

Literatura negra emancipatória: percepções estético-políticas e metamorfoses na sala de aula

Emancipatory black literature: a esthetic-political perceptions and metamorphoses in the classroom

Literatura negra emancipadora: percepciones estético-políticas y metamorfosis en el aula

Iracema Santos do Nascimento ¹

 000-0001-6114-5949

Livia Barros Martins Pereira ²

 0009-0001-2103-9620

Sirlene Francisco Barbosa ³

 0009-0003-7374-2662

RESUMO: O artigo objetiva contribuir para a prática do ensino da literatura de autoria negra, que aqui conceituamos como *Literatura Negra Emancipatória*. Nesse sentido, buscamos oferecer subsídios para auxiliar professoras da educação básica na tarefa de ensinar, sob uma perspectiva efetivamente antirracista. A partir dessa abordagem, desenvolvemos uma discussão sobre as ideias de bell hooks, presentes na obra *Ensinando a transgredir: educação como prática da liberdade* (hooks, 2013), em diálogo com o conceito de “*Escrivência*”, de Conceição Evaristo (EVARISTO, 2020). Com base nesses pressupostos teóricos, apresentamos relatos de experiências vividos por duas das autoras, que atuam como professoras de escolas públicas da cidade de São Paulo, a fim de problematizar as possibilidades de fruição literária, a partir de textos que integram o escopo do que concebemos como *Literatura Negra Emancipatória*. Os relatos descrevem atividades desenvolvidas com estudantes a partir da leitura de textos de Geni Guimarães e Carolina Maria de Jesus, e são analisados à luz da experiência da transformação ou da “*metamorfose*” e da transgressão. A *metamorfose* é uma metáfora proposta em um conto de Geni Guimarães, enquanto que a transgressão surge na pedagogia transgressora, conceituada por bell hooks e notória na escrita de Carolina Maria de Jesus.

PALAVRAS-CHAVE: literatura negra; emancipação; antirracismo; transformação; transgressão

ABSTRACT: this article aims to contribute to the teaching of Black literature, which we conceptualize here as *Emancipatory Black Literature*. In this sense, we seek to offer resources to assist elementary school teachers in their teaching from a truly anti-racist perspective. From this approach, we develop a discussion of bell hooks's ideas, present in her work *Teaching to transgress: education as a practice of freedom* (hooks, 2013), in dialogue with Conceição Evaristo's concept of “*Escrivência*” (EVARISTO, 2020). Based on these theoretical assumptions, we present accounts of

¹ Professora doutora de graduação e pós-graduação da FEUSP.

² Doutoranda na FEUSP.

³ Doutoranda na FEUSP.

experiences lived by two of the authors, who work as public school teachers in the city of São Paulo, in order to problematize the possibilities of literary enjoyment, based on texts that integrate the scope of what we conceive as Emancipatory Black Literature. The stories describe activities developed with students based on readings of texts by Geni Guimarães and Carolina Maria de Jesus, and are analyzed in light of the experience of transformation, or "metamorphosis," and transgression. Metamorphosis is a metaphor proposed in a short story by Geni Guimarães, while transgression emerges in transgressive pedagogy, conceptualized by bell hooks and prominent in the writing of Carolina Maria de Jesus.

KEYWORDS: *black literature; emancipation; anti-racism; transformation; transgression*

*Foi quando, com nitidez nunca sentida, entendi tudo o que meu pai ensinara, nas suas palavras curtas, nas suas parábolas decifradas na cartilha da existência. E sentimentos placentários escaparam do útero, meu útero das minhas raízes, grafaram as leis regentes de todos os meus dias. Sou, desde ontem da minha infância, bagagem esfolada, curando feridas no arquitetar conteúdo para o cofre dos redutos. Messias dos meus jeitos sou pastora do meu povo cumprindo prazerosa o direito e o dever de conduzi-lo para lugares de harmonias. Meu porte de arma tenho-o descoberto e limpo entre, em cima, embaixo e no meio do cordel das palavras.
(Geni Guimarães, A cor da ternura)*

Introdução

O presente artigo tem como objetivo contribuir para a prática docente em relação ao ensino da Literatura de autoria negra na educação básica. É um texto escrito a seis mãos, por três mulheres negras, sendo uma docente de ensino superior, orientadora das pesquisas de doutorado das outras duas, professoras de Língua Portuguesa da educação básica pública, na rede municipal de São Paulo. Nós três temos nos dedicado à elaboração de uma concepção de Literatura Negra Emancipatória (Linem), iniciada em outro artigo (NASCIMENTO; PEREIRA; BARBOSA, 2025, no prelo), que dê suporte às práticas pedagógicas da professorada no ensino de Literatura sob os desígnios da Lei nº 10.639 de 2003 (LDBEN 9.394/1996, art. 26-A, § 2o). Neste artigo, apresentaremos essa concepção em desenvolvimento, focando em uma das suas dimensões – a estética –, explicitando algumas referências teóricas que a sustentam e dialogando com práticas pedagógicas das duas autoras professoras da educação básica, ou seja, com base em nossas experiências de ensino e pesquisa.

A ideia de contribuir para a prática de ensino de uma dada Literatura Negra não

consiste, todavia, na apresentação de um manual técnico prescritivo para professoras da educação básica. Tampouco, trata-se de limitar este ensino a um *corpus* literário estático. Nosso interesse é fomentar reflexões amparadas nas dinâmicas políticas, sociais, históricas, culturais e estéticas que envolvem essa produção literária negra e que, em última instância, devem ser acessadas por professoras e estudantes como possibilidade de emancipação, transformação e transgressão social. Portanto, nossa proposta não é informar sobre uma determinada Literatura a ser incorporada mecanicamente pelas professoras, mas compartilhar caminhos possíveis para a tarefa de educar a partir de uma perspectiva efetivamente antirracista.

Entre a professora e a escritora: uma saída de emergência

Na introdução do livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática de liberdade* (2013), a ativista feminista estadunidense bell hooks relata a angústia que sentira quando efetivada como professora do *Departamento de Inglês da Oberlin College*, nos Estados Unidos. Seu conflito era fruto do sonho de infância de ser escritora, e não professora. Ser professora significava, mais objetivamente, a necessidade de sustento material reservado às mulheres negras naquele tempo, enquanto a possibilidade de ser escritora era seu desejo mais genuíno, o qual seria encoberto pela burocracia e pelo engessamento da prática docente. No início, a autora acreditava que a função de professora era menos interessante e desafiadora do que a de escritora, a única que, para ela, lhe traria uma espécie de “glória pessoal” possível como exercício pleno da intelectualidade.

Esse desejo de escrever nos parece encontrar ressonância nos versos de Conceição Evaristo, no poema *Da calma e do silêncio*, do livro *Poemas da recordação e outros movimentos* (2008), no qual a autora trata da vontade primordial de “morder a palavra” sem restrições, de modo que sua escrita não esteja submetida a qualquer tipo de controle.

Quando eu morder
a palavra,
por favor,
não me apressem,
quero mascar,
rasgar entre os dentes,
a pele, os ossos, o tutano

do verbo,
para assim versejar
o âmago das coisas [...]
(EVARISTO, 2008, p. 15).

Possivelmente, o desejo de hooks também consistia no anseio por “morder a palavra” sem pressa. A condição material imposta pela profissão que lhe traria alguma estabilidade financeira, pelo menos no início, equivalia à negação do direito de fabulação, quer seja, o direito ao trabalho profissional com o simbólico-imaginário. No sentido contrário, significava estar obrigada ao engessamento, às prescrições e à burocracia da função docente. Essa diferenciação impiedosa entre lecionar e escrever relacionava-se principalmente a sua experiência como estudante em um colégio segregado, e depois, àquela vivida em instituições marcadas por políticas de integração racial que se deram em meados dos anos de 1960 nos Estados Unidos.

Para a autora, cada uma das experiências como estudante em distintos contextos representou um modo específico de relação com o conhecimento e, portanto, configurou-se em maneiras também distintas de ser e estar no mundo. Suas memórias da escola segregada eram constituídas a partir de um sentimento de pertencimento e de uma “experiência do aprendizado como revolução” (hooks, 2013, p. 10). Nessa escola, estudantes negras e negros podiam confrontar as lições aprendidas na família, a partir de outros conhecimentos acessados, podiam romper com saberes cristalizados ligados à sua origem para aventurar-se intelectualmente. A escola segregada possibilitava a reinvenção e a ruptura diante do conhecimento, ao mesmo tempo em que proporcionava a valorização dos saberes de estudantes e de suas comunidades. Como ela relata, a escola tinha a missão de edificar “a raça”, considerando a potência do conhecimento a ser descoberto e, ao mesmo tempo, a importância de exaltar aqueles que os estudantes carregavam consigo:

[...] Aprendemos desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra-hegemônico, um modo fundamental de resistir a todas as estratégias brancas de colonização racista. Embora não definissem nem formulassem essas práticas em termos teóricos, minhas professoras praticavam uma pedagogia revolucionária de resistência, uma pedagogia profundamente anticolonial. Nessas escolas segregadas, as crianças negras consideradas excepcionalmente dotadas recebiam atenção especial. As professoras trabalhavam conosco e para nós a fim de garantir que realizássemos nosso destino intelectual e, assim, edificássemos a raça. Minhas professoras tinham uma missão. Para cumprir essa missão, as professoras faziam de tudo para nos “conhecer” (hooks, 2013, p. 10-11).

De modo oposto, na escola da integração racial, a experiência de ser estudante

restringiu-se à reprodução de um dado conhecimento legítimo, em detrimento daqueles produzidos pelas comunidades negras. Houve uma alteração radical e um “zelo messiânico de transformar nossa mente e nosso ser”, segundo hooks (2013). A escola passou a ser um instrumento de controle, por meio do qual os saberes deixaram de ter um propósito ligado à comunidade e à valorização da negritude. Ela deixara de ser um lugar de reinvenção, tornando-se o de reprodução da informação e do apagamento da noção de pertencimento racial. Caracterizava-se, principalmente, pelo empenho de professores brancos em suprimir o valor emancipatório e transgressor que a educação deveria ter para todas as pessoas, sobretudo as negras.

[...] De repente, passamos a ter aula com professores brancos cujas lições reforçavam os estereótipos racistas. Para as crianças negras, a educação já não tinha a ver com a prática da liberdade. Quando percebi isso, perdi o gosto pela escola. [...] A escola ainda era um ambiente político, pois éramos obrigados a enfrentar a todo momento os pressupostos racistas dos brancos, de que éramos geneticamente inferiores, menos capacitados que os colegas, até incapazes de aprender. [...] O tempo todo, estávamos somente respondendo e reagindo aos brancos. (hooks, 2013, p. 12).

hooks (2013) nos mostra a desumana diferença entre os professores da escola segregada em relação à pós-segregação e nos ensina que embora os estudantes sofressem com embates racistas, estes também tinham condições de rebater os discursos racistas de seus novos professores, justamente porque aprenderam na outra escola, com professoras negras e, principalmente, antirracistas. Aquelas profissionais propuseram uma pedagogia transformadora para seus estudantes e os armaram com a transgressão pedagógica, possibilitando, dessa forma, que alunos transformassem o palco da sala de aula em um lugar de embates políticos.

A escola da integração social, por sua vez, tratava-se apenas de uma suposta escola mais múltipla, mas sem sentido revolucionário como a outra, pois não havia nela o compromisso político de educar crianças negras, mas apenas reforçar as relações de poder e dominação entre negros e brancos (hooks, 2013).

Em sua autobiografia *Bone black: memories of girlhood* (1996), em português: *Osso negro: memórias da meninice* (tradução nossa), hooks reflete sobre essa condição fronteira estabelecida entre negros e brancos que podia se revelar nitidamente no cenário do refeitório da escola. Sua narrativa demonstra que, embora brancos e negros convivessem no mesmo

espaço, suas relações não escapavam às determinações raciais.

Quando as mãos se estendem para tocar uns aos outros, além das fronteiras estabelecidas, brancos e negros, de mesmo modo, protestam. Cada um percebe esse encontro como uma travessia incômoda para o outro lado. A escola é um lugar onde nos deparamos, cara a cara, com o racismo. Quando caminhamos entre as fileiras de guardas nacionais, com seus uniformes e armas, pensamos que seremos os primeiros a morrer, a deitar nossos corpos no chão. Sentimos desespero e saudade dos tempos em que a escola era um lugar onde aprendíamos a nos amar e a nos celebrar, um lugar onde éramos os primeiros. (hooks, 1996, p. 156, tradução nossa)

Essas fronteiras expostas demonstram que a escola da integração estava sumariamente atravessada pelos conflitos sociais e raciais daquela sociedade. Era inviável a ultrapassagem para o “outro lado”, tanto por parte dos negros como dos brancos, já que os limites estavam muito bem definidos.

No contexto brasileiro, embora influenciada por transformações políticas e avanços sociais, até hoje a escola continua a ser um território em que pessoas negras se deparam cotidianamente com o racismo como parte constituinte da estrutura social e econômica, alicerçada sobre a inferiorização e a exploração de corpos negros. Pesquisa recente mostra que os espaços educacionais formais são o lugar onde pessoas negras mais se deparam com o racismo (Peregum, 2023). De muitas maneiras, ser estudante e mesmo professor negro significa estar submetido a uma condição de inferioridade, de não pertencimento e, em última instância, de sentimento de negação de sua própria existência e da experiência simbólica de um “não lugar”.

Ainda que o contexto apresentado por hooks (2013) seja, de muitas maneiras, diverso da experiência brasileira, no que diz respeito às dinâmicas raciais, podemos afirmar que a escola brasileira está historicamente marcada pela exclusão dos descendentes das populações que foram, no passado, submetidas ao modo de produção escravista. Exclusão essa que, hoje, se dá dentro da escola, seja por meio de racismo ostensivo (injúrias e discriminações diretas), sutil (pela falta de atenção, de afeto, de valorização), seja pelo epistemicídio, ou seja, a negação do conhecimento, da ciência, da tecnologia, das culturas e cosmo percepções ligadas à história e cultura africana, invisibilizadas ou consideradas ilegítimas.

Portanto, quando hooks (2013) escreve sobre a saudade que as crianças negras sentiam da escola segregada, ela se referia à potência de uma escola que tinha a função de educar as crianças negras, não de maneira pretensamente neutra, mas principalmente, a partir de uma

perspectiva política marcada com a pedagogia antirracista. Como demonstramos, esse processo de formação, propriamente anticolonial, foi protagonizado por professoras negras, comprometidas com uma educação libertadora, ainda que nem sempre formulada ou sistematizada em termos teóricos. O objetivo central dessas educadoras era transformar os estudantes em pensadores, filósofos, acadêmicos e intelectuais críticos, aptos a combater e resistir às múltiplas formas da estrutura racista e às estratégias de uma sociedade profundamente marcada pela colonização e pela supremacia branca. A experiência da ativista nesses dois contextos a levaram a elaborar uma crítica fundamental em relação à função do sistema educacional. A partir do diálogo com o educador Paulo Freire, ela compreende que a separação entre o conhecimento e a experiência vivida, bem como o sentimento de não pertencimento, determinado pela estrutura socioeconômica de opressão e dominação, impossibilita a criação de um horizonte libertário para os indivíduos negros. Mais do que isso, compreende que uma escola que não assume o debate político sobre a questão racial impede a construção de uma identidade coletiva, capaz de reagir às estratégias de sujeição e dominação empreendidas no colonialismo e que perduram no que se denomina colonialidade.

Assim, o conflito pessoal narrado pela autora que não reconhecia satisfação na função de ser professora, foi sendo substituído, ao longo de sua carreira docente, pelo fazer e pela defesa de uma educação que não pode estar apartada do exercício intelectual, do prazer, do entusiasmo e da crítica, ou da “educação como prática da liberdade”. É dessa forma que pensamos sobre a prática de ensino de Literatura: uma prática compartilhada com estudantes de quaisquer faixas etárias ao aventurar-se no poder da palavra, na epifania sentida diante de um texto literário, nos sentimentos de prazer, emoção ou revolta diante da experiência de leitura e de escrita e embalada na pedagogia proposta por hooks (2013): transgressora, libertária, transformadora e antirracista.

A partir dessa reflexão, queremos argumentar que certa Literatura de autoria negra, elaborada a partir de determinadas características estético-políticas, pode apresentar e traduzir conflitos vivenciados por pessoas negras reais, gerando uma identificação que nunca foi possível com a Literatura pretensamente universal, escrita por gente branca a partir do ponto de vista e da experiência do que é ser branco.

Isso não quer dizer que autoras e autores negros devam se “autodeclarar engajados” e produtores de uma Literatura “declaradamente revolucionária” ou com “função instrumental”

para emancipação do sujeito negro. Tampouco significa supor que a Literatura possa transformar sozinha a realidade desigual, mas ela pode, como argumenta o crítico literário marxista Terry Eagleton (2013, p. 132), proporcionar uma espécie de “verdade” de como as pessoas “compreendem suas condições de vida, e de como protestam contra elas”. No caso da Literatura Negra, essa verdade torna-se evidente em alguns textos que conduzem leitores de qualquer pertencimento étnico-racial à experiência de vivenciar e reconhecer, por meio de imagens, recursos narrativos, metafóricos e sensoriais, as violências materiais e simbólicas impostas à população negra, as contradições e a ânsia pela construção de um horizonte de esperança de outras relações raciais.

O poder estético-político da Literatura Negra Emancipatória

Como afirma o escritor Luis da Silva Cuti, a Literatura é, antes de tudo, poder: “[...] poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (CUTI, 2010, p. 13). Acreditamos, no entanto, que há uma determinada Literatura Negra na qual este poder revela-se expressamente por meio da elaboração-construção estética. Significa que o poder emancipatório, transformador, transgressor e libertador dessa Literatura não está obrigatoriamente presente em quaisquer produções de autoria negra e, nem mesmo, em quaisquer textos literários que abordem temáticas raciais. Nesse sentido, é preciso apreender a forma como esse poder é construído, no fazer literário, nas tramas do texto, através das imagens, dos recursos linguísticos diversos, fazer esse que pode até independe de qualquer posicionamento político intencional ou consciente de seus autores e autoras.

Considerando vários estudos e conceitualizações já produzidos em torno de Literatura Negra (Bernd, 1988; Souza, 2005; Duarte, 2008; Cuti, 2010; Evaristo, 2020; Silva, 2023), temos nos dedicado a elaborar nosso conceito de *Literatura Negra Emancipatória*, para nós um “conceito-guia”, à medida que, conforme já anunciado, nosso propósito é contribuir com a prática pedagógica de ensino de Literatura na educação antirracista, determinada pela Lei 10.639/2003 e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004).

A palavra “negra” refere-se a três elementos e seus desdobramentos [...]: 1 – à identidade racial das pessoas autoras, seja autodeclarada, seja perceptível de modo

heterônomo, independentemente de nacionalidade; 2 – à presença de temas relacionados à negritude, à condição do “Ser Negro” ou às vivências de pessoas negras em quaisquer partes do mundo; 3 – à dimensão estética da escrita literária. Com o termo emancipatória queremos caracterizar uma constituição narrativa com compromisso estético-político em favor da construção de um Ser Negro pleno em humanidade. (NASCIMENTO; PEREIRA; BARBOSA, 2025, no prelo).

Entendemos que na realização de aulas de Literatura, a partir do compromisso antirracista e de emancipação dos estudantes, professoras precisam assumir-se como mediadoras de uma arte que pode entrelaçar as dimensões ética, estética e política – a Literatura Negra: que deve ser compreendida como um espaço para discursos antes ausentes e historicamente silenciados no ambiente escolar. Essa Literatura emerge com a capacidade de tensionar o discurso hegemônico branco e, com o apoio da educadora, ampliar as percepções críticas dos alunos, quando estes perceberem que têm em mãos livros escritos por pessoas, muitas vezes, parecidas com eles – gente preta e que escreve.

Ensinar Literatura Negra é também construir uma educação que se compromete com o enfrentamento das desigualdades raciais – algo ainda tão problemático em nossa sociedade.

Retomamos a hooks (2013), quando a autora relembra uma experiência com um professor de literatura, em contexto de escola pós-segregação racial estadunidense, e expõe que, certa vez, ao questionar seu professor sobre o porquê de este não ler Literatura negra para eles, os estudantes, obtiveram a resposta de que pessoas negras não escrevem. No outro dia, a estudante hooks entrega, ao educador que afirmou não existir Literatura Negra, dezenas de obras literárias escritas por pessoas negras. O retorno foi de não se tratar de boa Literatura, por serem obras assinadas por pessoas negras.

O educador que inquiriu hooks respondeu com embasamento racista, algo que não gostaríamos de ver ocorrer nas salas de aula brasileiras. E é exatamente nessa questão que nos encontramos: a estética nas obras da Literatura Negra.

No próximo item, queremos nos deter sobre como práticas contemporâneas de ensino de Literatura a partir de textos escritos por autorias negras, que podemos categorizar como Literatura Negra Emancipatória (Linem), vêm tecendo outras cenas escolares, que permitem compor outras histórias, diferentes das registradas por hooks e Geni Guimarães – que veremos na sequência.

Trata-se da experiência docente das duas autoras, ambas professoras da educação básica, que tem evidenciado o enorme potencial pedagógico e político do ensino desta

Literatura para estudantes do Ensino Fundamental II. São relatos que envolvem a leitura de textos que integram o campo da Linem, como os das autoras Geni Guimarães e Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Especialmente a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960) de Carolina Maria de Jesus traz à tona um sentimento de urgência diante da própria sobrevivência, ao mesmo tempo que, enuncia uma profunda crítica em relação à desigualdade racial e social. Geni Guimarães, no livro *A cor da ternura* (1989) apresenta narrativas sensíveis que abordam a infância e a memória, construindo uma poética que transcende a noção de identidade racial. Ambas contribuem para a formação de um repertório capaz de emancipar os estudantes, tanto em função de sua qualidade estética, quanto em relação às temáticas apresentadas.

A sala de aula como metamorfose

No conto *Metamorfose*, do livro *A cor da ternura* (1989), a escritora Geni Guimarães confunde-se com a narradora-personagem que descreve, em primeira pessoa, um episódio da infância, quando ainda menina desejava recitar para a classe “um poeminha” em homenagem à princesa Isabel. Na trama, a menina negra, subestimada pela professora e ridicularizada pelos colegas, viu-se desencorajada a recitar os versos que fizera, pois no momento do acontecido, diante dos espectadores, o poema pareceu-lhe totalmente absurdo. Diante dos olhares maldosos da turma, sentiu-se representante de “uma raça digna de compaixão” e “desprezo”. A cena se desdobra na tentativa da personagem de expurgar violentamente o negrume da pele, esfregando-a com raspas de tijolo que a mãe usava para lavar louça. A experiência concreta vivida, narrada em algumas entrevistas, torna-se *escrivência* na imagem da sala de aula da infância de Geni, desenhada a partir da descrição detalhada da professora que explicava efusivamente como os “escravos” eram uma gente sofrida e explorada. O resultado é a destruição simbólica da menina escritora, atravessada por profundo sentimento de derrota. No texto, a perda, a humilhação e o luto estão expressos pela expressão “leite derramado”, a qual dá título a um livro de poemas da autora. Vejamos este trecho na íntegra:

Já no momento em que entramos na classe, ela se pôs a falar sobre a data: – Hoje, comemoramos a libertação dos escravos. Escravos eram negros que vinham da

África. Aqui eram forçados a trabalhar e, pelos serviços prestados, nada recebiam. Eram amarrados nos troncos e espancados, às vezes, até a morte. Quando... E foi ela discursando, por uns quinze minutos. Vi que a narrativa da professora, não batia com a que nos fizera a Vó Rosária. Aqueles escravos da Vó Rosária eram bons, simples, humanos, religiosos. Esses apresentados então eram bobos, covardes, imbecis. Não reagiam aos castigos, não se defendiam, ao menos. Quando dei por mim, a classe inteira me olhava com pena ou sarcasmo. Eu era a única pessoa dali representando uma raça digna de compaixão, desprezo. Quis sumir, evaporar, não pude. Apenas pude levantar a mão suada e trêmula, pedir para ir ao banheiro. Sentada no vaso, estiquei o dedo indicador e no ar escrevi: lazarento. Era pouco. Acrescentei: morfético. Acentuei o e do f e voltei para a classe. No recreio, a Sueli veio presentear-me com uma maçã e a Raquel, filha do administrador da fazenda, ofereceu-se para trocar o meu lanche de abobrinha abafada pelo dela, de presunto e mussarela. Não os comi, é claro. A compensação desvalia. Não era como o leite que, derramado, passa-se um pano sobre e pronto. Era sangue. Quem poderia devolvê-lo... Vida? Que se enxugasse o fino rio a correr mansamente. Mas como estancá-lo lá dentro, onde a ferida aberta era um silêncio todo meu, dor sem parceria? (Guimarães, 1989, p. 62-63).

O poder desse conto, especialmente dessa passagem, está certamente na denúncia de uma escola nitidamente “segregada”. A menina negra era estranha àquela professora, aos colegas e ao relato puramente triste de personagens negros submissos. A escola de Geni fora certamente a mesma de outras crianças negras em diversos momentos e territórios na história do país. No entanto, o que torna esse texto profundamente poderoso, provido de uma verdade que pode ser reconhecida por quem lê, é justamente a composição de imagens, a escolha das expressões que as compõem, as metáforas improváveis, a poética que transita da sala de aula para o “leite derramado”, à “ferida aberta” e à “dor sem parceria”, ou seja, a preciosa construção estética feita pela autora. A soberania dessa narrativa pode ser expressamente confirmada em situações de prática de leitura para estudantes de diferentes idades e contextos.

Aconteceu de fato numa tarde quente do mês de março de 2025, na extrema periferia da zona leste de São Paulo, dentro de uma sala pouco ventilada de uma escola pública municipal. Uma turma de 6º ano, formada por quase 30 estudantes entre 11 e 12 anos, foi tomada por múltiplos sentimentos que se confundiam e se dissipavam no cenário caloroso do amontoado de carteiras e muitos jovens leitores exaltados em comentários fervorosos sobre o texto. Comoção, indignação, revolta, ternura e compaixão foram algumas das sensações ali compartilhadas, observadas pela professora, que participava ativamente da experiência. Ao ler em voz alta a “Metamorfose” de Geni Guimarães para a turma, deu-se que, imediatamente, todos começaram a se oferecer para ler também. Alguns queriam ler o texto em voz alta em frente à sala, outros queriam propor uma dramatização ali mesmo, já definindo quem

interpretaria a professora do conto, os colegas e a protagonista. Alguns mais dispersos começaram a “escrever no ar”, como a narradora, a fim de confirmar a escrita correta da palavra “morfético”; outros agarraram raiva na professora, dizendo que se fossem eles pediriam a palavra para contar da “Vó Rosária” e reclamar daquelas mentiras. Os talvez mais empáticos se puseram a elogiar a colega “Sueli” que oferecera seu lanche à Geni, outros afirmavam que, assim como ela, também não o aceitariam, pois aquilo lhes parecia uma espécie de esmola, um prêmio de consolação. Uma catarse coletiva aconteceu ali, deixando a professora satisfeita.

Ainda nas próximas aulas, nos dias que se seguiram, o debate sobre o texto continuou. Questionaram, depois de saber que a professora conhecia pessoalmente a escritora, se poderiam, eventualmente, ligar para Geni Guimarães para confortá-la. A grande maioria continuou perdida com a informação do “leite derramado”, mas tentava compreender fazendo perguntas do tipo: Quem derramou o leite? O leite virou sangue? O que tem a ver esse rio aí? Tanto questionaram que chegaram à conclusão de que a expressão se referia a uma situação em que uma determinada coisa é suja por alguém e a sujeira impregna na coisa, fica grudada na superfície a ponto de não sair nem com pano limpo e detergente. Por aí, brotaram exemplos que aconteceram em casa com alguém da família e a mãe ficou brava. De tanto lutarem com o sentido das palavras, chegaram a uma pequena filosofia que explicava como a vida não pode ser consertada com um pano qualquer, como se limpam as pias das cozinhas.

Expressões como o “fino rio a correr mansamente” e a própria “metamorfose”, no entanto, continuavam estranhas, desalinhadas da história como um todo coerente, e foi ali que a professora pensou em extrair algo mais deles. Poderia, mas não deveria. Seria um engano explicar o sentido mais completo da alegoria. A compreensão profunda e madura da metamorfose da protagonista, sua tentativa explícita de arrancar a negrura da pele e, enfim, transformar-se em outro ser tão “bonito” quanto a borboleta que sai do casulo, talvez não precisasse acontecer naquele dia. Contudo, estava arado o terreno imagético, a possibilidade futura de apreensão cósmica da existência daquela personagem.

Houve metamorfose e sairemos do quarto de despejo

Há muito mais tempo, em 2010, na primeira escola em que outra autora iniciou sua atuação como professora concursada na rede municipal paulistana, um fato triste talvez teria tido desfecho diferente se, naquele momento, ela já tivesse conhecido a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (1960), de Carolina Maria de Jesus.

Sempre atuando em escolas situadas nos extremos da Zona Leste de São Paulo, a professora vem desenvolvendo sua prática pedagógica de forma comprometida com o enfrentamento de qualquer forma de discriminação. Entretanto, no início de sua trajetória profissional, ainda não conhecia a Literatura Negra, mesmo sendo licenciada em Letras e de ter iniciado sua carreira após a promulgação da Lei 10.639/2003. Vamos ao depoimento da professora.

O episódio envolveu Kaíque (nome fictício), então aluno do 6º ano, reconhecido por seu temperamento briguento, mas que havia se aproximado das minhas aulas. Em uma tarde, após o intervalo, Kaíque se envolveu em uma discussão com outro professor. O docente, ao se sentir “derrotado” na situação, gritou diante dos demais alunos no corredor: “*Eu sei quem é sua mãe... É aquela catadora de lixo*”. Diante da fala, o silêncio tomou conta: Kaíque emudeceu, assim como seus colegas, muitos deles filhos de catadores de material reciclável. O estudante entrou na sala cabisbaixo, em um estado que prenunciava um choro profundo. Nesse momento, considerei meu dever não permitir que tal dor se transformasse em mais uma violência dentro da sala de aula. Levei-o para o corredor e, de forma inesperada, ele me abraçou, chorando copiosamente. Hoje penso o que teria acontecido se tivesse em mãos a obra e o conhecimento de vida de Carolina Maria de Jesus. Quando cito a importância de conhecer sua biografia, é por que partes de sua vida se tornaram Literatura Negra. Eu e os estudantes faríamos, no mínimo, um sarau Caroliniano para toda a escola, dando ênfase às passagens em que a autora discorre sobre seu cotidiano, sem deixar de citar sua necessidade de escrever – gesto altamente transgressor!

Já em 2024 e agora em outro patamar de sua própria formação, a professora coleciona inúmeros episódios marcantes, tendo como protagonista a Literatura Negra, e necessitava solucionar uma situação de racismo que acontecia de forma explícita, em algumas aulas, e de modo velado, em sua turma: uma estudante congoleza sofria racismo persistente por parte de um colega da sala. A professora conversava com o estudante brasileiro, com a estudante africana, com toda a turma, mas nada se resolvia. A conversa com a turma ocorria sempre que um dos colegas levantava o braço e denunciava o brasileiro e, naqueles momentos, outros alunos também se posicionavam contra o garoto que praticava racismo. Ele só desmentia...

Ele passava perto da garota e falava baixinho, acreditando que somente ela o escutava.

Eu o encaminhei à Direção da Unidade Escolar (UE) que acionou seus responsáveis para expor o ocorrido e, mais uma vez, o garoto continuava agredindo verbalmente a menina: uma pré-adolescente, com sua pele preta retinta, usando tranças coloridas, muito alta, magra, doce, inteligente e de uma beleza que mais parece um desenho do que um ser humano: é assim que me refiro a ela – eu a chamo de “Fulana Desenho ou Boneca Fulana” e ela sorri, porque tem noção de sua beleza. Pelo menos, em relação à sua autoestima, as atitudes racistas do garoto não a prejudicaram.

Em novembro de 2024, durante a realização do Projeto Leituraço na escola, por acaso, a garota congoleza selecionou o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, para posterior pesquisa e apresentação para a sala. O Leituraço foi criado pela Secretaria Municipal de Educação em 2014 como um projeto de distribuição de acervo de literatura negra e formação da professorada para sua utilização.

Antes de iniciar sua exposição – ela e outra garota negra (por sinal, o corpo discente dessa escola é formado por pessoas majoritariamente negras, inclusive o garoto que executava as práticas racistas), eu iniciei mais uma “palestra”, como a meninada costuma dizer.

Expressei meus sentimentos, diante de tanta violência escolar e afirmei me sentir como Carolina (meus estudantes conhecem muito a autora – sua vida e obras), que não aguentava mais viver em um ambiente tão racista, pois na favela, Carolina era invisível; para quem morava em casas de alvenaria, quando conseguiu sair da favela, passou a incomodar aqueles que ignoravam sua existência e de tantas outras Carolinas, justamente pela cor da sua pele e sua origem. Finalmente, concedi a vez à “Garota Desenho”.

Após ler os recortes que havia separado da obra de Carolina, ela disse que o seguinte trecho fazia sentido para ela e que gostaria de propor um debate na sala de aula e assim o fez. Primeiramente leu: “Se é que existe reencarnações, eu quero voltar sempre preta.” (JESUS, 1960, p. 65). A garota disse que concordava com Carolina, que tinha orgulho de sua cor preta, que gostava de ser quem era e queria ser respeitada.

Para que a classe compreendesse que pessoas negras não são somente as que têm a pele retinta como Carolina ou como a garota do Congo, acionei parte do conceito de *negrura*, proposto pelo sociólogo Alberto Guerreiro Ramos (1915-1982), como consciência de uma identidade negra que não está atrelada somente ao teor de melanina exposto na pele de cada sujeito negro brasileiro.

Sem saber, minha “Menina Desenho” abraçou o ideário de Guerreiro Ramos, quando expôs ter orgulho de sua cor, de ser quem é, de modo a se descolar da pretensa alienação que o garoto racista lhe desejava – ele a queria em um lugar de alienação e, portanto, de inferiorização do negro: ela se desalienou desse pensamento tacanho e se impôs, tal como Carolina faria e a estudante pôs em prática, sem ter conhecimento, de parte dos estudos do sociólogo Guerreiro Ramos, em uma certa tarde, em uma sala de aula quente de afeto!

Então me levantei e disse: “vocês já conhecem Carolina, há anos, correto, turma? Eu concordo com Carolina e com as meninas que ficaram com seu livro para debater com vocês e acato o trecho lido para minha vida. Entendo que minha cor é muito parecida com a da ‘Fulana Desenho’ e a da outra estudante”. Então, juntei meu braço no meio dos braços das duas garotas e vimos um *dégradé* de marrons lindos!

Desse modo, eu chamei os estudantes que assim como eu e as meninas se achavam tão negros quanto nós e que estavam na luta antirracista conosco!

Foi inacreditável ver toda a sala se levantar, independente de suas cores, de forma empolgada e com definitivo apoio à estudante “Desenho” e à luta antirracista, na escola. Eles encostaram seus braços uns nos outros. Todos se ergueram, com exceção do garoto. Naquele momento, ele tinha duas posições a tomar: ou permanecia sentado, assumindo, então, a pecha de racista; ou se levantava, mesmo que com má vontade. Foi o último aluno a se mexer, contudo se levantou. “Minha meninada”, de braços grudados, gritou: “Viva Carolina! Pelo fim do racismo!”

O sinal tocou para o intervalo e a turma desceu. Minha “Menina Desenho” me abraçou, chorou e agradeceu. Eu respondi que deveria agradecer à Literatura, à existência de Carolina Maria de Jesus e sua obra e, principalmente, à bravura que ela teve para aguentar tanta violência e ainda permanecer de pé e presente na escola!

...

Assim, também vimos hooks em ação, quando esta, ao propor uma educação libertadora, entende o estudante como gente robusta de conhecimentos, de vida e entende também que a escola precisa dar continuidade nesse processo.

A psicóloga e ativista brasileira Cida Bento expôs na obra *O pacto da branquitude* (2022), que “é **urgente fazer falar o silêncio**, refletir e debater [...] para não condenarmos a sociedade a repetir indefinidamente atos [racistas]” (BENTO, 2022, p. 24, grifos nossos).

Sobre as marcas que a colonização deixou na sociedade brasileira, a autora completa: “[...] [o europeu] ganhou em força e em identidade, uma espécie de identidade substituta, clandestina, subterrânea, colocando-se como o ‘homem universal’ em comparação com os não-europeus”. (BENTO, 2022, p. 28).

Dessa forma, a ruptura com o pacto da branquitude no espaço escolar, ainda que diante de sujeitos negros, é parte essencial do trabalho pedagógico comprometido com uma educação transgressora. Trata-se de prática antirracista capaz de instaurar processos de metamorfose — tal como evocado no conto de Geni Guimarães — e reverbera em todos os envolvidos na experiência educativa, ampliando, portanto, olhares e posicionamentos críticos.

Esses relatos são apenas uma singela mostra de como uma específica Literatura Negra Emancipatória pode mobilizar experiências, horizontes e desafios a partir do conhecimento poderoso e crítico acerca da realidade concreta, partindo da dimensão poética que a compõe.

Os relatos aqui apresentados configuram-se como uma amostra das potencialidades desse tipo de Literatura no contexto escolar. Partindo da dimensão poética que a compõe, são experiências que revelam a capacidade de mobilizar e desafiar as estruturas cristalizadas pelo racismo e propor aos sujeitos novas possibilidades de enxergar a si e aos outros, como também de ressignificar as relações raciais na escola.

Fazer da sala de aula um espaço transgressor por meio da Literatura Negra Emancipatória

Os relatos apresentados conectam-se à questão colocada por hooks (2013) sobre a necessidade de fazer da sala de aula um espaço de transgressão e entusiasmo, ao mesmo tempo em que nos remetem ao conceito de “Escrevivência”, que vem sendo desenvolvido por Conceição Evaristo desde 1995. Segundo a autora, a concepção inicial de “Escrevivência” remonta à imagem de mulheres negras escravizadas, amas de leite, que contavam histórias para as crianças da Casa Grande. A “Mãe Preta se encaminhava para os aposentos das crianças para contar histórias, cantar, ninar os futuros senhores e senhoras, que nunca abririam mão de suas heranças e de seus poderes de mando, sobre ela e sua descendência” (EVARISTO, 2020, p. 30).

Refere-se, portanto, num primeiro momento, à retomada de uma imagem/memória

dessas mulheres que tinham, como competência, contar histórias, mas histórias extorquidas pela sociedade escravista. Significa que a lembrança da mulher negra contadora de histórias não pode ser esquecida nem repetida, pois ainda que essa memória esteja profundamente marcada pela violência, também pode ser compreendida, no momento presente, como estratégia de subversão do passado escravista.

Essa ressignificação, segundo Evaristo (2020) diz respeito às potencialidades da Literatura de autoria negra que compõe um outro imaginário, ao retomar as memórias da africanidade, ao mesmo tempo que busca auto inscrever-se em uma poética universal. Desse modo, a “Escrivência” não se limita à noção narcísica de narrar a si mesmo, mas se sustenta na escritura de uma coletividade.

A Literatura, então, pode atuar na (pré)concepção de um horizonte revolucionário, no sentido de “nutrir intelectos” de professores e estudantes negros e não negros, quando possibilita o acesso a formas literárias capazes de produzir outras experiências estético-simbólicas e políticas, que não somente aquelas, histórica e culturalmente, legitimadas pela branquitude. Trata-se, portanto, da atualização de um profundo incômodo com o “estado das coisas”, assim como da percepção de “um mundo esfacelado” e da possibilidade de “absorção da vida” (EVARISTO, 2020, p. 34-35), no que diz respeito à experiência concreta. Portanto, para a autora:

É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera. Escrivência não está para a abstração do mundo, e sim para a existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas, com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020, p. 34-35).

No texto *Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira* (Evaristo, 2010, p. 133), a autora argumenta que, do ponto de vista da “Escrivência”, a Literatura não só sustenta a circulação de determinadas visões de mundo, mas também a possibilidade de que “a palavra poética” possa, antes de tudo, revelar o “utópico desejo de construir um novo mundo”, inscreve-se, não no mundo tal como ele é, mas em um novo, o “mundo que poderia ser”.

Escrivência está no lugar da escrita para a experiência coletiva das comunidades negras, transformando memórias em potências poéticas e insurgentes; enquanto que a pedagogia engajada pleiteia a sala de aula como espaço de transgressão, entusiasmo e

transformação. A conexão dessas duas perspectivas evidencia que trabalhar a Literatura Negra Emancipatória na escola constitui-se como uma alteração significativa no currículo escolar, como um ato de insurgência e reconfiguração: uma pedagogia da presença e da palavra que convoca professores e estudantes a se inscreverem, conjuntamente, no “mundo-vida” (Evaristo, 2020, p. 35), o que significa: não uma abstração, mas a materialidade da experiência de ser negro(a). Por outro lado, significa também conectar-se a imaginários que possam compor um mundo sonhado, mundos que ainda não o são, mas que poderiam ser.

Considerações finais

As experiências relatadas pelas autoras-professoras mostram que inserir Literatura Negra Emancipatória no cotidiano escolar não se limita à simples ampliação de repertório literário no currículo ou a mudanças metodológicas, apenas; trata-se de prática pedagógica antirracista potente, com capacidade de instaurar novas estruturas na escola, para a implementação da EREER numa perspectiva autenticamente antirracista.

Ao mobilizar textos de autoras como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Geni Guimarães, a sala de aula pode se transformar em espaço de denúncia e inconformismo, em que estudantes e professores podem se reconhecer como partícipes da mesma luta antirracista, dentro e fora da escola.

A aproximação dos conceitos *escrevivência* e pedagogia engajada, junto da *Linem*, nos mostra a potência dessa arte na sala de aula, pois com esse amparo teórico, foi possível mostrar a possibilidade de romper com o pacto da branquitude, quando se desloca silenciamentos históricos dos discursos literários, bem como dos discursos escolares e, assim, afirmar a escola como lugar de transgressão e emancipação.

Dessa forma, mais do que recurso didático, a Literatura Negra Emancipatória afirma-se como horizonte ético, estético e político. Sua presença no currículo e nas práticas pedagógicas fortalece o compromisso com uma educação pública e de qualidade, ao garantir às e aos estudantes — todes, de quaisquer pertencimento étnico-racial — o direito de aprender literatura feita por mãos negras, de modo que “acessem e se apropriem de narrativas que forjam e disputam, de maneira crítica e representativa, a construção da identidade nacional brasileira”. (Nascimento; Pereira; Barbosa, 2025, no prelo)

Acreditamos na capacidade de promover a metamorfose de nosso alunado negro e não-negro e, dessa maneira, contribuir para a construção de uma sociedade minimamente antirracista.

Referências

BERND, Zilá. *Introdução à literatura negra*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.

BRASIL, (2003). *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003*. Altera a Lei nº 9394/96, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm#art79>. Acesso em: 30/09/2024.

BRASIL, (2004). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana*. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linhaeditorial/publicacoes-diversas/temas-interdisciplinares/diretrizes-curriculares-nacionaispara-a-educacao-das-relacoes-etnico-raciais-e-para-o-ensino-de-historia-e-cultura-afrobrasileira-e-africana>>. Acesso em: 30/10/2024.

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

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

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *Scripta*, Belo Horizonte, v. 12, n. 23, p. 17-31, 2008.

EAGLETON, Terry. *Marxismo e crítica literária*. Tradução de Matheus Corrêa. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. In: PEREIRA, Edimilson de Almeida (Org.). *Um tigre na floresta de signos: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 132-142.

EVARISTO, Conceição. *Escrevivência: uma escrita nossa: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo*. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte 1, 2020.

GUIMARÃES, Geni. *A cor da ternura*. 2. ed. São Paulo: Quinteto, 1989.

hooks, bell. *Bone black: memories of girlhood*. New York: Holt Paperback, 1996.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

NASCIMENTO, Iracema Santos do; PEREIRA, Livia; BARBOSA, Sirlene. Uma proposição conceitual: “Literatura Negra Emancipatória” no contexto da Lei 10.639/2003 para práticas antirracistas de ensino de literatura na escola. In: PINTO, Francisco Neto Pereira; SILVA, Luiza Oliveira da; MELO, Márcio Araújo de; SILVA, Naiane Vieira dos Reis; CARVALHO, Diógenes Buenos Aires de; REZENDE, Neide Luzia de (Org.). *Por um ensino de literatura a partir das margens*. Campinas: Mercado de Letras, 2025. (no prelo).

PEREGUM (Instituto de Referência Negra). SANTOS, Jaqueline; OLIVEIRA, Luciana Ribeiro de; PERILO, Marcelo. *Percepções sobre o racismo no Brasil: julho/2023*. Disponível em: <https://projetoseta.org.br/wp-content/uploads/2023/12/Sumario-Executivo-Percepcoes-sobre-o-Racismo-no-Brasil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2025.

SILVA, Mário Medeiros da (2023). *A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2020)*. 2. ed. revista e ampliada. São Paulo: Edições Sesc.

SOUZA, Florentina da Silva. Literatura afro-brasileira: algumas reflexões. *Revista Palmares: cultura afro-brasileira*, ano 1, n. 2, p. 64-72, 2005.

Recebido em: 26 set. 2025.
Aprovado em: 26 out. 2025.

Revisor(a) de língua portuguesa: as autoras
Revisor(a) de língua inglesa: as autoras