



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
EDUCAÇÃO**



DAIANE SILVA SANTOS

**OLHARES PARA UMA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: A INFÂNCIA COMO
MEMÓRIA E EDUCAÇÃO NOS CONTOS DE *OLHOS D'ÁGUA***

RONDONÓPOLIS - MT

2021

DAIANE SILVA SANTOS

**OLHARES PARA UMA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: A INFÂNCIA COMO
MEMÓRIA E EDUCAÇÃO NOS CONTOS DE *OLHOS D'ÁGUA***

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação no Instituto de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus Universitário de Rondonópolis, na linha de pesquisa Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: Direitos, Políticas e Diversidades, como requisito para a obtenção de título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Raquel Gonçalves Salgado.

RONDONÓPOLIS - MT

2021

S586o Silva Santos, Daiane.

Olhares para uma literatura afro-brasileira : Infância como memória e educação nos contos de "Olhos D'água" / Daiane Silva Santos. -- 2021

62 f. ; 30 cm.

Orientadora: Raquel Gonçalves Salgado.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Educação. 2. Infância. 3. Memória. 4. Interseccionalidade. 5. Literatura Afro-brasileira. I. Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPUS DE RONDONÓPOLIS

FOLHA DE APROVAÇÃO

**TÍTULO: OLHARES PARA UMA LITERATURA AFROBRASILEIRA: A INFÂNCIA
COMO MEMÓRIA E EDUCAÇÃO NOS CONTOS DE OLHOS D'ÁGUA**

AUTORA: Mestranda Daiane Silva Santos

Dissertação defendida e aprovada em **23** de **abril** de **2021**.

COMPOSIÇÃO DA BANCA EXAMINADORA

1. Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

2. Examinador Interno Doutor(a) Aguinaldo Rodrigues Gomes

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

3. Examinador Interno Doutor(a) Carmem Lúcia Sussel Mariano

Instituição: Universidade Federal de Mato Grosso

4. Examinador Externo Pós-Doutor(a) Mailsa Carla Pinto Passos

Instituição: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

RONDONÓPOLIS, 23 DE ABRIL DE 2021.



Documento assinado eletronicamente por **RAQUEL GONCALVES SALGADO**,



Docente da Universidade Federal de Mato Grosso, em 26/04/2021, às 18:11, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **CARMEM LUCIA SUSSEL MARIANO, Docente da Universidade Federal de Mato Grosso**, em 26/04/2021, às 18:23, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Aguinaldo Rodrigues Gomes, Usuário Externo**, em 26/04/2021, às 18:34, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



Documento assinado eletronicamente por **Mailsa Carla Pinto Passos, Usuário Externo**, em 03/05/2021, às 20:06, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site http://sei.ufmt.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3448530** e o código CRC **3F0D7242**.

SUMÁRIO

1 TRILHANDO CAMINHOS POSSÍVEIS	6
1.1 "O lixo vai falar, e numa boa..."	6
2 PERCURSOS E ENCALÇOS METODOLÓGICOS	10
2.1 Feminismo das pretas, bate forte mó treta: Do feminismo negro à interseccionalidade - experiência e identidade	10
2.2 Para territorializar o debate	13
2.3 Interseccionalidades e infâncias	15
2.4 Encruzilhadas analíticas: eixos possíveis	16
2.4.1 Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro	17
2.4.2 Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância	18
2.4.3 Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo (...)	19
2.4.4 Adoro inventar uma escrita	20
3 LITERATURA NEGRA, IDENTIDADE E MEMÓRIA	22
3.1 Para além de um nome, literatura afro-brasileira como afirmação da existência	22
3.2 Literatura, infância e educação: construindo identidades negras	26
3.3 Escrevivência, história e memória	30
4 INFÂNCIA PARA ESTANCAR O SANGUE DO RACISMO	34
4.1 Oxum lava as suas jóias antes de lavar os seus filhos	35
4.2 Trazendo as dádivas que meus ancestrais me deram, eu sou o sonho e a esperança dos escravos	41
4.3 Olho corpos negros no chão, me sinto olhando espelho: política da morte e suspensão da infância	45
4.4 Eu sou um pequeno sonho de quebrada	50
5 CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS	54
REFERÊNCIAS	58

AGRADECIMENTOS

Aos meus ancestrais pela vida e pela palavra como potência de criação de novos mundos.

À minha mãe Maria de Fátima da Silva Santos pela sabedoria, cuidado, carinho e pelas gargalhadas dos acontecimentos triviais do cotidiano, o riso que traz leveza para meus dias.

Ao meu pai Daniel Braz dos Santos, que se tornou um ancestral, meu sol, meu abrigo, escudo, refúgio e segurança. Sou imensamente grata pelo apoio e por me ensinar a sonhar e lutar pela vida. Pai, obrigada por ter sido a minha correnteza!

A minha irmã Daisla Silva Santos, que sempre me dá queixas para psicoterapia, pessoa com quem aprendo que o conflito sempre tem algo a nos ensinar.

À Jessica Silva Cantão pela escuta sensível, amiga com quem tenho aprendido sobre a aceitação das próprias contradições e limitações.

Ao Gersiney Santos pelo carinho e ternura e pelos encontros afetuosos possibilitados pela construção do AFYA Epistemologias, grupo de estudos que foi um afago para meus dias no contexto do isolamento social, em função da pandemia do Covid-19.

À Camila Rodrigues Francisco pelo acolhimento das minhas ansiedades, pela parceria e cumplicidade, por estar sempre atenta as minhas queixas e desafetos.

À Ayanna Luedji pelas delícias e angústias de uma trajetória que compartilhamos juntas.

Ao Mateus Moraes pelas discussões teóricas das tardes de sextas-feiras.

A minha orientadora Raquel Gonçalves Salgado por me encorajar a ousar em posicionamentos teóricos.

Por fim, à CAPES pelo financiamento parcial da minha pesquisa.

*Em memória do meu pai Daniel Braz dos Santos e do meu tio José Adenildo da Silva
vítimas da Covid-19, em 2021.*

*Em memória de todas mães e crianças que foram assassinadas durante a pandemia da
Covid-19, no Brasil.*

RESUMO

A presente pesquisa pertence à linha de pesquisa do Programa de Pós-graduação em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, Campus de Rondonópolis, “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade” e do grupo de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC). Seu objetivo principal é analisar as memórias de infância, na obra *Olhos D’água*, de Conceição Evaristo (2014), com base nas seguintes questões: que experiências de infância são narradas na obra de Conceição Evaristo? Que processos educativos, presentes na obra, se destinam à infância e são vividos por ela? Qual a condição da infância nessa organização social, a sua relação com os adultos, suas interações e apropriações das divisões de papéis, práticas e espaços? Como aporte teórico, para a compreensão da memória, dispomos de autores, como Conceição Evaristo (2007), Walter Benjamin (2011) e Jeanne Gagnebin (2009). Nesse seguimento, a interseccionalidade (CRENSHAW, 1991; COLLINS, 2017; hooks, 2019; GONZALEZ, 2018; NASCIMENTO, 2018) apresenta-se como perspectiva analítica possível. As análises desenvolvidas partem dos seguintes eixos temáticos: (a) maternidade e infância; (b) suspensão da infância e (c) educação e infância. O trabalho analítico evidencia que a obra *Olhos D’água* (2014) narra histórias individuais, salientando a experiência negra de uma infância coletiva: a fome, a dor e a morte e também aponta para uma infância como memória viva dos ancestrais, como promessa, celebração da vida e da esperança. Em nossa leitura da obra *Olhos D’água*, a literatura de Evaristo configura-se como história a contrapelo que desconstrói o discurso hegemônico de salvação da criança brasileira e revela a ambivalência do lugar social ocupado pela criança negra brasileira, marcado pela desigualdade, mas também pela capacidade de agência com a potência de produzir memórias de momentos felizes e de resistências. A obra insurge-se, então, contra o soterramento das memórias das infâncias negras silenciadas ou negligenciadas na história da nação brasileira. A rua manifesta-se como espaço de produção e articulação dos sentidos de mundos, a desobediência como caminho para o conhecimento e a palavra aparece como manifestação do desejo de colocar-se como sujeito no mundo. As considerações dirigem-se para pensar a atuação da educação a partir da memória como proposição de um espaço potencializador dos ecos das vozes das infâncias negras.

Palavras-chave: Educação; Infância; Memória; Literatura afro-brasileira; Interseccionalidade.

ABSTRACT

This dissertation belongs to the research line of the Postgraduate Program in Education, Federal University of Mato Grosso, Campus Rondonópolis, “Childhood, Youth and Contemporary Culture: rights, policies and diversity” and the research group “Childhood, Youth and Contemporary Culture” (GEIJC). Its main objective is to analyze childhood memories in “Olhos D’água”, written by Conceição Evaristo (2014), based on the following questions: what kind of childhood experiences are addressed in the work of Conceição Evaristo? What educational processes, brought upon the work, are destined and experienced by childhood? What is the condition of childhood and its relationship with adults, as well as their interactions and the appropriations of the divisions of roles, practices and spaces in this social organization? As a theoretical contribution, authors such as Conceição Evaristo (2007), Walter Benjamin (2011) and Jeanne Gagnebin (2009) were consulted to discuss the understanding of memory. Thus, intersectionality (CRENSHAW, 1991; COLLINS, 2017; hooks, 2019; GONZALEZ, 2018; NASCIMENTO, 2018) were presented as a possibility in terms of analytical perspective. The analyzes developed in the research were based on the following thematic axes: (a) motherhood and childhood; (b) childhood suspension; and (c) education and childhood. The analytical part of this research acknowledges that “Olhos D’água” (2014) narrates individual stories, underlining the experience of black people in a collective childhood: hunger, pain and death, for instance; the book also points to childhood as a living memory of the ancestors, as a promise and as a celebration of life and hope. “Olhos D’água” is a work which shows Evaristo's literature as a voice in contrast to a hegemonic discourse of ‘salvation of the Brazilian child’, deconstructing it and revealing the ambivalence of the social place occupied by the Brazilian black children – who are marked by inequality, but also by the potential of acting and producing memories of happy moments and of resistance. The book combats the burial of the black childhoods memories which are silenced or neglected in the Brazilian history. The streets enact spaces of production and articulation of meanings of different worlds; they allow forms of disobedience as a path to knowledge; words appear as a manifestation of the desire of placing oneself as a subject in the world. The considerations provided by this research are directed to think about the performance of an education based upon memory, seen as a proposition of a space that potentiates and echoes the voices of black childhoods.

Keywords: Education; Childhood; Memory; Afro-Brazilian Literature; Intersectionality.

Estou sempre em busca de um território não-terra. Eu queria um Quilombo não necessariamente aqui. Um quilombo onde eu sei, algum antepassado meu viveu.

Beatriz Nascimento

1 TRILHANDO CAMINHOS POSSÍVEIS

1.1 "O lixo vai falar, e numa boa..."

Aceitamos o convite de Gloria Anzaldúa (2000) para a escrita, pois, nós, mulheres negras, não temos tempo para esperar a legitimidade do cânone para autorizarmo-nos a falar, e, ao escrever, entendemos que a nossa mensagem possui o formato que dialoga com a nossa realidade, em que o cotidiano de lutas apresenta-se como plano de fundo das nossas narrativas. Patrícia Hill Collins (2019) argumenta que os grupos subordinados sempre compreenderam a necessidade de evocar formas alternativas para a criação de autodefinições e autoavaliações.

Nesse sentido, a literatura surge como possibilidade de compreensão de nós mesmas. Tenho aprendido com Audre Lorde (2019) sobre o valor e o significado da literatura para transformar o silêncio em linguagem, bem como a importância da poesia para nomear o inominável, sonhar com a sobrevivência e avistar horizontes de esperanças, a partir das nossas experiências.

Este trabalho atua no sentido de romper com o silenciamento da história sobre a maternidade de mulheres negras e a infância de crianças negras. Lélia Gonzalez (1980) afirma que a sociedade brasileira tem sido insistente em dominar, calar e domesticar pessoas negras; todavia, ela esteve disposta a assumir os riscos: “Exatamente por termos sido calados e infantilizados (*infans* é aquele que não tem fala própria, é a criança que se fala na terceira pessoa, porque é falada pelos adultos), que neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa” (p. 193). Nessa passagem, podemos observar o modo como a condição negra é posta junto à condição da infância e como a infância é compreendida em termos da anulação do sujeito.

Fanon (2008) explora parte do primeiro aspecto na obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* ao mostrar que, por intermédio da linguagem, o branco refere-se ao negro de forma infantilizada e paternalista, de modo a dizer-lhe qual é o seu lugar no mundo. Audre Lorde (2019) é enfática: o silêncio não pode ser uma opção, os nossos medos não são capazes de nos salvar das violências:

[...] e do que mais me arrependi foi de meus silêncios. O que me dava tanto medo? Questionar e dizer o que pensava podia provocar dor, ou a morte. Mas, todas sofremos de tantas maneiras todo o tempo, sem que por isso a dor diminua ou desapareça. [...] Meus silêncios não tinham me protegido. Tampouco protegerá a vocês. (LORDE, 2019, p. 49-50).

Embora o silêncio tenha sido utilizado como estratégia de sobrevivência pelos nossos ancestrais, pelo qual tivemos que aprender a reprimir ideias opositoras, a autora bell hooks¹ (2019a) nos diz que precisamos nos movimentar do silêncio para a fala, porque, para os povos oprimidos, colonizados e explorados, o desafio da fala pode curar, libertar, trazer vida nova, nos fazer sujeitos. Em continuidade, entendemos que, documentar nossas histórias nunca é suficiente, precisamos contá-las e a literatura atua como um importante instrumento nesse processo, capaz de auxiliar-nos no autoconhecimento e na compreensão das teorias acadêmicas. De maneira semelhante, a literatura constitui-se como o espaço em que podemos sentir que não estamos sozinhas, porque somos múltiplas, complexas e falamos de diversos (não) lugares. (hooks, 2019a).

Para Avtar Brah (2006), quando pensamos a experiência e a formação do sujeito, pensamos na reformulação da agência, “o ‘eu’ e o ‘nós’ que agem não desaparecem, mas o que desaparece é a noção de que essas categorias são entidades unificadas, fixas e já existentes, e não modalidades de múltipla localidade, continuamente marcadas por práticas culturais e políticas cotidianas.” (BRAH, 2006. p. 361, grifos da autora). Nessa acepção, a epistemologia feminista negra fornece-nos uma localização, uma agência, um ponto de vista privilegiado de mulheres negras para as mulheres negras.

Segundo Collins (1990 *apud* CARDOSO, 2017), enquanto intelectuais negras, ao transitarmos, conhecermos e compreendermos o contexto, as práticas e os comportamentos do nosso próprio grupo e do grupo dominante, estamos diante de uma vantagem epistêmica que nos coloca em uma posição privilegiada para analisar a sociedade e propor políticas, a partir de uma posição formada por uma dupla visão, uma visão mais nítida das opressões em relação aos grupos que ocupam posições mais distantes em relação ao poder do homem branco.

A intelectual Lélia Gonzalez (2018) mostra que, dentro do contexto brasileiro, pesquisadores que buscam o distanciamento científico em relação ao seu objeto de estudo evidenciam o desejo de ocultar e negar a condição dos negros e dos povos indígenas neste país. Collins (2019) também nos diz que as escolhas epistemológicas não são questões acadêmicas inocentes, bem como o fato de que as epistemologias refletem os interesses de quem as produz, isto é, quais são os temas e os vieses de pesquisa pautados.

Adotamos para o trabalho um referencial teórico-metodológico que está comprometido com as mulheres negras, logo temos uma perspectiva que nos leva a refletir sobre as

¹ bell hooks, grafado em letras minúsculas, o nome da autora busca mais enfoque ao conteúdo de suas obras e menos a sua pessoa.

especificidades da maternidade negra, quando pensamos sobre a infância de crianças negras. Nesse sentido, podemos dizer, assim como Frantz Fanon (2008), que existe um momento em que os métodos se dissolvem e a objetividade nos é negada, quando dissertamos a respeito dos nossos irmãos e irmãs.

Nesse sentido, apesar do estereótipo cultural de que os intelectuais são pessoas preocupadas apenas com as próprias ideias e consigo mesmo (hooks, 1995), afirmamos que nossa responsabilidade não se sustenta em um rigor meramente acadêmico, mas no comprometimento com um horizonte ético de políticas emancipatórias. Para bell hooks (2017), o trabalho intelectual, dirigido à necessidade das pessoas e advindo das preocupações com as mudanças sociais e políticas, coloca-nos frente à solidariedade e à comunidade que são maiores do que nós.

É nessa acepção que esta pesquisa enfatiza a apresentação e a análise das maternidades e infâncias negras a partir da literatura afro-brasileira, espaço de contemplação da nossa localização existencial, em que refletimos sobre os múltiplos aspectos constituintes da identidade e da experiência negra. Assim, para este trabalho, as infâncias e as memórias de infância da obra de Conceição Evaristo aparecem como cerne da nossa investigação, de modo a fazer jus, não só à linha de pesquisa à qual pertencemos, mas também às histórias de infâncias que não são narradas no *corpus* da escrita legitimada pela ciência acadêmica.

Nesse sentido, buscamos compreender as experiências de infâncias e educação trazidas na obra da autora, isto é, a condição da infância na organização social, assim como a construção das suas relações nos espaços. Para isso, a obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo (2014), ganha destaque e, para fins teórico-metodológicos, consideramos os marcadores sociais da diferença de raça, gênero, classe social e idade na obra em questão.

No decorrer deste trabalho, analiso: (a) que infâncias (suas relações com a educação) e como estas são narradas na obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo; (b) como os marcadores sociais de raça, gênero e classe social atravessam essas infâncias; (c) como essas infâncias contestam uma infância normativa presente na educação; e (d) como essas narrativas produzem o aparecimento social de infâncias que são socialmente esquecidas. Nesse sentido, os eixos temáticos construídos são: (a) maternidade e infância; (b) suspensão da infância; (c) educação e infância (considerando os sentidos próprios de infância, educação e escola, na perspectiva das experiências das crianças negras e de suas famílias).

A interseccionalidade destaca-se como a perspectiva teórico-metodológica que nos ampara e fundamenta, a qual visa explicar as implicações estruturais e os processos envolvidos

entre alguns eixos de subordinação (de maneira mais específica) e o modo pelo qual o racismo e as diferentes formas de opressão e discriminação geram desigualdades.

Carla Akotirene (2019) afirma que a interseccionalidade busca analisar quais são as condições estruturais e as localidades que atravessam e orientam os significados subjetivos dos nossos corpos, uma vez que são experiências modeladas pela repetição da estrutura colonialista. Para a autora, o propósito da abordagem interseccional está relacionado ao que faremos - politicamente - a respeito da matriz de opressão colonial responsável pela produção das diferenças em nossas identidades.

Politicamente, muitas intelectuais negras brasileiras dedicaram suas vidas a desenhar, pesquisar, teorizar as experiências de mulheres negras. Por exemplo, politicamente, Beatriz Nascimento (2018), em vida, desenhou um projeto para estudar o papel da mulher nos quilombos brasileiros e politicamente também falou sobre o amor. Também, politicamente, Lélia Gonzalez (1981) apresenta, por meio de pesquisas, que as mulheres negras trabalhadoras sustentam a resistência cultural deste país.

A nossa responsabilidade como acadêmicas interseccionais está tensionada pela exigência política do próprio referencial. Temos que construir um projeto de conhecimento, que encara a tarefa de entender as complexas desigualdades sociais como intimamente relacionadas a um engajamento pela justiça social, e as interseções, não apenas como ideias, mas antes como atitudes (COLLINS, 2017).

Desse modo, no decorrer desta sessão, apresentamos o nosso referencial teórico-metodológico – a interseccionalidade –, os seus respectivos marcadores históricos constituintes e como ele será trabalhado na análise da obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo (2014). Em seguida, faremos uma breve introdução da obra e discorreremos sobre o modo como os eixos temáticos estão construídos. Conceitos que não estejam ou não forem diretamente tratados pelo referencial interseccional, e que atravessem o trabalho, estão abordados a partir do diálogo com autores, cujas perspectivas e orientações permitem tais relações, como os já citados neste texto: Walter Benjamim (2011); Franz Fanon (2008); Jeanne Marie Gagnebin (2009); Achille Mbembe (2018); entre outros.

2 PERCURSOS E ENCALÇOS METODOLÓGICOS

2.1 Feminismo das pretas, bate forte mó treta: Do feminismo negro à interseccionalidade - experiência e identidade

A interseccionalidade é entendida por Kimberlé Crenshaw (2002) como um conceito que visa propor uma “linguagem capaz de expressar as experiências das pessoas e, também, de ilustrar a necessidade de expandir os parâmetros conceituais” (p. 178), de maneira a explicar o modo pelo qual o racismo, a classe e o gênero se caracterizam como formas de opressões interdependentes, que produzem desigualdades.

Todavia, em conformidade com Collins (2017), algo que é frequentemente ignorado é o fato de que a interseccionalidade é derivada das políticas do movimento feminista negro nos anos de 1960 e 1970, nos Estados Unidos da América (EUA), em que ativistas intelectuais afro-americanas se debruçaram em pensar a liberdade e a emancipação de mulheres negras a partir dos aspectos constituintes de suas respectivas identidades.

Diaz-Benitez e Mattos (2019) salientam a necessidade de atentarmos-nos às origens dos debates interseccionais, uma vez que tal proposta nasce da luta de mulheres negras e para pensar a experiência de mulheres negras, uma vez que é crescente a utilização da interseccionalidade de forma embranquecida:

Esse embranquecimento ocorre de diferentes maneiras, tais como a assimilação do debate interseccional como “mais uma metodologia” da qual se pode ou não lançar mão – sem levar em consideração as questões políticas que o motivaram e seus efeitos na pesquisa; a centralidade da produção de acadêmicas brancas sobre o tema, que tomam a origem do conceito nos feminismos negros como um mero dado histórico e não como uma questão epistemológica, bem como o apagamento de marcadores raciais nas análises, privilegiando-se a intersecção de outros marcadores que não tenham relação direta com raça e etnia (como sexualidade, geração ou deficiência, para citar alguns exemplos). (DIAS-BENITEZ & MATTOS, 2019, p. 82, grifo das autoras).

O deslocamento das proposições referentes à raça, ao gênero e à classe sofreu com o esvaziamento de sentido da luta e transformou-se meramente em uma ferramenta, no contexto da academia. É por isso que o movimento feminista negro lança críticas ao feminismo branco heteronormativo de classe média, que não leva em conta a experiência das mulheres negras no cerne da narrativa.

Em *E eu não sou uma mulher?*, bell hooks (2019) faz um arrematado histórico da condição da mulheridade negra no período colonial estadunidense, oprimida por homens e mulheres brancas. Desse modo, dedica-se a expor o fato de que mulheres brancas não estavam comprometidas em derrubar o sistema capitalista branco patriarcal, mas fazer parte dele. De forma aberta, as feministas brancas escolheram negar a existência de mulheres negras e excluí-las do movimento de mulheres. Assim, “o racismo garantiu que o destino da mulher branca sempre fosse melhor do que os de mulheres negras” (p. 234). Nessa acepção, o movimento feminista negro chegou como resposta ao feminismo branco. Segundo Avtar Brah (2006), ambas as categorias constituem-se de modo contingente, e não essencialista

Crenshaw (2017), por exemplo, pontua o modo como o feminismo branco é excludente, uma vez que suas reivindicações se baseiam nos interesses de apenas um subconjunto de mulheres e, quando tentam incluir a experiência de mulheres racializadas, o quadro de análise é inalterado, por isso, a autora posiciona-se como feminista negra ao narrar a si mesma.

Novamente, bell hooks (2015) dirige sua crítica às mulheres brancas feministas acadêmicas, estas que se concentram apenas nos problemas de gênero e negligenciam a particularidade da raça:

Elas acreditam estar proporcionando às mulheres negras “a” análise e “o” programa de libertação. Não entendem, não conseguem sequer imaginar, que as negras, assim como outros grupos de mulheres que vivem diariamente em situações de opressão, muitas vezes adquirem uma consciência sobre a política patriarcal a partir de sua experiência de vida, da mesma forma com que desenvolvem estratégias de resistência (mesmo que não consigam resistir de forma sustentada e organizada) (hooks, 2015, p. 203, grifos da autora).

Nessa perspectiva, Crenshaw (2002) mostra como muitas violências ficam ofuscadas quando não se consideram as vulnerabilidades interseccionais de mulheres marginalizadas e, por vezes, homens marginalizados:

Assim como é verdadeiro o fato de que todas as mulheres estão, de algum modo, sujeitas ao peso da discriminação de gênero, também é verdade que outros fatores relacionados a suas identidades sociais, tais como classe, casta, raça, cor, etnia, religião, origem nacional e orientação sexual, são ‘diferenças que fazem diferença’ na forma como vários grupos de mulheres vivenciam a discriminação (CRENSHAW, 2002, p. 173, grifo da autora).

Kimberlé Crenshaw (2017), em seu trabalho *Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas*, discute como utiliza o conceito de interseccionalidade.

Usei o conceito de interseccionalidade para denotar as várias maneiras pelas quais raça e gênero interagem para moldar as múltiplas dimensões das experiências de empregação das mulheres negras [...]. Muitas das experiências que as mulheres negras enfrentam não são classificadas dentro das fronteiras tradicionais da raça ou discriminação de gênero, uma vez que essas fronteiras são atualmente compreendidas e que a intersecção do racismo e do sexismo afeta as vidas das mulheres negras de maneiras que não podem ser capturadas completamente examinando as dimensões de raça ou gênero dessas experiências separadamente. (CRENSHAW, 2017, n.p²).

Nesse artigo, Crenshaw (2017) aplica o conceito de interseccionalidade para dar sentido às tentativas de aproximação entre a análise das experiências interseccionais das mulheres negras e as experiências interseccionais de outras mulheres não brancas, de maneira a explorar os modos pelos quais raça e gênero se cruzam para modelar aspectos estruturais da violência contra as mulheres não brancas. Nessa perspectiva, as histórias que nossa cultura conta sobre a experiência das mulheres não brancas podem nos fornecer a oportunidade de aplicar e avaliar o quão útil é a nossa crítica.

A experiência é central na interseccionalidade, uma vez que está pautada na compreensão das múltiplas identidades vividas a partir da experiência como forma de entender a nós mesmas e o mundo à nossa volta, inclusive por meio da formulação de novas teorias. Collins (2019), ao falar sobre os processos de validação do conhecimento, afirma que, para mulheres negras, a experiência vivida produz significados em suas vidas:

Para as mulheres negras, os indivíduos que viveram experiências nas quais se dizem especialistas são mais críveis e confiáveis que aqueles que leram ou pensaram a respeito delas. Assim, ao fazer uma reivindicação de conhecimento, as afro-americanas frequentemente invocam as experiências vividas como critério de credibilidade. (COLLINS, 2019, p. 411).

Para Crenshaw (2017a), a interseccionalidade não pode ser compreendida como uma nova teoria global a respeito da identidade, mas como uma ferramenta analítica no processo de compreensão dos múltiplos prismas constituintes da identidade ao considerar a forma como a sociedade é construída.

² Não paginado.

Crenshaw (2017b) argumenta que as tentativas de solucionar determinados problemas podem vir a ser ineficazes quando a localização interseccional de mulheres não-brancas não é considerada na formulação das propostas. Quando os sistemas de raça, gênero e dominação de classe convergem, as estratégias de intervenção respaldadas somente nas experiências de pessoas que não partilham a mesma classe ou raça, de fundo, são insuficientes para as mulheres que, em função da raça e da classe, enfrentam obstáculos diferentes. Segundo a autora, as identidades são o espaço de resistência para os grupos subordinados.

Todos nós podemos reconhecer a distinção entre as reivindicações “Eu sou negro” e a afirmação de “Eu sou uma pessoa que é negra”. “Eu sou negro” toma a identidade socialmente imposta e fortalece-a como uma âncora de subjetividade. “Eu sou negro” não é simplesmente uma declaração de resistência, mas também um discurso positivo de auto identificação, intimamente ligado a declarações de celebração, como o nacionalista negro “Negro é lindo”. “Eu sou uma pessoa que é negra”, por outro lado, alcança a auto identificação, esforçando-se por uma certa universalidade (na verdade, “eu sou primeiro uma pessoa”) e por uma demissão concomitante da categoria imposta (“negra”) como contingente, circunstancial, não determinante. Há uma verdade em ambas as caracterizações, é claro. Mas eles funcionam de forma bastante diferentes, dependendo do contexto político. (CRENSHAW, 2017b, n.p, grifos da autora).

Assim, para situar o contexto político, assim como territorial das experiências e identidades interseccionais, apresentamos, a seguir, as produções de mulheres negras brasileiras.

2.2 Para territorializar o debate

Collins (2017) nos diz que as inovações trazidas no *Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero*, de Crenshaw (2002), evidencia a importância do trabalho da autora, mas observa que colocá-la como marco traz o apagamento de escritoras que vieram antes. No Brasil, Lélia Gonzalez (2018) já ponderava relações de raça, gênero e classe, antes mesmo de existir o termo interseccionalidade dentro do contexto acadêmico. É por isso que, ao transpor a análise para o contexto brasileiro, temos como referência também a produção teórica e conceitual do trabalho intelectual de mulheres negras, de autoras que escrevem sobre raça, classe e gênero, embora não abordem diretamente a terminologia interseccionalidade, como, por exemplo, Beatriz Nascimento e a própria Lélia Gonzalez.

Para discutir qualquer questão envolvendo a condição das mulheres negras (e consequentemente a relação com a infância, maternidade e criação dos seus filhos) – como o acesso à educação ou a divisão sexual do trabalho –, precisamos retomar a história deste país a partir da perspectiva de mulheres negras. Por exemplo, Beatriz Nascimento (1976) aborda as hierarquias sociais existentes em função da escravidão que ocorreu no Brasil, mostrando que a mulher negra ocupa a mais baixa hierarquia social e sofre com o domínio da exploração sexual patriarcal.

Todavia, como postula Lélia Gonzalez (1981), o fenômeno da democracia racial, que marca a ausência do racismo no contexto brasileiro, toma a “mãe preta”, aquela que cuida dos filhos dos senhores, como exemplo da perfeita integração racial. Entretanto, nas vias de fato, não é bem assim, sabemos das opressões vividas por esse corpo e da sua resistência, ainda que passiva. A “mãe preta” é a verdadeira mãe dos filhos brancos da mulher branca, uma vez que cumpre toda a função materna e insere a criança na linguagem, ensinando o pretuguês, a linguagem composta por línguas africanas e o português. Nesse sentido, o racismo instaura-se como um sintoma, uma neurose cultural, que tenta a todo custo apagar o fato de que o Brasil é necessariamente composto pela cultura africana e indígena.

Lélia Gonzalez (1988a) propõe um olhar novo e criativo no enfoque da formação histórico-cultural do Brasil, por razões geográficas. Lélia convida-nos a centralizar e dar ênfase e pensar na presença negra (amefricanos) e indígena (ameríndios) neste solo.

Compreender todas as nuances da experiência da mulheridade negra a partir da experiência de mulheres negras possibilita que consigamos construir análises mais complexas, que refletem a nossa realidade sociológica. Certamente, as ciências humanas como um todo construiriam melhores teorias, se considerassem as produções desenvolvidas pelo pensamento feminista negro – uma vez que falamos de um olhar de quem vivencia a realidade de perto.

É interessante notar que –se no contexto estadunidense, o movimento feminista negro nasce a partir da deliberação de mulheres brancas em rejeitar as especificidades das demandas de mulheres negras, no Brasil, o movimento é outro – o movimento feminista negro surge dentro do movimento negro. Ao narrar a construção e a consolidação do Movimento Negro Unificado (MNU), Lélia Gonzalez (1988) conta-nos como as reuniões e os encontros foram sendo desenvolvidos a partir da necessidade de se pautar as questões de gênero, em função da reprodução do machismo. A autora escreve que a participação das mulheres no Movimento Étnico (ME) incide em exclusões:

Nossos companheiros de movimentos reproduzem as práticas sexistas do patriarcado dominante e tratam de excluir-nos dos espaços de decisão do movimento. E é por essa razão que buscamos o MM [Movimento de Mulheres], a teoria e a prática feministas, acreditando aí encontrar uma solidariedade tão importante como a racial: a irmandade. (GONZALEZ, 1988, p. 316)

Mas, isso não impediu a exclusão racista das feministas brancas. É por isso que, nesse artigo, a autora também tece críticas ao feminismo latino-americano: “Não posso falar na primeira pessoa do singular, algo dolorosamente comum a milhões de mulheres que vivem na região. Refiro-me aos ameríndios e aos africanos, subordinados a uma latinidade que legitima sua inferiorização.” (GONZALEZ, 1988, p. 308). Trata-se de um feminismo que não centraliza as discussões raciais, posto que, na percepção da autora, perde sua força ao não se atentar para o fato de que no Brasil existe uma pluralidade racial e, ao falar sobre divisão sexual do trabalho, não é pautada a questão racial.

É nessa acepção que, assim como bell hooks e Crenshaw, Lélia Gonzalez se propõe a criticar o feminismo latino-americano de mulheres brancas, que é racista ao excluir do seu arcabouço as especificidades da condição da mulher ameríndia e amefricana. De qualquer maneira, Gonzalez (1988) não se mostra descrente, seu texto marca a sua esperança na construção de um feminismo antirracista.

2.3 Interseccionalidades e infâncias

A interseccionalidade fundamenta-se em marcadores sociais da diferença, que possibilitam a ação, inclusive quando essas ações estão pautadas num ponto limitado do poder. É interessante frisar que Kimberlé Crenshaw é uma jurista, desse modo, as diferenças pontuadas em termos de desigualdades aparecem como espaços estratégicos para o desenvolvimento da luta política.

No contexto da crítica da metodologia da interseccionalidade, existe uma série de compreensões, no que diz respeito ao modo como as categorias de gênero e raça se relacionam: de que modo racismo e sexismo assemelham-se, ligam-se, distinguem-se e atuam? Para responder a questão, diferentes autoras propõem distintas esferas, estruturas e dimensões de análises (CRENSHAW, 1995; COLLINS, 2019; KERNER, 2018).

Todavia, é importante salientar que a própria Kimberlé Crenshaw (2017b) reformulou as suas proposições analíticas, deixando explícito que a interseccionalidade trata de um conceito

provisório que supera as tendências metodológicas de entendimento da raça e do gênero como exclusivos ou separáveis e que pode e deve ser expandido.

Portanto, o nosso interesse vai no sentido de procurar desenvolver uma análise que dê conta de outras especificidades. Por isso, trazemos as infâncias enquanto categoria social, que pode ser compreendida a partir do âmbito das intersecções, de maneira que possamos pensar as desigualdades hierárquicas produzidas, à medida que estas também são marcadas pela raça, pela classe e pelo gênero, em conformidade com Maria Nascimento (2018, p. 2), reconhecendo “a infância como categoria na estrutura social rompe com essa concepção e permite considerar as crianças como participantes de uma rede de relações que vai além da família e da escola ou creche”.

Quando falamos em infâncias, entendemos e reconhecemos a existência de um sentimento em relação à criança na mediação que ela estabelece. Nessa perspectiva, a infância coloca-se neste trabalho como categoria de análise que é definida a partir de elementos sociais e históricos, que podem ter significados distintos em sociedades distintas.

Segundo Maria Nascimento (2015), a infância é constituída por sujeitos completos, ativos e competentes, que, todavia, se diferem dos adultos. Assim, as crianças pertencem a distintas classes sociais, raças, sexos, territórios, culturas e etnias: crianças são indivíduos que criam, produzem, incorporam e ressignificam os valores da sociedade.

Dessa forma, Nascimento (2018) aponta que essa pluralidade de infâncias diz respeito a uma interseccionalidade existente nos estudos da infância, que buscam perceber e analisar as intersecções entre as diferentes variáveis presentes nos diferentes cotidianos das crianças.

2.4 Encruzilhadas analíticas: eixos possíveis

A obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo (2014), conta com quinze contos que compõem o *corpus* desta pesquisa. São eles: *Olhos d'água*; *Ana Davenga*; *Duzu Querença*; *Maria*; *Quantos filhos Natalina teve?*; *Beijo na face*; *Luamanda*, *O cooper de Cida*, *Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos*, *Di lixão*; *Lumbiá*; *Os amores de Kimbá*; *Ei Ardoca*; *A gente combinamos de não morrer* e *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*. Por intermédio dos contos, podemos notar que a identidade se dá como um modo de exercer autonomia por meio de um discurso sobre si e sobre um povo.

Nesse sentido, um olhar interseccional para a obra permite-nos compreender o modo como diferentes marcadores sociais, como raça, gênero, classe social, religião e idade, operam

na configuração de opressões, hierarquias, desigualdades, resistências e enfrentamentos. Para breves explicações sobre os contos, apresentamos um panorama geral de seu escopo a partir dos eixos temáticos da dissertação, com o intuito de evidenciar que a análise empregada ocorre de modo atravessado e não direto. Uma vez que a obra em questão trata de diversas histórias com inúmeras especificidades, alguns contos apareceram em múltiplos eixos na construção das análises.

O livro marca as múltiplas experiências vividas pela população negra. Desse modo, perpassa temas como a vida, a relação dos sujeitos com o espaço e a comunidade. Nessa acepção, as análises desenvolvidas organizam-se em eixos temáticos: voltamos nosso olhar para o modo como as crianças estão inseridas na sociedade e constroem os sentidos do mundo; o exercício da maternidade; as relações mulher e mãe, mulher e criança; as políticas de desproteção da infância; e os contextos educativos das crianças.

Definimos, assim, os seguintes eixos temáticos: (a) maternidade e infância; (b) suspensão da infância; (c) educação e infância (considerando os sentidos próprios de infância, educação e escola, na perspectiva das experiências das crianças negras e de suas famílias). As análises desenvolvidas não dissertam sobre o que a autora desejou dizer, posto que compreendemos o texto literário como uma produção discursiva que extrapola o autor. Nosso intuito é produzir significados, tendo em vista as brechas oferecidas pela obra literária.

Preliminarmente, os eixos temáticos foram definidos a partir dos objetivos da pesquisa, mas, principalmente, pela recorrência de termos, relações e temas encontrados na obra em questão. Uma vez que *Olhos D'água* não se trata de uma obra de literatura infantil ou infanto-juvenil, ajustamos nossas lentes para localizar onde estão os sujeitos de nossa pesquisa. Por esse ângulo, a infância como memória aparece como fio condutor de toda a pesquisa; assim, quando as narrativas não trazem histórias de infância, olhamos para as lembranças, as memórias, as reminiscências como o pano de fundo no qual a história é costurada, de forma que a infância não esteja apenas no tempo/espaço em que as crianças aparecem. Ela está nas experiências das mulheres, no nascimento, nas transformações, no imaginário, no passado, na memória.

2.4.1 Minha mãe sempre costurou a vida com fios de ferro³

³ (EVARISTO, 2014, p. 101)

No conto que leva o título da obra, a personagem narradora acorda pela manhã e não recorda a cor dos olhos de sua mãe. Assim, num exercício de rememoração da infância, a protagonista narra a relação que estabelecia com a mãe, o amor, o cuidado e as brincadeiras no contexto das dificuldades existentes. Uma relação íntima entre mãe e filhas, que desafia a construção de que mulheres negras não estão atentas às demandas de afeto dos seus filhos.

Maria é mais uma mãe preocupada com o bem-estar dos seus filhos, sua história narra que, ao voltar do trabalho, trazia consigo os restos da festa que houve na casa da sua patroa no dia anterior. Na sacola tinha melão, uma fruta que seus filhos comeriam pela primeira vez e a pergunta pairava em sua cabeça: “Será que os meninos iriam gostar de melão?” (p. 40). Maria também trazia uma pequena gorjeta, dinheiro com o qual compraria xarope para os filhos que estavam gripados. Uma maternidade negra centrada no cuidado e no afeto.

Quantos filhos Natalina teve? Grávida pela quarta vez, Natalina espera o seu primeiro filho. Ela não considera que os outros filhos foram seus, porque foram concebidos em condições, em que ela não deseja tê-los. Observamos nessa história as ambivalências postas no que diz respeito ao que é ser mãe e ao que é gestar, de modo que a maternidade é discutida por Evaristo a partir de uma perspectiva que salienta o desejo de ser mãe.

Em qual lugar se esconde ou reside o amor na vida das mulheres negras? Para tratar de afeto e sexualidade, Conceição apresenta a história de *Luamanda* e de Salinda, em *Beijo na face*. A primeira vive um amor proibido, pois, sendo casada, precisa escondê-lo. Vigida pelo marido, teme a perda dos seus filhos, uma vez que o esposo os manipula, utiliza-os como escudo para a manutenção da relação. Por sua vez, Luamanda, mãe e amiga de três mulheres e dois homens, traz aos seus cinquenta anos o prazer da descoberta da sua sexualidade, os abortos, o amor experimentado em diversos corpos e as dores causadas pelos estupros violentos. Ambos os contos centralizam a experiência do amor na vida das mulheres, todavia, essa questão fica circunscrita ao machismo: da possibilidade da perda da guarda dos filhos ao sexo violado.

2.4.2 Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância⁴

Onde mora a criança dos adultos? Qual criança fez o adulto que somos? Cida é uma mulher de 29 anos e o conto *O Cooper da Cida* diz-nos que ela possui urgências, que corre

⁴ (EVARISTO, 2014, p. 16).

contra o tempo, que corre contra ela própria... Ao retomar a lentidão dos passos e decidir o tempo de outro modo, a sua memória traz a criança que foi, a criança admirada com a rapidez do tempo.

Para compreender parte daquilo que nos tornamos, veremos que a infância possui grande parte no processo de autoconhecimento. E é por isso que, em *Os amores de Kimbá*, o narrador caracteriza o ambiente da personagem frisando o lugar que as crianças e as mães ocupam naquele espaço, assim como descreve o crescimento de Kimbá. Todos esses elementos contribuem para compreendermos quem é o protagonista do conto, por que o lugar de onde viemos também fala do modo como nos relacionamos com o mundo.

Vejamos que, em *Ei Ardoca*, o protagonista, que nasce nos trilhos do trem, cresce nos trilhos do trem, talvez seja por isso que Ardoca deteste o trem e decide morrer no trem. Esses contos protagonizados por adultos presenteiam-nos com as memórias de uma infância que significa parte da experiência de ser adulto. Nesse sentido, observamos que falar sobre adultos é também falar sobre infância e que falar sobre infância, em alguma medida, é falar sobre mudança e transformação.

Em *Duzu-Querença*, encontramos uma mulher que alcançou na loucura um refúgio e, no delírio, um modo de entorpecer a dor em seus últimos dias de vida. Nas primeiras linhas do conto, Duzu cata comida da lata de lixo que fica em frente à igreja e, com o desenrolar dos acontecimentos, nota-se a história da promessa de vida melhor com a chegada à cidade, a memória de um pai afetuoso, a prostituição induzida a partir do trabalho na casa de determinada senhora, as conseqüentes violências sexuais e o costume com a morte e os filhos mortos. Duzu possui muitos netos, mas três deles ocupam destaque nos afetos da avó: Angélico, Tático e Querença.

No conto *Ayoluwa, a alegria do nosso povo*, observamos uma comunidade que lida com a escassez da natureza, a ausência de desejar e a morte. Todavia, esse povo retoma a sua alegria, quando Bemide anuncia que terá um filho. A anunciação do nascimento de uma criança traz vida, alegria e esperança.

2.4.3 Deve haver uma maneira de não morrer tão cedo⁵

⁵ (EVARISTO, 2014, p. 101)

Sendo a vida e a alegria temas presentes, a morte também o é. Muitas mortes e muitas formas de morrer apresentam-se como aparato sofisticado da atuação da necropolítica na narrativa de Evaristo. No conto *Ana Davenga*, ficamos apreensivos ao notarmos que Ana é assassinada e com ela também morre a possibilidade do nascimento. Após a primeira festa de aniversário que Ana teve na vida, o leitor observa atento quando a truculência e a violência policial invadem a sua casa ao procurar por Davenga. A festa termina com o casal morto a tiros, circunstância na qual Ana, que estava grávida, leva a mão à barriga para proteger seu filho. Na história, podemos observar que o direito de determinadas crianças nascerem é negado.

Nessa mesma acepção, temos o conto *Zaita, você esqueceu de guardar os brinquedos*, que aparece como a exclamação da dor e do desespero de uma criança que vê a irmã no chão após um tiroteio no beco na favela em que morava. Se a morte é um tema tabu para a infância homogênea e típica, para as crianças que moram na periferia, a morte e a interdição da vida se constituem em uma realidade cotidiana.

Desassistido e negligenciado, *Di Lixão* é um garoto de 15 anos, que em um determinado dia, acorda pela madrugada sentindo dor no dente, tinha pus no canto da gengiva e urina sangue. Muitas reflexões tomam conta da mente do garoto. Em seguida, deita-se e, naquele mesmo dia, é encontrado morto por um transeunte. Para quais crianças é concebida a abrupta retirada da existência? Qual concepção de infância nos narra essa história?

2.4.4 Adoro inventar uma escrita⁶

Evaristo (2014) conta-nos das várias formas de produzir existência, de respirar e estar vivo. A apresentação dos seguintes contos dá ênfase aos processos de resistência encontrados nessa obra, ressalta os modos pelos quais nossos personagens e protagonistas aprendem, aprendem a sobreviver.

A vida e a morte parecem andar de mãos dadas nos contos de Evaristo (2014). A história de *Lumbiá* faz-me recordar do trecho de uma música que diz: “Eu cresci na rua, aprendi com a pista (...)”⁷, o menino gostava de vender rosas aos casais e sabia exatamente em qual momento abordá-los a fim de vender sua mercadoria. Despendia-se de truques, incluindo lágrimas e

⁶ (EVARISTO, 2014, p. 107).

⁷ “Glossy”, música da cantora Ebony. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xvG5JgUqWM&ab_channel=EBONY> Acesso em setembro de 2020.

mentiras, que se confundiam com um genuíno pranto. A vida do menino é aprendizagem para a sobrevivência.

Por sua vez, *A gente combinamos de não morrer* trata de diferentes vozes que constroem uma história, em que a morte aparece de modo efêmero, em um lugar, em que as pessoas não temem a morte. Bica é uma das vozes, fala de um tempo de escola e de uma escrita que permaneceu, uma escrita que arde. É sobre essas memórias que nos debruçamos.

3 LITERATURA NEGRA, IDENTIDADE E MEMÓRIA

3.1 Para além de um nome, literatura afro-brasileira como afirmação da existência

A literatura diz de um lugar social bastante específico. Quem são os autores? Quem narra as histórias? E de que temas tratam essas histórias? Na história da produção da literatura brasileira, o sujeito negro, geralmente, não é quem está notadamente incorporado nos registros dessa literatura e, quando retratado, é lido em personagens descritos a partir de uma imagem predominante marcada pelo racismo antinegro e anti-indígena (PROENÇA FILHO, 2004; DALCASTAGNE, 2005; 2008; 2012).

Existe uma disputa conceitual no âmbito da teoria literária sobre as terminologias utilizadas para referir-se à literatura negra. Não desejamos nos estender nesse ponto; nosso propósito é apresentar o debate, de maneira histórica e introdutória, com a finalidade de alicerçar nosso posicionamento no que diz respeito à necessidade de uma literatura afro-brasileira. Ao descrever as características que compõem uma literatura afro-brasileira, os pesquisadores chamam atenção para uma localização, seja ela temática, textual ou de autoria.

A literata Zilá Bernd (1988) dispensa a necessidade de uma autoria negra, desde que haja uma evidência textual de que o enunciador do texto se reivindique como negro, um “eu” que se quer negro, que assume seus posicionamentos e narra a partir da sua experiência no texto, tornando-se sujeito da fala e da narrativa.

Nas palavras da Bernd (1988, p. 22), "o conceito de literatura negra não se atrela nem à cor da pele do autor nem apenas à temática por ele utilizada, mas emerge da própria evidência textual cuja consistência é dada pelo surgimento de um eu enunciador que se quer negro". Assim sendo, a literatura negra é atravessada pela atitude do ‘sujeito de enunciação’, que deixa de ser objeto, representado de forma caricata ou invisibilizado, a partir de uma não-existência fabricada e movimenta-se da alienação à conscientização.

[...] a presença de uma articulação entre textos, determinada por um certo modo negro de ver e de sentir o mundo, e a utilização de uma linguagem marcada, tanto no nível do vocabulário quanto no dos símbolos, pelo empenho em resgatar uma memória negra esquecida legitimam uma escritura negra vocacionada a proceder a desconstrução do mundo nomeado pelo branco e a erigir sua própria cosmogonia. Logo, uma literatura cujos valores fundadores repousam sobre a ruptura com contratos de fala e de escritura ditados pelo mundo branco e sobre a busca de novas formas de expressão dentro do contexto literário brasileiro (BERND, 1988, p. 22).

Bernd (1988) propõe algumas estruturas básicas, que se caracterizam como elementos constitutivos de uma literatura negra: (a) emergência do eu enunciador, isto é, o afastamento do

anonimato e invisibilidade; (b) construção da epopeia negra, que visa resgatar a heroicidade dos heróis negros; (c) reversão de valores, que significa tornar positivo o que já foi considerado negativo no seio da negritude; (d) por último, o estabelecimento de nova ordem simbólica, que está relacionada à eliminação de uma simbologia estereotipada por novos sentidos.

Embora Zilá Bernd (1988) não reivindique uma autoria negra, ela salienta aspectos que comumente não encontramos na literatura brasileira: a localização está no modo como o texto seria capaz de modificar as imagens estereotipadas tornando-as positivas. Consideramos que tornar positivas imagens de controle não é suficiente; por exemplo, tornar todas as histórias de escravos em reis e rainhas, numa narrativa descontextualizada, anula o peso da colonização e não contempla aspectos que dizem respeito à própria configuração da história africana. O que, de fato, precisamos é narrar histórias, tendo em vista uma perspectiva autodefinida da experiência negra. Em consequência disso, reivindicamos uma autoria negra (COLLINS, 2019).

Domício Proença Filho (2004) traz uma perspectiva semelhante, no que diz respeito ao conceito relacionado à literatura, “que a arte literária compromissada precisa ser arte literária antes de ser compromissada, sob pena de descaracterizar-se e perder seu poder de repercussão mobilizadora” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 187). Em continuidade, o autor argumenta que a existência de uma literatura negra reforça a discriminação, dado que a literatura não possui cor. Nesse sentido, em conformidade com o autor, as singularidades existentes no seio da literatura negra estariam inscritas no âmbito da literatura brasileira. Dessa forma, não falaríamos em literatura negra, mas na sinalização da presença do negro na literatura. Por isso, o pesquisador propõe uma abordagem temática, referente ao modo como o negro está na literatura (brasileira); isto é, como sujeito ou como objeto. Como sujeito, o negro estaria em numa posição racialmente compromissada, em um afastamento e rejeição do estereótipo e da atribuição da identidade do negro pelo outro. Como objeto, haveria apenas temas relacionados à negritude, que são trabalhados, em uma atitude mais distanciada, o que ocasionalmente pode reproduzir estereótipos.

Nesse sentido, Proença Filho (2004) avalia que, em sentido restrito, a literatura negra pode ser escrita por pessoas negras e seus descendentes que se assumem como tal; todavia, em um sentido mais amplo, a literatura negra é aquela feita por qualquer pessoa, contanto que esteja centralizada nas dinâmicas especiais que digam respeito aos negros e aos seus descendentes.

Em contrapartida à posição de Proença Filho (2004), argumentamos que toda literatura possui um compromisso social, seja alinhada aos valores ou ideais do grupo dominado ou do grupo dominante, porque não existe a possibilidade da construção de uma literatura, que esteja

desvinculada do seu tempo histórico, político e social. Nesse sentido, para a consolidação de uma literatura afro-brasileira, é necessário mais do que tematizar o negro na literatura.

Para ilustrar nosso posicionamento, trazemos dois contos que ilustram esse fenômeno, cujo tema central é uma infância socialmente esquecida marcada por opressões sistêmicas: *A Negrinha* (1920)⁸, de Monteiro Lobato, e *Duzu-Querença*, de Conceição Evaristo (2014). Ambos os contos foram escolhidos por se tratarem de importantes textos que marcam a presença da infância negra na literatura.

Histórias são contadas a partir de um ponto de vista, narrativa podem ser humanizadoras ou não. Em Lobato, a protagonista é definida pela violência da escravidão. A criança narrada pelo autor nos é apresentada da seguinte forma: “Negrinha era uma pobre órfã de sete anos. Preta?? Não. Fusca, mulatinha escura, de cabelos ruços e olhos assustado” (p. 9). Enquanto leitores, nós não sabemos qual o real nome dessa criança ou como ficou órfã. Todas as suas características são raciais, algo que é descrito quase em tom sádico.

Por sua vez, a criança de Evaristo possui nome, história e sonhos, Duzu-Querença era caprichosa, era leitora, apreendia o mundo com o olhar. Duzu não é definida por seu fenótipo, sua história não é apenas sobre ser violentada pelas condições sociais impostas. Em contrapartida, em Lobato, temos:

Negrinha, coisa humana, percebeu nesse dia da boneca que tinha alma. Divina eclosão! Surpresa maravilhosa do mundo que ela trazia em si, e que desabrochava, afinal, como fulgurante flor de luz. Sentiu-se elevada à altura de ser humano. Cessara de ser coisa e de ora avante lhe seria impossível viver a vida de coisa. Se não era coisa! Se sentia! Se vibrava!... Assim foi, e essa consciência a matou. (LOBATO, 1920, p. 21-22).

Em Lobato, o pressuposto é de que a protagonista não é humana, logo a consciência de não ser coisa ou objeto é algo que mata Negrinha. A personagem é forjada no texto sem nenhuma capacidade de agência e autodeterminação. Se em Evaristo, a retirada da humanidade de Duzu-Querença é responsável pelas violências, a tomada de consciência se faz importante para a sua autonomia: entender “o porquê” é fundamental para a compreensão da protagonista sobre si mesma. É isso que confere à Duzu a possibilidade de decidir sobre sua vida.

Diante disso, neste trabalho, somos capazes de evocar a literatura como teoria social, à medida que os espaços desenhados, os trânsitos, os conflitos e o desenvolvimento das histórias

⁸ Disponível em: <<https://cs.ufgd.edu.br/download/Negrinha-de-Monteiro-Lobato.pdf>> Acesso em janeiro de 2021.

marcam um conhecimento sistematizado sobre a realidade. *Negrinha e Duzu-Querença* que expressam possibilidades de compreender infâncias negras, em um dado tempo histórico, social e político.

No que tange à dimensão do racismo explícito na construção de Lobato, salientamos que estamos ansiosas para um dia podermos contar que o racismo e tantas outras opressões estruturais não existem mais, mas varrer a sujeira para debaixo do tapete, reeditar a história e os livros de literatura⁹ constitui-se em uma tentativa de apagar o racismo, incide no desejo de dispersar a presença aterrorizante da branquitude na imaginação negra, além de produzir o esquecimento e a anulação da história.

Sabemos das nossas limitações de análise, não somos críticas de literatura, não temos comentários “técnicos”, o importante aparece na oferta de possibilidades de perspectivas. Nosso objetivo é apenas mostrar que a literatura possui uma localização e, nesse sentido, possui cor.

Em contrapartida à Proença Filho (2004) e à Zilá Bernd (1988), o escritor e pesquisador Luiz Silva Cuti (2010) possui uma posição diferente. Para o autor, a estética predominante no Brasil é eurocêntrica, de modo que abrange diversos setores, incluindo a literatura. Dessa forma, defende a terminologia “literatura negro-brasileira”, uma vez que surge a partir da população negra que se consolidou fora do continente africano e de sua experiência no seio brasileiro. Nesse contexto, o que é denominado “negro” diz respeito à luta por conquistas, a reivindicações mediante o racismo de um povo que perdeu uma identidade original africana. Nessa acepção, a questão da literatura negro-brasileira está no ponto em que são abordadas as experiências de pessoas negras a partir das consequências do racismo.

Diante da necessidade de uma literatura marcada pela experiência do racismo, o escritor Cuti (2010) afirma que o apagamento da palavra negro da literatura se constitui como um projeto de apagamento das lutas do povo brasileiro, especialmente da identidade negra, do desejo de ser negro, assumir-se negro e gostar-se negro. Embora não definidas como categoria de análise, Cuti (2010) destaca algumas características no seio da literatura: (a) a afirmação de uma identidade negra, política, subjetiva, cultural e coletiva; (b) a centralidade dos conflitos raciais; e (c) a valorização da estética negra.

De forma adversativa a Berndt (1988) e ao pesquisador Proença Filho (2004), o autor Eduardo Assis Duarte (2010) utiliza-se da definição literatura afro-brasileira. Segundo o autor, muitas são as literaturas negras, o que implica o enfraquecimento do conceito como ferramenta crítica e teórica. Por outro lado, para Duarte (2010, p. 119), o termo afro-brasileiro “remete ao

⁹<https://www1.folha.uol.com.br/ilustrada/2020/12/bisneta-de-monteiro-lobato-quer-apagar-o-racismo-de-sua-obra-com-novas-edicoes.shtml>

tenso processo de mescla cultural em curso no Brasil desde a chegada dos primeiros africanos”, assim como carrega uma concepção mais abrangente e mais flexível, dado que “inscreve-se como um operador capacitado a abarcar melhor, por sua amplitude necessariamente compósita, as várias tendências existentes na demarcação discursiva do campo identitário afrodescendente em sua expressão literária” (DUARTE, 2010, p. 120).

Em nossa análise, as categorias postuladas por Duarte (2008; 2010) são aquelas que mais se aproximam da nossa compreensão de uma literatura afro-brasileira: (a) a temática, de maneira a compreender a incorporação da experiência do negro no texto da literatura; (b) a autoria, de forma explícita ou implícita, a voz autoral busca expor um determinado modo de ver, sentir e entender o mundo; (c) o ponto de vista, em que se observa a adoção de uma visão de mundo própria, ou seja, uma perspectiva afro-identificada; (d) a linguagem, que estaria marcada por um discurso específico, notadamente perpassada pelas heranças linguísticas e culturais africanas; (e) por último, o público, que se caracteriza como um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional.

Concomitantemente, esses requisitos são importantes e demarcam a diferença de uma literatura brasileira, quando Conceição Evaristo escreve, a autoria, a temática, a linguagem e o público são os mesmos: a diáspora negra brasileira. Apesar da não unanimidade e das divergências em relação à terminologia utilizada, não pretendemos esgotar as discussões. Antes, atentemo-nos para a evidência de uma literatura negra no seio da literatura nacional. Frente a tudo isso, notamos que o debate em torno do conceito se faz pertinente, uma vez que apresenta diversas formas de se pensar as dimensões, políticas, sociológicas e ideológicas da literatura.

Por isso, tendo em vista as respectivas implicações e desdobramentos ao adotar determinada terminologia, em conformidade com cada autor mencionado e cientes das discussões existentes no campo conceitual, alinhamo-nos ao posicionamento de Conceição Evaristo (que se insere nessa discussão como escritora, poeta, ficcionista e pesquisadora).

Embora pareça utilizar as terminologias como sinônimos, para Evaristo (2010), a literatura afro-brasileira é caracterizada pelo modo como a autora experiencia a aventura pessoal e intransferível de ser negra e escritora em uma sociedade marcada por valores brancos.

3.2 Literatura, infância e educação: construindo identidades negras

Regina Dalcastagnè (2008), ao analisar as primeiras edições de romances de autores brasileiros publicadas entre 1990 e 2004 pelas três editoras mais prestigiosas do país (Companhia das Letras, Record e Rocco), verifica a homogeneidade racial dos autores e autoras

estudados, em que 93,9% são brancos. Analisando tais dados, notamos uma ampla predominância de homens brancos nas posições de protagonista ou de narrador, enquanto as mulheres negras mal aparecem. Outra diferença relevante está nas faixas etárias das personagens negras e brancas. As negras são significativamente mais jovens, apresentando percentuais maiores do que as brancas para infância, adolescência e juventude (DALCASTAGNÈ, 2008).

Segundo Ione Jovino da Silva (2015), a literatura de ficção possui a particularidade de apresentar e tematizar a infância. Da mesma forma, textos memorialísticos trazem a infância como campo de construção biográfica do adulto, ao reacender as vivências da infância. Embora, de acordo com Maria Aparecida de Oliveira (2015), as crianças possuam um lugar marginal na tradição da literatura brasileira, quase nunca são protagonistas, aparecem como coadjuvantes ou como composição do adulto em cena.

Marcadores sociais da infância e da juventude negras na literatura nacional são a exclusão e a marginalidade, ou seja, o racismo. Assim, quando colocamos em foco a produção literária de Conceição Evaristo para pensar a infância, damos ênfase às histórias de infância que se parecem mais com a nossa. Histórias que nos humanizam, que olham para nosso sofrimento, e para o que conseguimos fazer, apesar da dor. Somos capazes de amar, enganar a fome, pensar nos nossos gozos, olhar para a morte, celebrar nascimentos e ter esperança no amanhã.

Argumentamos em favor de uma literatura negra como narração, aquela que, segundo Gagnebin (2009), rememora e recolhe o passado esparso, todavia, sem se reivindicar como universal. Nessa acepção, o narrador é aquele que interrompe silêncios, anuncia o inenarrável, de maneira a preservar viva a memória daqueles que não tiveram nome, de maneira a ser leal aos mortos que não foram enterrados.

Agora, a literatura negra interrompe esse silêncio e luta contra o fluxo da história habitual, reconta a história, tendo como ponto de partida a visão dos sujeitos negros, na contrapartida de uma história hegemônica compreendida como oficial. Entendendo que a literatura afro-brasileira questiona o presente como continuidade das violências passadas, avaliamos que ela se qualifica como fonte histórica documental. É um instrumento importante para o desenvolvimento de análises que trazem a possibilidade de rompimento com os estigmas e estereótipos relacionados ao povo negro. Desse modo, alcança criar uma narrativa positiva identificatória de sujeitos negros durante o processo de tomada de consciência do processo ideológico de ser negro e do vir a ser negro.

No cenário brasileiro, Abdias do Nascimento (2016) aborda o modo como o racismo é responsável pelo apagamento da história dos negros que foram escravizados, posto que a

memória dos afrodescendentes não possui início com o tráfico escravo ou com a escravidão dos africanos. Desse modo, observa-se que o genocídio negro não é apenas algo que se dá no plano físico, mas que se estende até o nível simbólico.

Nesse mesmo sentido, Nascimento (2016) analisa o modo como o sistema educacional é uma máquina estruturada para a discriminação cultural ao denunciar o fato de que nas nossas salas de aulas o que existe é um palco para a ostentação da Europa e dos Estados Unidos. Dessa maneira, o pesquisador faz perguntas como:

Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inalienável da consciência brasileira, no currículo escolar? Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características do seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas brasileiras? Ao contrário, quando há alguma referência ao africano ou negro, é no sentido do afastamento e da alienação da identidade negra (NASCIMENTO, 2016, p. 96).

Em continuidade, Abdias do Nascimento (2016) afirma que falar sobre identidade negra no contexto acadêmico ainda se caracteriza como um grande desafio. Assim, deparamo-nos com a necessidade de pensar os processos psicológicos da constituição da identidade do sujeito negro abordados por pesquisadores e estudiosos da psicanálise.

Frantz Fanon (2008) escreve sobre os processos psicológicos envolvendo a experiência do negro que foi colonizado; mais especificamente, sobre o sujeito negro nas Antilhas Francesas. O autor martinicano afirma que as suas análises podem ser generalizadas para outras colônias.

Fundamentado na psicanálise, Frantz Fanon lança mão do conceito denominado *catharsis coletiva*, o fenômeno por meio do qual a sociedade europeia permite que energias acumuladas sob forma de agressividade sejam liberadas – por exemplo, alguns jogos para crianças, determinadas revistas etc. Obviamente, esse material cultural é produzido por brancos para crianças brancas, todavia crianças negras também consomem tais periódicos, por meio dos quais se veem representadas por figuras ruins, como ‘o Demônio’, ‘o Gênio do Mal’, ‘o Selvagem’, ‘o Mal’ (FANON, 2008) etc. Nesse processo, o menino preto identifica-se com o desenhado como vencedor, ou seja, o menino branco:

Há identificação, isto é, o jovem negro adota subjetivamente uma atitude de branco. Ele recarrega o herói, que é branco, com toda a sua agressividade [...] Pouco a pouco se forma e se cristaliza no jovem antilhano uma atitude, um hábito de pensar e perceber, que são essencialmente brancos. Quando, na escola, acontece-lhe ler histórias de selvagens nas obras dos brancos, ele [os antilhanos] logo pensa nos senegaleses [os africanos].

Impor os mesmos "gênios maus" ao branco e ao negro constitui um grave erro de educação. [...] (FANON, 2008, p. 132, grifo do autor).

Frente a isso, Fanon (2008, p. 132) coloca que deseja a criação de “periódicos ilustrados destinados especialmente aos negros, canções para crianças negras, até mesmo livros de histórias, pelo menos até a conclusão dos estudos. Pois, até prova em contrário, estimamos que, se há traumatismo, ele se situa neste momento da vida.”

Assim, observamos que em uma sociedade, na qual o grupo étnico negro é subjugado, a subjetividade do sujeito negro é moldada a partir de um ideal de Eu que corresponde a padrões brancos, ou seja, o fenômeno do embranquecimento é o processo identitário mais presente estabelecido em pessoas negras.

Neusa Souza (1983), psicanalista brasileira, em *Tornar-se Negro*, trata da experiência emocional do negro na busca de ascensão social. A pesquisadora observa que “(...) o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de ‘tornar-se gente’” (loc. 354). Dessa maneira, o racismo leva o sujeito negro a desejar e a invejar aquilo que é antagônico ao seu corpo e a sua realidade. Observa-se a construção de um ideal de Eu mortífero, de anulação da identidade negra.

Lélia Gonzalez (2018) chama-nos atenção para o fato de que mulheres negras são chamadas até a escola para ouvir queixas de seus filhos, meninos socialmente “desajustados” e com problemas “psicológicos”. Tais sinalizações comunicam-nos sobre uma construção de si e de uma identidade forjada, a partir do caráter discriminatório do sistema educacional brasileiro.

Contudo, a autora Neusa Souza (1983) admite a possibilidade da construção de uma identidade negra não contraditória e que não seja marcada apenas pela dor.

O negro que elege o branco como Ideal do Ego engendra em si mesmo uma ferida narcísica, grave e dilacerante, que, como condição de cura, demanda ao negro a construção de um outro Ideal de Ego.

Um novo Ideal de Ego que lhe configure um rosto próprio, que encarne seus valores e interesses, que tenha como referência e perspectiva a História. Um Ideal construído através da militância política, lugar privilegiado de construção transformadora da História.

Independente dos modos de compreender o sentido da prática política, seu exercício é representado para o negro como o meio de recuperar a autoestima, de afirmar sua existência, de marcar o seu lugar. (SOUZA, 2008, loc. 752)

Somente a contestação e um rompimento com os modelos, que nos ensinaram a ser uma réplica do branco, poderão nos dar a condição de sermos únicos. Trabalhando a partir dessa perspectiva, a pedagoga e pesquisadora Nilma Lino Gomes (2017) apresenta a atuação do Movimento Negro Brasileiro como necessariamente educador, uma vez que foi responsável por

disseminar as discussões acerca de temáticas conceituais e políticas que envolvem a população negra em diversas áreas do conhecimento, compreendendo a educação como o espaço-tempo possível para a intervenção e a emancipação social.

Assim, no decorrer do seu trabalho, Nilma Gomes (2017) menciona as conquistas do Movimento Negro na educação, no decorrer do século XX – por exemplo, a atuação nas políticas educacionais, a inclusão de negros na escola pública, as políticas de ações afirmativas etc. A obra da pesquisadora expõe de forma transparente a importância das lutas anteriores à década de 1970 com o Teatro Experimental Negro (TEN): o TEN tem lutado pela visibilidade dos sujeitos negros na cena artística, literária, cultural e na mídia até os dias de hoje (formando atores e dramaturgos negros e resgatando a herança africana nas expressões brasileiras). Idealizado por Abdias Nascimento, o TEN propôs discussões raciais nas escolas sobre a situação dos negros no Brasil inclusive.

Segundo Renato Nogueira (2017), a elaboração e a articulação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que versam sobre a obrigatoriedade do ensino de história, literatura e cultura africana, afro-brasileira e indígena, trazem-nos a possibilidade de abandonar a ideia de que a escola seja um território de seleção de aptos para a vitória e a exclusão dos não habilitados, na perspectiva de que todas as pessoas possuem um lugar. Renato Nogueira (2017), apresenta dois elementos que ilustram duas possibilidades de encarar a educação, a linha abissal e a roda. A linha seria representante das epistemologias eurocêntricas, e a roda como elemento presente na cultura negra. Na linha abissal predomina uma racionalidade, uma perspectiva colonial e monorracial; já com a roda, observamos que “a inclusão de conhecimentos africanos e indígenas pode funcionar como uma possibilidade de resistência a essa linha abissal” (NOGUEIRA 2017, p. 415).

O desejo do nosso trabalho é contribuir para mobilizar e pensar a obra *Olhos D'água* dentro da roda como tática de conhecimento do mundo, como entendimento de uma perspectiva crítica plural a qual nos permite assumir o conflito como parte das relações humanas, que precisamos nos mobilizar em função de alternativas e saídas coletivas.

3.3 Escrivência, história e memória

Conceição Evaristo (2010) reivindica a existência de uma literatura afro-brasileira como espaço de afirmação da experiência negra na diáspora. Para a autora, é possível encontrar

referências de uma literatura negra, quando há no escritor um comprometimento ao enunciar uma vivência negra, que marca seu espaço, sua presença e um discurso diferente (e diferenciador) em relação ao comumente institucionalizado sobre o negro.

Collins (2019) aponta para uma diferença entre o conhecimento e a experiência, sendo esta última um critério relevante para a construção de significados na vida de mulheres negras, desse modo, para elas, “os indivíduos que viveram experiências nas quais se dizem especialistas são mais críveis e confiáveis que aqueles que leram ou pensaram a respeito delas.” (p. 411).

Nessa acepção, *Escrevivência* constitui-se, a princípio, como uma ferramenta metodológica de caráter político e epistêmico desenvolvida por Conceição Evaristo para a compreensão dos próprios textos, em que a escrita é marcada por uma subjetividade e experiência negra, narrativa na qual o sujeito se ressignifica em uma mistura de vivência e ficção, a autora expõe:

[...] insisto na constatação óbvia de que o texto, com o seu ponto de vista, não é fruto de uma geração espontânea. Ele tem uma autoria, um sujeito, homem ou mulher, que com uma “subjetividade” própria vai construindo a sua escrita, vai “inventando, criando” o ponto de vista do texto. Em síntese, quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção, não me desvencilho de um “corpo-mulher-negra em vivência” e que por ser esse “o meu corpo, e não outro”, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta. As experiências dos homens negros se assemelham muitíssimo às minhas, em muitas situações estão par a par, porém há um instante profundo, perceptível só para nós, negras e mulheres, para o qual nossos companheiros não atinam. Do mesmo modo, penso a nossa condição de mulheres negras em relação às mulheres brancas. Sim, há uma condição que nos une, a de gênero. Há, entretanto, uma outra condição para ambas, o pertencimento racial, que coloca as mulheres brancas em um lugar de superioridade – às vezes, só simbolicamente, reconheço – frente às outras mulheres, não brancas. E desse lugar, muitas vezes, a mulher branca pode se transformar em opressora, tanto quanto o homem branco. Historicamente, no Brasil, as experiências das mulheres negras se assemelham muito mais às experiências de mulheres indígenas. E então, volto a insistir: a sociedade que me cerca, com as perversidades do racismo e do sexismo que enfrento desde criança, somada ao pertencimento a uma determinada classe social, na qual nasci e cresci, e na qual ainda hoje vivem os meus familiares e a grande maioria negra, certamente influiu e influi em minha subjetividade. E pergunto: será que o ponto de vista veiculado pelo texto se desvencilha totalmente da subjetividade de seu criador ou criadora? (EVARISTO, 2009a, p. 18).

Entendemos que a *Escrevivência* oferece a possibilidade da articulação de uma identidade interseccional, uma identidade múltipla marcada pelos atravessamentos sociais de raça, gênero, classe, idade etc. Lugar da articulação entre a produção da literatura e a inserção do contexto social, do qual a autora faz parte, em que a experiência se dá como elemento dos processos de construção da identidade e de aprendizagem com a realidade.

Por sua vez, a memória aparece como um fio condutor dos textos literários de Evaristo (2017), que busca a fala de quem conta para emaranhar à dela e diz que a literatura atravessada por uma escrevivência pode vir a confundir a identidade da personagem narradora com a identidade da autora. Segundo Conceição Evaristo, essa confusão não é constrangedora.

Partindo desse mote, ao narrar os processos da própria escrita, Evaristo (2009), em depoimento concedido durante o I Colóquio de Escritoras Mineiras, disserta:

O que a minha memória escreveu em mim e sobre mim, mesmo que toda a paisagem externa tenha sofrido uma profunda transformação, as lembranças, mesmo que esfiapadas, sobrevivem. E na tentativa de recompor esse tecido esgarçado ao longo do tempo, escrevo. Escrevo sabendo que estou perseguindo uma sombra, um vestígio talvez. E como a memória é também vítima do esquecimento, invento, invento (EVARISTO, 2009b, n.p.).

Ao olhar para Evaristo (2009b), podemos notar que a memória não se inscreve em um campo de pretensiosa verdade dogmática sobre os fenômenos. Tal acepção vai ao encontro das reflexões de Walter Benjamin (2011), quem salienta que sistematizar o passado de modo histórico não significa conhecê-lo "como ele de fato foi", mas "apropriar-se de uma reminiscência, tal como ela relampeja no momento de um perigo" (p. 224). Nessa afirmação, observamos que, para o autor, não há uma correspondência entre a verdade dos fatos e os fatos históricos em si. Benjamin (2011) não se aproxima do conceito de um tempo histórico linear, regular e causal, uma vez que "a história é objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas aquele preenchido pelo tempo-agora" (p. 230).

É nesse sentido que, segundo Jeanne Marie Gagnebin (2009), faz-se necessário ao narrador abraçar as descontinuidades da história, encontrar os seus buracos e silêncios. A construção dessa narrativa precisa incidir em uma reflexão que seja capaz de desestabilizar o desenvolvimento de uma história única naturalmente desenvolvida.

No Brasil, a violência colonial culmina até hoje no genocídio negro e isso tem atravessado séculos. Como mostramos, a literatura afro-brasileira possui uma linguagem específica e isso estrutura a marcação estética na literatura, constituindo-se como algo diferencial relacionado à história do povo que teve sua subjetividade fragmentada na constituição da diáspora negra. Nesse sentido, bell hooks (2019b) acentua a necessidade de retomarmos o árduo exercício da rememoração com a finalidade de revisitar os lugares hostis da história:

É preciso encarar histórias escritas que apagam e negam, que reinventam o passado para tornar a visão atual da harmonia racial e pluralismo mais plausível. Para carregar o fardo da memória, uma pessoa deve estar disposta a

empreender uma jornada a lugares há muito inabitados, procurando nos escombros da história, por traços do inesquecível, todo o conhecimento que foi suprimido. (hooks, 2019b, p. 228).

Nessa perspectiva, o nosso trabalho propõe-se a teorizar a experiência negra com o propósito de restauração, na busca para que novos caminhos sejam possíveis. No decorrer da próxima seção, apresentamos, por meio dos eixos temáticos, as principais análises sobre os contos de *Olhos D'água*, de modo que o mesmo conto poderá ser retomado em diversos eixos, com ênfases em aspectos distintos. Buscamos, ainda, responder as perguntas levantadas nesta dissertação, de maneira a introduzir as reflexões suscitadas no decorrer da escrita.

4 INFÂNCIA PARA ESTANCAR O SANGUE DO RACISMO

Não adianta fugir dessa realidade
Quando te trazem aos braços
Uma criança que nem dois anos completos tem
E tua boca que gargalhadas davam
Ao sabor do álcool
Se cala
E emudece de vez
E te desarma
É uma criança faminta
Doente
Órfã de pais
Órfã de pais¹⁰

Marcado por expressões da oralidade, *Olhos D'água* é poético, sensível e lírico. Os contos tocam-nos em uma dimensão íntima, atravessam-nos de forma avassaladora, despem as mazelas da nossa sociedade e revelam, de forma crua, a perversidade das violências que afligem a população negra brasileira. A obra apresenta 15 contos, sendo 72,3% protagonizados por pessoas do gênero feminino e 27,7% por pessoas do gênero masculino.

A presença majoritária de protagonistas femininas expressa o comprometimento de Conceição Evaristo em compor uma literatura de vertente negra e feminina. Segundo Dalcastagnè (2012), em relação às escritoras mulheres, escritores homens escrevem menos sobre a infância e a velhice e talvez isso ocorra pelo fato de que são as mulheres as pessoas encarregadas por tais responsabilidades. Conseqüentemente, temos na obra enredos com maior ênfase em períodos da vida, como a velhice e a infância, sendo esta última o nosso foco de análise.

Tabela 1: Gênero e posição dos personagens

gênero	protagonista
feminino	72,3% (13)
masculino	27,7% (5)
total	100,0 (18)

¹⁰ POTIGUARA, Eliane. **Orfã**. In.: *Metade cara, metade máscara*. Lorena: DM, 2018.

As crianças, como protagonistas, representam 16,7% das narrativas, nas quais as personagens femininas se sobressaem em relação às masculinas. Todavia, ao analisar a infância como memória, também temos as experiências de infância de adolescentes, jovens, adultos e velhos, que protagonizam as histórias contadas.

Tabela 2: faixa etária dos personagens protagonistas por gênero

	feminino	masculino	total
infância	(2)	(1)	16,7 % (3)
adolescência	(0)	(1)	5,5 % (1)
juventude	(2)	(1)	16,7% (3)
idade adulta	(7)	(2)	50 % (9)
velhice	(2)	(0)	11,1% (2)
total	72,3% (13)	27,7 (5)	100,0 % (18)

A favela, a casa na favela, o morro, o outro lado do morro, a casa do amante, a casa da patroa, a casa da tia, a rua, o ônibus, o trem, a escola, o quarto, o espelho, o amor, a fantasia, a loucura, o desejo e a morte permeiam os cenários dessa obra. Nos contos de Evaristo, deparamo-nos com uma memória, na qual o importante na rememoração não é o necessariamente vivido, mas a composição, o tecido do que é rememorado, o trabalho da reminiscência (BENJAMIN, 2011). Não trabalhamos com a verdade ou a realidade dos fatos em si mesmos, posto que nos interessamos pelos sentidos de infância produzidos a partir da obra.

4.1 Oxum lava as suas joias antes de lavar os seus filhos

Em *Olhos D'água*, primeiro conto que compõe a obra estudada, encontramos as memórias afetivas de uma maternidade perpassada pelo afeto e pelo carinho. Em um espaço, em que a representação literária da mulher negra está associada às imagens da escravidão e ou a serviço do senhor branco. Encontramos, nas memórias da filha, um lugar distinto para essa mulher, em conformidade com Conceição Evaristo (2005, p. 2 *apud* SILVA, 2018, p. 249): “Quanto à mãe preta, aquela que causa comiseração ao poeta, cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. Mata-se no discurso literário a sua prole, ou melhor, na ficção elas surgem como mulheres infecundas e portanto perigosas”.

Um dia, brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava quando, deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupagens alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo dela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs, aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto, das lágrimas escorrerem. (EVARISTO, 2014, p. 16)

No trecho acima, a protagonista do texto lembra do modo como sua mãe cuidava da família de outros, mas ainda conseguia ter tempo para estar com as filhas. O brincar dado nessa relação vai na contrapartida da concepção do mito da “mãe preta” como imagem de controle, uma maternidade que supostamente abraça os filhos dos brancos e negligencia os próprios filhos. Segundo Sonia Roncador (2008), a verdade é que a “mãe preta” nunca existiu, há uma ausência de evidências históricas que a confirmem. Todavia, a construção dessa imagem consolidou-se como um terreno fértil para construção da ideia de harmonia das relações interraciais brasileiras, a falsa democracia racial.

Se todo mito esconde algo, compreendemos que a “mãe preta” atua no desvio de problemas estruturais ao nível individual, no deslocamento das responsabilidades da sociedade e do Estado. Remetemos à ausência de políticas públicas, como a creche e pré-escolas, que vão ao encontro das necessidades de famílias negras, por exemplo.

Na literatura, podemos observar o movimento de expiar a culpa branca, como exposto por Roncador (2008, p. 136,): “‘Por meio da expressão de uma devoção piedosa e de apoio à mãe-preta’, tais escritores [brancos] poderiam ‘redimir-se de seus próprios desacertos com os negros, porque, afinal, ‘eu amo minha mãe-preta’” (grifos da autora).

Outro aspecto relevante da obra é o de estarmos diante de uma maternidade, em que o cuidado é ensinado às meninas por meio do brincar, à medida que a mãe se permite ser “uma grande boneca negra” para as crianças. No momento construído na relação com as filhas, a mãe permite-se ser cuidada. Nessa cena, mais importante do que o brinquedo é experimentar o corpo na brincadeira; isto é, ainda que na ausência de uma boneca, os valores socialmente atribuídos ao gênero são ensinados. Dessa maneira, observamos o modo como o brincar destaca-se como elemento crucial de produção de sentidos sobre a cultura.

Em *Maria*, o narrador onisciente apresenta-nos um episódio de uma mulher empregada doméstica voltando para a casa após o expediente de trabalho:

Além do cansaço, a sacola estava pesada. No dia anterior, no domingo, havia tido festa na casa da patroa. Ela levava para casa os restos. O osso do pernil e as frutas que tinham enfeitado a mesa. Ganhara as frutas e uma gorjeta. O osso, a patroa ia jogar fora. Estava feliz, apesar do cansaço. A gorjeta chegara numa

hora boa. Os dois filhos menores estavam muito gripados. Precisava comprar xarope e aquele remedinho de desentupir nariz. Daria para comprar também uma lata de Toddy. As frutas estavam ótimas e havia melão. As crianças nunca tinham comido melão. Será que os meninos iriam gostar de melão? (p. 39-40).

Novamente, encontramos uma organização familiar específica, em que o desejo e a necessidades dos filhos são sobrepostos, inclusive aos da própria mãe. Não é incomum ouvirmos de nossas mães “eu faria qualquer coisa pelos meus filhos”, “trabalho para que meus filhos tenham melhores condições do que as minhas” ou “eu daria tudo pelos meus filhos”. A retórica de que mães negras não exercem cuidado sobre seus filhos está muito mais relacionada ao apagamento da organização familiar de famílias não nucleares, bem como a uma política de controle sexual de mulheres negras.

Nesse ponto, o texto literário também mostra, de forma escancarada, o abismo racial violento e exterminante que engendra a existência de muitas mulheres e mães negras neste país. Os restos da patroa são as frutas saboreadas pelos filhos de Maria e a gorjeta é o dinheiro do achocolatado e do remédio para a gripe dos pequenos: ou seja, aquilo que ia para o lixo, o que ninguém mais queria, as moedas esquecidas e desimportantes do fundo da bolsa, consiste no alimento saboreado como novidade pelos filhos de mães negras, o saldo que supre as necessidades mais básicas das nossas crianças.

Dessa forma, como nos afirma Lélia Gonzalez (1981a), as mulheres negras são aquelas que têm sido responsáveis pelas demandas domésticas e pelos seus filhos; elas têm sido o suporte econômico, afetivo e moral de sua família, de maneira a desempenhar o papel mais importante, sobretudo porque, apesar das condições de miserabilidade, da solidão e da submissão aparente, elas não possuem nada a perder.

Ao subir no ônibus, Maria procura lugares para se sentar e seguir viagem descansando, quando aparece o pai do seu filho:

Ao entrar, um homem levantou lá de trás, do último banco, fazendo um sinal para o trocador. Passou em silêncio, pagando a passagem dele e de Maria. Ela reconheceu o homem. Quanto tempo, que saudades! Como era difícil continuar a vida sem ele. Maria sentou-se na frente. O homem sentou-se a seu lado. Ela se lembrou do passado. Do homem deitado com ela. Da vida dos dois no barraco. [...] Maria viu, sem olhar, que era o pai de seu filho. Ele continuava o mesmo. Bonito, grande, o olhar assustado não se fixando em nada e em ninguém. Sentiu uma mágoa imensa. Por que não podia ser de uma outra forma? [...] É. Ela teve mais dois filhos, mas não tinha ninguém também. Ficava, apenas de vez em quando, com um ou outro homem. Era tão difícil ficar sozinha! (EVARISTO, 2014, p. 40).

É nessa perspectiva que Ana Cláudia Lemos Pacheco (2018) compreende a solidão da mulheridade negra emaranhada a nossa estrutura social histórica. Assim, quando marcadores de raça e gênero se combinam, afetam mais as mulheres negras do ponto de vista de sua exclusão afetivo-sociocultural do que outros grupos. Nessa acepção, a autora argumenta que a solidão é posta como uma categoria política, não apenas um aspecto do impacto das sociedades modernas.

Nos primórdios da infância, a solidão faz-se presente. Quando retomamos o conto *Olhos D'água*, a narradora introduz elementos que nos levam a confirmar a tese de que, desde muito cedo, meninas negras precisam experimentar a solidão e lidar com uma sobrecarga de demandas: “Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência” (EVARISTO, 2014, p. 16).

Quando pensamos a solidão em função dos atravessamentos provocados pelas violências advindas da condição racial e de classe, compreendemos que, na pesquisa ou na literatura, a solidão aparece como um construto que evidencia a internalização da cultura pelas crianças negras: “Ela não é nenê, ela é preta, se vira sozinha”, por exemplo, é uma frase transcrita por Flavio Santiago (2020) em uma pesquisa realizada na educação infantil.

Sabemos que existe uma redução da complexidade do debate atrelado à solidão da mulher negra, uma redução do fenômeno restrita à presença e à ausência de parceiros afetivos e sexuais. Em um diálogo com seu ex- parceiro, observamos que a solidão de Maria era outra. A questão que fica é: quem abriga e cuida de nossos filhos? Quem chora a perda das crianças que amamos? Quem fica quando todo mundo vai embora? Quem visita nossos filhos e esposos, quando estão presos? Parafraseando a poeta Bianca Chioma (2018), quem desliga a luz ou fecha a porta do quarto do nosso quarto, quando vamos dormir? Quem vela pelo nosso sono?

Em *Quantos filhos Natalina teve?*, observamos que Natalina teve os filhos que desejou ter. A primeira gravidez não foi desejada; a segunda gestação foi sem querer; na terceira gravidez, ela concebeu o filho para um casal, no caso, os seus patrões. As gestações apresentadas aparecem em diversos momentos: na descoberta da própria sexualidade, na dinâmica específica de determinados relacionamentos. Todavia, concebido a partir de um estupro, “entre os frágeis limites da vida e da morte” (EVARISTO, 2014, p. 50), Natalina desejou o quarto filho, fez da maternidade a possibilidade de se deslocar para além da dor:

Guardou mais do que a satisfação de ter conseguido retomar a própria vida. Guardou a semente invasora daquele homem. Poucos meses depois, Natalina se descobria grávida. Estava feliz. O filho estava para arrebentar no mundo a qualquer hora. Estava ansiosa para olhar aquele filho e não ver a marca de

ninguém, talvez nem dela. Estava feliz e só consigo mesma. (EVARISTO, 2014, p. 50).

Para Natalina, ser mãe do quarto filho é a experiência de uma maternidade não imposta, uma maternidade de libertação e empoderamento, cuja vida ressignifica e resiste às violências que objetificam o seu corpo; o desejo pelo quarto filho surge como enfrentamento à maternidade interdita pelas circunstâncias anteriores. Muitas mulheres negras são impedidas de serem mães, não porque não o desejam, mas porque a maternidade se impõe de maneiras atravessadas, como no caso das primeiras gravidezes de Natalina.

Se compreendermos a maternidade como categoria historicamente e socialmente construída, é possível avaliar que o conto também evidencia o fato de que não existe uma natureza biológica intrínseca condicionada à maternidade. Em outras palavras, a gestação de filhos não se relaciona com o exercício da maternidade – o que pode ser percebido em casos nos quais a adoção acontece, mas também quando a patroa de Natalina anseia por um filho, independentemente de ser o seu filho biológico.

A maternidade também faz parte da vida de Luamanda, avó e mãe de cinco filhos, que tem uma história de muitos amores. A construção dos amores da protagonista atua numa autodefinição da política sexual das mulheres negras. Destituídas da sua sexualidade, a partir do estereótipo da “mãe preta” ou tratadas como “putas” e de uma sexualidade considerada devassa e incontrolável, aos 50 anos, com poucos fios de cabelos brancos e com uma pele quase sem rugas, encontramos uma mulher negra na agência do seu próprio corpo, desejo e sexualidade.

Um dia, aos treze anos, a cama do gozo foi arrumada em pleno terreno baldio.
[...]

Depois, em outro tempo, quando já acumulada de várias vivências, ela deparou-se com um homem que viria inaugurar novos ritos em seu corpo. [...] Depois, tempos depois, Luamanda experimentava o amor em braços semelhantes aos seus.

Luamanda, um dia, também amazona, montada então sobre um jovem. [...] Aconteceu também a paixão avassaladora pelo velho (EVARISTO, 2014, p. 60-62).

Todavia, numa sociedade patriarcal, o estupro como exercício de poder viola o corpo de Luamanda. Ela experimenta o prazer nos mais diversos corpos, exceto pela violência sexual, à qual não fica imune. Um parceiro não aceita o final da relação e, por isso, a violenta. De maneira semelhante, em *Beijo na Face*, o marido de Salinda persegue-a e, ao descobrir que ela estava em um caso com outra mulher, sua dissidência sexual também é utilizada como estratégia de poder e controle para tomarem-lhe os filhos.

A cena a seguir narra as ameaças do agressor: “Aos poucos as ameaças feitas pelo marido, as mais diversificadas e cruéis, foram surgindo. Tomar as crianças, matá-la ou suicidar-se deixando uma carta culpando-a.” (EVARISTO, 2014, p. 53). Conceição Evaristo (2014) faz a denúncia dos abusos e registra as dores provocadas pelas masculinidades construídas sob a égide de um modelo de dominação patriarcal.

Em ambos os casos de violência, notam-se mulheres resistentes, que alisam e fazem carinho em suas cicatrizes, posicionam-se em relação à experiência vivida e não fogem da possibilidade do enfrentamento. Mulheres que ressignificam seus traumas e transformam as suas dores. E o mais belo de tudo isso é a forma como o amor se sobressai e manifesta-se de maneira política e poética, despontando como premissa e desfecho para essas histórias. Vejamos como é narrado o encerramento das histórias de Salinda e Luamanda, respectivamente:

Tentando se equilibrar sobre a dor e o susto, Salinda contemplou-se no espelho. Sabia que ali encontraria a sua igual, bastava o gesto contemplativo de si mesma. E no lugar de sua face, viu a da outra. Do outro lado, como se verdade fosse, o nítido rosto da amiga surgiu para afirmar a força de um amor entre duas iguais. Mulheres, ambas se pareciam. Altas, negras e com dezenas de dreads a lhes enfeitar a cabeça. Ambas aves fêmeas, ousadas mergulhadoras na própria profundidade. E a cada vez que uma mergulhava na outra, o suave encontro de suas fendas-mulheres engravidava as duas de prazer. E o que parecia pouco, muito se tornava. O que finito era, se eternizava. (EVARISTO, 2014, p. 57),

No excerto acima, o amor entre mulheres escapa da heteronormatividade, a autorrealização e o prazer como mulher não estão vinculados ao homem ou ao casamento heterossexual, assim como a imagem do feminino não se ancora no desejo masculino. Salinda contrapõe-se às exigências de sexualidade e arrisca-se a viver em conformidade com o seu desejo, mas sem abrir mão de lutar pelo direito aos seus filhos – isto é, sem permitir que homem nenhum venha afastá-la das crianças que concebeu.

Viajando no tempo-evento de sua vida, Luamanda, distraída, esqueceu-se do compromisso para o qual se preparava no momento. Acordou, para o encontro que estava para acontecer naquela noite, quando ouviu os assobios de alguém que aguardava por ela lá fora. Apressou-se. Podia ser que o amor já não suportasse um tempo de longa espera. (EVARISTO, 2014, p, 64).

Salinda encontra no espelho a memória da relação vivida com outra mulher e Luamanda sai de casa para encontrar o amor. A maternidade constitui-se como mais uma das relações de amor experienciada por ambas as mulheres. Se bell hooks (2000) argumenta que mulheres

negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor, Evaristo (2014) presenteia-nos com uma obra, em que o amor rege e ocupa a centralidade da vida das mulheres negras.

Ainda, segundo bell hooks (2000), quando amamos, vamos além da sobrevivência. Assim, a autora ressalta a necessidade de mulheres negras conhecerem e reconhecerem o amor. Evaristo (2014) apresenta-nos mulheres que conhecem o amor, assim como Oxum,¹¹ a rainha do Candomblé Bantu, que lava suas joias antes de lavar seus filhos. As duas narrativas falam de mulheres em primeira pessoa, não definidas pela função social da maternidade, mas autodefinidas pelas suas histórias de amor.

4.2 Trazendo as dádivas que meus ancestrais me deram, eu sou o sonho e a esperança dos escravos¹²

Por meio das reminiscências, Conceição apresenta-nos uma infância que explica e significa o próprio mundo e o mundo do adulto, encontramos isso ao nos depararmos com o primeiro conto. Após um exercício longo de rememoração para responder à inquietação sobre qual era a cor dos olhos de sua mãe, a protagonista nos conta:

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama, agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de prantos balbuciava rezas a Santa Bárbara, temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. E eu não sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! (EVARISTO, 2014, p. 17-18).

Uma infância envolvida de água, de chuva, de rios e de natureza, apesar de toda precariedade das condições de existência. No texto, a protagonista faz uma longa viagem e retorna a sua terra natal, ela objetiva encontrar e descobrir qual a cor dos olhos de sua mãe. Ao encontrar sua mãe, nossa narradora enxerga lágrimas, que assumem múltiplos contornos, inclusive sagrados.

Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. Faço a brincadeira em que os olhos de uma se tornam

¹¹ No Brasil, Oxum (Ọṣun) é a orixá feminina, governante das águas doces, fonte da vida, da fertilidade humana e do amor.

¹² ANGELOU, Maya. Ainda assim eu me levanto. In: **Poesia completa**. São Paulo: Astral Cultural, 2020. p. 175-176.

o espelho para os olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela tocou suavemente no meu rosto, me contemplando intensamente. E, enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, mas tão baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma, ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando, sussurrando, minha filha falou: — Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos? (EVARISTO, 2014, p. 19).

A experiência de infância apresentada pelo texto diz de uma continuidade marcada por uma criança que se constituiu no passado e consolida-se no presente. No conto, as lágrimas parecem-nos sublinhar essa ancestralidade, durante o percurso da rememoração e também no movimento de retorno, que segue a busca pela compreensão de si mesma e da própria história.

A ancestralidade também aparece como marca em Querença, neta de Duzu. A menina Querença não é apenas uma coadjuvante da história, isto é, alguém que compõe a narrativa de sua avó Duzu. Querença é descrita como o sonho dos ancestrais. No texto, é possível observar os modos pelos quais ela se apropria do mundo e interfere na sua realidade:

E foi no delírio da avó, na forma alucinada de seus últimos dias, que ela, Querença, haveria de sempre umedecer seus sonhos para que eles florescessem e se cumprissem vivos e reais. Era preciso reinventar a vida, encontrar novos caminhos. Não sabia ainda como. Estava estudando, ensinava as crianças menores da favela, participava do grupo de jovens da Associação de Moradores e do Grêmio da Escola. Intuíva que tudo era muito pouco. A luta devia ser maior ainda. (EVARISTO, 2014, p. 36-37).

Todavia, diferente do que é comumente posto nos estudos de desenvolvimento humano, essa criança não se configura como projeto futuro de um adulto. Conceição não naturaliza a infância como um devir, um “vir a ser” como mera fase transitória, a infância é um lugar habitado pela afirmação da existência, mas não de uma existência única. Duzu-Querença tinha outros netos, que, por sua vez, desenhavam outras infâncias que contestam a produção da norma.

Evaristo (2014) narra: “Três netos lhe abrandavam os dias. Angélico, que chorava porque não gostava de ser homem. Queria ser guarda penitenciário para poder dar fuga ao pai. Tático, que não queria ser nada.” (p. 34). Renato Noguera (2017) analisa que, quando mergulhamos na infância, deparamo-nos em lógicas e racionalidades múltiplas e distintas. À vista disso, se a norma, a única racionalidade possível, é delineada de modo a ganhar um caráter da própria natureza e qualquer ressignificação é encarada como desvio, distúrbio ou desordem, em Evaristo (2014) não encontramos essa atribuição valorativa. Angélico, Tático e Querença são crianças igualmente amadas pela avó.

Logo, a possível dissidência de gênero de Angélico e a despreocupação de Tático com qualquer coisa que não remeta ao agora consolidam-se como fraturas que lesionam a narração da norma. Ambas se caracterizam como evidências de uma falha, a partir da qual podemos visualizar outras infâncias, bem como problematizar as relações entre as sociedades modernas, que giram em torno da capacidade de produção de um arsenal bélico de dominação, controle e exclusão do “outro” e do diferente (NOGUERA, 2017).

A infância de Duzu-Querença, avó das crianças, também é descrita pelo narrador e algo peculiar é o momento de apreensão da protagonista das violências que experiencia, em que nos percebemos frente a uma infância que desobedece para conhecer o mundo e que se torna um modo de estar nesse mundo.

Duzu naquele momento entendeu o porquê do homem lhe dar dinheiro. Entendeu o porquê de tantas mulheres e de tantos quartos ali. Entendeu o porquê de nunca mais ter conseguido ver a sua mãe e o seu pai, e de nunca D. Esmeraldina ter cumprido a promessa de deixá-la estudar. E entendeu também qual seria a sua vida. É, ia ficar. (EVARISTO, 2014, p. 34).

No decorrer desse conto, encontramos múltiplas infâncias narradas em tempos não paralelos. Renato Nogueira (2018), ao pensar a afroperspectiva como um modo intelectual de abordar os problemas a partir de cosmo-sentidos africanos e indígenas, permite-nos uma percepção muito peculiar sobre a infância como elo de ligação entre a ancestralidade, futuridade e viventes, a presença do passado e do futuro nos acontecimentos presentes.

Sendo um tema recorrente, a ancestralidade aparece quando lemos que a menina Querença “retomava sonhos e desejos de tantos outros que já tinham ido...” (p. 34). Para quem experiencia o trânsito da diáspora africana, a necessidade de retomar, retornar e voltar-se ao passado, impõe-se, como uma necessidade, conhecer nossa história, resgatar nossos nomes, honrar aquelas que vieram antes de nós, que abreviaram os próprios sonhos “para escrever um blues com gritos” (ANGELOU, 2020, p. 120) e nós entendermos o significado, porque estamos vivas, porque nossa sobrevivência é possível.

Na sequência, somos introduzidas à história de Cida, uma mulher de 29 anos, que vivia a correr, correr pela praia, correr contra o tempo e contra ela mesma. Em nossa percepção, a construção da narrativa de Cida diz respeito a outra configuração de solidão; apostar corrida contra si mesma é uma das inúmeras formas de lidar com a pressão de ser duas ou três vezes melhor para dar conta de um mundo que não permite nossas falhas, na tentativa de ascensão social no sistema capitalista.

Para compreender o modo como a urgência e a pressa tomaram conta de sua vida, o narrador retoma a infância da protagonista.

Já saltara montanhas e divisas de um tempo-espço que ficara para trás. Como era mesmo a sua cidade natal? Não sabia bem. Lembrava-se, entretanto, que as pessoas eram lentas. Andavam, falavam e viviam de-va-gar-zi-nho. A vida era de uma lerteza tal, que algumas mulheres esqueciam-se de parir seus rebentos. A barriga crescia até aos onze meses. As crianças nasciam moles, desesperadamente calmas e adiavam indefinidamente o exercício de crescer. Cida desde pequena guardava um sentimento de urgência. Seu corpo aos nove anos maturou-se no sangue mensal de mulher. (EVARISTO, 2014, p. 66).

Ainda quando menina, Cida era capaz de fazer uma leitura sagaz a respeito da dinâmica do tempo em que estava. Ela sabia que existia uma incompatibilidade com o que sentia e o modo como as coisas se desenvolviam, onde vivia. Assim como, em afroperspectiva, a história de Cida nos chama atenção para um sentido da infância, para além da percepção dos cinco sentidos do corpo (NOGUERA, 2018). Cida significa o tempo por intermédio da brincadeira, vejamos:

As suas brincadeiras prediletas, ainda nessa época, eram a de apostar corrida com as crianças e a de desafiar grandes e pequenas, no tempo gasto para execução de qualquer tarefa. Vencia sempre, utilizando um tempo diminuto em relação a todos. Aos onze anos, Cida foi pela primeira vez ao Rio com a mãe, em viagens de negócios. A mãe reclamava da velocidade dos carros, do amontoado e da correria das pessoas, do vai e vem de todos. Cida bebeu enlouquecida o zigue-zague dos carros, das pessoas, dos pés quase voantes dos pedestres desafiando, vencendo e encontrando a morte. Descobriu no turbilhão da cidade um jogo de caleidoscópio formado por peças, gente-máquinas se cruzando, entrecortando braços, rodas, cabeças, buzinas, motos, pernas, pés e corpos aromatizados pela essência da gasolina. Cida descobriu outras pessoas também portadoras da urgência de vida que ela trazia em si. E naquele momento optou por retornar um dia para ficar ali. (EVARISTO, 2014, p. 66).

Ao entrar em contato com outro ritmo do tempo, Cida fica deslumbrada e decide viver no Rio. O que nos interessa em termos analíticos é observar o modo como uma criança é capaz de sentir, desejar e aspirar uma possibilidade de existência, que está para além do dado cotidiano. Renato Nogueira (2019) argumenta que a infância é a emergência de um fenômeno que interrompe o fluxo das coisas triviais e interroga os acontecimentos banais. Esse movimento é capaz de despertar coisas únicas e extraordinárias.

Talvez interromper a possibilidade de infância seja também uma forma de interromper o questionamento de uma sociedade que não compreende a si mesma por meio dos sentidos. É nesse sentido que, a seguir, focamos na interdição da infância em corpos de crianças negras,

mostramos que o Estado que se propõe a proteger as crianças, acaba por ser o responsável pelo assassinato de meninos e meninas negras.

4.3 Olho corpos negros no chão, me sinto olhando espelho: política da morte e suspensão da infância

Esse eixo temático constitui-se a partir do que Achille Mbembe (2018) denomina de *humanidade sustada*, condição de luta do sujeito negro nas sociedades colonizadas, em que a humanidade intrínseca lhes é negada. Como a humanidade não pode ser apagada em seu sentido ontológico, o sujeito se movimenta. Dessa forma, a humanidade sustada insere-se em uma ambivalência, ao mesmo tempo que produz violências, configura-se em um espaço de criação.

É próprio dessa humanidade suspensa, condenada se reconfigurar incessantemente, anunciar um desejo radical, insubmersível e vindouro, de liberdade ou de vingança sobretudo quando essa humanidade não sofre uma abdicação radical do sujeito. Com efeito, ainda que juridicamente definidos como bens móveis e apesar das práticas de crueldade, degradação e desumanização, **os escravos continuam sendo seres humanos**. Através do seu labor ao serviço de um senhor, continuam a criar um mundo, através do gesto e da palavra, tecem relações e um mundo de significações, inventam línguas, religiões, danças e rituais, e criam uma “comunidade”. A destituição e a abjeção que lhes são impostas não eliminam de todo sua força de simbolização. Pela sua mera existência, a *comunidade de escravos* não deixa de rasgar o véu da hipocrisia e da mentira que cobre as sociedades escravagistas. (MBEMBE, 2018a, p. 94-95, grifos meus).

Com base nisso, postulamos que a infância negra, ainda que anulada, sobressai-se à escravidão e à morte. Entendemos que a infância é maior do que a morte, porque produz vida e cultura. A tensão provocada por esse movimento de preservar a vida apresentada por Mbembe (2020) pode ser melhor contextualizada ao apresentar as forças repulsivas ou forças contraditórias, quando analisamos o fato de que no, contexto brasileiro, as premissas de direitos e proteção das nossas leis, as concepções universais, liberais e individualizantes não contemplam infâncias racializadas. Tais documentos não estão em consenso com a realidade vivida pelas crianças negras do nosso país.

Por conseguinte, propomo-nos a trazer aqui, não apenas fragmentos do livro *Olhos D'água*, mas também comentar duas notícias que ganharam notoriedade na mídia, no decorrer da escrita desta dissertação: somente em 2020, 22 crianças foram mortas apenas em um estado

do país¹³. Essas histórias revelam que direitos foram/são negados, quando supostamente, deveriam alcançar todas as crianças e adolescentes.

Vejamos, no contexto brasileiro, o artigo 227 da Constituição Federal Brasileira (CF), de 1988, o qual estabelece que crianças e adolescentes são sujeitos de direito. Desse modo, nos espaços públicos ou privados, cabe a obrigatoriedade de providência dos direitos das crianças e adolescentes:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

Por sua vez, a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, dispõe o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), inspirada na Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (1989), que expressa a necessidade de proteção integral e o direito de prioridade absoluta da criança e adolescente.

Art. 4. É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Parágrafo único. A garantia de prioridade compreende:

- a) primazia de receber proteção e socorro em quaisquer circunstâncias;
- b) precedência de atendimento nos serviços públicos ou de relevância pública;
- c) preferência na formulação e na execução das políticas sociais públicas;
- d) destinação privilegiada de recursos públicos nas áreas relacionadas com a proteção à infância e à juventude.

Todavia, o mesmo Estado que postula o dever de proteção às crianças, é omissor, cúmplice das violências contra elas e, em muitas circunstâncias, é o responsável direto pela morte de crianças negras, uma contradição que se repete neste país. Lélia Gonzalez (1987) denuncia uma série de violências policiais contra crianças negras, sinalizando-as como guerra de extermínio, em que crianças são feridas e mortas.

Nesse sentido, pensando a guerra, Achille Mbembe (2018) afirma que a soberania, a qual gerencia o poder de deixar viver e morrer, consolidada a partir da ideia de racionalidade, impõe um estado de exceção/emergência. Ela instala um estado de sítio, momento em que

¹³ Disponível em: <<https://www.metropoles.com/brasil/policia-br/rj-tem-22-criancas-baleadas-em-2020-duas-meninas-morreram-na-sexta-feira>> Acesso em fevereiro de 2021.

suspende os direitos e garantias dos cidadãos, de maneira a permitir mortes, sem que essas possam ser configuradas como crime passível de condenação, resultando um terror coletivo em corpos específicos.

Assim, em nome de uma racionalidade que busca eliminar o inimigo da ordem, àqueles que colocam a civilização em risco, o terror é autorizado. Nesse contínuo, os alvos da política de morte são sempre pessoas racializadas, o racismo regula a distribuição de riquezas e também de mortes, como demonstra Mbembe (2018, p. 18):

Afinal de contas, mais do que o pensamento de classe (a ideologia que define história como uma luta econômica de classes), a raça foi a sombra sempre presente sobre o pensamento e a prática das políticas do Ocidente, especialmente quando se trata de imaginar a desumanidade de povos estrangeiros – ou dominá-los.

No decorrer do ensaio, Mbembe (2018) afirma que, para dissertar sobre o terror moderno, é necessário retomar a escravidão, assim remonta à *plantation* como um caso paradoxal do estado de exceção, em que o indivíduo perde o lar, os direitos em relação ao próprio corpo e os direitos políticos. A escravidão é a negação da possibilidade de vida e da humanidade do negro. Nesse seguimento, o autor coloca que todas essas perdas são equivalentes a uma morte social, à expulsão do indivíduo para fora da humanidade (MBEMBE, 2018).

É o que ocorre com Di Lixão, um menino de apenas 15 anos que já experimentara a dor na carne, no corpo, na pele, no dente... Doente, o menino deseja não morrer tão só, e morre só. Sua história apresenta um menino que precisa “se virar”, a rua marca esse espaço do trabalho, indispensável para a manutenção da sobrevivência: “De dia perambulavam pela rua, cada qual no seu ganho.” (EVARISTO, 2014, p. 78).

É assim que compreendemos que o exercício público da racionalidade moderna implica a necropolítica, a subjugação da vida ao poder da morte, isto é, a estratégia de poder em que a “racionalidade da vida passe pela morte do outro; ou que a soberania consiste na vontade e capacidade de matar a fim de viver” (MBEMBE, 2018, p. 20), configurando o espaço e o território para o exercício da violência pela soberania.

De modo semelhante, quando o garoto Lumbiá foge do segurança da loja de onde furta o menino Jesus do presépio, a proteção da propriedade de uma estátua é superior à proteção da vida de uma criança. Nessa racionalidade neoliberal, a criança é encarada como ameaça, na configuração de um território de disputa.

O “mundo de morte” também visita o mundo de Zaíta. O texto narra que havia tiroteios a qualquer hora do dia. Eis os últimos tempos na favela em que Zaíta mora: confrontos entre grupos rivais e a polícia, que invadem o território; o barulho das crianças brincando na rua confundem-se com o som das balas. O enredo mostra que na procura da figurinha-flor perdida, Zaíta sai de casa e sucede que

[...] em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Cinco ou seis corpos, como o de Zaíta, jaziam no chão. (EVARISTO, 2014, p. 76)

Nesse excerto, é possível observar a complexidade do que Mbembe (2018) postula ao analisar que guerra não se dá entre exércitos de dois Estados soberanos, mas entre grupos que controlam territórios: uns agem por trás da máscara do Estado e outros não têm Estado, mas ambos possuem como alvo a população civil desarmada. Diante disso, encontramos crianças desprotegidas, cuja humanidade lhes foi subtraída, roubada e o direito à vida negado.

A morte como prerrogativa da infância aparece também no conto de Ana Davega. Observamos no texto uma infância interrompida pela necropolítica antes da possibilidade de nascer:

Quando a porta abriu violentamente e dois policiais entraram de armas em punho. [...] Outro policial do lado de fora empurrou a janela de madeira. Uma metralhadora apontou para dentro de casa, bem na direção da cama, na mira de Ana Davenga. Ela se encolheu levando a mão na barriga, protegendo o filho, pequena semente, quase sonho ainda. [...] Os noticiários depois lamentavam a morte de um dos policiais de serviço. Na favela, os companheiros de Davenga choravam a morte do chefe e de Ana, que morrera ali na cama, metralhada, protegendo com as mãos um sonho de vida que ela trazia na barriga. (EVARISTO, 2014, p. 30).

A vida não possui valor em um território em que o corpo negro é codificado como passível de ser descartável. O racismo controla a gestão da vida e os Estados modernos o legitimam. Uma sofisticada tecnologia de guerra tem sido arquitetada no âmbito das sociedades contemporâneas e possui o impacto de destruição máxima de novas e únicas formas de vida social, em que muitas populações são aniquiladas, postas sob um regime territorial da morte (MBEMBE, 2018).

Para além da morte física, existe a morte simbólica que suprime formas de existência que rompem com a norma vigente por meio da imposição violenta de um modo de vida ocidental. Onde habita a precariedade da vida, há também um mundo de pessoas mortas em

vida que define formas de sobrevivência que nos impedem de sonhar. Quando pensamos no sistema público de saúde brasileiro ou na própria mobilidade urbana, deparamo-nos com tudo aquilo que nos causa estresse e cansaço.

O cotidiano do transporte público coletivo, em especial o trem, aparece como algo que traz desprazer à vida de Ardoça. O nascimento e a vida inteira nos trens marcam a exaustão e o aborrecimento da personagem em relação ao transporte.

Ardoça nascera quase que dentro daquela máquina. Sua mãe, moradora do subúrbio, fazia a viagem diária rumo ao trabalho. Ela grávida, ele estufando na barriga materna respondia aos solavancos do trem com chutes internos. Depois, cá fora, no mundo, no colo da mãe, acordava e chorava durante todo o tempo da viagem. Cresceu em meio aos solavancos, ao empurra-empurra, aos gritos dos camelôs, às rezas dos crentes, às vozes dos bêbados, aos lamentos e cochilos dos trabalhadores e trabalhadoras cansados. Assistiu inúmeras vezes, como testemunha cega e muda, a assaltos, assassinatos, tráfico e uso de droga nos vagões superlotados. A cada viagem, Ardoça mais estranhava e desacostumava à vida do trem. (EVARISTO, 2014, p. 95-96)

Definitivamente, Ardoça não gosta de viver a vida compartilhando o transporte público coletivo, motivo de desgosto em sua vida, afeta de maneira intensa a sua qualidade de vida e a sua saúde psicológica. Ao final do conto, Ardoça toma veneno no trabalho com o intuito de morrer no trem. No Brasil, para além da má gestão pública da mobilidade urbana, sabemos que existe uma máfia que lucra com a superlotação dos transportes coletivos.

Ônibus, trens e metrô são meios de locomoção utilizados massivamente pela população periférica e isso está proporcionalmente atrelado ao fato de que o transporte público é projeto para vivermos todos os dias um pouco de morte em vida. Ardoça nasce, cresce e morre no trem. Os transportes públicos coletivos causam o definhamento da existência.

Na ficção da literatura de Evaristo ou em Rondonópolis, a morte ronda a esfera da nossa casa. Em agosto de 2019, a blogueira Lidiane Campos invadiu a pista preferencial do cruzamento da Avenida 15 de Novembro e atingiu a motocicleta em que estavam Daniel Augusto da Silva, de 3 anos, o pai e a madrasta. A assassina fugiu sem prestar socorro. Daniel morreu.¹⁴ Flávia, a mãe de Daniel, não é a única mãe que chora a dor da perda do seu filho e precisa deixar o emprego para não rever aqueles que representam seus algozes. Flávia trabalhava no condomínio onde morava a filha de Adilton Sachetti (esposo de Lidiane)¹⁵. Em

¹⁴NICOLAS, Rayanna. **Mulher de ex-deputado Sachetti, influencer é indiciada por homicídio culposo**. hnt.hipernoticias. 2020. Disponível em: <<https://www.hnt.com.br/policia/mulher-de-ex-deputado-sachetti-influencer-e-indiciada-por-homicidio-doloso/177429>> Acessado em 27 de outubro de 2020.

¹⁵ AMARAL, Thalyta. **Mãe de menino morto em acidente com blogueira entra em depressão**. Gazeta Digital, 2019. Disponível em: <<https://www.gazetadigital.com.br/editorias/cidades/me-de-menino-morto-em-acidente-com-blogueira-entra-em-depresso/591354>> Acessado em 27 de outubro de 2020.

Recife, Mirtes, mãe de Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, teve seu filho morto ao cair do nono andar, em função da negligência da patroa Sarí Corte Real, esposa do então prefeito de Tamandaré, Sérgio Hacker¹⁶.

O que autoriza o desprezo pela vida dessas crianças? Por que não choram o luto com essas mães, as mesmas mulheres negras que sustentam esse país nas costas? Lidiane e Sari são mulheres brancas apresentadas na companhia de homens brancos influentes da política local. Daniel e Miguel são meninos negros, relações de poder, que, no Estado brasileiro, autorizam a morte dessas crianças, pessoas que não estão em um regime de inteligibilidade. Ao conhecer a história das relações étnico-raciais do nosso país, sabemos que o racismo como tecnologia de morte faz com que isso seja motivo suficiente para que uma vida se esvaia tão facilmente.

4.4 Eu sou um pequeno sonho de quebrada¹⁷

Conceição Evaristo (2014) apresenta-nos uma infância que não é apenas passiva às condições que lhe são impostas, em função da miserabilidade social deste país; temos a brincadeira como ressignificação da realidade, momentos de amenidades e o sonho como possibilidade. Se pudéssemos definir a obra de Conceição, provavelmente, falaríamos do modo como, apesar de tudo, do fim do mundo, todos os dias e da anulação da nossa existência, mantemo-nos vivos pela capacidade de sonhar; entregamos abundância, quando somos alimentadas com escassez, e produzimos infâncias, quando o mundo produz necropolítica.

No primeiro conto que trouxemos para análise, em *Olhos D'água*, encontramos a brincadeira como elemento capaz de transcender a fome, uma forma de dar conta e de ressignificar a passagem de uma circunstância dolorosa. Percebemos nas lembranças da protagonista uma criança contextual, uma criança que conhece a realidade na qual está inserida: “Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.” (p. 17).

A criança da literatura de Evaristo é uma que sabe e, por saber, ela age, de maneira a elaborar modos próprios de ser e de enxergar o mundo. No trabalho como componente da história de algumas crianças, observamos que determinadas crianças negras possuem uma

¹⁶ **Menino morre ao cair do 9º andar após ser abandonado em elevador pela patroa da mãe.** Hora do Povo, 2020. Disponível em: <<https://horadopovo.com.br/menino-morre-ao-cair-do-9o-andar-apos-ser-abandonado-em-elevador-pela-patroa-da-mae/>> Acessado em 27 de outubro de 2020.

¹⁷ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ebd1ml5Rr8w&ab_channel=DrikBarbosa> Acesso em outubro de 2020.

função social para a manutenção da sobrevivência. Esse trabalho também é espaço de criação de sentido de mundos. Podemos retomar as histórias de Duzu-Querença e Di Lixão e notar que as crianças (res)significam esses lugares, tendo em vista as suas referências.

Agora, vejamos o menino Lumbiá: nas ruas, ele sabe que não são apenas homens e mulheres que se beijam, contrariando, inclusive, uma falsa moralidade de que crianças supostamente não poderiam compreender as dissidências sexuais. Lumbiá tem truques, ou seja, o menino possui habilidades específicas que o permitem enganar o outro para conseguir o que deseja. Lumbiá também é persistente em relação ao que deseja, mesmo com a sua entrada sendo proibida no Casarão Iluminado¹⁸, nada o impede de visitar o presépio e ver o menino de Jesus.

Para construir a personagem Zezinho, rebatizado com o nome de Kimbá, a narradora apresenta detalhes, dos quais é possível inferir, nos termos de Ione Jovino (2015), uma infância-moleque, que é mediadora, brincante e desafiadora.

Zezinho cresceu solto pelos becos do morro. Empinava pipas, vendia picolé, aprendia um pouco das coisas da escola. Ganhava uns trocados da mãe e das tias. Brigava com as irmãs. Provava de vez em quando uns goles de pinga do irmão, que já naquela época bebia muito. Zezinho gostava de jogar capoeira. (EVARISTO, 2014, p. 89).

A infância de Zezinho diz-nos de uma infância contraventora, transgressora e irreverente, que coloca em xeque a ordem social estabelecida que brinca fora dos muros dos condomínios e da escola; que descobre o mundo a partir do tatear do corpo; que busca as respostas para as próprias questões na curiosidade do cotidiano. Cremos que, ser uma criança fruto de um sonho de quebrada, talvez seja criar, criar-se e recriar-se, a partir desse espaço.

Em continuidade, na premissa de criar a si mesmo por meio da palavra, Bica escreve em *A gente não combinamos de não morrer*, em uma história narrada por diversas perspectivas, se escrever é sangrar, a educação poderia ser um espaço potencializador para as vozes e escritas das crianças, muitas delas cansadas, assim como Ardoca, cansadas dos transportes e das ausências de compreensão. Nesse conto, Bica também rememora sua experiência de infância na escola. Ao escrever, ela narra um episódio a partir do qual podemos refletir sobre o modo como a escola ignora o conhecimento de mundo das crianças, a linguagem por elas utilizada, bem como as experiências vividas e o entendimento que possuem da realidade:

¹⁸ No conto, o Casarão Iluminado é o nome de uma loja tradicional especializada na venda de como luminárias, abajures, etc.

E só faço escrever, desde pequena. Adoro inventar uma escrita. Um dia na escola, com meus sete ou oito anos, a professora passou um exercício. Era o de dividir as palavras em sílabas e a partir daí formar novas palavras. Eu já estava de saco cheio (força de expressão que menina não tem saco). Para desconsertar a moça, pedi para ir ao quadro escrever as que eu tinha formado. E escrevi pó, zoeira, maconha. E fui escrevendo mais e mais. Craque, tiro, comando leste, oeste, norte, sul, vermelho e verde também. Na verdade, naquele momento, eu já estava arrependida e queria voltar para o meu lugar. Se é que tenho algum. Mas escrever funciona para mim como uma febre incontrolável, que arde, arde, arde... A professora olhava - querendo ser natural, a turma ria e eu escrevia. (EVARISTO, 2014 p. 107-108).

Com vista nesse excerto, notamos que Bica adota uma postura ativa e desafiadora, fala de uma infância que nos faz enxergar o “outro”, mostra que, além de saber escrever, escreve a sua realidade. Ao trazer elementos de fora da sala de aula, Bica ganha atenção dos seus colegas e a desestabiliza. Se existe uma preocupação com a forma e a norma, a protagonista incomoda trazendo conteúdos que desestruturam as premissas rígidas e inflexíveis da instituição escolar.

Nessa acepção, podemos olhar para uma infância que coloca em xeque a concepção de uma educação cujo objetivo é propor regra, limite, disciplina e responsabilidade. E dessa maneira, trata-se de pensar com Noguera (2017, p. 415), a educação como um "exercício político para a diferença", em um espaço para a manifestação das infâncias e, por conseguinte, das diferenças como potência.

No conto, Bica segue narrando a sua relação com a escrita e os sentidos que ela tem em sua existência; observamos que a sua voz é mais presente no texto ao narrar a própria história e a história da família. Assim, em determinado ponto, questiona um escritor que diz que o maior problema do mundo é a fome: “Outro dia, tarde da noite, ouvi um escritor dizer que ficava perplexo diante da fome do mundo. Perplexo! Eu pedi para ele ter a bondade, a caridade cristã e que incluísse ali todos os tipos de fome, inclusive a minha, que pode ser diferente da fome dos meus”. (EVARISTO, 2014, p. 109).

Bica, sendo criança, tem fome de palavra, utiliza a escrita para saciar a fome das coisas que não são ditas ou que não podem ser ditas, já que falar demais inclui o risco da iminência da morte. Nisso tudo, cremos que a educação precisa buscar por premissa investir e criar condições de possibilidades de reinauguração da realidade (NOGUERA, 2019), em que seja seguro falar, dizer, se colocar e se expor como sujeito.

Quando falamos em território inimigo e revelamos os segredos da nossa comunidade, ganhamos inimigos internos e também somos expostos à brutalidade dos demais grupos. Nossas meninas e meninos na escola sabem que romper silêncios pode causar a morte, reconhecem o constrangimento causado pelo outro a respeito do que é dito, assim como o vexame de serem

expostos à ridicularização, circunstância em que as palavras desaparecem antes mesmo de serem ditas.

5 CONSIDERAÇÕES (QUE NÃO SÃO) FINAIS

Escrever considerações (que não são) finais é compreender, como diz grazielly lemes (2019, p. 11), que “meu nome, assim como eu, assim como este texto estão sob a sentença do inacabado”, que existe uma limitação forjada pelo tempo-espaço-aqui-agora, nessa escrita. Se nos definimos e nos refazemos, acolhemos a transitoriedade de ser quem somos e de compreendermos as nossas próprias contradições e limitações. Como lemes (2008, p. 189) afirma: “no mundo em que me encaminho, eu me recrio continuamente”.

Pensamos nossa proposta de pesquisa de maneira comprometida com um projeto político de equidade e justiça social. O “não lugar” das experiências de mulheres e crianças negras é um espaço que nos permite transitar por vários lugares e estarmos em todos os lugares. Como diz Gloria Anzaldúa (2005), a consciência *mestiza* é aquela que precisa quebrar paradigmas, questionar crenças na busca de novas identidades.

Se o pessoal é político, alinhamo-nos também à ideia de que a luta é capaz de transformar nossas vidas. Neste trabalho, nosso corpo político está na busca de propor um olhar que não permita a espetacularização da nossa dor ou espaço para a culpa branca. Denunciamos violências na expectativa de refletirmos sobre as condições nas quais estamos inseridas, propomos alternativas para pensar a infância e a educação e marcamos um espaço da possibilidade de vida para além da dor.

De algum modo, tentamos fazer jus à sensibilidade tocante de Evaristo (2014), que narra histórias que afirmam a existência, a comunidade e o amor, à medida que escreve sobre a ternura de quem rememora a infância, olhando para quem se ama; escreve para questionar a realidade insana, a partir da lucidez da menina Duzu-Querença; escreve para despertar a angústia com a insatisfação de Ardoça e Kimbá diante das condições impostas pela realidade social; por fim, cremos que escreve para que possamos nos incomodar.

Em um espaço em que a análise das nossas escassas produções literárias é realizada a partir da marginalidade, “Trilhando caminhos possíveis” é um capítulo que fala do nosso desejo de dialogar com a produção de Evaristo (2014), tendo em vista uma agência específica: a agência de mulheres negras.

Nesse sentido, a obra *Olhos D'água*, de Conceição Evaristo (2014), apresenta-se como *locus* de pesquisa e aparece neste trabalho como possibilidade de compreensão da infância na dinâmica das suas relações e da sua relação com a educação, em que a infância emerge como memória, à medida que o adulto é explicado no seu processo de interação com o meio e na

tentativa de compreensão de ser quem se é. A infância diz sobre o passado e o presente, o nascimento e a morte, as transições e a sobrevivência dos sonhos de quem já não está mais aqui.

Em “Percurso e encaixos metodológicos”, apresentamos a interseccionalidade, a partir da qual propusemos que as categorias de articulação e os eixos de subordinação, nos quais nos encontramos, existem de forma contraditória nas relações. É nas encruzilhadas dessas contradições que postulamos os possíveis encontros estratégicos para a mudança e a justiça social, princípios que transcendem as necessidades particulares de mulheres negras.

Em continuidade, avaliamos que o grande achado deste trabalho foi trazido pela interseccionalidade ao nos levar a perceber a maternidade na sua relação com a infância. Mães na compreensão de si mesmas, dos seus corpos, da sua sexualidade e dos seus afetos. Falamos da construção dos sentidos atribuídos à maternidade e encontramos a maternidade atuando de forma política e contextualizada. Falamos sobre maternidade de liberdade, entendida como resistência, à medida que o fenômeno do nascimento era percebido como possibilidade de criar vida em territórios de morte.

Neste trabalho, o pensamento feminista negro está em coalizão e diálogo com outras teorias. Entendemos que a epistemologia feminista negra nos autoriza a falar sobre uma realidade e um ponto de vista que são nossos. Nosso status e condição na sociedade fornecemos um conhecimento naturalizado de Aretha Franklin a Ivone Lara, de Alice Walker a Conceição Evaristo: todas essas mulheres negras nas mais diversas esferas da arte teorizam sobre seus afetos.

Nesse motim, observamos que a epistemologia feminista negra nos conduz ao eixo, em que pensamos sobre mulheres e a sua relação com as crianças. O modo como olhamos para a infância na sua relação com a maternidade foi um presente concedido pela interseccionalidade. Buscamos apresentar em seus aspectos históricos, nas suas implicações sociais, tecendo uma crítica ao uso das categorias de análise de forma descomprometida com a realidade social e política, anula, em muitos aspectos, o surgimento e a origem dos estudos de raça, gênero e classe.

Em “Literatura negra, identidade experiência e memória”, fizemos uma contextualização conceitual e terminológica no que diz respeito às discussões acadêmicas existentes dos estudiosos da literatura negra e afro-brasileira. Reivindicamos a literatura afro-brasileira no contexto da educação porque compreendemos a sua influência na formação da identidade e da subjetividade de pessoas negras – especialmente, de crianças negras na formação escolar –; na seção, argumentamos a função da literatura como teoria social.

Também trazemos algumas questões para a educação, a possibilidade de compreensão da literatura como teoria social, à medida que compreendemos que, em toda construção narrativa, lugares políticos históricos e sociais são contestados ou reafirmados. Narramos experiências, porque compreendemos que as nossas experiências são capazes de lesar as fissuras de uma história que se quer pretensamente oficial. Nesse sentido, a literatura afro-brasileira diz de um lugar peculiar, enquanto a literatura brasileira mostra-se recheada de “esquecimentos” de uma história negra e indígena neste solo. É nessa perspectiva que entendemos a necessidade de enfatizar as memórias de infâncias para reconstruir a história.

Compreendemos que a literatura afro-brasileira se constitui como localização importante para a representação de uma infância negra, que não é narrada no contexto de uma literatura brasileira. Nesse sentido, no presente trabalho, ousamos romper com imagens estereotipadas da condição das infâncias negras, em uma perspectiva da autodeterminação de um povo, no processo de substituir imagens externamente definidas por imagens genuínas de crianças negras. Fomos de encontro às postulações criadas pela branquitude, que nos relegam à condição de desumanização - desumanização das memórias das crianças que fomos e das crianças que ainda veremos nos filhos da nossa comunidade.

As infâncias narradas por Evaristo (2014) são insubmissas, desejanças, dotadas de aspectos psicológicos sofisticados, conflitos e ambiguidades próprias, que não estão relacionados necessariamente à sua condição social. Embora o cenário de algumas histórias seja a rua e a favela, Zaíta procura a figurinha flor que perdeu; Lumbiá quer ver o menino Jesus no presépio; e Cida era uma criança que perseguia o tempo. Os “objetos” buscados pelas personagens não estão no valor do sucesso ou da ascensão social, antes dizem respeito às ansiedades do presente.

As crianças são personagens descritas nas suas relações com a família: Tia Vandu cuida das crianças de Salinda, e ela não abre mão dos filhos; Maria lembra de cada uma das necessidades dos filhos; Duzu-Querença ama seus netos. Nessa acepção, contrariando o estereótipo de uma infância negra abandonada, as crianças narradas nesses contos de Evaristo (2014) são amadas e protegidas.

Dessa forma, avaliamos que a obra de Conceição Evaristo (2014) pode ser pensada e trabalhada no contexto educacional, na problematização e contrapartidas de outros livros abordados na escola. Dessa maneira, a implementação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 configuram-se como possibilidade de, no plano simbólico, trazer outras imagens de crianças negras ao descolonizar currículos eurocêntricos, que tomam a história, as culturas afro-brasileira, africanas e de povos indígenas como referências marginais e secundárias.

Todavia entendemos que essa literatura não é escrita por crianças; logo cabe a nós, como pesquisadoras, pontuar que pode haver algo – seja no discurso infantil, seja no sentir do mundo da criança – que essa literatura não seja capaz de alcançar. Entendemos que não ocupamos o campo da crítica literária, posto que nos limitamos a analisar fragmentos do conteúdo da obra (deixando para os especialistas aspectos relacionados às letras e à linguagem formal). Destacamos que, ao privilegiar eixos analíticos específicos para atender aos objetivos desta pesquisa, diversas outras nuances discorridas na obra não aparecem, no corpo de nossa análise.

Reivindicamos a literatura negra como ferramenta de análise e pesquisa dos estudos da educação, de modo que o livro *Olhos D'água* se consolida como um instrumento que nos permite compreender novas perspectivas de compreensão da infância, da raça, do gênero e da literatura. Trata-se de histórias que se repetem, nas quais as lembranças de infância das personagens confundem-se com muitas das nossas.

O nosso trabalho analítico evidencia que Evaristo (2014) narra histórias individuais, salientando a experiência negra de uma infância coletiva (a fome, a dor e a morte das infâncias), não apenas de crianças, mas também tratam do nascimento como possibilidade de vida em territórios de mortes, a infância como memória viva dos ancestrais, a infância como celebração da vida, a infância como promessa de esperança.

A partir de um olhar interseccional, o exercício da maternidade aparece como um aspecto importante, *locus* dos atravessamentos de gênero, raça e infância. Em seguida, mostramos como as memórias de infâncias trazidas nos contos remetem a uma infância territorialmente localizada, como marcam um tempo, narram processos históricos de mudanças, fazem denúncias e apresentam possibilidades, significam a infância a partir de uma concepção ancestral.

A suspensão da infância aparece na obra e em nossas análises como espaço de denúncias em que marcamos as violências que perpassam os corpos infantis. Aparece assim, a morte de um sentido de infância para as crianças negras. Reiteramos as denúncias à política de morte que atravessa os corpos de crianças, negando-lhes a possibilidade de direitos, humanidade e existência, quando a proteção do estado se ausenta da vida dos meninos e meninas negras. Em um ano de pandemia, tivemos número recorde de crianças assassinadas por bala.¹⁹

Nossas mortes estão marcando recordes no Brasil. Numa lógica neoliberal, o massacre e o extermínio são justificados pela racionalidade política e o racismo do Estado é responsável

¹⁹ Disponível em: <<https://ultimosegundo.ig.com.br/brasil/2020-10-26/2020-pode-bater-recorde-de-mortes-de-criancas-por-balas-perdidas-no-rio-entenda.html>>. Acessado em fevereiro de 2020.

por gerenciar e distribuir essas mortes. Nesse ínterim, angustiamos-nos com o aniquilamento da possibilidade da infância ao assassinarem Ana Davega com seu filho na barriga, assim como Lumbiá, Di Lixão e Zaita. Essas mortes nos comunicam que corpos negros de crianças não geram luto.

Na outra face dessa mesma moeda, apresentamos a possibilidade de celebrar a infância a partir da alegria do nascimento com Ayoluwa; apresentamos infâncias que são brincantes e contraventoras, que desobedecem para conhecer, fazem da rua o espaço de aprendizagem e encontram na escrita da palavra o espaço para narrarem-se a si mesmas. Além disso, apresentamos a possibilidade de produzir sentidos e de nos encantar com aquilo que é trivial, reinaugurar a realidade, a possibilidade de infância que aprende com o cotidiano: a possibilidade de pensarmos uma educação que objetiva ampliar a infância e que produz uma política do diferente.

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.
- ANGELOU, Maya. **Poesia completa**. Bauru, SP: Astral Cultural, 2020.
- ANZALDÚA, Gloria et al. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do terceiro mundo. **Estudos feministas**, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ANZALDÚA, Gloria. La conciencia de la mestiza: rumbo a uma nova consciência. **Revista estudos feministas**, v. 13, n. 3, p. 704-719, 2005.
- BRAH, Avtar. Diferença, diversidade, diferenciação. **cadernos pagu**, n. 26, pág. 329-376, 2006.
- BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas, v. I, Magia e técnica, arte e política**, trad. S.P. Rouanet, São Paulo: Brasiliense, 2011.
- BERND, Zilé. (Org.). **Introdução à literatura negra**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1988.
- BRASIL, Constituição Federal do. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL, Constituição. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, v. 1, 1990.
- CARDOSO, Claudia Pons. Por uma epistemologia feminista negra do Sul: experiências de mulheres negras e o feminismo negro no Brasil. **13º Mundos de Mulheres e Fazendo Gênero**, v. 11, 2017.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a *outsider within*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 99-127, 2016.
- COLLINS, Patricia Hill. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Parágrafo**, v. 5, n. 1, p. 6-17, 2017.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro: conhecimento, consciência e a política do empoderamento**. Boitempo Editorial, 2019.
- CUTI, Luiz Silva. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.
- CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o encontro de especialistas em aspectos da discriminação racial relativos ao gênero. **Revista estudos feministas**, v. 10, n. 1, p. 171-188, 2002.
- CRENSHAW, Kimberlé Williams. Mapeando as margens: interseccionalidade, políticas de identidade e violência contra mulheres não-brancas. Tradução de Carol Correia. **Revista Subjetiva**, 2017.
- DALCASTAGNE, Regina. A Personagem do Romance Brasileiro Contemporâneo: 1990-2004. Brasília: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 26, 2005.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, v. 31, p. 87-110, 2008.

DA SILVA JOVINO, Ione. Crianças negras na história: Fontes e discursos sobre a breve infância permitida pelo escravismo oitocentista brasileiro. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 189-226, 2015.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Terceira Margem**, v. 14, n. 23, p. 113-138, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, nº. 31. Brasília, p. 11-23. 2008.

DÍAZ-BENÍTEZ, Maria Elvira, MATTOS, Amana. **Interseccionalidade: zonas de problematização e questões metodológicas**. In.: Metodologia e relações internacionais: debates contemporâneos: vol. II / Isabel Rocha de Siqueira ... [et al.] (organizadores). Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio, p. 67-94, 2019.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética de nossa afrobrasilidade. Belo Horizonte: **SCRIPTA**, v. 13, n. 25, 2009a.

EVARISTO, Conceição. Conceição Evaristo por Conceição Evaristo. Depoimento. **I Colóquio de Escritoras Mineiras**, Faculdade de Letras - UFMG, Belo Horizonte, 2009b.

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

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Pallas editora. Edição do Kindle, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Olhos D'água**. Pallas editora. Rio de Janeiro, 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador, EDUFBA, 2008.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo, Editora 34, 2009.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. **A mulher negra na sociedade brasileira: Uma abordagem político-econômica** (1981). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. UCPA. São Paulo: Diáspora Africana, p. 34-53, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **A juventude negra brasileira e a questão do desemprego** (1979). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. UCPA. São Paulo: Diáspora Africana, p. 77-81, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **O terror nosso de cada dia** (1987). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. UCPA. São Paulo: Diáspora Africana, p. 304-306, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **A categoria político-cultural de amefricanidade** (1988a). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. UCPA. São Paulo: Diáspora Africana, p. 321-344, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano** (1988b). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. UCPA. São Paulo: Diáspora Africana, 307-319, 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Racismo e sexismo na cultura brasileira** (1980). Primavera para as rosas negras: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. UCPA. São Paulo: Diáspora Africana, p. 190-214, 2018.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. Intelectuais negras. **Estudos feministas**, v. 3, n. 2, p. 464, 1995.

HOOKS, bell. Mulheres negras: moldando uma teoria feminista. **Rev. Bras. Ciênc. Polít.**, Brasília, n. 16, p. 193-210, abril de 2015.

HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar feminista, pensar como negra**. São Paulo: Editora Elefante, 2019b.

HOOKS, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Editora Elefante, 2019a.

LEMES, Graziely. **Negra Lésbica: na ginga de uma identidade**. [Dissertação de Mestrado]. Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Rondonópolis, 2019.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Autêntica Editora, 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018a.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n-1 edições, 2018b.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Beatriz. **A mulher negra no mercado de trabalho** (1976). Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades em dias de destruição. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, p. 80-85, 2018.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento, quilombola e intelectual: possibilidades em dias de destruição**. Diáspora Africana: Editora Filhos da África, 2018.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. **Educação infantil e sociologia da infância. Estudo sobre as relações entre a pesquisa em estudos da infância e os contextos nos quais é realizada.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2015.

NASCIMENTO, Maria Leticia Barros Pedroso. (2018). **Algumas ideias para uma reflexão sobre infância e interseccionalidade.** Disponível em:
<https://www.researchgate.net/publication/328171916_Algumas_ideias_para_uma_reflexao_sobre_infancia_e_interseccionalidade> Acesso em 24 ago. 2020.

NOGUERA, Renato. Entre a linha e a roda: infância e educação das relações étnico-raciais. **Magistro Revista do Programa de Pós-Graduação em Humanidades, Culturas e Artes—UNIGRANRIO**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 15, p. 398-419, 2017.

NOGUERA, Renato; BARRETO, Marcos. Infancialização, Ubuntu e Teko Porã: elementos gerais para educação e ética afroperspectivistas. **Childhood & Philosophy**, v. 14, n. 31, p. 625-644, 2018.

NOGUERA, Renato. O poder da infância: espiritualidade e política em afroperspectiva. **Momento - Diálogos em Educação**, ABNT, v. 28, n. 1, p. 127-142, abr. 2019.

NOGUERA, Renato. Pinóquio e Kiriku: infância (s) e educação nas filosofias de Kant e Ramose. **Revista Aú**, v. 2, n. 02, 2017.

OLIVEIRA, Maria Aparecida Cruz de. **A infância nos romances afro-brasileiros de Conceição Evaristo.** 2015. 113 f., il. Dissertação (Mestrado em Literatura)—Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

PACHECO, Ana Claudia Lemos. **Mulher negra: afetividade e solidão.** Salvador, Edufba, 2013.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estud. av.**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004.

SANTIAGO, Flavio. “NÃO É NENÊ, ELA É PRETA”: EDUCAÇÃO INFANTIL E PENSAMENTO INTERSECCIONAL. **Educ. rev.**, Belo Horizonte, v. 36, e220090, 2020.

SILVA, Fabiana Carneiro da. Maternidade negra em Um defeito de cor: a representação literária como disrupção do nacionalismo. **Estud. Lit. Bras. Contemp., Brasília**, n. 54, p. 245-275, Aug. 2018.

RONCADOR, Sonia. O mito da mãe preta no imaginário literário de raça e mestiçagem cultural. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, p. 129-152, 2008.