação e o preconceito racial e a apropriação crítica que instaura na cena literária a denúncia buscando desarticular as construções racistas.

Na quarta parte do enredo é destacado o estupro de Aramides Florença, pelo próprio companheiro. Nesse contexto, ela declara: "Numa sucessão de *gestos violentos*, ele me jogou sobre nossa cama, rasgando minhas roupas e tocando um de meus seios que já estava descoberto, no ato da amamentação de meu filho. E, dessa forma, o pai de Emildes me *violentou*" (EVARISTO, 2011, p. 17-18). Pensar o corpo negro feminina face à violência de gênero requer localizá-lo no interior de um projeto colonizador que o lança no subumano e inumanos, na família nuclear patriarcal e na cultura do estupro/antiestupro. Com isso, *gestos violentos e violentou* marcam o ato de violação do corpo feminino. Machado (2000) pontua que "O estupro é um ato violentíssimo, uma invasão ao corpo com efeitos em geral impensados [...] incompreensão e distanciamento de namorados, maridos, sentimentos de vergonha e uma sensação de medo, constante e paralisadora" (MACHADO, 2013, p. 238).

Entender a presença do estupro na cultura requer revisitar alguns pontos de memória. Dentre os quais requer abordar o espaço do corpo feminino negro na sociedade brasileira durante o processo de colonização. Abdias Nascimento (2016) considera que existiria no território colonial a proporção de uma mulher para cada cinco homens, logo as presentes no território não poderiam estabelecer qualquer estrutura de família. No mais, os escravocratas manteriam negras africanas como prostitutas como meio de renda. Essas também estariam vulneráveis à união marital ilegítimas e à concubinação. O produto do estupro da mulher negra pelo português seria os filhos mulatos bastados. O processo de colonização projeta a narrativa sexual negra dissociada da branquitude. A imagem da mulata liberal e pronta para o sexo acompanha um projeto que pretendia a inumanização do corpo da escrava e a hiperssexualização encontrariam reverberamento nas percepções de representação cultural da contemporaneidade. O racismo estrutural pode ser desdobrado na compreensão do processo político e histórico que tende a "naturalizar" a estrutura social dada nas relações políticas, econômicas, jurídicas e

familiares. Assim, “o sexismo e o racismo fundamentam a cultura do estupro no Brasil. Não é por outra razão que as mulheres negras são as que mais sofrem com a violência doméstica e sexual em nosso país (MACHADO, 2000, p. 9).

É no âmbito das *performances* de gênero binária na qual as culturas atribuem ao masculino ideais de agressividade, virilidade e ao feminino comportamento de docilidade, passividade e submissão que se pode falar em cultura do estupro. Dessa forma, as sexualidades violentas atreladas ao poder exercido através da agressão sexual estão imbricadas. Por certo, ao abordamos a tolerância de uma cultura ao estupro, já se aponta para coexistência de uma cultura do *antiestupro*, já que, se o repertório simbólico dominante disponível permite a confusão/ambiguidade entre estupro e relação sexual, ao mesmo tempo permite pensar o mais absoluto distanciamento entre um e outra” (MACHADO, 2000, p. 11).

Machado (2017) aponta críticas para o judiciário a iniciar por identificar um sistema que busca respaldo durante um longo período em valores baseados em um código relacional de honra dos tempos coloniais. Esse considerando estereótipos de uma sexualidade masculina na qual o homem agiria por “instintos” que lhe são próprios, cabendo a figura feminina o ato da censura diante do proposto. No mais, diante da acusação cabe a investigação para saber os motivos da prática, pois o desejo sexual, desejo de poder imbricados na formação do desejo de violência masculino também estariam relacionados também ao respeito à dignidade pessoal e à liberdade sexual do outro.

Cabe a crítica aos discursos sociais legitimados que em uma visão estereotipada e machista que visualizam nas roupas, ambientes e grupos a exposição da vítima e com isso o amparo para a concretização do crime. Contestando lesões visíveis, ameaças verbais que podem até ser vistas com desconfiança, pois ela pode ter denunciado por vingança ou por ter sido desprezada (quando se trata de estupros entre conhecidos). O conto mostra três possibilidades de violência a saber: física, psicológica e sexual. Assim, apresenta enunciações que apontam para a violência de gênero associada ao discurso de dominação, poder compreendido em uma sexualidade dada na agressividade legitimada pelo discurso biologista de virilidade no modelo patriarcal. Dessa maneira, o literário de Conceição Evaristo

permite repensar a narrativa em confluência entre o vivido e o escrito para a ruptura dos mecanismos de dominação de gênero marcados pelo racismo e sexismo.

Considerações Finais

A presente proposta teceu considerações sobre a possibilidade da literatura afro-brasileira corroborar com a aplicação da lei 10.639/03, pois implementa discussões sobre o resgate de valores culturais de matriz africana presente na cultura. É observado que para além do direito, a efetivação da lei a partir da perspectiva do Ensino Médio conta com o desafio da ruptura dos paradigmas educacionais, pois requer um docente capaz de problematizar questões étnicas e que envolva em sua prática postura crítica sobre a opressão social do negro.

A literatura afro-brasileira suscita questionamentos para problemáticas vivenciadas pela população negra, tais como a violência de gênero. Para tanto, foi proposto a análise do conto *Aramides Florença*. Esse foi evidenciado como uma possibilidade para a prática pedagógica com o trabalho da literatura afro-brasileira. Com isso, a produção literária de Conceição Evaristo evidencia o questionamento para a violência sofrida pelo gênero feminino, os crimes motivados pelo entendimento de inferioridade feminina. Nesse contexto, a violência física passa pela simbólica, pois é reflexo de uma ideologia patriarcal que delega ao homem, detentor de maior força física, o poder sobre a mulher, o que acaba legitimando atos que acarretam a submissão feminina. Compreendendo a violência simbólica como “insensível, invisível as suas próprias vítimas, que se exerce essencialmente pelas vias puramente simbólicas da comunicação e do conhecimento, ou, mais precisamente, do reconhecimento ou em última instância do sentimento” (BOURDIEU, 2002, p. 7-8). Dessa forma, a violência corpórea é consequência de uma maneira de pensar, arraigada culturalmente, que delega aos homens direitos sobre os corpos femininos.

A prática pedagógica deve abrir novas perspectivas de e pensar o gênero, a classe e a etnia. Reconhecendo novos paradigmas para estabelecer a função transformadora da educação na sociedade com caráter libertador distanciada da

pedagogia tradicional. Ela deve se valer de uma pedagogia inclusiva que abarque o que foi negligenciado e posto à margem, promover o discurso de grupos que durante muito tempo foram subalternizados. Uma pedagogia libertadora, que não ignore a diversidade das manifestações propondo novas estratégias de ensino e aprendizagem. A literatura afro-brasileira é um amplo território para a compreensão das lutas e das relações de poder da mulher, tendo em vista, que o feminismo negro propõe a ruptura dos discursos hegemônicos numa sociedade desigual, para se pensar novos projetos civilizatórios de sociedade. Entretanto, a tentativa de deslegitimação da produção literária da mulher negra ampara-se na colonização do pensamento, em um sistema de dominação que se concretiza pela junção de três elementos de opressão, o Patriarcado-Racismo-Capitalismo (SAFFIOTI, 1987).

O literário possibilita a formação de um leitor crítico das lutas contra os mecanismos de opressão históricos (escravidão, violências e exclusão social). A busca da introdução do literário na sala de aula conduz ao questionamento sobre o lugar do negro no sistema educacional. Com isso, é pretendido que o leitor compreenda a literatura como um espaço de poder manifestando o interesse de grupos dominantes, ao passo que, também é apresentada uma “fissura”, produzida pela enunciação de vozes sufocadas pelo silêncio da história.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. **Planalto**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm>. Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Paulo Freire**. Disponível em: <http://paulo.freire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN_Educacao_das_Relacoes_Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 10 mar. 2022.

_____. Brasil tem mais de 31 mil denúncias de violência doméstica ou familiar contra as mulheres até julho de 2022. **Gov.br**, MDH. Disponível em: <<https://www.gov.br/mdh/pt->

br/assuntos/noticias/2022/eleicoes-2022-periodo-eleitoral/brasil-tem-mais-de-31-mil-denuncias-violencia-contras-mulheres-no-contexto-de-violencia-domestica-ou-familiar> Acesso em: 10 agosto 2022.

COSTA, Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÊL, Ramón. **Decolonialidade e Pensamento Afro Diaspórico**. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

CUTI. **Literatura Afro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2010.

DALCASTAGNÉ, Regina. **Entre Silêncios e Estereótipos: relações sociais na literatura brasileira contemporânea**. Disponível: <<http://seer.bce.unb.br/index.php/estudos/article/viewFile/2021/1594>>. Acesso em: 6 maio 2019.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura, política, identidades: ensaios**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005.

DUARTE, Constância Lima; DUARTE, Eduardo de Assis; ALEXANDRE, Marcos Antônio (orgs.). **Falas do outro: literatura, gênero, etnicidade**. Belo Horizonte, Nandyala; NEIA, 2010.

DUARTE, Eduardo. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira margem**. n. 26, Rio de Janeiro, 2010. p. 113-138. Disponível em: <<http://www.revistaterceiramargem.com.br/index.php/revistaterceiramargem/article/view/60/72>>. Acesso em: 1 mar. 2022.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **SCRIPTA**. Belo Horizonte: PUC Minas 2009, v. 13, n. 25. p. 17-31. Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365>> Acesso em: 18 fevereiro 2022.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira). Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. Universidade Federal de Minas Gerais. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**. 2002.

GOMES, Ivaneide, Damasceno do Nascimento. **Literatura brasileira e afro-brasileira no ensino: a interpretação do aluno**. – 2015. 153 f. Tese (Mestrado) – Universidade Estadual de Santa Cruz UESC, Ilhéus, 2015.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a Intelectualidade negra descolonializado os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGUÊL, R. (orgs.). **Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico** Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2019. 366 p. 1 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. **Revista do Instituto de Estudos brasileiros**. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, n. 28. São Paulo, USP, 1988.

MACHADO, L. Z. Masculinidade, Sexualidade e Estupro: as construções da virilidade. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 231–273, 2013. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/8634634>>. Acesso em: 2 mar. 2022.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 19, p. 329–344, 2018.

PINHEIRO, B. C. S. Educação em Ciências na Escola Democrática e as Relações Étnico-Raciais. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, 19, p. 329–344, 2019.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, E. (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 227-278 Disponível em: <biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2022.

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

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Gênero, patriarcado, violência**. 1 ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004, 151p.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. 32 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999. (Coleção polêmicas do nosso tempo; v. 5)

SILVA, Elton; GARCIA, Fabiano; PINHEIRO, Bárbara. **“Cabelo veio da África junto com os meus santos”: a Química dos cabelos crespos (ou não)**. XIX Encontro Nacional de Ensino de Química (XIX ENEQ), Rio Branco, 2018.

XAVIER, Glauca do Carmo. A literatura afro-brasileira no ensino médio: uma discussão necessária. **Língua Tec**, Rio Grande do Sul, v. 2, n. 2, novembro de 2017. Disponível em: <<https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/2554>>. Acesso em: 28 fevereiro, 2022.