



**COLÉGIO PEDRO II**  
**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,  
EXTENSÃO E CULTURA**  
**CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
NO ENSINO BÁSICO - EREREBA**

Glauce Telles Esteves da Silva

**IDENTIDADE AFRODIASPÓRICA:  
uma proposta de ensino de literatura no ensino médio**

Rio de Janeiro  
2025

Glauce Telles Esteves da Silva

**IDENTIDADE AFRODIASPÓRICA:  
uma proposta de ensino de literatura no ensino médio**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado à Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Orientadora Prof.<sup>a</sup> Litt. D. Máxima de Oliveira Gonçalves.

Rio de Janeiro

**COLÉGIO PEDRO II**

**PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA**

**BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER**

**CATALOGAÇÃO NA FONTE**

S586 Silva, Glauce Telles Esteves da  
Identidade afrodiáspórica : uma proposta de ensino de literatura no ensino médio / Glauce Telles Esteves da Silva. - Rio de Janeiro, 2025.

25 f.

Artigo Científico apresentado como Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá)) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Máxima de Oliveira Gonçalves.

1. Relações étnico-raciais - Estudo e ensino. 2. Identidade afrodiáspórica. 3. Negros - Identidade racial. 4. Literatura (Ensino médio) - Estudo e ensino. 5. Decolonização. I. Gonçalves, Máxima de Oliveira. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 305.8

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB-7: 5692.

Glauce Telles Esteves da Silva

**IDENTIDADE AFRODIASPÓRICA:  
uma proposta de ensino de literatura no ensino médio**

Trabalho de Conclusão de Curso em formato de artigo científico apresentado à Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico, vinculado à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico.

Aprovado em: 26/04/2025.

Banca Examinadora:

---

Prof.<sup>a</sup> Litt.D. Máxima de Oliveira Gonçalves.  
Colégio Pedro II. Pró-reitoria de pós-graduação, pesquisa, extensão e cultura.

---

Prof. M. Vitor Abdias Cabót segundo membro da banca  
Colégio Pedro II - EREREBA

---

M.<sup>a</sup> Fabricia Dorneles Ramos terceira membro da banca  
Colégio Pedro II

Rio de Janeiro  
2025

Glauce Telles Esteves da Silva

**IDENTIDADE AFRODIASPÓRICA:  
uma proposta de ensino de literatura no ensino médio**

**Resumo:** O presente artigo tem por objetivo refletir sobre os desafios de ensinar literatura no Ensino Médio a partir de uma perspectiva afrodiaspórica e apresentar uma proposta pedagógica que visa despertar a percepção das identidades negras através do texto literário. Para tanto, discute-se por meio de alguns intelectuais e suas reflexões os conceitos de decolonialidade e identidade afrodiaspórica, os quais são basilares para desenvolvimento do projeto em sala de aula.

**Palavras-chave:** identidade afrodiaspórica; literatura; decolonialidade; ensino médio.

**IDENTIDAD AFRODIASPÓRICA:  
una propuesta para la enseñanza de la literatura en secundaria**

**Resumen:** Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre los desafíos de la enseñanza de la literatura en la escuela secundaria desde una perspectiva afrodiaspórica y presentar una propuesta pedagógica que busque despertar la percepción de las identidades negras a través del texto literario. Para ello, se discuten los conceptos de decolonialidad e identidad afrodiaspórica, fundamentales para el desarrollo del proyecto en el aula, a través de algunos intelectuales y sus reflexiones.

**Palabras clave:** identidad afrodiaspórica; literatura; decolonialidad; escuela secundaria.

## 1 INTRODUÇÃO

Qual a nossa herança? Qual a nossa herança no tráfico transatlântico de pessoas?

Qual a herança dos povos originários? Aqui entendo originários tanto o indígena quanto o africano, sujeitos espoliados, abusados, que tiveram seus corpos utilizados como ferramenta para o enriquecimento europeu.

A partir dessas considerações, insisto na pergunta: qual é a nossa herança?

Quem herda? O que é herdado e de que forma?

Não há apenas uma herança indistinta e universal, o espólio pode ser qualificado. O que as pessoas pretas e pardas herdaram no Brasil? E o grupamento branco de origem europeia, qual o seu espólio?

Não seria importante um movimento de conscientização negra nos alunos? Essa tomada de consciência possibilitaria ao aluno brasileiro entender de onde ele vem, quais heranças ele carrega, para, a partir daí, ele poder decidir conscientemente para onde vai ou quer ir.

Nosso passado de colonização teve muitas formas e vários atores, cada um desempenhou um papel diferente durante todo esse processo secular, conseqüentemente, o espólio de cada um refletirá o papel desempenhado no passado. Hoje, nós somos o futuro, os herdeiros desse passado aparentemente tão distante e, ao mesmo tempo, tão próximo de nós. E quando escrevo ‘nós’, refiro-me a todos os atores desse processo, considerando a educação, mais especificamente, alunas/alunos, professoras/professores. Se entendermos o tempo a partir de uma perspectiva afrocêntrica, ou seja, espiralada, convivemos com o passado no presente e, ao mesmo tempo, construímos o futuro.

Nesse contexto de questionamentos e provocações, o objetivo principal deste artigo é o de apresentar uma proposta pedagógica inspirada em um projeto já realizado por mim, há mais de uma década, nas escolas onde leciono. Dessa forma, proponho a inclusão de uma perspectiva afrodiáspórica para o ensino de literatura na educação básica, mais especificamente, no ensino médio.

O trabalho está estruturado em três partes: teórica, expositiva e propositiva. Na parte teórica, contei com o apoio de Grada Kilomba e Antonio Candido para apresentar o sujeito afrodiáspórico e como esse conceito se relaciona com o projeto já desenvolvido na escola. A autora me ajudou a pensar sobre o papel do negro e do branco em uma sociedade que se constitui a partir da racialidade. Já o crítico literário, em seu artigo “Direitos humanos e a literatura”, colaborou para pensarmos no texto literário como uma possibilidade de denúncia e luta pela garantia da dignidade humana, considerando as diferentes formas de atuação na sociedade de pessoas não brancas e não negras. Em seguida, no capítulo sobre a decolonialidade, contextualizo esse conceito historicamente construído, quando se começou a questionar o eurocentrismo, ou melhor, a centralidade do ponto de vista europeu na produção intelectual. Nesse contexto, são apresentados os pressupostos teóricos basilares da proposta pedagógica, tais como: decolonialidade, colonialidade, colonialismo, descolonização e sujeito afrodiáspórico.

Na parte expositiva, apresento a escritora Scholastique Mukasonga, cuja obra irá nortear as reflexões sobre a identidade afrodiáspórica, interligando outros textos como interlocutores da diáspora africana. A partir daí, nos aprofundamos na análise de *Baratas*, obra inaugural de Mukasonga, ressaltando a relação do livro com o sujeito afrodiáspórico mais especificamente.

Por fim, na parte propositiva, apresento o projeto *Café Comendo Literatura*, por meio do qual demonstro a maneira como os conceitos anteriormente apresentados podem ser executados na prática escolar. A proposta pedagógica é demonstrada a partir de uma experiência de sala de aula, contextualizando o processo de construção e o passo a passo para seu pleno desenvolvimento. O projeto é usado como exemplo prático, real e empírico de tudo que foi aqui discutido teoricamente. Além disso, demonstra seu diálogo com a questão afrodiáspórica,

decolonial e com os questionamentos inicialmente apresentados, relativos à identidade diaspórica.

## 2 PERCURSO DE INQUIETAÇÕES DE UMA PROFESSORA NEGRA COM FORMAÇÃO EUROCENTRADA

O início de minhas inquietações com relação ao ensino de literatura afrodiáspórica, literatura negra ou ainda literatura negra brasileira, começa com a implementação do Currículo Mínimo na Rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro em 2011. Nele, no eixo bimestral do 3º bimestre da 3ª série do Ensino Médio constava a seguinte orientação: “Conto e romance das literaturas indígenas e africanas em língua portuguesa/redação dissertativa/argumentativa” (Rio de Janeiro, Secretaria de educação, 2011). Naquele momento, fiz a seguinte reflexão: qual o sentido do ensino da literatura africana descontextualizada? Parecia descolada da realidade do nosso currículo, como se fosse um anexo, sem diálogo com os outros eixos temáticos presentes no mesmo currículo. A partir daí, eu fui instada a pesquisar e entender que literatura era essa, e como ela entraria no currículo de forma não folclorizada ou estereotipada. Ao mesmo tempo, percebi que a minha formação acadêmica, incluindo graduação e mestrado, não dava conta de responder ao meu questionamento. Quando dividi minhas inquietações com as minhas colegas, professoras de Língua Portuguesa, as reações foram variadas: algumas trouxeram mais questões, outras não deram importância alguma, ou ainda os olhos voltaram-se confortavelmente para a Literatura Africana em Língua Portuguesa, a qual eu entendia como literatura estrangeira. A impressão foi que as literaturas africana e indígena estavam equiparadas como uma tentativa de cumprimento das leis 10.639 e 11.645 e, ao mesmo tempo, como uma literatura menor, menos importante.

Em seguida, comecei a buscar bibliografia, mas não obtive êxito. Em geral, o que eu encontrava estava relacionado à literatura africana em língua portuguesa, o que não dava conta das minhas questões em relação ao ensino de literatura brasileira, da coerência com o nosso currículo e, muito menos, com o atendimento à lei 10.639. Além disso, encontrava os textos de origem africana ou indígena em geral folclorizados, sem o tratamento literário devido.

No meio dessa busca incessante, atentei para o fato de que importantes escritores da literatura brasileira, que já constam no currículo do ensino médio eram negros. Porém, a racialidade desses autores não era evidenciada ou destacada. A partir daí, durante minhas aulas, comecei a destacar para os alunos, por exemplo, o fato de Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto serem homens negros.

Posteriormente, entre os anos de 2012 e 2013, participei de um curso de formação continuada oferecido pela SEEDUC e ministrado pela Fundação CECIERJ, voltado para professores regentes da Rede Estadual. O curso foi organizado da seguinte forma: primeiro, o material didático era apresentado para os docentes a fim de que fosse imediatamente empregado na sala de aula e ajustado à realidade dos alunos; em um segundo momento, o professor deveria produzir um material didático a partir das orientações pedagógicas fornecidas. Naquele momento, eu atendia as turmas da 2ª série do Ensino Médio, conseqüentemente, o material didático foi utilizado na série. Nessa formação, havia orientações pedagógicas acompanhadas de suporte teórico, sugestões de sequências didáticas a serem implementadas nas turmas, além de ter como avaliação a elaboração de uma sequência didática de acordo com as habilidades e competências do eixo bimestral do Currículo Mínimo SEEDUC-RJ.

Durante a formação, algumas sequências me chamaram a atenção para a racialidade, ou o que depois compreendi como ‘lugar de fala’, segundo abordagem de Djamila Ribeiro em livro homônimo. Em uma sequência didática sobre a terceira geração romântica brasileira, em que era sugerido o poema canônico “Navio Negreiro”, de Castro Alves, uma observação me marcou bastante: o texto era sobre os escravizados, mas o ponto de vista era de um homem branco, o negro estava ali como objeto, não era sujeito:

[...] apesar de Castro Alves, que compôs o poema mais emblemático dessa fase, ter contribuído para a denúncia dos horrores da escravidão, ele não fugiu ao seu tempo e, assim, não pôde evitar os estereótipos. Mesmo em suas palavras, o negro é focalizado como o outro, distanciado, restrito à posição de escravo que, como um mero objeto, permanece sem voz ou identidade. (Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ, 2014, p. 16).

Até aquele momento, não havia percebido isso, havia aprendido, desde o Ensino Médio, que o poema era um símbolo da luta abolicionista no contexto brasileiro sem nenhum questionamento. Em outro momento da sequência pedagógica, é destacado o embranquecimento de Machado de Assis. Intitulada “Conhecendo o ciclo antirromântico”, a sequência didática sugeria problematizar a figura machadiana dentro de um contexto das teorias pseudocientíficas, através da propaganda da Caixa Econômica Federal e toda polêmica gerada pela personificação de Machado por um ator branco. A orientação pedagógica considera esse “um grande equívoco histórico subjacente a um preconceito velado ainda existente em nossa sociedade” (Fundação CECIERJ/ Consórcio CEDERJ, 2014, p. 8). E ainda traz uma importante constatação: “Estaria por trás desse erro a ideia de que os grandes mestres literários só podem ser brancos, dispensando uma pesquisa séria sobre as figuras retratadas.” (2014, p. 8).

Alguns anos depois, em 2019, conheci duas figuras importantes para a literatura brasileira e que tinha total desconhecimento: Solano Trindade e Maria Firmino dos Reis. Fui apresentada ao poeta através de um amigo, Anderson Rodrigues, que me chamou para fazer uma performance *Afropoética Diaspórica*, sob o título “Viva voz ancestral”, no evento *Destaque Awure*. Já a romancista, Maria Firmino, conheci em uma visita ao Museu Afro-Brasil, em São Paulo, no dia 25 de julho, Dia Internacional da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e Dia Nacional de Tereza de Benguela. Naquele espaço, em uma dinâmica promovida pelo guia do museu, uma visitante da região sul do Brasil, que pesquisava a obra da escritora no curso de doutorado, começou a contar a história de Maria Firmino dos Reis. A pesquisadora comentou o ineditismo do seu romance *Úrsula*, a sua importância para a literatura brasileira e o apagamento da sua vida e obra.

Diante disso, meus questionamentos e inquietações continuaram: “Por que não conhecia esses autores e suas respectivas obras?” Naquela época, já me perguntava a razão do meu desconhecimento sobre esses autores e autoras e de que maneira poderia incluí-los no meu plano de curso, no meu currículo? Acreditava que os meus alunos não poderiam sair do Ensino Médio sem conhecer essas obras, seus respectivos autores e a sua importância. Quando mais terão essa oportunidade?

Ao longo dessa trajetória e dessa busca, preciso salientar que as minhas inquietações começaram a encontrar caminhos de sossego e “escurecimento” através de dois cursos de extensão realizados no Colégio Pedro II: o primeiro foi *Introdução à Mitologia Iorubá* e o segundo *Introdução à Cultura Banto*, ambos ministrados pelo professor Arthur Baptista. Esses dois cursos foram essenciais para que eu me percebesse como uma professora negra com uma formação eurocentrada, que pedagogicamente desconhecia sua afrocentralidade. O meu olhar para a literatura brasileira e seus cânones mudou a partir do atravessamento desses cursos, o meu campo de visão foi ampliado, e os questionamentos foram intensificados.

Mais um novo curso, agora de especialização, EREREBA, oferecido também pelo Colégio Pedro II, trouxe conceitos, embasamento teórico e novos questionamentos para a minha prática de sala de aula, ou seja, para o ensino de literatura a partir de uma perspectiva afrocentrada, principalmente, no Ensino Médio. Atualmente, meu grande desafio é trazer essa literatura afrodiaspórica para o meu plano de curso e incluí-la nas brechas de um currículo tão eurocentrado.

As minhas indagações frequentes são as seguintes: O que ensinar? Que escolhas fazer? O que excluir? O que incluir? O que é essencial garantir para os estudantes a fim de honrar a nossa história negra, garantir consciência crítica e de prepará-los para os desafios da vida?

Numa tentativa de responder a essas inquietações, trago aqui o conceito do sujeito afrodiaspórico, o qual poderia ser descrito como o sujeito fruto da diáspora africana, ou seja, herdeiro da escravização que sequestrou pessoas africanas e as transportou violentamente, sobretudo, para as Américas a fim de que realizassem trabalhos forçados para os colonizadores. Assim, sujeito afrodiaspórico seria toda pessoa que, na atualidade, descende do tráfico transatlântico, de sistemas colonialistas. É o sujeito que não necessariamente nasceu no continente africano, mas carrega em seus aspectos físicos marcas do fenótipo africano; ou ainda o sujeito que nasceu em África, mas por alguma situação emigrou para um país central do ocidente, onde também será identificado pela cor de sua pele e por estereótipos relacionados ao continente africano.

O entendimento do sujeito afrodiaspórico como uma construção histórica é o ponto central para a formação dos estudantes, pois as nossas histórias mais nos unem do que nos separam.

O meu desafio é expandir o ensino da literatura através do conceito de afrodiaspórico. Daí, surgem mais perguntas: como trazer esse conceito para sala de aula? Como estabelecer esse diálogo? De que maneira abrir e expandir essa conexão intercontinental?

### 3 BASE TEÓRICA - GRADA KILOMBA E ANTONIO CANDIDO: papéis socialmente construídos e direitos humanos

Inicialmente, para nos ajudar nessa reflexão, vamos trazer as contribuições de Grada Kilomba em *Memórias de Plantação* e de Antônio Candido no seu ensaio *Direitos Humanos e Literatura*.

Kilomba no capítulo “A máscara”, de *Memórias de Plantação*, discorre sobre os papéis do negro e o do branco e discute quem são esses sujeitos e quais papéis cada um desempenha socialmente. A intelectual trata de uma realidade do cotidiano europeu em que nós, brasileiros, também podemos nos reconhecer, pois somos frutos dessa diáspora africana. A sua fala não é apenas para o negro que vive na realidade europeia, é também para todo negro afrodiáspórico, o sujeito afrodiáspórico.

Segundo a autora, o sujeito negro seria o ‘outro’ do sujeito branco “No mundo conceitual *branco*, o *sujeito negro* é identificado como o *objeto* ‘ruim’, incorporando aspectos que a sociedade branca tem reprimido e transformado em tabu...” (2019, p. 37). Desse modo, o conceito de branquitude se constrói através do ‘outro’, negro, em “uma identidade relacional construída por brancos, que se definem como racialmente diferentes dos ‘*Outros*’ ” (2019, p. 38). Já a construção da identidade negra partiria do trauma causado pelo racismo, que separa de forma violenta qualquer identidade que o indivíduo possa realmente ter: “... tal separação é definida como um trauma clássico, uma vez que priva o indivíduo de sua própria conexão com a sociedade inconscientemente pensada como *branca*.” (2019, p. 39).

Desse modo, o racismo no corpo negro é considerado inadequado “... como corpos que estão ‘*fora do lugar*’, enquanto o corpo branco é o adequado, o que está ‘*no lugar*’.” (2019, p. 56). Segundo Grada Kilomba, é preciso criar novos papéis fora dessa ordem colonial. Ao sujeito negro caberia o fortalecimento da sua identidade através de uma reescrita autoral do seu próprio eu: afinal, quem eu sou sem o outro branco? A partir desse questionamento seria interessante um retorno às suas raízes, à sua ancestralidade, um encontro com o corpo negro antes da colonização. Ao branco, caberia tornar-se consciente da sua própria branquitude e de seus respectivos privilégios. A autora cita cinco passos descritos por Paul Gilroy que seriam necessários para o sujeito branco se conscientizar dos seus privilégios: a negação, a culpa, a vergonha, o reconhecimento e a reparação. Por fim, ela provoca dizendo que “o sujeito branco deveria se perguntar: ‘Como eu posso dismantelar meu próprio racismo?’” (2019, p. 46). No jogo colonial, qual papel está destinado a cada um desses personagens? E fora desse sistema, quais novos papéis esses atores poderão encenar?

Por sua vez, Antônio Candido, reconhecido crítico literário brasileiro, no ensaio “Direito à literatura” defende a importância da literatura para nossa humanização. O texto inicialmente foi apresentado em uma palestra sobre direitos humanos, em 1988, e posteriormente publicado em uma coletânea de textos de sua autoria, *Vários escritos* (1995). Apesar de datado em alguns aspectos, quando, por exemplo, comenta a guerra fria ou o período de restrições políticas vivido no Brasil durante a ditadura militar, continua atual naquilo que tange o atravessamento da literatura para nos fortalecer enquanto humanidade.

Ele começa situando historicamente os direitos humanos e acaba se encaminhando para dizer o quanto a literatura nos humaniza e nos faz perceber a nossa humanidade:

[...] entendo aqui por *humanização* [...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo [...] A literatura desenvolve em nós a cota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (Candido, 1995, p. 180).

O ensaísta defende inicialmente a literatura como uma necessidade universal, uma vez que todo povo produz literatura “Não há povo e não há homem que possa viver sem ela [...] sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação.” (1995, p. 174). A literatura confirma no homem sua humanidade, pois “... é o sonho acordado das civilizações.” (1995, p. 174). Outra possibilidade seria considerar a literatura como uma ferramenta de denúncia das variadas formas de privação de direitos já experimentadas pela humanidade. Em ambas as hipóteses, o acadêmico acredita que a literatura está muito ligada à luta pelos direitos humanos (1995, p. 186), porque está estreitamente ligada ao direito de existência, ao direito de ser. Reconhecer um ser humano em toda a sua plenitude significa reconhecer a sua capacidade de contar e inventar histórias, significa também reconhecer sua capacidade de organizar-se mentalmente. E ainda, significa reconhecer a sua capacidade de escolher reivindicar direitos através do texto literário, e nele ter o direito de expressar e expor todas as mazelas físicas, mentais, espirituais que um grupo humano possa ter sofrido em qualquer época e lugar.

### ***3.1 Decolonialidade: breve percurso de um conceito***

Organizadores do livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico*, Joaze Bernardino-Costa, Nelson Maldonado-Torres e Ramón Grosfoguel estabelecem, logo na introdução do livro, conceitos que considero importantes para o estudo e compreensão da literatura produzida por sujeitos oriundos do processo de colonização ocorrido nos territórios dos continentes africano e americano. Os autores iniciam o debate a partir da questão da colonialidade do saber: “A colonização no âmbito do saber é produto de um longo processo de colonialidade que continuou reproduzindo as lógicas econômicas, políticas, cognitivas, da existência, da relação com a natureza etc., que foram forjadas no período colonial (Wynter, 2003).” (2018, p. 9). Por isso, essa coletânea de artigos reúne a contribuição teórica de diversos pesquisadores e pesquisadoras, considerando a sua “localização espaço-temporais” (2018, p. 17), ou seja, intelectuais originários desses territórios subalternizados.

Sendo assim, a colonização está posta como um movimento que ultrapassa a ocupação de um território, estendendo-se ao conhecimento produzido dentro do território colonizado e ao pensamento de seus respectivos habitantes. Ao reunir vários pensadores em uma só obra, os intelectuais pretendem apresentar uma visão ampla da decolonialidade para que possamos apreender “os processos de resistência e a luta pela reexistência das populações afrodiaspóricas, especialmente a população negra brasileira.” (2018, p. 9). Nessa coletânea, eles preferiram adotar uma definição ampla para o termo decolonialidade, não ficando restritos a um grupo de autores.

Nesse ponto, é importante destacar o Grupo Modernidade/Colonialidade que foi constituído no final dos anos 90 do século XX e “realizou um movimento epistemológico fundamental para a renovação crítica e utópica das ciências sociais na América Latina no século XXI: a radicalização do argumento pós-colonial no continente por meio da noção de ‘giro colonial’” (2013, p. 89), segundo Luciana Ballestrin, em “América Latina e o giro decolonial”. Esse grupo defendeu a opção decolonial para compreender e atuar em um mundo, ainda marcado pela permanência da colonialidade global nos diferentes níveis da vida pessoal e coletiva.

No artigo publicado em 2013, na Revista Brasileira de Ciência Política, Ballestrin faz uma breve genealogia do pós-colonialismo e apresenta a constituição e formação do grupo Modernidade/Colonialidade. Neste ponto, gostaria de destacar que o texto da pesquisadora antecede a publicação do livro *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* (2018) quando alguns conceitos foram revistos e estabelecidos a partir de uma perspectiva mais ampla. No presente trabalho, nos concentramos na segunda parte do artigo, no qual a acadêmica se dedica

a traçar a trajetória de conceitos que serão utilizados aqui para o estudo do sujeito afrodiaspórico na literatura.

Segundo Ballestrin, a origem do grupo modernidade/colonialidade está situada na década de 90, nos EUA, tendo como fatores importantes: a reimpressão do texto clássico de Aníbal Quijano “Colonialidad y modernidad-racionalidad” em 1992; e a criação do Grupo subalternos Latino-americanos, formado por intelectuais latinos radicados nos EUA, o qual foi inspirado no Grupo Sul-Asiático dos Estudos Subalternos. No ano seguinte, 1993, a fundação do grupo foi consumada na Revista *Bourday* e, em 1998, com a publicação do “Manifesto Inaugural del Grupo Latino-americano de Estudios Subalternos”, a América Latina é inserida no debate pós-colonial. Apesar de toda essa movimentação, nesse mesmo ano, o grupo é desagregado por divergências teóricas. Segundo Mignolo, os estudos culturais não realizaram uma ruptura adequada com os autores eurocêntricos, assim a trajetória de dominação e resistência na América Latina permanecia oculta no debate. Já Grosfoguel defende que o desacordo se deve a dois fatores: a incapacidade do grupo de romper com a episteme centrada no norte global e de se desligar dos estudos subalternos indianos. Ballestrin faz a seguinte análise: nem o grupo asiático ou o latino-americano teria conseguido aprofundar e radicalizar a sua crítica ao eurocentrismo naquele momento.

A partir desse rompimento é estruturado o grupo modernidade/colonialidade formado por: Edgardo Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil, Maldonado-Torres e Grosfoguel. Os autores de *Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico* constam entre os principais membros do grupo, ambos são porto-riquenhos e lecionam na University of California, Berkeley, nos EUA. No que se refere à composição do grupo, Ballestrin observa que “[...] muitos dos integrantes já haviam desenvolvido linhas de pensamento próprias desde a década de 70, conseqüentemente a identidade do grupo acabou herdando essas e outras influências do pensamento crítico latino-americano do século XX.” (Ballestrin, 2013, p. 98-99). Já Arturo Escobar acredita que a genealogia do pensamento do grupo inclui como sua principal força orientadora uma reflexão continuada sobre a realidade cultural e política latino-americana, incluindo o conhecimento subalternizado dos grupos explorados e oprimidos (Escobar, 2003, p. 53 in: Ballestrin, 2013).

Em mais de uma década de existência, o grupo compartilhou noções, raciocínios, e conceitos que lhes conferiram uma identidade e um vocabulário próprio, o que contribuiu para a renovação analítica e utópica das ciências sociais latino-americanas do século XXI, conforme constatou Ballestrin. O nome do grupo deriva do diagnóstico elaborado especialmente por Quijano, Wallerstein e Mignolo de que a colonialidade é o lado obscuro e necessário da modernidade, é a parte que a constitui de forma indissolúvel (Ballestrin, p. 100).

Como já compreendemos um pouco da constituição e percurso do grupo modernidade/colonialidade, avançaremos para a explanação de conceitos decoloniais, desenvolvidos por esses estudiosos.

O conceito de colonialidade do poder foi desenvolvido por Aníbal Quijano, em 1989, e amplamente usado pelo grupo. Segundo o acadêmico, as relações de colonialidade nas esferas econômica e política não acabaram com a destruição do colonialismo. Quijano defende que o conceito de colonialidade de poder tem uma dupla pretensão: denúncia e exposição. Denúncia porque pretende denunciar a continuidade de formas de dominação encerradas com as colônias; e de exposição pela sua capacidade de expor a atualização de processos que teriam sido apagados, superados ou assimilados pela modernidade.

Além disso, para Quijano, as relações de exploração, dominação e conflito estão ordenadas em três instâncias: raça, gênero e trabalho. Esse tripé de classificação constitui a formação do capitalismo mundial colonial moderno no século XVI. O conceito de colonialidade de poder inova ao trazer a leitura de raça e racismo como “... o princípio organizador que estrutura todas as múltiplas hierarquias do sistema-mundo” (Grosfoguel, 2008, p. 123 in:

Ballestrin, 2013)”. Em suma, segundo Ballestrin, o mito de origem do chamado descobrimento e da invenção da América seriam o fundamento, o mito fundador, da modernidade colonialidade para os pesquisadores Dussel, Mignolo, Quijano e Wallerstein.

A novidade do grupo estaria em entrar em um movimento de descobrimento e revalorização das teorias e epistemologias outras que não as do norte global. O eurocentrismo e o colonialismo são fundamentais para reprodução da lógica da colonialidade do saber, na qual a diferença colonial epistêmica é cúmplice do universalismo, do sexismo e do racismo. Já o conceito de colonialidade do ser foi pensado primeiramente por Walter Mignolo e desenvolvido por Maldonado-Torres.

“Giro decolonial” é uma expressão cunhada por Nelson Maldonado-Torres, em 2005, significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade. Já o termo decolonialidade, terceiro elemento da modernidade/colonialidade, segundo Mignolo, teria origem mais remota, em um pensamento decolonial que emergiu como contraponto à fundação da modernidade/colonialidade. A supressão da letra ‘s’ da palavra descolonização marcaria a distinção entre o projeto decolonial do grupo modernidade/colonialidade e a ideia histórica de descolonização. A originalidade dos estudos decoloniais está em lançar novas lentes sobre velhos problemas latino-americanos. Decolonialidade seria um projeto político-acadêmico, enquanto modernidade/colonialidade estaria relacionada a um grupo de investigação.

Na conclusão de seu artigo, Luciana Ballestrin considera que o processo de decolonização pode ser lido como um contraponto e resposta à tendência histórica da divisão do trabalho no âmbito das ciências, o qual destina ao sul global, a experiência e ao norte, a teoria. A produção intelectual dialoga com versões periféricas e subalternas produzidas fora do norte, além de propor descolonizar a teoria, o que seria um dos passos para possibilitar a decolonização do próprio saber. Depois, são elencadas as contribuições do grupo, segundo Ballestrin, desenvolvimento de uma narrativa original em que a América Latina é posta como continente fundacional do colonialismo; destaque para o papel importante da América Latina como laboratório do racismo a serviço do colonialismo; o reconhecimento da diferença colonial como origem de outras diferenças; a verificação da estrutura opressora no tripé: colonialidade do poder, do ser e do saber, denunciando e atualizando a continuidade da colonização e do imperialismo, apesar de encerrados os marcos históricos dos referidos processos; proposta de perspectiva decolonial em que são apontados novos horizontes para o pensamento da libertação humana em diálogo com o conhecimento.

Por fim, a pesquisadora aponta uma questão que considera importante: a falta de diálogo no grupo modernidade/colonialidade com e sobre o Brasil, levando em conta todas as especificidades da colonização portuguesa. Em certa medida *Decolonialidade e Pensamento afrodiaspórico* responde a esse questionamento, uma vez que um de seus autores é o Professor Joaze Bernardino Costa, que é brasileiro, sociólogo e professor associado na Universidade de Brasília; além de ter como proposta a exposição do pensamento teórico de intelectuais negros/negras brasileiros/brasileiras, tais como Nilma Lino Gomes.

Em suma, a descolonização está relacionada à libertação, oposta à colonização. Ou seja, a descolonização está relacionada à declaração de independência das colônias e ao momento histórico de desligamento político e econômico dessas nações. Já a decolonialidade está relacionada a uma proposta de desligamento das mentes e resistência às imposições da lógica e estrutura coloniais: “A decolonialidade tem a ver com a emergência do condenado como pensador, criador e ativista e com a formação de comunidades que se juntem à luta pela descolonização como um projeto inacabado.” (Maldonado-Torres, 2018, p. 46).

Outros dois conceitos importantes são o colonialismo e a colonialidade que resumidamente podem ser compreendidos da seguinte forma: o colonialismo como a formação histórica dos territórios coloniais, o colonialismo moderno como os modos específicos pelos

quais os impérios ocidentais colonizaram a maior parte do mundo desde a “descoberta”; e a colonialidade como uma lógica global de desumanização que é capaz de existir até mesmo na ausência de colônias formais (Maldonado-Torres, 2018, p. 35-36). A colonialidade é um conceito que amplia o espectro de entendimento e inclui a colonialidade do poder, do saber e do ser. A colonialidade pressupõe controle do ser e de estar no mundo. Então, a colonialidade do poder envolve o controle das estruturas políticas, culturais e econômicas; a do saber o controle e domínio sobre os objetos de estudo e as metodologias da produção de conhecimento; e, por fim, a colonialidade do ser “que envolve a introdução da lógica colonial nas concepções e na experiência de tempo e espaço, bem como na subjetividade.” (Maldonado-Torres, 2018, p. 43). A subjetividade está presente nas três dimensões da colonialidade, ou seja, o sujeito é atingido como um todo na sua forma e maneira de ser e estar no mundo, assim “é um campo de luta e um espaço que deve ser controlado e dominado para que a coerência de uma dada ordem e visão de mundo continue estável.” (Maldonado-Torres, 2018, p. 43). Assim, chegamos à identidade afrodiáspórica, tema desse artigo, a qual liga o sujeito negro herdeiro dessa diáspora forçada que vive experiências semelhantes no mundo marcado pelo racismo e pela resistência.

### 3.1.2 *Scholastique Mukasonga: o registro da sobrevivência de um povo*

Scholastique Mukasonga é uma autora ruandense que atualmente vive na França. A escritora nasceu na província de Gikongoro, em 1956, e deixou Ruanda antes do genocídio, em 1994, que matou 37 membros de sua família, incluindo sua mãe. O seu romance de estreia na literatura, *Baratas*, é autobiográfico e conta de forma contundentemente poética a forja e a escalada do extermínio programado de seu povo, os tutsis.

A escritora sobrevivente sofre perseguições junto com seu povo durante toda a sua infância, até que consegue ser aprovada em uma escola que estabelecia cota de 10% para o seu grupo étnico. Ali, inicia o seu caminho de fuga do extermínio. De Kigali, capital de Ruanda, onde estava situado o colégio, Mukasonga parte para a escola de assistência social em Butare. Porém, em 1973, os alunos tutsis são caçados nas escolas e ela foge para o exílio em Burundi, país situado no centro-oeste do continente africano. Mukasonga consegue terminar seus estudos no curso de Serviço Social e, em seguida, trabalha na UNICEF. Em 1992, a então assistente social chega à França, porém sua diplomação não é aceita naquele país. Assim, para validar seus conhecimentos, mais uma vez, ela precisa fazer uma prova, na qual obtém êxito e passa a assistir aos estudantes da Universidade de Caen, de 1996 a 1997. De 1998 até os dias atuais, ela exerce a função de administradora judicial na União Departamental das associações familiares de Calvado *Union départementale des associations familiales du Calvados*. *Union départementale des associations familiales du Calvados* (\*tradução livre do site oficial da escritora). Hoje, Mukasonga é uma autora premiada, conhecida internacionalmente e seus livros já foram traduzidos em mais de 20 línguas. No Brasil, a sua obra chegou em 2017 com a chamada “trilogia do genocídio de Ruanda” a qual inclui: o seu relato autobiográfico de estreia *Baratas* (2018), *A mulher de pés descalços* (2017) e *Nossa Senhora do Nilo* (2017) todos pela editora Nós.

*A mulher de pés descalços* é uma homenagem à sua mãe e à coragem de todas as mulheres de Nyamata que se empenharam em sobreviver e salvar seus filhos prometidos à morte. Já em *Nossa Senhora do Nilo* a escritora imagina um colégio perdido no alto de uma montanha, não muito longe de uma presumida fonte do Rio Nilo, onde estão reunidas as filhas de altos dignitários da sociedade ruandense. Não por acaso, a cota de alunos tutsi nesse colégio está limitada a 10%, um ambiente muito semelhante ao cenário descrito por Mukasonga em *Baratas*, quando de sua entrada na escola secundária, quase exclusiva do povo hutu.

Além desses romances autobiográficos, a escritora também publicou: as coletâneas de contos *L'Iguifou* (2010) e *Ce que murmurent les colines* (2014); e os romances *Um belo diploma* (2018), *Coeur Tambour* (2018), *Sister Deborah* (2022) e *Julienne* em 2024.

### 3.1.2.1 *Baratas: arrebatamento e deslumbre*

Tendo em vista a multiplicidade de obras e as dimensões estipuladas para o presente trabalho, a investigação sobre o sujeito afrodiaspórico e seu contínuo processo de desumanização será encaminhada pela análise da obra *Baratas*, de Scholastique Mukasonga, no intuito de propor o fortalecimento desse sujeito através da literatura.

*Baratas* pode ser resumido por alguns termos: extermínio programado, sufocamento lento, prazer na dor do outro, perversidade.

O extermínio programado evidencia-se pela cronologia dos fatos trazida por Mukasonga, que no intuito de registrar para não esquecer a existência do povo tutsi esmiúça detalhadamente os sucessivos eventos que foram escalando e crescendo no sentido de aniquilar a presença dos tutsi. As ações não são involuntárias e muito menos orgânicas, há objetividade e interesses envolvidos em cada uma das etapas. Segundo a narrativa de Mukasonga, o movimento de aniquilamento inicia-se nos anos 1950. No capítulo 1, intitulado “Fim dos anos 1950: uma infância tumultuada desde muito cedo”, Mukasonga descreve a sua infância na província de Gikongoro, onde nasceu no sudoeste de Ruanda. Ela observa que as lembranças que guarda advém de sua mãe, pois a sua memória guardou pouco do seu lugar de nascença. Desses fiapos, fragmentos de recordação dos seus pais e irmãos, a escritora nos relata como se deu o início da perseguição aos tutsis. “Os primeiros pogroms contra os tutsis estouraram em Toussaint, 1959. A engrenagem do genocídio tinha sido acionada. Eles não parariam mais. Até a solução final, eles nunca parariam.” (Mukasonga, p. 13). Mukasonga relata que foi um sufocamento lento e indaga por que não foi jogada uma bomba que acabasse com todos de uma só vez. No entanto, o povo tutsi foi sendo afastado, empurrado, encurralado para lugar algum, diz ela. Não há lugar para *inyenzis*, as baratas, como os tutsis eram chamados pelos soldados hutus, como veremos a seguir nos trechos destacados dos capítulos 2 e 4.

No capítulo 2, a família de Mukasonga dá-se conta de que foram deportados, afastados de suas casas e precisam se estabelecer onde lhes é permitido para garantir minimamente a sobrevivência. Scholastique irá discorrer sobre o exílio involuntário em Bugesera, local considerado muito desagradável para os ruandeses em geral, por ser muito afastado e ser pouco povoado: “O nome tinha algo de sinistro para todos ruandeses. Era uma savana quase desabitada, moradia de grandes animais selvagens, infestada pela mosca tsé-tsé. Dizia-se que o rei exilava para lá os chefes caídos em desgraça.” (2018, p. 14).

No capítulo 4, é relatada a Independência de Ruanda em 1962 e o estabelecimento de uma democracia forçada: [...] em 1º de julho de 1962, Ruanda tornou-se oficialmente independente. Com a ajuda dos belgas e da Igreja Católica, o MDR-Parmehutu pôde estabelecer o que um relatório da ONU designou, a partir de março de 1961 “a ditadura racial de um único partido”. (Mukasonga, 2018, p. 41).

O estabelecimento de uma ditadura racial com anuência da ONU gerou julgamentos arbitrários, comuns em qualquer regime autoritário, muito parecidos com a lógica colonialista presente nas perseguições a personagem Tituba, em *Eu, Tituba: a bruxa negra de Salem*. Nessa obra, a escritora caribenha Maryse Condé narra a história da mulher que viveu durante o século XVII e foi acusada de praticar bruxaria no julgamento de Bruxas de Salem de 1692.

Eles nos chamavam de *inyenzis*, as baratas. A partir de então, em Nyamata, seríamos todos baratas. Eu era uma *inyenzi*. [...] Os desterrados de Nyamata ficaram, a partir daí, sob forte vigilância. Talvez os militares estivessem lá para impedir uma fuga

maciça, ou para repelir incursões hipotéticas. Estavam lá, sobretudo, para impor a todos os refugiados o terror cotidiano. (Mukasonga, 2018, p. 47 e 49).

O prazer na dor do outro está conjugado com a perversidade das ações. Há um certo regozijo no sofrimento alheio, como se os tutsis merecessem sofrer. Conforme podemos observar no capítulo 6, talvez o mais importante de todo o livro, no qual nos deparamos com a insistência da humilhação e subjogação dos tutsis por parte dos hutus:

Os militares do acampamento Gako estavam lá para nos lembrar, constantemente, quem éramos: serpentes, *inyenzis*, baratas que não tinham nada de humano, que um dia deveriam ser exterminadas. [...] E os sujeitos dentro dessa história? Fechados dentro de casa, ficávamos paralisados de terror, não usávamos nem mesmo conversar. (Mukasonga, 2018, p. 69 e 71).

Nesse momento, há um aumento e escalada da tensão, do terror, que se traduz em uma situação de miséria, vulnerabilidade, humilhação a qual é sistematicamente construída para justificar as crueldade, atrocidades, e todo o tipo de violação a qual os tutsis foram submetidos. Revoltante!

A obra é dividida em 14 capítulos e inicia com um texto introdutório que já anuncia o monstruoso desfecho da história que será narrada. A narrativa começa pelo final, situada no tempo presente da autora sobrevivente de um massacre, que mistura um passado a um presente que o revive, reencena na memória da dor:

Todas as noites meu sono é abalado pelo mesmo pesadelo. Sou perseguida, escuto uma espécie de zumbido que vem em minha direção, um barulho cada vez mais ameaçador. [...] Acordo. Estou na França. A casa está em silêncio. Meus filhos dormem em seu quarto. Tranquilamente. Acendo o abajur da cabeceira. Vou até a sala e me sento em frente a uma mesinha [...] (2018, p. 8).

Sobre a mesa também há uma foto, uma foto de casamento, o casamento de Jeanne, minha irmã caçula. Estão todos reunidos[...] Eles vão morrer. Pode ser que já saibam disso.

[...]

Copio inúmeras vezes o nome deles no caderno de capa azul, quero provar a mim mesma que eles existiram, pronuncio seus nomes um a um na noite silenciosa. [...] Essa será mais uma noite sem sono. Tenho muitos mortos a velar.” (2018, p. 8).

No capítulo 3, “Em Bugesera: sobrevivendo na brousse”, aqui Mukasonga relata o estabelecimento dos refugiados em Gitwe: uma estrada toda reta que não levava a lugar nenhum”. Na brousse (mata, matagal, arbusto), em Bugesera, eles tentavam seguir a vida, mantendo suas tradições, apesar da falta de água, serviço de saúde, escola, terra fértil para plantar. “Na tradição ruandesa, todos esses trabalhos só são feitos com a cooperação de toda a vizinhança. O que recebe ajuda distribui generosos jarros de cerveja de sorgo em retribuição, e os trabalhos penosos terminam com danças e cantos.” (Mukasonga, 2018, p. 27). Aqui, facilmente percebemos a nossa identidade afrodiaspórica quando observamos uma semelhança muito grande com os movimentos em comunidades carentes, como as favelas, em que as pessoas se unem para construir uma casa, bater uma laje, deixar o filho com a vizinha etc..

No capítulo 5, a família da escritora se estabeleceu em Gitagata e ali passou o restante da vida:

Meu pai afirmou que ela serviria para a família. Fincou seu bastão. Em Gitagata. Foi lá que passou o restante da vida. Foi lá que foi morto, juntamente com minha mãe. Hoje em dia não existe mais nada. Os assassinos destruíram a casa até não sobrar qualquer vestígio.” (Mukasonga, 2018, p. 51).

Ela conta como as plantações são a sobrevivência e resistência através dos grãos, observando a relação de sua mãe com as plantas: “Para ela, era como se fossem as sobreviventes de um tempo mais feliz, perto das quais, ao que parecia, ela extraía uma energia nova.” (Mukasonga, p. 66). A experiência conturbada da escola, como um lugar de opressão e, ao mesmo tempo, de abertura para novos conhecimentos além da Bíblia: “Foi na escola que descobri que havia outros livros além da Bíblia. Em casa, só havia a bíblia de meu pai.” (Mukasonga, 2018, p. 55). E onde não encontrou significado para sua existência “Não faz sentido ir à escola. É preciso ir rapidamente buscar água, pegar emprestado com o vizinho a gamela [...]” (Mukasonga, 2018, p. 61).

No capítulo 7, uma grande conquista será determinante para que Mukasonga escape do genocídio, trazendo alegria para sua comunidade pela aprovação de Scholastique no terrível exame nacional (p. 83). No capítulo 8, descreve sua dura experiência no liceu Notre Dame de Citeux, onde ela conheceria a solidão da humilhação e da rejeição (p. 87). No capítulo 9, ela viveu a ilusão de levar uma vida normal, até compreender que a escola não era para tutsi. Apesar disso, ela tinha certeza de que aquela era uma instituição importante para a representatividade feminina, pois ali eram formadas as futuras lideranças do país (p. 98-101). No capítulo 10, ela é expulsa de Ruanda em razão de mais uma perseguição aos tutsis e foge para Burundi, país situado no centro-leste do continente africano (p. 106). No capítulo 11, *1973: refugiada no Burundi*, o título resume tudo. No capítulo 12, *Ruanda: um país proibido*, visita clandestinamente a família em Ruanda. No capítulo 13, a carta do pai, um prenúncio do horror, da tragédia anunciada (p. 131); a salvação dos brancos, isentos de responsabilidade (p. 143); raio x do massacre (p. 144). No último capítulo, finaliza com o retorno a Ruanda com a sua família, marido e filhos, dez anos após o genocídio, em 2004.

A leitura de Mukasonga foi um processo longo, doloroso e difícil de ser concluído. Foi um mergulho em uma dor profunda, mas não uma dor criada, uma dor sentida. A autora é sobrevivente do extermínio de um povo. Literalmente, não é ficção. É dilacerante. Que percurso difícil para o povo tutsi dos anos 1950 até os 1990. Quanto sofrimento e crueldade nutridos, alimentados, fomentados e produzidos. Difícil escrever sem sentir.

*Querida Mukasonga,*

*Obrigada por você existir, você é importante e necessária. O seu livro **Baratas** me fez percorrer longos anos de crueldade, injustiça e dor. Foi uma leitura bem difícil, não pelo texto, que é secamente fluido e envolvente, por isso mesmo, tão tocante: é como se as palavras me encontrassem e eu estivesse ali no seu lugar, vivendo aqueles dissabores com você.*

*Gostaria de te dar um longo abraço e chorar junto com você para não deixar esquecer a existência dos nossos. Existência exterminada por um padrão civilizatório de domínio, controle e exclusão.*

### **3.1.2.2 Baratas e o sujeito afrodiáspórico**

Aqui a proposta é estabelecer uma relação entre o Brasil e Ruanda. O país do continente africano vivenciou um período de grandes tensões em seu território. Já o Brasil não vivenciou um período de guerra em seu território, mas passou durante mais de três séculos por um sistema escravocrata em que pessoas eram mutiladas, assassinadas, torturadas, exterminadas, negociadas, violadas a partir dos mesmos pressupostos ou princípios semelhantes aos que direcionaram as ações no país africano.

Aqui, diferente de lá, criou-se o mito da democracia racial que silenciou e, ainda hoje, colabora para o silenciamento das atrocidades ocorridas no período da escravidão, e por esse motivo, acabam perpetuando-se. A violência sofrida por pretos e pardos no Brasil é naturalizada, normalizada em razão do mito que promove uma harmonia que nunca existiu.

Assim, a história se repete. É preciso termos a coragem de elaborar nossos traumas para podermos encontrar nossa identidade brasileira. A escrita pode ser um meio para conseguirmos sair dessa cegueira alienante que me lembrou José Saramago, em *Ensaio sobre a cegueira*, que mata, exclui, discrimina, anula, avilta, fere a dignidade humana. A literatura pode ser um caminho, uma proposta para elaboração desse nosso grande trauma, a escravidão, que nos corrói, nos corrompe e impede de nos estabelecermos como uma sociedade equânime e justa.

O genocídio em Ruanda foi uma situação extrema na qual ficaram evidentes os princípios e valores coloniais, eurocêntricos que, através do destaque para pequenas diferenças entre humanos, de modo a hierarquizá-los, foi possível criar desavenças, disputas, incitar o ódio e a violência com o objetivo de obter ganho político e econômico. O ápice dessa hierarquia forjada foi o massacre do povo tutsi. No Brasil, acontece o extermínio cotidiano naturalizado e socialmente aceito. Quase todos os dias a imprensa brasileira noticia a morte de um ou vários jovens negros em razão da violência urbana, da confusão, do engano, decorrentes do racismo. A Rede Observatórios de Segurança que monitora a ação da segurança pública em nove estados brasileiros concluiu em seu boletim *Pele alvo: mortes que revelam um padrão*, publicado em novembro de 2024, que 87,8% dos mortos pela polícia eram pessoas negras. Segundo o boletim, esse padrão evidencia a norma da letalidade da ação policial. Há diversos casos de rapazes agredidos ou presos porque foram confundidos com criminosos: o corpo negro é sempre uma ameaça, a pele alvo, conforme nomeado pelo boletim acima. Por exemplo, o caso do jornalista Igor, ocorrido em fevereiro de 2025, que foi baleado quando voltava do trabalho para casa no Rio de Janeiro, por ter sido confundido com um assaltante por um policial aposentado. Na capital carioca, a polícia sistematicamente faz operações em áreas, onde a maior parte da população é negra, nos horários em que crianças estão em trânsito para a escola e os trabalhadores saem para cumprir suas missões. O resultado é um corpo negro humilhado, magoado, ferido, ou exterminado. E, ainda que não aconteça a morte física, há a ferida ou a morte da alma, da autoestima, da confiança. Esse massacre sufoca, aterroriza e mantém esse grupo excluído.

Na obra *O avesso da pele*, de Jefferson Tenório, a narrativa se desenvolve através da subjetividade de Henrique, homem negro que teve a vida marcada por exclusão, discriminação, opressão, sobretudo, do Estado nas várias violações a que é submetido a cada abordagem policial no Rio Grande do Sul, estado onde se desenvolvem os acontecimentos. O narrador, Pedro, tenta compreender seu pai após sua morte, a partir de vestígios e fragmentos da sua história. No livro, repetem-se as situações de sistemática desumanização similares ao que Mukasonga descreve em *Baratas*:

A primeira abordagem que fazem é a dois meninos negros. Um deles usa boné. O outro usa bermudas largas. São nove horas da manhã. O cabo Almeida pergunta o que eles estão fazendo ali àquela hora. As armas estão apontadas para eles. Enquanto estão com as mãos na cabeça, o cabo Matos passa um rádio de verificação de documentos. *A gente tava indo pra escola*, um dos garotos responde. *Cadê a mochila?*, ele pergunta. *Hoje é dia de passeio, não precisa de material*. Após uma série de perguntas eles comprovam que os meninos não devem nada. Em seguida os liberam. (Tenório, 2020, p. 174).

Os garotos são liberados, mas a subjetividade deles ficará marcada por esse episódio de violação da humanidade, conforme diz Henrique, um homem-garoto negro para seu filho:

“[...] não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo.” (Tenório, p. 61). No entanto, o pai de Pedro não sucumbe, não aceita a sua desumanização e insiste com o filho: “E por mais que sua vida seja medida pela cor [...] você, de alguma forma, tem de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E

é nesse lugar que estão os afetos. E são esses afetos que nos mantêm vivos. (Tenório, 2020, p. 61).

Já em *Meio Sol Amarelo*, Chimamanda Ngozi Adichie, retrata a guerra de Biafra, que ocorreu, entre os anos 1967 e 1960, na Nigéria, onde também foi promovido o aniquilamento de uma etnia em favor de outra. Não por acaso, um engenho muito semelhante ao que ocorreu em Ruanda.

[...] os brancos estão desumanizando os negros da África do Sul e da Rodésia, fermentaram o que ocorreu no Congo, não querem deixar os negros norte-americanos votar, não querem deixar os aborígenes australianos votar, mas o pior de tudo é o que estão fazendo aqui. Esse pacto de defesa é pior do que o *apartheid* e a segregação, mas nós não percebemos. Eles estão controlando a gente por trás das cortinas. E isso é muito perigoso! (Adichie, 2009, p. 134).

E foi muito perigoso mesmo, a guerra de Biafra causou cerca de três milhões de mortos.

Já em *Eu, Tituba: a bruxa negra de Salem*, de Maryse Condé, a personagem principal é perseguida, julgada e condenada em razão da sua habilidade em manipular ervas, plantas e transitar entre os mundos visível e invisível. O romance situado no século XVII, narrado em primeira pessoa, traz à tona os sentimentos de uma mulher que passa a vida a resistir contra a escravização, mas, sobretudo, a luta de Tituba é contra o aprisionamento da sua mente, do seu ser, da sua essência. A história está situada na América do Norte, em um mundo mergulhado no sistema escravocrata, onde as possibilidades de fuga são ínfimas, mas, ainda sim, a menina-mulher-senhora preta resiste. De forma espinhosa, por vezes, ingênua e dolorida, Tituba consegue sobreviver a partir do seu diálogo com o invisível, como podemos constatar na sua conversa com Man Yaya, sua mestre curandeira, que em um episódio de muita aflição lhe diz:

- Não se aflija, Tituba! Você sabe disso, a má sorte é a irmã gêmea do negro! Ela nasce com ele, vai para cama com ele, contesta o mesmo peito murcho. Ela come o peixe do seu cozido. Ainda assim, o negro resiste! E aqueles que querem vê-lo desaparecer da face da terra estarão sempre lá. Ainda assim, você será a única a sobreviver! (Condé, 2020, p. 129).

E sobrevive através das palavras, no trânsito entre o visível e invisível na escrita. Tituba permanece viva no registro da sua história através de Maryse Condé.

Voltando para o Brasil, Eliana Alves Cruz em *Água de Barrela* nos faz percorrer a saga de uma família, que começa capturada no continente africano e já ali é desmembrada. Os parentes sobreviventes desse sequestro são trazidos para o Brasil: Akin (Firmino), Ewa (Helena) e Anolina (ainda no ventre de sua mãe). A narrativa tem início no século XIX e transcorre até a primeira metade do século XX. O romance nos relata como a família cresceu, sobreviveu e se estabeleceu em terras brasileiras apesar de tantas e sistemáticas violações sofridas ao longo do tempo: o trabalho forçado; o apagamento de suas identidades com a troca de seus nomes; o abandono ou o oculto de suas crenças em segredo; e as sucessivas repreensões e criminalizações do seu modo de ser e estar no mundo, a negação da sua existência; o peso da correntes. Em um episódio, logo na chegada ao Brasil, Ewa Oluwa, agora Helena, é advertida em iorubá por Umbelina, uma moça do Ketu, que já estava há mais tempo no engenho Natividade, na Bahia: “- É hora de parar de reclamar e falar direito a língua deles. Se quiser viver e esquecer os dramas, se pegue com o trabalho e chega disso, Helena. Filha, isso é uma questão de viver ou morrer [...]” (Cruz, 2018, p. 31).

Continua sendo uma questão de viver ou morrer, como no romance de Tenório, no qual Henrique tem duas opções: se adaptar ou morrer.

Assim, a partir do passeio por essas narrativas, constatamos que o sujeito afrodiaspórico sempre precisa encontrar uma brecha a fim de achar força para manter a sua existência. Poderíamos dizer que todas essas personagens: Henrique, Tituba, Scholastique, Ewa Oluwa, Olanna e Odenigbo, podem ser consideradas *ienzis* à luz da lógica eurocêntrica e dominadora que promoveu o genocídio em Ruanda. A programação sempre foi matar, exterminar a todos quando não fossem mais úteis ou lucrativos para o sistema capitalista ocidental.

#### 4 METODOLOGIA - PROJETO CAFÉ COMENDO LITERATURA: uma experiência afrocentrada sem consciência

Há mais de uma década, realizo uma prática no ensino de literatura brasileira no Ensino Médio que tem apresentado bons resultados no aprendizado e proporcionado vivência com o texto literário.

O projeto *Café Comendo Literatura* tem como objetivo principal possibilitar a degustação da literatura através de pesquisa orientada, estimulando a autonomia e incentivando a curiosidade. Os alunos são instados a pesquisar autores e obras de acordo com o currículo proposto pela SEEDUC-RJ, a partir daí, são divididos em equipes que devem se organizar para buscar textos e começar a interagir com a arte da palavra. Após um bimestre de estudo e pesquisa, slides devem ser produzidos e apresentados por cada equipe para toda a turma. Na culminância do projeto, acontece um lanche coletivo, quando é possível experimentar os quitutes e discutir a literatura ao mesmo tempo. O projeto *Café Comendo Literatura* visa garantir o direito à literatura, entendido como um direito fundamental do cidadão para formação de leitores e sujeitos críticos, capazes de intervir na sociedade. Aqui, o verbo ‘comer’ refere-se ao ato de ingerir alimentos - pois de fato o alimento faz parte da prática - como também faz referência ao ato de ingerir a palavra literária e levá-la para a vida de jovens adolescentes e suas famílias.

No início dessa prática, ao seguir fielmente o currículo não me questionava quanto ao privilégio dado a histórias do norte global, mas, naquela época, a prática já apresentava indícios de afrocentralidade com a disposição de cadeiras e mesas organizadas em roda na sala de aula, a prioridade dada à exposição do texto oral, à divisão da turma em equipes de trabalho e ao lanche coletivo.

A partir da minha incursão em estudos afrocentrados, especialmente os que foram proporcionados pelo EREBEBA, apresento uma proposta pedagógica que revisa e atualiza o projeto *Café Comendo Literatura* partir de pressupostos teóricos anteriormente discutidos como, por exemplo, decolonialidade e sujeito afrodiáspórico.

É importante considerar a localização onde a proposta se desenvolve e o perfil do público contemplado. Atendo alunos do Ensino Médio, no CIEP 418, Antonio Carlos Bernardes Mussum, uma escola situada no bairro de Ricardo de Albuquerque, zona norte da cidade do Rio de Janeiro, conhecida hoje como parte do Complexo do Chapadão. Em 2023, o Comitê Diversidade dessa unidade escolar realizou uma pesquisa sobre raça com os alunos, que se autodeclararam, em sua maioria, pretos e pardos, conseqüentemente, são sujeitos afrodiáspóricos, ainda que não tenham consciência disso. A proposta visa trazê-los à consciência da sua subjetividade através da literatura, com o estudo de uma obra pertencente ao acervo do PNLD literário (Plano Nacional de Livro Didático - para literatura) para o ensino médio: *O avesso da pele*.

O projeto será dividido em sete etapas: 1) apresentação da filosofia “ubuntu” como norteadora das interações para o desenvolvimento do projeto (a diferença entre trabalho em grupo e trabalho em equipe); 2) formação das equipes de trabalho; 3) apresentação do eixo temático para o estudo das obras *O avesso da pele* e *Baratas*; 4) divisão dos subtemas entre as equipes e orientação da pesquisa; 5) culminância (exposição oral com suporte de slides); 6) avaliação; 7) confraternização - o café.

No primeiro momento, a turma é apresentada à filosofia “ubuntu” a partir da frase bem conhecida que diz “eu sou porque nós somos”. Os alunos são apresentados à cultura banto, na qual cada pessoa importa, pois cada pessoa tem o seu papel na comunidade e todos são importantes: “*Ubuntu* aponta para uma existência marcada pela convivência harmoniosa com o Outro.” (Vasconcelos, 2017, p. 101). Nessa etapa, é feito um destaque para contribuição do povo banto para a formação da sociedade brasileira, uma vez que foram os primeiros africanos

a serem trazidos escravizados para o Brasil pelos europeus. Então, a partir desse valor civilizatório o qual enfatiza que o trabalho de todos deve colaborar para o bem comum, chegamos à importância do trabalho em equipe. Nesse sentido, prezamos a cooperatividade e não a competitividade.

Na segunda etapa, são formadas as equipes de trabalho de forma livre, na qual cada integrante terá uma função determinada a depender da tarefa a ser realizada. Nesse momento, as equipes são nomeadas pelos integrantes, e só há interferência da professora caso algum aluno ou aluna fique de fora. O projeto só poderá ser desenvolvido coletivamente, seguindo um dos valores civilizatórios afro-brasileiros, cunhados por Azoilda Loretto da Trindade, a cooperatividade: “[...] a cultura negra, a cultura afro-brasileira, é cultura do plural, do coletivo, da cooperação. Não sobreviveríamos se não tivéssemos a capacidade da cooperação, do compartilhar, de se ocupar com o outro.” (Trindade, 2005, p. 35).

Já na terceira etapa, será feita a apresentação das obras, nesse caso o romance *O avesso da pele*, do escritor brasileiro Jefferson Tenório e a autobiografia *Baratas*, da escritora ruandense Scholastique Mukasonga. As duas obras possibilitam uma reflexão crítica sobre o sujeito afrodiaspórico, pois explicitam os atravessamentos de violência pelos quais passam essas personagens aparentemente distantes espacialmente, mas muito próximas no que diz respeito a um mesmo passado de dor e colonização. Pretende-se uma apresentação breve das duas obras e de seus respectivos autores, porque a finalidade principal é que os alunos realizem a leitura completa dos livros, e façam as investigações pertinentes.

Na etapa seguinte, ocorre a divisão dos subtemas entre as equipes e a orientação da pesquisa. A turma será dividida em quatro equipes, seguindo a organização de *O avesso da pele*, o qual está estruturado em quatro partes: “A pele”, “O avesso”, “De volta a São Petersburgo” e “A barca”. Cada equipe ficará responsável por estudar profundamente os capítulos contidos na sua parte do romance e nela deverá identificar e observar esse sujeito afrodiaspórico. Feitas as devidas observações, os estudantes devem comparar essa personagem afrodiaspórica com a personagem autobiográfica de *Baratas*. Os subtemas sugeridos são: “A pele” e seus julgamentos; “O avesso” e seus afetos; “De volta a São Petersburgo” e o encontro com a literatura; “A barca” e o alvo. Escolhidos os subtemas, as equipes de trabalho são orientadas pela professora durante todo o processo: desde a leitura e pesquisa dos autores e suas respectivas obras, até as análises e reflexões propostas pelos alunos para exposição de suas ideias, planejamento e produção de slides para a apresentação final.

Na culminância, sexta etapa, os alunos expõem os seus trabalhos oralmente usando dispositivos digitais como suporte. Nesse momento, eles também respondem às questões colocadas pela professora e possíveis dúvidas dos colegas. Na etapa da avaliação, a professora expõe o seu parecer sobre o desempenho de cada equipe e divulga a nota para discussão. Ou seja, a nota final é resultado de uma avaliação coletiva feita após a apresentação de todas as equipes. Por fim, o momento mais esperado. Após a degustação das letras, podemos festejar a conclusão do trabalho com um lanche coletivamente construído, em que cada um colabora com o que pode. O tão ansiado café acontece.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir de uma perspectiva afrodiaspórica percebi a possibilidade de apresentar as literaturas africana e afro-brasileira, compreendendo que ambas partem de pressupostos muito similares, tendo em vista a resistência e os sujeitos envolvidos nesse recorte. Em obras como *Baratas*, de Mukasonga, *Eu, Tituba: a bruxa negra de Salem*, de Maryse Condé ou *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Ngozi Adichie, é possível observar a confluência com a literatura brasileira de autoria negra como, por exemplo, nos romances *Água de barrela*, de Eliana Alves Cruz ou *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório. Nesse sentido, foi possível compreendermos a literatura brasileira como afrodiaspórica, pois nela o foco central foi o prisma dos herdeiros da diáspora forçada. E o que seria essa literatura afrodiaspórica? A literatura afrodiaspórica é oriunda de um mesmo sistema opressor, que funciona para desumanizar, subalternizar e manter mentes e corpos aprisionados, na colonialidade “ Não somente terras e recursos são tomados, mas as mentes também são dominadas por formas de pensamento que promovem a colonização e a autocolonização.” (Maldonado-Torres, 2018, p. 41).

As obras citadas trataram de questões constitutivas da identidade afrodiaspórica, ou melhor, de uma mesma subjetividade que está inserida dentro da lógica da colonialidade do poder, do ser e do saber: “O mais direto e óbvio fio que unifica a colonialidade do poder, do saber e do ser é o sujeito colonizado.”(Maldonado-Torres, 2018, p. 44). No desenvolvimento da proposta pedagógica, trabalharei para que esse sujeito colonizado, estudante, rompa com a estrutura mental da colonialidade e tome consciência do contexto espaço-temporal do qual faz parte e atente para os caminhos de resistência já percorridos, além daqueles que ainda podem ser desbravados. Tal qual Nilma Lino Gomes, é sabido que “o texto literário atua na construção de subjetividades.” (Gomes, 2018, p. 232).

O que levarei para sala de aula será a autobiografia de Scholastique Mukasonga e, a partir dessa cena literária, será possível a realização de um projeto com o objetivo de trazer esse sujeito/aluno à consciência do seu papel social dentro da sociedade em que vivemos.

Quem é esse aluno? Ele mora no Complexo do Chapadão, acredita que a sua vivência é única, que pertence apenas àquela localidade, àquele bairro, ou apenas à cidade do Rio de Janeiro. De repente, ele despertará para a identidade afrodiaspórica através da leitura de *Baratas*, de Mukasonga, que retrata uma realidade opressiva que não difere muito da sua, apesar de estar situada em outro continente. Mais próximo dele, porém ainda assim distante, está o Rio Grande do Sul, estado em que é narrada a história de Henrique em *O avesso da pele*, de Jeferson Tenório. A partir desse contexto de convergência, as alunas e os alunos do Chapadão começarão a compreender que a história deles e subjetividades estão para além da nossa espacialidade, do nosso território, existe uma outra ligação existencial de herdeiros de uma diáspora africana forçada.

Retomando a questão que abre o presente trabalho: qual a nossa herança? Ao cabo e ao fim, herdamos a escrita que nos dignifica, que nos possibilita resistir e registrar nossas histórias, nossos feitos, nossas existências, as nossas formas de ser e estar no mundo. Segundo Maldonado-Torres, “a escrita é uma forma de reconstruir a si mesmo e um modo de combater os efeitos da separação ontológica e da catástrofe metafísica.” (2018, p. 47). A escrita é uma subversão à ordem instituída pela colonialidade, que espera gratidão e docilidade do ex-colonizado, o qual vive em constante estado de alerta, perseguição e opressão. Mas o que pretendemos deixar como legado? Que herança será deixada para as futuras gerações?

Concluo esse artigo com a narração de um fato que interferiu diretamente na finalização da escrita desse texto.

“No dia 10 de abril do ano corrente, houve uma operação policial no Complexo do Chapadão, região onde fica a escola onde trabalho, como já mencionei anteriormente. Era meu dia de trabalho, quinta-feira. Cheguei à escola por volta de sete horas da manhã e na subida da

rua Morais Pinheiro já sentimos um clima de tensão no ar. Uma professora disse que ouviu de um morador que haveria operação, como eles dizem.

Iniciei a aula normalmente, o assunto era o Romantismo brasileiro e a atividade do dia consistia na orientação de pesquisa para o desenvolvimento do projeto *Café Comendo Literatura*. Dessa forma, a turma 2001 dividida em equipes de trabalho, apresentaria para mim a coleta de dados e os questionamentos sobre Gonçalves Dias e o Império Serrano, Castro Alves e Luiz Gama, José de Alencar e Os povos originários e o estudo sobre Maria Firmino dos Reis. O trabalho ia bem com alunos envolvidos, comprometidos com o próprio aprendizado.

De repente, um tiro. Normal, vamos aguardar. Daí a dois minutos, rajadas de tiro muito perto da escola, o som estava muito próximo. Já era hora do lanche, alunos no refeitório. Os poucos alunos que estavam comigo foram para o corredor. As rajadas continuaram. Todos estávamos no corredor, pois há paredes dos dois lados. Passados trinta minutos, retornamos para sala de aula.

Agora, atendo a turma 1001. Inicio a conversa falando desse artigo e da situação que estávamos vivendo naquele momento. Menos de dez minutos depois, a minha fala é interrompida por mais tiros. Vamos para o corredor e lá dou continuidade à aula até a hora do almoço.

Alguns responsáveis foram pegar seus filhos, a maioria permaneceu na escola assim como nós e as outras funcionárias. Faltava um tempo de aula, o tema foi o diário de Carolina Maria de Jesus e a proposta de produção textual a escrita do diário do dia 10 de abril de 2025.

Precisei me acalmar um pouco antes de retornar à casa. Cheguei mais tarde, abalada e acabei atrasando na realização dos ajustes do texto.”

Somos *inyenzis*?

A operação policial é promovida pelo Estado, a escola também é parte do Estado. Que Estado é esse que impede o funcionamento da sua própria escola, mas demanda índices positivos de desempenho? A minha escrita e dos meus alunos no diário é autobiográfica tal qual a de Mukasonga, que através da literatura expõe e denuncia a violação à dignidade humana. Aqui, peço licença para denunciar e expor a violação ao direito à literatura tal qual posto por Antonio Candido, meus alunos têm o direito de acessar à arte da palavra e toda a emancipação que ela pode proporcionar, o direito ao sonho, o direito de ser feliz aprendendo, o direito de ser feliz na escola. Aí, está a nossa identidade afrodiáspórica, quando percebo que eu tal qual o professor Henrique de *O avesso da pele* só queremos afetar nossos alunos naquilo que eles tem de mais precioso. Ou, quando o aluno se dá conta de que as violações da ficção coincidem com as da sua realidade. Ou ainda, quando percebemos as similitudes entre as perseguições que Scholastique sofreu em seu percurso escolar e o sistemático ataque do estado às aulas nas favelas do Rio de Janeiro.

A sala de aula é lugar de potencializar o melhor que cada um tem, como a energia vital. Que possamos nutrir o nosso melhor e esperar o melhor dos nossos alunos, valorizando seus talentos, sua comunidade, sua cultura, o seu baile funk, seu samba etc.. Que possamos vislumbrar a possibilidade de melhorar o desempenho, ressignificando a escola a partir de um olhar acolhedor, afetuoso. Talvez, assim, possamos promover um futuro mais justo e equânime em que as lógicas aprisionadoras do pensamento fiquem para trás. A esse respeito, a doutora Nilma Lino Gomes enfatiza que: “Só é possível descolonizar os currículos e o conhecimento se descolonizarmos o olhar sobre os sujeitos, suas experiências, seus conhecimentos e a forma como os produzem.” (Gomes, 2018, p. 235.).

Por fim, esse artigo propõe-se a ser um convite aos professores de português das redes públicas de ensino para emanciparem o seu modo de ver e considerar nossos alunos, que são constantemente subalternizados, humilhados, excluídos por um sistema que os chama de *baratas*.

## REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O Perigo de uma História Única**. ROMEU, Julia Tradução. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

\_\_\_\_\_. **Americanah**. ROMEU, Julia (Trad.). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

\_\_\_\_\_. **Meio sol amarelo**. Tradução de Beth Vieira. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.

AZEVEDO, Pâmela da Fonseca. **Formação Continuada em Língua Portuguesa: Roteiro de Atividades: 2ª série / 1º bimestre/2013**. Fundação Cecierj/ Consórcio Cederj/ Diretoria de Extensão: Projeto SEEDUC, 2014. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/recurso/12721>. Acesso em: 5 de fevereiro de 2025.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política** [online]. 2013, n.º 11, p. 89-117. Disponível em: Epub 10 Jul 2013. ISSN 2178-4884. <https://doi.org/10.1590/S0103-33522013000200004>. Acesso em 28 Outubro 2024.

BERNARDINO-COSTA,J; MALDONADO-TORRES, N; GROSGOUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

BETTI, Maria Sílvia. “Sobre ‘O direito à literatura’ de Antonio Candido”. In: **Literatura e Sociedade: Antonio Candido e a Literatura**. v. 24, n.º 30 (2019), p. 56-63. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11606/issn.2237-1184.v0i30p56-63>. Acesso em 29 de março de 2025.

BRASIL. Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira”, e dá outras providências. **Diário oficial República Federativa do Brasil. Brasília**, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: [www.planalto.gov.br](http://www.planalto.gov.br). Acesso em: 5 de fevereiro de 2025.

CANDIDO, Antonio. Direitos Humanos e Literatura. In: **Vário escritos**. São Paulo: Duas cidades, Ouro sobre azul, 1995, p. 169-91.

CONDÉ, Marise. **Eu, Tituba: bruxa negra de Salem**. POLESSO, Natália Borges (Trad.), 6ª ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

CRUZ, Eliana Alves. **Água de barrela**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas: Fundação da Biblioteca Nacional, 2016.

FUNDAÇÃO CECIERJ/CONSÓRCIO CEDERJ. **Formação Continuada em Língua Portuguesa: orientações pedagógicas - 1º ciclo do 2º bimestre da 2ª série**. Edição On-Line Revista e Atualizada. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://canal.cecierj.edu.br/012016/6f39b9681c431351a76c4c47bf4ac361.pdf>. Acesso em 3 de dezembro de 2024.

GOMES, Nilma Lino. O Movimento Negro e a intelectualidade negra descolonizando os currículos. In: BERNARDINO-COSTA, J; MALDONADO-TORRES, N; GROSFUGUEL, R. (org.). **Decolonialidade e pensamento afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2018.

KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano**. OLIVEIRA, Jess (trad.), 1ª ed. Rio de Janeiro: Cogobó, 2019.

LITEAFRO, **Solano Trindade**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/liteafro/autores/429-solano-trindade>. Acesso em 23 de janeiro de 2025.

MELO, Amanda Leal Barros. Resenha crítica do ensaio “O Direito À Literatura”, De Antônio Candido De Mello E Souza. **Revista Acadêmica online ISSN 2359-5787**. 13/07/2023, 18:42. Disponível em: <https://revista-academica-online.webnode.page/news/resenha-critica-do-ensaio-o-direito-a-literatura-de-antonio-candido-de-mello-e-souza/> Acessado em 29 de março de 2025.

MUKASONGA, Scholastique. **Baratas**. NAZARIAN, Elisa (trad.). São Paulo: Editora Nós, 2018.

REIS, Maria Firmino dos. **Úrsula**. Porto Alegre, RS: Zouk, 2018.

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

SARAIVA, Junia. A escrita de mulheres como espaço de elaboração de traumas coletivos: uma análise das obras *Baratas*, de Scholastique Mukasonga, e *Meio Sol Amarelo*, de Chimamanda Ngozi Adichie. In: **Revista de Ciências Sociais – Fortaleza**, v. 52, n.º 1, mar./jun., 2021, p. 179-201.

SILVA, C. R. T. da; PERUZZO, P. P.. A literatura como direito humano. **ANAMORPHOSIS - Revista Internacional de Direito e Literatura**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 515–538, 2019. DOI: 10.21119/anamps.52.515-538. Disponível em: <https://periodicos.rdl.org.br/anamps/article/view/514>. Acesso em: 14 abr. 2025.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

TRINDADE, Azoilda Loretto. Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na educação infantil. In: **Brasil. Ministério da Educação. Valores afro-brasileiros na educação. Boletim 22**, novembro 2005, p. 30-36.

VASCONCELOS, Francisco Antonio de. Filosofia Ubuntu. In: **Logeion: filosofia da informação**, volume 3, 2ª edição, 2017 p. 100-112. DOI: <https://doi.org/10.21728/logcion.2017v3n2.p100-112> Disponível em: <https://ponte.org/caso-igor-homens-negros-jovens-sao-vitimas-mais-comuns-de-violencia-no-rio/> Acessado em 12 de abril de 2025. <https://www.doisniveis.com/africa/africa-subsariana-africa/a-guerra-de-biafra-e-seu-legado-contemporaneo-na-nigeria/> Acessado em 12 de abril de 2025. <https://observatorioseguranca.com.br/pele-alvo-a-cada-24-horas-sete-pessoas-foram-mortas/> Acessado em 12 de abril de 2025.