

O cânone literário e (não)decolonial na formação docente: a interculturalidade crítica do currículo de mulheres negras

The literary and (non)decolonial canon in teacher training: the critical interculturality of the curriculum of black women

El canon literario y (no)decolonial en la formación docente: la interculturalidad crítica del currículo de mujeres negras

Mariana Saturnino dos Santos¹
Gildeane Hilgley Alves da Silva¹
Suzana Mary de Andrade Nunes¹

DOI: <http://dx.doi.org/10.20435/serieestudos.v29i67.1889>

Resumo: Neste estudo, pretendemos refletir sobre as causas que levam à ausência das mulheres negras no cânone literário desde o evento de (des)escravização do negro, de tal modo, nos projetos políticos educacionais voltados ao currículo no ensino fundamental até a segunda década do século XXI. Para tal, detemo-nos nas tendências da interculturalidade do currículo, além dos debates em torno da (não)decolonialidade em alinhamento com as teorias do sul. A Pesquisa Qualitativa faz um levantamento de obras literárias de autoria de mulheres negras, com as quais marcam o movimento de luta antirracista, por meio do reconhecimento da História da Arte e Literatura Brasileira. Percebemos que a ausência das mulheres negras no cânone literário está diretamente ligada a sistemas simbólicos e a colonialidade do poder do saber. Todavia, essa temática tem sido posta em debates, o que passou a dar voz às mulheres negras, destacando-se quatro nomes, neste nosso estudo, e suas respectivas obras para representar a importância da literatura feminina afrodescendente e decolonial. Em ênfase, destacamos as obras de Esperança Garcia, Maria Carolina de Jesus, Maria Firmina dos Reis e Conceição Evaristo, cuja relevância pode ser considerada como o resgate da cultura das identidades negras no Brasil.

Palavras-chave: cânone literário; literatura de mulheres negras; currículo (não)decolonial.

Abstract: In this study we intend to reflect on the causes that lead to the absence of black women in the literary canon since the event of (de)enslavement of black people, in such a way, in educational

¹ Universidade Federal de Sergipe (UFS), Aracaju, Sergipe, Brasil.

political projects focused on the curriculum in elementary school until the second decade of the 21st century. To this end, we focus on the trends of interculturality in the curriculum, in addition to the debates around (non)decoloniality in alignment with southern theories. Qualitative Research surveys literary works authored by black women, with which they mark the anti-racist struggle movement, through the recognition of the History of Art and Brazilian Literature. We realize that the absence of black women in the literary canon is directly linked to symbolic systems and the coloniality of the power of knowledge. However, this theme has been discussed, which has given black women a voice, highlighting four names in our study and their respective works to represent the importance of Afro-descendant and decolonial female literature. In emphasis, we highlight the works of Esperança Garcia, Maria Carolina de Jesus, Maria Firmina dos Reis, and Conceição Evaristo, whose relevance can be considered as the rescue of the culture of black identities in Brazil.

Keywords: literary canon; black women's literature; (non)decolonial curriculum.

Resumen: En este estudio, pretendemos reflexionar sobre las causas que conducen a la ausencia de las mujeres negras en el canon literario desde el acontecimiento de la (des)esclavitud de las personas negras, de tal manera, en proyectos políticos educativos centrados en el currículum de la escuela primaria hasta la segunda década del siglo XXI. Para ello, nos centramos en las tendencias de la interculturalidad en el currículo, además de los debates en torno a la (no)decolonialidad en alineación con las teorías del sur. La Investigación Cualitativa analiza obras literarias de mujeres negras, con las que marcan el movimiento de lucha antirracista, a través del reconocimiento de la Historia del Arte y de la Literatura Brasileña. Nos damos cuenta de que la ausencia de las mujeres negras en el canon literario está directamente vinculada a los sistemas simbólicos y a la colonialidad del poder del conocimiento. Sin embargo, se ha discutido este tema que ha dado voz a las mujeres negras, destacando cuatro nombres en nuestro estudio y sus respectivas obras para representar la importancia de la literatura femenina afrodescendiente y decolonial. En énfasis, destacamos las obras de Esperança García, Maria Carolina de Jesus, Maria Firmina dos Reis y Conceição Evaristo, cuya relevancia puede ser considerada como el rescate de la cultura de las identidades negras en Brasil.

Palabras clave: canon literario; literatura de mujeres negras; currículum (no)decolonial.

1 INTRODUÇÃO

Entre tantas questões relevantes no combate às posições conservadoras que negam o direito à humanização dos grupos afrodescendentes, sem dúvida alguma, uma delas são as razões que levam à ausência das mulheres negras no cânone literário, conseqüentemente, perpassada pela negação de uma cultura diversa no processo civilizatório ocidental.

Oportunamente, resolvemos adensar as discussões, a partir dos impactos da formação docente sob a tutela conservadora da cultura colonialista em contraponto à referência subordinada expressa pelo “salvo se” anunciada pela decolonialidade resistente e aguerrida na luta para assegurar seu espaço político,

social e histórico. Entende-se, pois, que essa questão é cercada de complexidades, afinal, é uma temática de grande abrangência, podendo ser observada sob aspectos sócio-histórico, culturais, científicos, entre outros, pelos quais a reflexão sobre as causas que levam à ausência das mulheres negras no cânone literário deixa de ser um *cogito* para integrar a fluência carregada de símbolos e registros das cadeias produtoras de significados da nossa sociedade.

Nesse sentido, pretendemos trazer para o centro da reflexão a figura da mulher, que vem sendo colocada como personagem secundária nas obras literárias e ocultada como escritora de suas próprias obras. Uma mulher negra, que sofre racismo e preconceitos de gênero e que foi historicamente impedida nas suas produções. Essa mesma mulher, em um enorme espaço de tempo correspondente à escravidão do povo preto, nem sequer teve acesso à educação escolarizada para realizar suas produções literárias. Essas questões ensejam fatores que podem ser tocados nesta abordagem: preconceitos de gênero, papéis de gênero, racismo, escravidão – todos esses fenômenos não podem ser delimitados em um único recorte espaço-tempo, o que torna ainda mais desafiador o clímax desta narrativa das Ciências Humanas, em interface com as Ciências Sociais.

O preconceito sobre a mulher, em nossa sociedade, transita transversalmente entre questões de gênero e de raça, uma vez que, além de estar imersa na cultura patriarcal, de onde as desigualdades se evidenciam em oportunidades de trabalho, nos direitos de ir, vir e ser, a mulher negra sofre os resquícios de um legado colonial escravocrata que se reverberou em uma pseudolibertação, cujos valores, mentalidades e comportamentos se reproduzem disfarçadamente em violência simbólica, física e patrimonial.

Cada um dos componentes da sociedade tem papel fundamental nesse trajeto, porém, gostaríamos de dar especial destaque ao papel do professor. Este agente educativo que está em contato com o aluno todos os dias e é o responsável por mediar o conhecimento, manusear ferramentas, apresentar bibliografias e toda uma diversidade de leituras que irão compor o repertório do aluno. Se esse professor não entende o papel que exerce e não está engajado na reeducação étnico-racial, todo esse caminho se torna mais difícil ainda de ser trilhado.

Possibilitar ao aluno reflexões sobre questões raciais e apresentar a literatura negra, história e cultura dos povos africanos e afrodescendentes constitui-se o leque de deveres do professor e da comunidade escolar em geral; afinal, está

previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Negar isso ao aluno é furtá-lo da sua própria história e identidade.

Esta pesquisa de cunho qualitativo e bibliográfico se consolida a partir da visão metafórica de um trampolim, no qual, em um salto, mergulharmos para o debate, tendo em vista considerarmos essa temática de grande relevância para a sociedade, pois é necessário questionar alguns moldes previamente estabelecidos, pensar e debater sobre o racismo e preconceitos de gênero e levar ao público a reflexão de maneira crítica e intercultural. Além disso, é de grande importância para a área da educação, partindo do ponto de vista que a formação de seres pensantes passa pelas ideias concebidas e vigentes das instituições educacionais que, supostamente, não apenas conhecem as obras consagradas da literatura, mas também deveriam apreciar outras ditas não consagradas, em vez de apenas excluí-las. E, por fim, consideramos também o nosso estudo presente e atual para a formação do professor, acadêmica, por abrir-se não somente para a apreensão do conhecimento, mas por alcançar a visão humanística da personalidade humana.

2 LITERATURA NEGRA E (NÃO)DECOLONIAL

Ao iniciarmos os debates sobre cânone literário, precisamos, de primeira via, entender o significado desta expressão. Podemos entender cânone não apenas no meio da literatura dita “clássica”, mas também na religião, nas artes e em diversos campos de expressão humana. Cânone seria, portanto, um grupo de obras consagradas e, inevitavelmente, separadas, levadas a um nível diferente em relação às outras. Assim como conceituaram Calegari e Moreira, “[...] a palavra ‘cânone’ passou a significar o conjunto de elementos elitizados ou mesmo uma lista de merecedores de destaque e, conseqüentemente, apartados do ‘comum’ por meio de qualidades que o conferissem distinção” (Calegari; Moreira, 2016, p. 41).

Ao entendermos que o cânone, ao incluir, imediatamente e igualmente, exclui, poderíamos pensar em que parâmetros e critérios baseiam sua escolha. Ao aplicar um olhar inocente, pensaremos em diversos motivos estéticos, clássicos, poéticos e caímos até mesmo no risco de ver a questão com os olhos da classe dominante: seriam escolhidas as melhores obras. Contudo, se nos esforçarmos um pouco mais em nossos questionamentos, começaremos a nos perguntar quem dita o que é considerado o melhor e a quais interesses ele serve. Nos aprofundando

um pouco mais no bojo das discussões, surgem diversas contribuições enriquecedoras, como a abordagem de Zahidé Muzart ao citar:

O estudo do cânone está ligado, pois, a várias coisas, principalmente à dominante da época: dominantes ideológicas, estilo de época, gênero dominante, geografia, sexo, raça, classe social e outros. Aquilo que, é canonizado em certas épocas, é esquecido noutras; o que foi esquecido numa, é resgatado em outra. Como Sousândrade, no Brasil, como Baudelaire, na França... entre outros (Muzart, 1995, p. 86).

Observamos, portanto, que o que é canonizado está ligado, indissociavelmente, ao que é dominante. “São excluídos do cânone: o popular, o humor, o satírico e o erótico. O baixo é excluído. Permanece o alto” (Muzart, 1995, p. 86). Podemos citar, portanto, diversos personagens excluídos nesse processo: o pobre, o negro, a mulher, e até mesmo correntes de pensamento literárias, afinal, a “[...] percepção de ‘boa literatura’ está ligada à ‘boa cultura’, desprezando o diferente” (Calegari; Moreira, 2016, p. 46).

Assim, é notável a expressa colonialidade do poder, saber e ser que estabelece um controle absoluto da vida. Essa colonialidade “é uma realidade de dominação e dependência em escala planetária e universal”, atingindo diversas instâncias da vida para hegemonia (Arias, 2010, p. 84).

Para Arias (2010), a colonialidade do poder diz respeito “[...] aos aspectos sistêmicos e estruturais da dominação”, com as instituições e os aparatos de controle que impõem as ordens universais dominantes e dificilmente podem ser questionados, tendo soberana influência sobre a política, economia, cultura, religiosidade, linguagem e aspectos da natureza.

Já a colonialidade do saber refere-se à imposição de saberes universais totalmente ligados ao exercício do poder. A classe dominante determina o que é conhecimento, ou não, e estabelece um império da hegemonia e universalização da razão, tendo a ciência e a técnica como únicos conhecimentos, ou seja, verdades válidas para explicar a vida e o mundo.

Arias (2010) ainda reforça o entendimento acerca das “características de um espelho”, que, por sua vez, refletem imagens distorcidas da realidade, cujo reflexo está destinado a outros processos, de outras territorialidades e experiências históricas:

[...] isso em usurpamos a palavra, para que sejamos um simples eco de outras vozes, que se auto assumiram a hegemonia da enunciação. É por isso que

herdamos um conhecimento de ventríloquo, que não fala por si, nem com suas próprias palavras, nem de suas próprias territorialidades, realidades e lugares, mas condenou-nos a ser um mero eco, uma monofonia, que apenas escuta e repete a fala de verdade da ciência ocidental (Arias, 2010, p. 87, tradução nossa).

Pessoas pobres, mulheres, negras, indígenas que, por séculos, tiveram suas vozes usurpadas, sem direito a falar por si, a expor seus conhecimentos de mundo e a exercer sua cultura, apenas sendo usados como instrumentos de reprodução da colonialidade. Por consequência, esse controle do saber e poder é usado para usurpar suas identidades e subjetividades criando sujeitos alienados, submetidos e úteis para manutenção da dominação, instituindo a colonialidade do ser.

Sabendo disso, entendemos que podemos perpassar por diversas questões, seja escravidão, racismo, preconceitos e papéis de gênero, tudo isso incide diretamente na ausência feminina preta (ou dita ausência) na literatura. Quando falamos de ausência, podemos olhar sob dois prismas diferentes: a mulher contada na literatura e a mulher como autora de obras literárias. Nesses dois aspectos, vemos um intenso processo de exclusão feminina, pois, ao aparecer na literatura apenas como personagem, ela é contada, somente, pelos olhos de quem a escreve.

Se tomarmos a mulher como autora, chegamos à conclusão de que ela foi, e é, muitas vezes ocultada e relegada à marginalidade ou à rejeição, que perpassa desde as políticas editoriais até a recepção dos leitores, efeito dos registros inconscientes de incapacidade intelectual em virtude da sua biologia e/ou de aspectos sociais e culturais:

O universo literário é rico na representação da mulher nos seus múltiplos estereótipos, como, por exemplo, o da mulher-anjo (doce, meiga e pura) e o da mulher-demônio (lasciva, ardilosa, irresponsável), mas nunca como protagonista de sua história e representação. Certamente essas estereotípias justificam o rebaixamento social da mulher e reforçam o modelo misógino do cânone em que a mulher é excluída enquanto escritora e secundarizada enquanto personagem, legitimando a condição subalterna da mulher na sociedade (Marques, 2017, p. 232).

O pensamento é ordenado a partir do entendimento do cânone como um meio de expressão da imagem feminina no qual percebemos o processo de silenciamento da mulher. Se considerarmos que a linguagem é um poder simbólico, como afirma Pierre Bourdieu (1989), e que esta é uma construtora da nossa

realidade, entenderemos também que as obras literárias são um forte meio linguístico de comunicação, e que o silenciamento da mulher nesse contexto diz muito a respeito dos moldes sobre os quais a nossa sociedade tem se constituído. E é sobre este prisma que será abordado o próximo tópico.

3 LINGUAGEM: O PODER SIMBÓLICO E A RESISTÊNCIA DA MUDANÇA IDEOLÓGICA

Ao nos lançarmos em uma análise histórica do cânone literário, e de como ele tem se estruturado ao longo dos séculos, precisamos partir de um determinado entendimento de sociedade, de como seus campos são estabelecidos e, concomitantemente, estabelecem o poder dominante. Poder esse que chamaremos, na perspectiva de Bourdieu, de poder simbólico. “O poder simbólico é, com efeito, esse poder invisível o qual só pode ser exercido com a cumplicidade daqueles que não querem saber que lhe estão sujeitos ou mesmo que o exercem” (Bourdieu, 1989, p. 7).

Sendo assim, o poder simbólico não se reduz a um poder econômico, ou político, exercido por algum mecanismo específico, mas um poder que é construído, e construtor da sociedade, na qual os indivíduos estão submetidos, mas, possivelmente, inconscientes de sua dominação.

Os ‘sistemas simbólicos’, como instrumentos de conhecimento e de comunicação, só podem exercer um poder estruturante porque são estruturados. O poder Simbólico é um poder de construção da realidade que tende a estabelecer uma ordem gnoseológica: o sentido imediato do mundo (e, em particular, do mundo social) supõe aquilo que Durkheim chama o conformismo lógico, quer dizer, ‘uma concepção homogênea do tempo, do espaço, do número, da causa, que torna possível a concordância entre as inteligências (Bourdieu, 1989, p. 9).

Como é possível notar, esse poder seria, então, não apenas um formador da realidade, mas também da concepção que o indivíduo tem de si mesmo (e do outro) e de como ele se insere na sociedade. Neste contexto, para que esse processo ocorra, estão estabelecidos alguns sistemas simbólicos, considerados estruturas estruturadas e estruturantes, são eles: língua, arte e religião. Para a presente pesquisa, voltaremos o nosso olhar mais especificamente para as manifestações linguísticas, sendo estas instrumentos de conhecimento e construção do mundo

dos objetos. Se considerarmos que os sistemas simbólicos são responsáveis por produções simbólicas, nas quais as produções linguísticas podem ter sua contribuição, partimos do pressuposto de que elas também podem funcionar como instrumentos de dominação. Desta forma, mantém-se uma consciência simbólica que é responsável pela manutenção da cultura dominante e seu perpetuamento.

A cultura dominante contribui para a integração real da classe dominante [...]; para a integração fictícia da sociedade no seu conjunto, portanto, à desmobilização (falsa consciência) das classes dominadas; para a legitimação da ordem estabelecida por meio do estabelecimento das distinções (hierarquias) e para a legitimação dessas distinções (Bourdieu, 1989, p. 10).

Os sistemas simbólicos cumprem, assim, sua função social e política, a partir das suas produções, pelo acúmulo de poder material e simbólico da classe detentora desses poderes. Sabendo disso, podemos entender com mais clareza a dinâmica que tem se estabelecido em relação ao processo canônico, afinal, se todos os âmbitos da sociedade estão inseridos nas relações de poder simbólico, quanto mais as manifestações linguísticas, que estão dentro do que considera Bourdieu, uma estrutura estruturante: a língua.

Para Moreira (2007, p. 27), “[...] quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem”; assim, um dos instrumentos de dominação é a linguagem, uma vez que um grupo social evidencia a sua identidade por meio da sua cultura e sua língua.

Os apontamentos sociológicos acima realizados abrem caminho para um aprofundamento da reflexão a respeito da escolha do cânone literário e conseqüente exclusão da mulher negra neste processo. Percebemos que a concepção de mulher gerada na consciência coletiva está diretamente ligada ao poder simbólico exercido na sociedade, através de estruturas estruturantes, das quais as manifestações linguísticas fazem parte, ou seja, a forma como é apresentada a mulher na literatura é fruto de sistemas simbólicos da colonialidade, que, concomitantemente, representam e mantêm uma concepção de mulher segundo a cultura dominante.

Como abordado anteriormente, estas concepções sustentam a visão da mulher negra sob prismas diversos: ora sexualizada, ora dócil, ora preguiçosa, ora materna, sempre segundo a voz de terceiros, mas nunca representada por

si mesma, debaixo de seu próprio olhar. Esta terceirização que mantém a voz da mulher abafada ao longo dos séculos tem sido trazida à tona atualmente, em debates diversos. Pode-se considerar que, apesar de todo o processo de silenciamento feminino, diversas obras de autoras negras foram e vêm sendo produzidas. Nesse sentido, é necessário trazer luz sobre essas produções e fazê-las conhecidas nos diversos âmbitos da sociedade, iniciando-se pela educação, para promover o caminho da decolonialidade.

A decolonialidade confronta a colonialidade do poder, do saber e do ser, pois busca transformar as dimensões materiais e estruturais das instituições e dos aparelhos de dominação que submetem ao esquecimento as subjetividades dos seres; assim, “[...] a decolonialidade suscita a luta por um outro horizonte da civilização e da existência” (Arias, 2010, p. 84).

3.1 Currículo e políticas educacionais

Ao refletir sobre aquilo que é ensinado, ou deixado de ser ensinado, no ambiente escolar, é impossível fugir dos debates que giram em torno do currículo escolar. Sabe-se que o currículo surgiu na Roma Antiga, como “[...] *cursus honorum*, a soma das ‘honras’ que o cidadão ia acumulando à medida que desempenhava sucessivos cargos eletivos e judiciais, desde o posto de vereador ao cargo de consul” (Sacristán, 2013, p. 16). Contudo, no âmbito escolar, com o passar do tempo, o currículo “[...] recebeu o papel decisivo de ordenar os conteúdos a ensinar; um poder regulador que se somou à capacidade igualmente reguladora de outros conceitos” (Sacristán, 2013, p. 17).

Nesse sentido, é importante ressaltar que o currículo expressa um modelo de sociedade que se pretende projetar, afinal, ele “não é neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas ações e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis (Sacristán, 2013, p. 23). Um olhar não inocente sobre o currículo leva a uma reflexão sobre quais interesses ele pretende atender e quais são as forças e os poderes dominantes que estão por trás dessa dinâmica.

Seguindo o pensamento de Sacristán (2013), ressaltamos para aquilo que ele considera ser de “importância fundamental do currículo”:

[...] reside no fato de que ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos

(e para eles) aquilo que consideram adequado. Por meio desse projeto institucional, são expressadas forças, interesses ou valores e preferências da sociedade, de determinados setores sociais, das famílias, dos grupos políticos, etc. (Sacristán, 2013, p. 24).

A negação da literatura feminina negra nos ambientes acadêmicos e o silenciamento de suas vozes perpassam por interesses da classe dominante e por uma história que é contada a partir do olhar de outras coletividades, em especial, europeia. Candau (2007) salienta que a cultura eurocêntrica que disseminou as ideias científicas, culturais e artísticas em torno do processo civilizatório ainda está presente nas práticas e nos discursos do campo. A autora defende a necessidade de desestabilização dos laços que canonizaram os dogmas elitistas da figura masculina e branca “[...] assim como deveríamos questionar a naturalização da ‘branquidade’ e as perspectivas essencialistas; a sala de aula seria entendida como espaço de múltiplas narrativas, em que deveria predominar o diálogo e a troca de saberes” (Candau, 2007, p. 737).

Portanto, para a implementação de um currículo que contemple as contribuições literárias de diversos povos e gêneros, faz-se necessário um processo de desconstrução de “[...] preconceitos e da discriminação, buscando desnaturalizá-los e questionar o caráter monocultural e etnocêntrico da instituição escolar, nas diversas dimensões em que se manifesta no seu dia-a-dia” (Candau, 2007, p. 740). Esse processo ocorre através da implementação de um currículo multicultural e intercultural, articulando a tensão igualdade-diferença, resgatando os processos de construção das identidades culturais e promovendo empoderamento.

Em relação aos avanços de um currículo que contemple as contribuições das diversas matrizes de formação brasileira, uma das conquistas realizadas no Brasil, no século XXI, foi a inclusão do ensino obrigatório de história e cultura afro-brasileira nas escolas, alterando assim a principal Lei Educacional do nosso país, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Anteriormente, a LDB pouco citava a abordagem da cultura afro-brasileira, entretanto, a Lei 10639 (Brasil, 2003), mudou esse cenário.

Em seguida, em 17 de junho de 2004, são lançadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. O documento visava instruir pais, professores, gestores e a comunidade escolar em geral sobre a mudança curricular realizada pela

Lei 10.639 (Brasil, 2003). Essa mudança deveria, inclusive, não ser vista apenas como curricular, ou simplesmente um acréscimo de conteúdos, mas como uma transformação de mentalidade, de prática pedagógica e de ações dentro e fora da escola. Em todo tempo, as diretrizes reafirmam a importância de ações afirmativas e reparadoras para a população afrodescendente no Brasil, e a promulgação destas leis é um passo para isso.

Em entrevista com professores de didática, Candau (2007) constatou que as escolas e as áreas pedagógicas ainda apresentam dificuldades em reconhecer e trabalhar com as diferenças culturais; além disso, em análise dos cursos de formação de professores, percebeu-se a pouca presença dessa temática e a forma como este cenário afeta a ação pedagógica. Apesar de gradativamente haver uma maior sensibilidade e aceitação quanto ao discurso da diversidade social, de gênero, cultural e religiosa, traduzi-la em prática continua sendo um desafio.

Conforme Moreira (2007, p. 25), “[...] o processo de construção do conhecimento escolar sofre, inegavelmente, efeitos de relações de poder”, construindo uma hierarquia dos saberes, como, por exemplo, a matemática e as ciências sobre a educação física e as artes. Desse modo, em uma postura que visa a uma educação igualitária e justa, é necessário, por parte dos atores envolvidos na educação, reconhecer a diversidade como um ponto positivo. Implementar na prática o pluralismo de ideias, assegurado como um dos princípios da educação brasileira.

Pensando nisso, Moreira lista possibilidades que podem levar os docentes, gestores e a comunidade escolar a uma nova postura diante da construção de um currículo que valorize o pluralismo cultural e como esse pode ser posto em prática.

[...] abertura às distintas manifestações culturais [...] resgate de histórias de vida e análise de estudos de caso reais [...] reescrever o conhecimento escolar usual, tendo-se em mente as diferentes raízes étnicas e os diferentes pontos de vista envolvidos em sua produção [...] é importante que consideremos a escola como um espaço de cruzamento de culturas e saberes [...] que se desenvolva nos(as) estudantes a capacidade de perceber o que tem sido denominado de ancoragem social dos conteúdos [...] procurar, na escola, promover ocasiões que favoreçam a tomada de consciência da construção da identidade cultural de cada um [...] outro elemento a ser ressaltado relaciona-se às representações que construímos dos outros, daqueles que consideramos diferentes [...] sugerimos que se expandam os conteúdos curriculares usuais, de modo a neles incluir alguns dos artefatos culturais que circundam o(a) aluno(a) [...] Propomos que todo(a) profissional da educação venha, de algum modo, a participar de pesquisas (Moreira, 2007).

O autor enfatiza a importância da contextualização dos conhecimentos, de questionar quando, onde e como esse conhecimento foi construído, questões de identidade social, interesses e relações de poder, para que promova um ensino mais reflexivo e significativo, além de trazer exemplos reais de pessoas que tiveram seus direitos usurpados e foram silenciados, como também aqueles que lutaram por seus direitos.

Tivemos avanços quanto à temática nas últimas décadas na perspectiva da lei, contudo, entende-se que não é apenas a promulgação da lei que extinguirá todas as práticas de desvalorização do povo preto, é por isso que as Diretrizes vieram como um guia, uma abertura de caminho nesse processo para auxiliar as instituições escolares na promoção da educação que é idealizada. Ademais, é necessária a ação de toda a comunidade, seja negra ou não, cidadãos em geral, professores, pais, alunos e comunidade engajados nessa transformação. É nesse viés que abordaremos a etapa seguinte da presente pesquisa.

4 PRODUÇÕES DE MULHERES NEGRAS EM UMA PROPOSTA CURRICULAR

Ao nos lançarmos na pesquisa sobre produções literárias de mulheres negras, enfrentamos o primeiro desafio: encontrar o registro desses materiais. Por muitos anos, buscou-se realizar levantamentos, mas, apesar da riqueza do material encontrado, muitos deles são recortes e com certeza não representam toda a vastidão das produções de mulheres que ficou perdida, esquecida, ao longo do tempo.

O segundo desafio é abordar estes diversos nomes e escritas literárias. Entendemos que realizar uma síntese seria impossível, afinal, o trabalho de milhares de mulheres não pode ser reduzido em umas poucas páginas, e sempre cometeremos o erro de deixar de citar variados nomes de grande relevância. Porém, para facilitar o processo de pesquisa, recorreremos ao auxílio de autoras que já fazem estudos dentro desta temática, em especial, lançamos mão do livro “Vozes insurgentes de mulheres negras”, escrito sob a organização de Bianca Santanna (2019). Sendo assim, muitos nomes aqui levantados, de mulheres negras brasileiras, do século XVIII até meados do século XIX, perpassaram por esse livro, o qual usamos aqui como fonte de pesquisa.

4.1 Esperança Garcia

Esperança Garcia foi uma mulher negra e escravizada. Segundo pesquisadoras, ela nasceu na fazenda Algodões, pertencente aos Jesuítas, aprendeu a ler e escrever, casou-se e, aos 16 anos, teve o seu primeiro filho. Porém, os catequistas foram expulsos pelo diplomata português Marquês de Pombal, e a fazenda foi transferida para outros senhores de escravos. Logo depois, aos 19 anos, Garcia foi separada dos filhos e do marido e enviada para outras terras.

Foi com essa idade que Esperança Garcia escreveu, em 1770, uma carta endereçada ao então governador do Piauí, denunciando os maus-tratos sofridos por ela e outro grupo de mulheres. O documento, além de um pedido de socorro, contém fortes marcas históricas da época, inclusive a religiosidade adquirida sob influência dos jesuítas.

Eu sou uma escrava de V.Sa. administração de Capitão Antonio Vieira de Couto, casada. Desde que o Capitão lá foi administrar, que me tirou da Fazenda dos Algodões, onde vivia com meu marido, para ser cozinheira de sua casa, onde nela passo tão mal. A primeira é que há grandes trovoadas de pancadas em um filho nem, sendo uma criança que lhe fez extrair sangue pela boca; em mim não posso explicar que sou um colchão de pancadas, tanto que caí uma vez do sobrado abaixo, peada, por misericórdia de Deus escapei. A segunda estou eu e mais minhas parceiras por confessar há três anos. E uma criança minha e duas mais por batizar. Pelo que peço a V.Sa. pelo amor de Deus e do seu valimento, ponha os olhos em mim, ordenando ao Procurador que mande para a fazenda onde ele me tirou para eu viver com meu marido e batizar minha filha. De V.Sa. sua escrava, Esperança Garcia (A carta, 2019).

A carta de Esperança Garcia, acima registrada, foi encontrada em 1977 pelo historiador Luiz Mott, no arquivo público do Piauí. Desde então, o nome dela tem sido utilizado como símbolo das lutas pelos direitos dos negros no Brasil. Além disso, devido às características jurídicas, a carta de Esperança Garcia foi considerada uma petição e, em 2017, Esperança Garcia recebeu o título de primeira advogada do Estado do Piauí.

Apesar de não termos registros de textos literários escritos por Esperança, o seu nome é de grande importância para a história do movimento negro no Brasil, e a sua carta foi um grande símbolo desta luta; por esta razão, não poderíamos deixar de citá-la na presente pesquisa.

4.2 Maria Firmina dos Reis

Maria Firmina dos Reis foi uma escritora negra, nascida em 11 de março de 1822, em São Luís do Maranhão. Era filha de Leonor Felippa dos Reis, que foi escrava alforriada. Esse fator com certeza se tornou de muita relevância para Maria Firmina, inclusive em sua produção literária, afinal, ela era afrodescendente e vivia em uma sociedade ainda escravocrata.

Perdeu a mãe aos cinco anos e foi acolhida por uma tia materna que buscou investir na sua educação. Como fruto deste esforço, Maria Firmina tornou-se professora concursada em seu estado, atuando como professora, principalmente do primário. Ao se aposentar, ela fundou a primeira escola mista e gratuita do Maranhão, devido à sua preocupação com a qualidade da educação das minorias, em especial, as mulheres. Infelizmente, a sociedade machista e escravocrata da época não recebeu essa escola com bons olhos e, dois anos e meio depois, ela precisou fechar as portas.

Em se tratando de produções literárias, essa autora é pioneira em diversos aspectos. Foi considerada a primeira romancista brasileira, com a publicação do livro “Úrsula”, em 1859, além de ser a primeira autora negra da literatura brasileira e a primeira escritora abolicionista da América Latina.

Maria Firmina escreveu diversos livros: “Gupeva” (1861, romance), “A escrava” (1887, conto) e “Contos à Beira” (1871, poesia). Porém, foi o livro “Úrsula” que lançou o nome da escritora. Este romance retrata a história de amor impossível, como típico da sua época, entre dois personagens: Úrsula e Tancredo. Ambos eram personagens brancos, de vida financeira razoável. Porém, o grande diferencial desse livro são os personagens negros que, apesar de secundários, têm voz para contar a sua própria história, a exemplo da preta Suzana, que descreve seu sofrimento ao ser arrancada da sua terra e família para ser escravizada. O ato de dar voz a um personagem negro foi pioneiro e um grande marco na história da literatura brasileira. Vamos, portanto, ouvi-la:

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura, até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé, e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se

levam para recreio dos potentados da Europa: davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca; vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! (Reis, 1859, p. 88).

E é dessa forma que Maria Firmina, uma mulher afrodescendente, fala daquilo que conhece e que viu seus pares sofrerem. Esse é um grande diferencial, uma vez que, diferentemente do que era comum à época, o personagem negro não estava sendo descrito a partir do olhar do branco, mas sim sob a perspectiva de uma mulher negra, ou seja, sob seu próprio olhar.

4.3 Carolina Maria de Jesus

Carolina Maria de Jesus foi também uma das primeiras escritoras negras do Brasil. Nascida na cidade de Sacramento, no sul de Minas Gerais, em 14 de março de 1942, era neta de escravos, filha de uma mãe lavadeira, dentre 8 irmãos. Carolina de Jesus chegou a estudar na infância por dois anos, no colégio Allan Kardec, porém precisou deixar a escola por questões financeiras. Viveu na roça com sua família, mas se mudaram para São Paulo em busca de um emprego melhor.

Lá, Carolina Maria de Jesus trabalhou como empregada doméstica, porém, ao engravidar e ser abandonada pelo parceiro, ela não foi mais aceita pelas patroas, que não viam com bons olhos mulheres solteiras. Sem ter para onde ir, morou na rua, até que chegou à favela de Canindé. Na época, São Paulo estava em crescimento comercial, e muitas pessoas iam para lá atrás do sonho de encontrar um emprego e uma vida melhor. Mas o que encontravam era ainda mais dificuldades, e assim surgiu o nascimento e crescimento das favelas, um marcante acontecimento social da época.

Carolina Maria de Jesus era moradora de uma das 5 favelas de São Paulo, lá ela trabalhava como catadora de papel e morava em um barraco junto de seus três filhos. Escrevia em seu diário relatos da fome que passava e do sofrimento que vivia com sua família:

Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A minha filha Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de

farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a dona Alice. Ela me deu a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos. E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravatura atual, a fome! (Jesus, 1960, p. 26-27).

Essas e muitas outras descrições feitas em seu diário foram compiladas no livro “Quarto de despejo” (Jesus, 1960), após o historiador Audálio Dantas encontrar Carolina de Jesus na favela. Conta-se que ele estava em busca de informações sobre Canindé, quando ouviu Carolina de Jesus falar que colocaria o nome de alguém em seu livro. Esse encontro, aparentemente casual, resultou na publicação do livro de Carolina, que se tornou conhecida no Brasil e em diversos outros países, sendo *best-seller* de vendas entre alguns deles. A autora tornou-se conhecida entre autores já famosos da época, a exemplo de Rachel de Queiroz e Manuel Bandeira.

O livro “Quarto de despejo” representava uma forte crítica e apontava que as favelas seriam a estes “quartos” onde a sociedade dispensava tudo aquilo que não queria. A partir dessa publicação, Carolina de Jesus se tornou muito conhecida, viajou, mudou de casa e saiu da favela, esperando ter uma vida melhor. Porém, não foi bem recebida no bairro nobre onde foi morar. As publicações seguintes de Carolina de Jesus já não fizeram o mesmo sucesso e, aparentemente, depois do afã da sociedade da época, a autora voltou a entrar no esquecimento.

4.4 Conceição Evaristo

Maria da Conceição Evaristo de Brito, nascida em 29 de novembro de 1946, é filha de Joana Josefina Evaristo, juntamente de mais 8 irmãos. Sobre o seu pai biológico pouco se sabe, mas seu padrasto, Aníbal Vitorino, era pedreiro. Devido às dificuldades financeiras, ainda na infância, Conceição foi morar com sua tia, Maria Filomena da Silva, e com seu esposo, carinhosamente chamado de tio Totó. Apesar de terem condições um pouco melhores, ainda sim enfrentavam muitos problemas financeiros. Sua tia era lavadeira e, com 8 anos de idade, Conceição Evaristo começou a trabalhar como doméstica.

Apesar das dificuldades, estudou em escola pública, e muitas vezes fazia faxina na casa dos professores, em troca de livros para ela e seus irmãos.

Gosto, entretanto, de enfatizar, não nasci rodeada de livros, do tempo/ espaço aprendi desde criança a colher palavras. A nossa casa vazia de bens

materiais era habitada por palavras. Mamãe contava, minha tia contava, meu tio velhinho contava, os vizinhos e amigos contavam. Tudo era narrado, tudo era motivo de prosa-poesia, afirmo sempre. Entretanto, ainda asseguro que o mundo da leitura, o da palavra escrita, também me foi apresentado no interior de minha família que, embora constituída por pessoas em sua maioria apenas semi-alfabetizadas, todas eram seduzidas pela leitura e pela escrita. Tínhamos sempre em casa livros velhos, revistas, jornais (Evaristo, 2018).

Em relação às suas experiências escolares, Conceição sofreu na pele o racismo de diversas formas. No colégio onde estudava, ocorria um tipo de “*apartheid*” educacional – no andar de cima, nas melhores salas, estavam os alunos brancos; no andar de baixo, no qual estava o porão, os alunos negros e pobres. “Porões da escola, porões dos navios”, como afirma a própria autora.

Ao terminar o primário, em 1958, ganhou o seu primeiro prêmio de literatura, vencendo um concurso de redação que tinha o seguinte título: “Por que me orgulho de ser brasileira”. Ao terminar o Primário, fez um Curso Ginásial cheio de interrupções e, a partir dos seus 17 anos, viveu intensamente discussões relativas à realidade social brasileira. Foi quando se inseriu no movimento da Juventude Operária Católica (JOC), que, como outros grupos católicos, promovia reflexões que visavam comprometer a Igreja com a realidade brasileira.

Em 1973, Conceição imigrou para o Rio de Janeiro, depois de ter feito concurso naquele mesmo ano para professora primária. Desde então, o currículo da autora só cresce: graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), mestre em Literatura Brasileira pela PUC do Rio de Janeiro, com a dissertação “Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade” (Evaristo, 1996), e doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF), com a tese “Poemas malungos, cânticos irmãos” (Evaristo, 2011), na qual estuda as obras poéticas dos afro-brasileiros Nei Lopes e Edimilson de Almeida Pereira, em confronto com a do angolano Agostinho Neto.

Conceição Evaristo estreou na literatura em 1990, quando passou a publicar seus contos e poemas na série “Cadernos Negros”. Além disso, há uma série de outras obras publicadas pela autora, das quais a principal é “Ponciá Vicência” (Evaristo, 2003). Este livro conta a história da descendente de escravos Ponciá e é repleto de relatos da sua infância da personagem, vida adulta, família e mudança de cidade. Este livro é um marco quanto à representatividade, afinal, trata-se de uma negra protagonizando uma narrativa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nós nos debruçamos, neste estudo, sobre as questões que levaram à ausência das mulheres negras no cânone literário, destacando a direta relação entre a forma que a mulher é exposta na literatura e a sua ausência de autoria com os sistemas simbólicos de dominação e a colonialidade do poder do saber.

Como visto, para alcançar sucesso na inclusão da literatura negra feminina nos âmbitos da sociedade, é necessário refletir a respeito do padrão estabelecido e agir em conjunto para transformá-lo. Por isso é tão importante a ação da coletividade negra nesse processo. Muitos avanços já ocorreram: estudiosos, acadêmicos, grupos de pesquisa e os movimentos negros têm trabalhado para resgatar a cultura do povo afrodescendente através da literatura feminina, porém, muito ainda precisa ser feito.

Passo a passo, caminhos vêm sendo trilhados nesse processo, com conquistas como a Lei 10.639 (Brasil, 2003), a Diretriz Nacional para a Educação das Relações Étnico – Raciais de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e outras ações afirmativas que buscam ressarcir o povo negro e valorizar sua história. Professores e comunidade escolar têm contribuído com esse processo através da realização de projetos escolares que contribuem com esse resgate da identidade do povo afrodescendente. E, apesar de passos rasos, a sociedade brasileira tem caminhado na luta contra a colonialidade, objetivando uma sociedade mais justa e igualitária, tornando-se uma voz vibrante ao movimento decolonial que se consolida no Hemisfério Sul das Américas.

E, assim, a história do povo brasileiro continua. As vozes de mulheres como Esperança Garcia, Maria Firmina dos Reis e Carolina Maria de Jesus continuam ecoando, e seus escritos permanecem inspirando outras mulheres a igualmente não se calarem e tornarem-se protagonistas na contação da sua própria história.

REFERÊNCIAS

A CARTA. *Instituto Esperança Garcia*, [s. l.], 2019.

ARIAS, Patricio Guerrero. *Corazonar el Sentido de las Epistemologías Dominantes desde las Sabidurías Insurgentes, para Construir Sentidos Otros de la Existencia (Primera parte)*. *Calle14: revista de investigación en el campo del arte*, Bogotá, vol. 4, núm. 5, jul./dic. 2010.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n. 9. 394, de 20 de dezembro

de 1996. *Diário Oficial da União*: Brasília, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 21 fev. 2022.

BOURDIEU, Pierre. *O Poder simbólico*. Lisboa: DIFEL; Difusão Editorial, 1989.

CALEGARI, Lizandro Carlos; MOREIRA, Fábio Martins. Processos de (des)legitimação do Cânone: o negro na história da literatura brasileira. *Litterata*, Ilhéus, v. 6, n. 2, p. 40-58, jul./dez. 2016. Doi: <https://doi.org/10.36113/litterata.v6i2.1394>

CANDAU, Vera Maria. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. *Educação Unisinos*, Porto Alegre, v. 12, n. 3, set./dez. 2018.

CANDAU, Vera Maria. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 132, p. 731-58, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/4MgkhT9RPKpNxfwCmpwR8S/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 04 dez. 2023.

EVARISTO, Conceição. Literafro Entrevista. [Entrevista concedida a] João Gabriel de Lima. *TV UFMG*, Minas Gerais, 2018.

EVARISTO, Conceição. *Poemas malungos – cânticos irmãos*. 2011. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2011.

EVARISTO, Conceição. *Ponciá Vicêncio*. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

EVARISTO, Conceição. *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*. 1996. Dissertação (Mestrado em Letras) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), 1996.

JESUS, Maria Carolina de. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo: Ática, 1960.

MARQUES, Maria Cristina Maciel. Literatura: a voz da escritora negra. *Papéis*, Campo Grande, v. 21, n. 42, p. 230-41, 2017.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília, DF: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

MUZART, Zahidé Lupiaacci. A questão do cânone. *Anuário de Literatura*, Florianópolis, v. 3, n. 3, p. 85-93, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/literatura/article/view/5277>. Acesso em: 24 dez. 2021.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. [s. l.: s. n.], 1859.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Valencia: Editora Penso, 2013. Disponível em: <http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/10-%20Sacristan-%20Saberes%20e%20Incertezas%20sobre%20o%20Curriculo%20-%20Cap%201.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2023.

SANTANA, Bianca. *Vozes insurgentes de mulheres negras*. Salvador: Mazia edições, 2019.

Sobre as autoras:

Mariana Saturnino dos Santos: Mestranda em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS); integrante do grupo de pesquisa inscrito no CNPQ: Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, Linguagens e Trabalho (RESSALT). Graduada em Pedagogia e Letras; professora de Língua Portuguesa no Colégio CCPA; integrante da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF). **E-mail:** santos.marry_@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-4567-8996>

Gildeane Hilgley Alves da Silva: Pós-graduada em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Educação Especial pela Faculdade Cerquillo. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), membro do Grupo de Pesquisa Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, Linguagens e Trabalho (RESSALT), da UFS. **E-mail:** gildeanehilgley@gmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-5042-4130>

Suzana Mary de Andrade Nunes: Professora efetiva do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS); líder do grupo de pesquisa inscrito no CNPQ: Relações de Saberes e Subjetividades: Alfabetização, Linguagens e Trabalho (RESSALT); integrante da Associação Brasileira de Alfabetização (ABALF) e da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE). **E-mail:** suzanamary@hotmail.com, **Orcid:** <https://orcid.org/0000-0003-1165-8951>

Recebido em: 10/12/2023

Aprovado em: 30/09/2024