

LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

BLACK-BRAZILIAN LITERATURE FOR TEACHING-LEARNING OF ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS

Milena Santos de Jesus¹

Nilson Carlos Nascimento²

Resumo: *A presente proposta tem como objetivo atentar para a presença do ensino de literatura negro-brasileira como contribuinte para as discussões das relações étnico-raciais no Ensino Médio. É problematizada a literatura dessa autoria e sua possível contribuição para a formação de leitores. No mais, é observado como a literatura pode corroborar para a aplicabilidade da lei 10.639/03, em sala de aula. Para tanto, abordamos a narrativa Aramides Florença, presente na obra Insubmissas Lágrimas de Mulheres (2017). Este trabalho classifica-se como um estudo qualitativo, cujos procedimentos são desenvolvidos por meio da revisão bibliográfica com enfoque para as produções que vislumbram o âmbito dos Estudos Decoloniais e Teoria Literária.*

Palavras-chave: *Literatura Negro-Brasileira. Ensino Médio. Legislação 10.639/03.*

Abstract: *This proposal aims to study black-Brazilian literature teaching as a contributor for ethnic-racial relations discussions in Secondary School. The article puts the focus on this kind of literature and its possible contribution to readers' development. Furthermore, the article observes how literature can corroborate the applicability of Law 10.639 / 03, in classroom. In this regard, we focus on Aramides Florence narrative, present in Insubmissas Lágrimas de Mulheres (2017). This work is classified as a qualitative study, whose procedures are developed through bibliographic review, focusing on productions that envision Decolonial Studies scope and Literary Theory.*

Keywords: *Negro-Brazilian Literature. Secondary School. Legislation 10.639 / 03.*

1 Professora da Secretária de Educação do Estado da Bahia. Graduação em Letras pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), Mestre em Linguagens e Representações (UESC), Doutoranda no programa de pós-graduação em Linguagens e Representações (UESC). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2528433459704390>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3022-0157>. E-mail: jsmyllena@yahoo.com.br

2 Professor da Secretaria de Educação do Estado da Bahia. Graduado em Letras Vernáculas com Língua Inglesa pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL), Mestre em Espanhol pela Roosevelt University (EUA). Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5960499767361758>. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9695-9317>. E-mail: nascime2@hotmail.com

Introdução

Este artigo tem como objetivo atentar para o ensino de literatura negro-brasileira como contribuinte para a reflexão das relações étnico-raciais, no contexto da formação de leitores no Ensino Médio. Para tanto, a proposta tece considerações acerca da construção do cânone literário. Com isso, é 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, passando a abranger no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”. Nesse sentido, compreendemos na literatura negro-brasileira uma possibilidade para a efetivação da política pública, pois o trabalho com textos dessa autoria em sala de aula pode corroborar com a concretização da valorização da cultura e das relações étnico-raciais como proposto em lei.

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. Com isso, a competência ambiciona mobilizar “saberes” no sujeito para construir novas respostas diante de novas experiências. A escola básica, em atenção para o Ensino Médio, leva para a sala de aula um cânone eurocêntrico, em detrimento de uma literatura que contribuiria para a conscientização de pertencimento étnico de estudantes negros (as), a construção de um contra discurso para o que foi hegemonicamente estabelecido e as relações de poder que os sujeitos vivenciam na atualidade.

Propomos fazer uma reflexão sobre como a literatura negro-brasileira pode corroborar com a proposta de lei 10.639/03 no concernente à problematização de questões presentes no debate das relações étnico-raciais tais como a violência contra a mulher negra presente no conto *Aramides Florença*. É considerada a temática suscitada pelo conto para mostrar como a literatura dessa autoria se torna terreno fértil para que estudantes do Ensino Médio vislumbrem 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 a formação docente, pois corrobora com a possibilidade de gerar estratégias para um ensino de ressignificação cultural das matrizes africanas. Classifica-se como um estudo qualitativo, cujos procedimentos são desenvolvidos por meio da revisão bibliográfica com enfoque para a produção que vislumbram o âmbito dos Estudos Decoloniais e Teoria Literária.

A literatura negro-brasileira e ensino

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 negro-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 a negligência para a produção literária. Cuti (2010) aponta que a violência colonial da afeição ao racismo irá impor limites aos escravizados na sociedade brasileira e ao atravessar os tempos se naturaliza também nas avaliações de arte.

Collins (2019), ao abordar a problemática da epistemologia, observa 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 de 1990, 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), Lima Barreto (1881-1922), Antônio Cândido Gonçalves Crespo (1846-1883), Maria Firmina dos Reis (1825-1917), José do Patrocínio (1853-1905). A escrita literária negra, no atual cenário brasileiro, tem sido repensada e recebe contribuições de autoras 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. O cânone 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 “as 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 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 *negro* associada à produção literária, rememora as reivindicações perante a existência do racismo; por outro lado, o afro-brasileiro considera uma semântica abrangente dada 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 negro-brasileira” (CUTI, 2010, p. 40). Assim, Literatura negra, Literatura afro-brasileira, literatura negro-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 lei 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-decentes 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 o 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 inseridos 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 evidencia o “§ 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”. 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 sua *escrevivência*. O texto da autora tende ao contra discurso, 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, chamamos 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.

Passamos, então, a pensar o corpo feminino negro e a regularidade dos discursos que, ao reverberarem, “aprimonam” e trazem questionamentos para a violência de gênero presente no conto *Aramides Florença*. Muito se discute na contemporaneidade sobre a violência física e simbólica que vitima mulheres.

Ao observarmos a representação feminina no contexto literário brasileiro é possível notar a presença relevante de atos violentos atingindo mulheres em diferentes períodos. A estética romântica brasileira “embebecida” de ideologia traria à cena literária a opressão do sistema escravocrata. A romantizada escrava branca, Isaura, de Bernardo Guimarães, em contraste com as demais personagens cativas mostraria uma formação discursiva que projetava a submissão feminina imposta pela estrutura patriarcal que legitimou durante muito tempo os modelos de masculinidade hegemônica. Completando o panorama da narrativa oitocentista com os romances urbanos das donzelas de José de Alencar é observado que eles corroboram para fixar lugares sociais e raciais de mulheres: índias, brancas, pardas e negras comungando de um projeto de nacionalidade hierarquizante e patriarcal.

Para além da estética romântica, a literatura do século XIX, apresentaria as marcas de violência contra a mulher, capturando enunciações pertencentes à sociedade patriarcal como padrões sociais disciplinadores. Assim, a representação feminina traria a opressão do casamento, a violência doméstica e o assassinato por conta do ciúme e adultério. O crime legitimado pelas práticas sociais culturais adentraria a literatura regionalista de 30, por isso, os romancistas de 30 abordaram o declínio da sociedade patriarcal e sua transferência para o urbano-industrial, notando a preocupação pelos temas de origem popular como elemento de denúncia para as condições sociais. A literatura do período se aproxima da realidade vivenciada pelo povo, assim, a honra masculina seria representada por meio do derramamento de sangue e receberia pouco ou nenhum desenvolvimento narrativo por autores masculinos.

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. No conto é evidenciado 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 reúnem 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. A afirmativa se torna visível na enunciação do texto “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), aqui, é destacado dois termos: *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.

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 pes-

soas próximas a 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.

Outro ponto que destacamos é 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 os 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 hipersexualização 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 que inicia 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 à 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: a física, psicológica e sexual. Assim, apresenta enunciações que apontam para a violência de gênero associada ao discurso de dominação, poder compreendidos em uma sexualidade dada na agressividade legitimada pelo discurso biológico de virilidade no modelo patriarcal. Dessa maneira, o literário de Conceição Evaristo permite repensarmos a narrativa em confluência entre o vivido e o escrito para a ruptura dos mecanismos de dominação de gênero marcado pelo racismo e sexismo.

Considerações Finais

A presente proposta teceu considerações sobre a possibilidade de a literatura negro-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. Observamos 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 negro-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 negro-brasileira. Observamos a pertinência com relação à atualidade da temática trazida no conto. 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, arreigada 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 distanciado da pedagogia tradicional. Ela deve se valer de uma pedagogia inclusiva que abarque o que foi negligenciado e posto a 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 negro-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 capaz ocupa-se do negro das lutas contra os mecanismos de opressão históricos (escavidão, violências e exclusão social) e a literatura se mostra como um ato de resistência. A busca da introdução desse 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 apresenta uma “fissura”, produzida pela enunciação de vozes sufocadas pelo silêncio da história.

Referências

BRASIL, Lei nº 10.639 de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm. Acesso em: 1 abril. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: http://paulo.freire.org/wp-content/uploads/2012/PME/DCN_Educação_das_Relações_Etnico-Raciais.pdf. Acesso em: 10 mar. 2013.

BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”, in: LOPES Louro, G. (org.). **O corpo educado. Pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COSTA, Bernardino; TORRES, Nelson Maldonado; GROSGUÉL, Ramón. **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2019

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

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura e Afrodescendência. In: **Literatura, política, identidades: ensaios**. Belo Horizonte: FALE-UFMG, 2005, p. 113-131. Disponível em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro>. Acesso em: 1 abril 2020.

DUARTE, Constância Lima. Gênero e violência na literatura afro-brasileira. In: **Falas do outro: Literatura, gênero e etnicidade**. Belo Horizonte: Nandyala; NEIA, 2010.

DUARTE, Eduardo. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: **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 abr. 2020.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. In: **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 mai. 2020.

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 descolonizada os currículos in: **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2019

HOLLANDA, Heloísa Buarque de. (Org.). **Pensamento Feminista Hoje: Perspectivas Decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

IANNI, Octavio. Literatura e consciência. In **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: 02 nov. 2020.

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: 01 mai. 2020.

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

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

Recebido em 08 de abril de 2021.

Aceito em 20 de agosto de 2021.