

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
DOUTORADO EM LETRAS**

DANIELLE DA SILVA APOLINARIO

***Classe, raça e gênero à luz da teoria da dependência e das favelas brasileiras
em Carolina de Jesus e Conceição Evaristo***

VITÓRIA/ES

2025

DANIELLE DA SILVA APOLINARIO

***Classe, raça e gênero à luz da teoria da dependência e das favelas brasileiras
em Carolina de Jesus e Conceição Evaristo***

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutora em Letras, na linha de pesquisa Literatura: Alteridade, História e Sociedade.

Orientador: Luís Eustáquio Soares.

VITÓRIA/ES

2025

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de
Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

A643c Apolinario, Danielle da Silva, 1981-
Classe, raça e gênero à luz da teoria da dependência e das
favelas brasileiras em Carolina de Jesus e Conceição Evaristo /
Danielle da Silva Apolinario. - 2025.
184 p.

Orientador: Luís Eustáquio Soares.
Tese (Doutorado em Letras) - Universidade Federal do
Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais.

1. Literatura. 2. Literatura brasileira. 3. Escritoras negras. 4.
Literatura - Estudo e ensino. I. Soares, Luís Eustáquio. II.
Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Ciências
Humanas e Naturais. III. Título.

CDU: 82

DANIELLE DA SILVA APOLINARIO

“Classe, raça e gênero à luz da teoria da dependência e das favelas brasileiras em Carolina de Jesus e Conceição Evaristo”

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Centro de Ciências Humanas e Naturais, da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção de Grau de Doutora em Letras.

Aprovada em 30 de abril de 2025.

Comissão Examinadora:

Prof. Dr. Luís Eustáquio Soares (UFES)
Orientador e Presidente da Comissão

Prof^a. Dra. Arlene Batista da Silva Ferreira (UFES)
Examinadora Interna

Prof^a. Dra. Andressa Zoi Nathanailidis (UFES)
Examinadora Interna

Prof^a. Dra. Josefa Sanchez Contreras (Universidade de Granada)
Examinadora Externa

e

Prof^o. Dr. Jiego Balduino Fernandes Ribeiro (IFF)
Examinador Externo



Secretaria Integrada de Programas de Pós-Graduação
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

ATA DE DEFESA DE TESE DO CURSO DE DOUTORADO EM LETRAS DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS DO CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E NATURAIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO – ATA Nº 141 – 30/04/2025

Em sessão pública ocorrida no trinta de abril de dois mil e vinte e cinco, de forma remota, conforme Portaria Normativa nº 08 da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação/UFES de 01 de julho de 2021, procedeu-se a avaliação da Tese da discente **Danielle da Silva Apolinario**. Às quatorze horas, o Prof. Dr. Luís Eustáquio Soares – UFES (Orientador e Presidente da Comissão Examinadora) deu início aos trabalhos, convidando a ingressarem à sala a Profª Drª Arlene Batista da Silva Ferreira – UFES (Examinadora Interna), o Profª. Drª. Andressa Zoi Nathanailidis – UFES (Examinador Interno), a Profª Drª Josefa Sánchez Contreras – Universidade de Granada (Examinadora Externa) e o Prof. Dr. Jiego Balduino Fernandes Ribeiro – IFF (Examinador Externo). A seguir, o presidente solicitou à doutoranda que fizesse uma explanação de seu trabalho intitulado "**Classe, raça e gênero à luz da teoria da dependência e das favelas brasileiras em Carolina de Jesus e Conceição Evaristo**". Terminada a apresentação, o presidente passou a palavra aos examinadores, que procederam a arguição da candidata. Ao final, a Comissão, em sessão reservada, deliberou pela **APROVAÇÃO** da referida Tese nos termos do Regimento Interno do Programa de Pós-Graduação em Letras e alertou que a aprovada somente terá direito ao título de Doutora após entrega da versão final de sua Tese, em meio digital, à Secretaria do Programa. Encerrada a sessão, eu, Prof. Dr. Luís Eustáquio Soares, presidente da Comissão Examinadora, lavrei a presente ata que vai com as devidas assinaturas.

Prof. Dr. Luís Eustáquio Soares (UFES)
Orientador e Presidente da Comissão

Profª Drª Arlene Batista da Silva Ferreira (UFES)
Examinadora Interna

Profª. Drª. Andressa Zoi Nathanailidis (UFES)
Examinador Interno

Profª Drª Josefa Sánchez Contreras (Universidade de Granada)
Examinadora Externa

Prof. Dr. Jiego Balduino Fernandes Ribeiro (IFF)
Examinador Externo



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
LUIS EUSTAQUIO SOARES - MATRÍCULA 1351264
Membro - Programa de Pós-Graduação em Letras
Em 08/05/2025 às 15:40

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1125086?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por ANDRESSA ZOI NATHANAILIDIS - MATRÍCULA 3157175
Membro - Programa de Pós-Graduação em Letras
Em 08/05/2025 às 22:23

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uk.s.ufes.br/arquivos-assinados/1125341?tipoArquivo=O>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ARLENE BATISTA DA SILVA - SIAPE 2270854
Departamento de Linguas e Letras - DLL/CCHN
Em 14/05/2025 às 17:59

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.uks.ufes.br/arquivos-assinados/1129429?tipoArquivo=O>



Documento assinado digitalmente
JIEGO BALDUINO FERNANDES RIBEIRO
Data: 20/05/2025 09:51:04-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
MARIA AMELIA DALVI SALGUEIRO - MATRÍCULA 2751144
Coordenador - Programa de Pós-Graduação em Letras
Em 28/05/2025 às 10:21

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link: <https://api-lepisma.prod.ukf.ufes.br/arquivos-assinados/1137649?tipoArquivo=O>

*À minha mãe. Meu exemplo primeiro da
interseção classe, raça e gênero.*

AGRADECIMENTOS

À Vera Lúcia da Silva, minha mãe,
pela coragem de atravessar um oceano para ser...

Ao Renato Elias Apolinario, meu pai,
pelo incansável incentivo aos estudos.

Ao Caio Apolinario, meu filho, minha vida,
por me trazer até aqui.

Ao Wander Vinícius Bergami, meu companheiro, meu amor,
*por estar de mãos dadas comigo, entre tormentas e calmarias,
ao longo desta jornada.*

À Renata Apolinario, minha irmã, minha amiga,
por ser minha maior entusiasta.

Ao Luís Eustáquio Soares, meu orientador,
*por compartilhar seus saberes comigo, de maneira tão lúcida,
nesta nossa caminhada.*

À banca examinadora,
*pelo carinho de aceitar nosso convite e por contribuir
grandiosamente para a construção desta tese.*

Aos familiares e amigos,
pelo incentivo de todas as horas.

Aos professores e colegas do Departamento de Línguas e Letras,
pelas trocas tão necessárias.

À Iemanjá, rainha do mar,
pelo poder transformador de suas águas.

Sigamos!

A unidade entre negros e brancos, homens e mulheres, entre intelectuais, juventude e classe trabalhadora faz parte de uma tradição longínqua de combate por um mundo onde essas diferenças proporcionem beleza e criação, e não dor e divisão, e por isso não nos dividimos. Nos ajudamos, nos apoiamos, nos erguemos alto para lançar voos cada vez mais audazes nos debates mais difíceis, nas lutas mais duras, nas derrotas mais dolorosas que podemos viver, muitas delas, portadoras de tantos aprendizados para nossa classe [...] (Parks; Assis; Cacau, 2021, p. 09).

RESUMO

A tese “*Classe, raça e gênero à luz da teoria da dependência e das favelas brasileiras em Carolina de Jesus e Conceição Evaristo*” analisa as obras *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, a partir da interseção classe, raça e gênero mediada pela categoria marxista da dependência em interface com a proposta de leitura literária crítica em sala de aula, o que remete à necessidade de uma perspectiva teórico-metodológica alicerçada nos apontamentos de Theotônio dos Santos (2023) e Vania Bambirra (2019), por possibilitarem uma análise objetiva da relação entre classe, raça e gênero a partir do eixo dos países dependentes. Pelo vínculo à área de literatura brasileira e ao campo de literatura e educação, as contribuições de Suéllen Pereira Miotto Lourenço (2021), tanto referentes à abordagem metodológica de ensino de literatura no Ensino Médio a partir do ponto de vista da temática, quanto ao compromisso docente com a tarefa do ensino de literatura no ambiente escolar alicerçam os debates em torno da leitura de literatura na escola. Ao longo desta tese, analisa-se os efeitos trágicos de um capitalismo dependente, sobretudo para mulheres negras e, conseqüentemente, pelo conjunto da classe trabalhadora. O foco de análise está no recorte temático *Favelas brasileiras*, uma vez que, na condição de país dependente, as favelas são o resultado necessário de desenvolvimento do modo de produção capitalista. Por último, a partir desse viés, as análises desenvolvidas neste trabalho podem possibilitar o desempenho da lei 10.639/2003 que versa sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de educação básica do país, a partir da leitura literária crítica mediada na escola. Como resultado, estima-se enriquecer o debate escolar com estudantes do Ensino Médio mediante o aprofundamento reflexivo sobre a relação classe, raça e gênero no interior da dependência brasileira. Para também estimular a argumentação oral e escrita dos estudantes por intermédio da construção do conhecimento de que no interior do capitalismo dependente não é possível equacionar a interseção classe, raça e gênero sem focar no desafio de romper com a condição de país dependente. Tal argumento remete à necessidade de consciência docente da realidade brasileira como pré-requisito para mediar o ensino-aprendizagem e o acesso, na prática, à leitura literária crítica. Sob o reconhecimento da arte como posicionamento político, social e crítico, com vistas a superar a mera, e em tese neutra, transmissão do saber, em nome da consolidação da ordem existente, e, com esta, dar continuidade à condição de país dependente.

Palavras-chave: Carolina Maria de Jesus; Conceição Evaristo; Classe, raça e gênero; Teoria da Dependência; Leitura literária e educação; Lei 10.639/2003.

ABSTRACT

The thesis “*Class, Race, and Gender in Light of Dependency Theory and Brazilian Favelas in the Works of Carolina de Jesus and Conceição Evaristo*” examines the works *Quarto de Despejo: Diário de uma Favelada* by Carolina Maria de Jesus and *Becos da Memória* by Conceição Evaristo through the lens of the inseparable relationship between class, race, and gender, mediated by the Marxist category of dependency. This analysis is framed within the context of critical literary reading in the classroom, underscoring the necessity of a theoretical-methodological perspective grounded in the contributions of Theotonio dos Santos (2023) and Vania Bambirra (2019). These scholars provide a robust framework for an objective analysis of the intersection of class, race, and gender within the context of dependent countries. Given its connection to the field of Brazilian literature and the intersection of literature and education, the research is further supported by the contributions of Suéllen Pereira Miotto Lourenço (2021). Her work on methodological approaches to teaching literature in secondary education, as well as her emphasis on the teacher’s commitment to fostering literary engagement in school environments, provides a solid foundation for our discussions on literary reading in educational settings. Throughout the thesis, we analyze the tragic effects of dependent capitalism, particularly on Black women and, by extension, the working class as a whole. The thematic focus is on *Brazilian Favelas*, as these communities are a necessary outcome of the development of the capitalist mode of production in a dependent country. Furthermore, the analyses developed in this study aim to support the implementation of Law 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture in basic education institutions. This law seeks to promote critical literary reading within schools, thereby enriching students’ understanding of the intersections of class, race, and gender in the context of Brazil’s dependency. As a result, this thesis aspires to deepen the educational dialogue among high school students by fostering reflective engagement with the interplay of class, race, and gender within Brazil’s dependent condition. It also seeks to stimulate students’ oral and written argumentation skills by emphasizing that, within dependent capitalism, it is impossible to address the intersection of class, race, and gender without confronting the challenge of overcoming Brazil’s dependent status. This argument highlights the need for educators to be acutely aware of Brazil’s socioeconomic realities as a prerequisite for mediating the teaching-learning process and facilitating access to critical literary reading in practice. Recognizing art as a political, social, and critical stance, this study aims to move beyond the mere—and theoretically neutral—transmission of knowledge, which often serves to consolidate the existing order and perpetuate the condition of dependency. Instead, it advocates for a transformative approach that challenges the status quo and fosters critical consciousness.

Keywords: Carolina Maria de Jesus; Conceição Evaristo; Class, Race, and Gender; Dependency Theory; Literary Reading and Education; Law 10.639/2003.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

ATRICON – Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CNE – Conselho Nacional de Educação

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EUA – Estados Unidos da América

EMEI – Escola Municipal de Educação Infantil

IFES – Instituto Federal do Espírito Santo

PNLD – Plano Nacional do Livro Didático

PROEJA – Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos.

SUS – Sistema Único de Saúde

TMD – Teoria Marxista da Dependência

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
1. POR UMA INTERSEÇÃO POTENDE DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO SOB O PUNTO DE VISTA DO CAPITALISMO DEPENDENTE PARA O FOMENTO DA LEITURA LITERÁRIA CRÍTICA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO DESEMPENHO DA LEI 10.639/2003	25
1.1 REVISÃO DE LITERATURA.....	45
1.1.1 Trabalhos acadêmicos: dissertações	46
1.1.2 Trabalhos acadêmicos: artigos	48
2. CLASSE, RAÇA E GÊNERO À LUZ DA TEORIA DA DEPENDÊNCIA	51
2.1 DA ABOLIÇÃO À DEPENDÊNCIA BRASILEIRA.....	53
2.2 CLASSE, RAÇA E GÊNERO NAS FAVELAS DE CAROLINA E CONCEIÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DA DEPENDÊNCIA BRASILEIRA	67
2.2.1 Entre os quartos e os becos das favelas na dependência brasileira	69
3. LITERATURA E A TRAGÉDIA MODERNA NA ESTRUTURA DA DEPENDÊNCIA	98
3.1 PATRIARCADO E RACISMO NA DEPENDÊNCIA BRASILEIRA.....	106
4. LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEI 10.639/2003	121
4.1 POR UMA LEITURA LITERÁRIA CRÍTICA NA ESCOLA.....	132
4.2 HÁ VOZES POTENTES NOS SILENCIADOS	138
5. MEDIAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS	150
5.1 DESEJOS E POSSIBILIDADES	161
6. CONCLUSÃO	170
REFERÊNCIAS	175

INTRODUÇÃO

3 DE SETEMBRO Ontem comemos mal. E hoje pior
(Carolina Maria de Jesus, 2014, p. 120).

A construção desta tese é o resultado dialético das diversas contribuições recebidas por toda a extensão do processo formativo de uma cidadã, negra, brasileira, juntamente com o entrelaçado das existências de outras e outros trabalhadores cujas vidas estão permanentemente marcadas pelo modelo de realização econômico-social e cultural de um país que de forma efetiva nunca rompeu com a condição estrutural de dependente de uma ou mais metrópoles ocidentais, como se fosse a Senzala em relação à Casa-Grande, considerando que começou desse modo, com os engenhos de cana-de-açúcar no Nordeste, e em certo sentido permanece assim.

Existir no Brasil, como trabalhadora da educação pública, não me permite abstrair as existências reais de minhas alunas e meus alunos, filhas e filhos de uma classe trabalhadora superexplorada, o que remete para a minha própria formação pessoal, familiar, coletiva, interseccionada com as encruzilhadas históricas do racismo e da violência de gênero estruturais. A consciência da injustiça social e sua relação com a estrutura de dependência brasileira, uma vez que exportamos matéria-prima e temos nossa mão-de-obra explorada, foi amadurecendo a partir do caminho percorrido como pesquisadora e docente.

Os primeiros passos foram iniciados em 2011, quando participei da Pós-Graduação (*lato sensu*) ofertada pelo Instituto Federal do Espírito Santo – IFES, para formação de professores com foco na “Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos”, o Proeja. Programa com finalidade de combater as descontinuidades e o voluntarismo que determinam a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, além de incorporar a educação básica a uma formação profissional capaz de colaborar para a inserção socioeconômica de qualidade dos jovens e adultos deste país. O objetivo do Proeja é oferecer oportunidades educacionais para jovens e adultos que – por motivos variados – não concluíram a educação básica até os 18 anos, agregando a educação básica aos cursos técnicos na modalidade EJA.

À época, desenvolvemos¹, como trabalho final para a conclusão do curso, uma pesquisa-ação com abordagem sobre escolarização feminina e relações étnico-raciais com foco no percurso estudantil de mulheres negras na Educação de Jovens e Adultos de uma escola estadual situada no município da Serra/ES, entrelaçando classe, raça e gênero. Ao findar do trabalho, identificamos a luta daquelas mulheres na conclusão do seu processo de escolarização perpassada pelo esforço diário para a sobrevivência e pelos cuidados dispensados com a família. Muitas delas haviam migrado de outros estados para o Espírito Santo em busca de melhores condições de existência. Identificamos que, majoritariamente, eram mulheres negras, arrimos de família que enfrentavam diversos desafios – econômicos, sociais, emocionais – para concluir aquela fase da educação básica.

Em 2017, na dissertação de mestrado², desenvolvida pelo Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo, produzimos uma análise voltada para os elementos da moda que calçava as personagens da obra *Sapato de Salto*³, de Lygia Bojunga, para apontar como esses artefatos, muitas vezes impostos às mulheres, são apresentados no enredo. Mostramos como a escritora questiona na narrativa os valores defendidos pela sociedade patriarcal, propiciando aos jovens leitores espaço para a revisão de suas crenças e atitudes, que se refletem na aparência física exibida por homens e mulheres. Na construção da dissertação, consideramos imprescindível problematizar sobre as condições de classe e gênero entremeadas ao enredo analisado.

Enlaçada a todas as vivências anteriores, o desejo de desenvolver a presente tese desponta envolto ao momento de pandemia mundial da Covid-19. Por este ter sido profundamente marcado por muitas questões complexas relacionadas, sobretudo, à classe trabalhadora e às mulheres trabalhadoras; muitas mães, mulheres negras,

¹ Como a nossa trajetória de existência nesta terra se completa interrelacionada a outras tantas encontradas ao longo de nosso caminho, doravante, pondero ser imprescindível passar a redigir este trabalho utilizando a primeira pessoa do plural, considerando que o caminho traçado adiante foi trilhado de mãos dadas com orientadores, professores de pós-graduação, estudantes partícipes das pesquisas, colegas de pós-graduação, colegas de profissão entre outros companheiros.

² Dissertação disponível no repositório da Ufes neste link: <https://repositorio.ufes.br/items/aad5af33-b617-4ddf-8fd9-ea3328908282>.

³ A escolha de uma obra de literatura infanto-juvenil se deu devido ao dia a dia como professora da educação básica, principalmente, porque ao ministrar aulas para o Ensino Fundamental II, descubro um cotidiano cheio de possibilidades, necessidades e desejos de muitos pré-adolescentes e adolescentes desse segmento estudantil e, portanto, resolvi aprimorar meu olhar para a produção literária considerada infantojuvenil.

arrimos de família precisaram deixar seus lares ao longo da pandemia para dar assistência a outras famílias, aquelas para as quais trabalhavam, e muitas dessas mulheres não puderam retornar aos seus próprios lares por dias a fio ao longo desse período tão devastador para homens e mulheres trabalhadores e trabalhadoras.

Como linha de frente nesse período, as trabalhadoras da área da saúde enfrentaram toda a situação de pandemia, mesmo em péssimas condições, para garantir atendimento nos hospitais, unidades de saúde e pronto atendimentos Brasil afora. Destacamos que no setor da limpeza a maioria são mulheres negras e terceirizadas que sofreram ainda mais nesse período pandêmico. De acordo com a Organização das Nações Unidas – ONS⁴, as mulheres correspondem a 70% da força de trabalho na área da saúde, mas os postos mais altos e com os melhores salários são destinados aos homens. Esse tipo de crise pandêmica, tendo em vista a nossa condição de sociedade capitalista e patriarcal, sempre recai mais sobre os ombros já sobrecarregados das mulheres.

O período da pandemia proporcionou pensarmos que a violência contra a classe trabalhadora e, no interior desta, contra mulheres e negros, é sistêmica e mundial. O assassinato de George Floyd⁵, homem negro, de 40 anos, em Minneapolis nos Estados Unidos, trouxe à tona um cenário da ação hedionda que insiste em assassinar negros e negras mundo afora – apoiados no ranço da escravização de um povo visto, ainda hoje, de muitas formas, como inferior, menor, último. E como forma de represália, irromperam-se as manifestações antirracistas em diversos países do globo⁶. Isso nos provocou a elaborar os seguintes questionamentos: como estabelecer a relação entre classe, raça e gênero? O que é o patriarcado? O que é o racismo?

Em interface com *Feminismo para os 99%: um manifesto*, escrito por Cinzia Arruzza, Tithi Bhattacharya e Nancy Fraser (2019), a interseção classe, raça e gênero tem

⁴ Notícia disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2022/07/1795492>. Acesso em 18 de outubro de 2022.

⁵ Neste link é possível acessar a cobertura da imprensa sobre o fato: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em 29 de maio de 2024.

⁶ Neste link é possível acessar a cobertura da imprensa sobre o fato: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/protostos-contr-o-racismo-se-espalham-pelo-mundo-franca-proibe-manifestacao/>. Acesso em 29 de maio de 2024.

nome: o modo de produção capitalista, razão de ser do seguinte fragmento da obra mencionada:

A violência, em todas as formas, é parte integrante do funcionamento cotidiano da sociedade capitalista – pois é apenas por meio de uma mistura de coerção brutal e consentimento construído que o sistema consegue se sustentar com perfeição. Uma forma de violência que não pode ser impedida sem impedir as outras. Prometendo erradicar todas elas, as feministas para os 99% têm o objetivo de associar a luta contra a violência de gênero ao combate contra todas as formas de violência na sociedade capitalista e contra o sistema social que as sustenta (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p.65).

As autoras do manifesto *Feminismo para os 99%* assumem o argumento de que o capitalismo se tornou um sistema senil sendo o epicentro de uma crise sistêmica, ao mesmo tempo social, econômica, política, ética, ambiental, cultural, identitária. Essas múltiplas crises, tendo como objeto a classe trabalhadora superexplorada, afetam particularmente os povos da América Latina, África, Ásia, atingindo, muito especialmente, a população negra e as mulheres operárias. O combate ao modo de produção capitalista, segundo as autoras, deve ser assumido integralmente pelas feministas, tornando-as protagonistas de uma pauta emancipadora em conformidade com as necessidades existenciais de 99% da humanidade.

O diálogo com Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019) é importante porque potencializa uma proposta analítica sobre a relação entre classe, raça e gênero, considerando: 1) que o capitalismo seja o centro sísmico da atualização histórico-econômica do patriarcado, da opressão de classe e étnica; 2) que os 99% da população mundial (sem excluir o meio ambiente) diretamente afetados pela crise sistêmica do capitalismo são em si a intersecção entre classe, raça e gênero; 3) que apenas 1% da humanidade é beneficiada pelo capitalismo em crise e sem limites para impor todo tipo de violência.

Em outras palavras, o capitalismo – na constituição da sua exploração da mão de obra – desde sempre, serve-se da opressão do racismo e do patriarcado para a superexploração de negros e mulheres, que são os milhares de africanos, latinos e imigrantes em diáspora pelo mundo pertencentes ao segmento social da classe operária. São esses milhares que sofrem os reveses das contradições do capitalismo, em sua maioria, decorrentes do aproveitamento abusivo pelo capital em sua eterna ganância.

Sueli Carneiro (2011) afirma, com base nos dados de um estudo do economista Marcelo Paixão, que a pobreza tem cor no Brasil. Para a filósofa: “Nenhuma informação produzida até agora sobre as desigualdades raciais apresenta, com tanta contundência, o grau de apartação social no Brasil (...)” (Carneiro, 2011, p. 58). A pesquisadora conclui defendendo a necessidade urgente de políticas globais para transformar realmente a condição de vida da população negra no Brasil, “já que como não é mais possível negar, raça e pobreza são sinônimos no Brasil” (Carneiro, 2011, p.60).

Tal qual aponta Carneiro (2011), a questão de classe coexiste com as questões de raça e gênero e atravessam a maior parte das mulheres no Brasil. No fio desses pensamentos elucidados até aqui, nutrimos o desejo por um trabalho lúcido com a literatura nas escolas públicas. Originamos dessas inquietações a nossa tese que analisa as obras *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus⁷, e *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, a partir da interseção classe, raça e gênero mediada pela categoria marxista da dependência⁸ em interface com a proposta de leitura literária crítica em sala de aula. Projetando, a partir desse viés, que nossos apontamentos possibilitem o desempenho da lei 10.639/2003⁹ que versa

⁷ Julgamos válido recordarmos alguns nomes importantes da literatura afro-brasileira que tráfegaram o percurso dessa produção artística antecedendo Carolina Maria de Jesus. A maranhense Maria Firmina dos Reis (1822-1917), aprovada, aos 22 anos, em concurso público como professora primária, rompeu barreiras e subverteu os estereótipos de sua época. Autora da obra *Úrsula* (1859), livro considerado o primeiro romance abolicionista brasileiro escrito por uma mulher negra brasileira, além de outras obras que denunciavam os terrores da escravização e expressavam a conduta antiescravista da autora. O soteropolitano Luiz Gama (1830-1882), jornalista e advogado autodidata, teve atuação política intensa. Dentre outros trabalhos, publicou em 1859 a obra *Primeiras trovas burlescas de Getulino*, evidenciando, sobretudo no poema “Quem sou eu”, o racismo na sociedade brasileira. Gama atuou em diversos jornais e advogava em defesa de abolições individuais e coletivas no estado de São Paulo. O carioca Machado de Assis (1839-1908), um dos maiores nomes da literatura brasileira, com uma vasta produção literária, publicou contos, poemas, crônicas, romances e peças de teatro. O catarinense Cruz e Sousa (1861-1898) possuía um conjunto de saberes multidisciplinares. Com a obra *Tropas e fantasias*, em 1885, inaugurou oficialmente suas publicações literárias. Fundou o jornal literário Colombo, foi diretor do jornal abolicionista Tribuna Popular, além de exercer, posteriormente, a função de promotor público. Informações disponíveis nestes links: <https://www.geniociador.com.br/blog-genio/160-mes-da-consciencia-negra-conheca-10-escritores-negros-brasileiros>; <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama>.

⁸ A Teoria Marxista da Dependência foi desenvolvida a partir dos anos 1960, no Brasil, principalmente, pelos pesquisadores Theotônio dos Santos, Vânia Bambirra, Ruy Mauro Marini. Essa teoria opera como uma resposta para as condições econômicas latino-americanas numa conjuntura de exploração, cujo produto é a extrema desigualdade. Para essa teoria, os países centrais estabelecem uma dependência estrutural sobre os países periféricos, moldando-os e limitando-os conforme a necessidade dos países centrais, mantendo, assim, uma relação perene de subordinação econômica. Conjuntura que proporciona e agrava as desigualdades internas nos países periféricos.

⁹ No dia 10 de março de 2008, a lei 11.645/2008 passou a alterar a lei 9.394 em seu artigo 26-A e, conseqüentemente, modificou a lei 10.639/2003. O texto vigente inclui também o ensino da cultura dos

sobre o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de educação básica do país.

A investigação segue o caráter qualitativo, de cunho exploratório, cuja coleta de dados possui foco na pesquisa bibliográfica, pela necessidade da análise de livros, artigos, revistas, jornais, vídeos que servem de embasamento teórico para a execução do trabalho. Alicerçamos nossa pesquisa no pensamento de Theotonio dos Santos (2023), especialmente considerando a sua obra *Teoria da dependência: balanços e perspectivas* e Vânia Bambirra (2019), sobretudo na obra *O capitalismo dependente latino-americano*, pois esses dois autores possibilitam uma análise objetiva da interseção classe, raça e gênero a partir do eixo dos países dependentes. Ambos os pesquisadores formularam teorias que nos auxiliam a compreender, sob o olhar marxista, as relações entre países centrais, como alguns países europeus e os EUA, e países considerados periféricos, a exemplo do Brasil, no sistema capitalista global.

Como estamos tratando de literatura e educação, alicerçamos nossos diálogos a partir das contribuições de Suéllen Pereira Miotto Lourenço (2021), na tese *Leitura literária temática no Ensino Médio: princípios e orientações metodológicas*, tanto referente ao compromisso docente com a tarefa do ensino de literatura no ambiente escolar, quanto no tocante à abordagem metodológica do ensino de literatura no Ensino Médio a partir do ponto de vista da temática. Na tese de Lourenço (2021), a pesquisadora lança mão da questão temática a partir da noção de tema dentro da acepção bakhtiniana. Isso significa dizer que “tema” ultrapassa o senso comum de ser sinônimo de “assunto” e passa a ser compreendido como um discurso relacionado a uma situação comunicativa específica, abrangendo a interação dialógica entre várias vozes no contexto social. É a edificação complexa que espelha as tensões históricas da sociedade. Ponto esse, inclusive, fundamental de inspiração para analisarmos as obras, na nossa tese, a partir do eixo temático *Favelas brasileiras*. Uma vez que, na condição de país dependente, as favelas são o resultado necessário do desenvolvimento do modo de produção capitalista.

As obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Becos da Memória* vagueiam entre o real e o ficcional e compartilham entre si alguns eixos temáticos semelhantes. Selecionamos o recorte *Favelas brasileiras*, evidente em ambas as obras, que se

desdobra nos subtemas elencados a seguir: a) constituição da favela; b) precariedade (miséria, pobreza, fome, escassez de água, energia, higiene); c) trabalho; d) violência; e) alcoolismo; f) maternidade; g) prostituição; h) infância; i) padecimento; j) suicídio; k) morte; l) esperança; m) vida etc., orientando os debates da interseção classe, raça e gênero, uma vez que a vida destas faveladas, as mães, as avós, as tias, as irmãs, as amigas interrelaciona-se às mais perversas condições de sobrevivência nas narrativas, justapondo, no ambiente da favela, todos os pontos listados aos quais chamamos “subtemas”.

A análise proposta para esta tese somada ao que prevê a lei 10.639/2003 possibilita o enfrentamento, nas escolas, desses discursos marcados pela parcialidade, embora, a rigor, é importante ultrapassar o horizonte da representação, pois a questão não pode ser reduzida à “democracia de perfis”, adaptados a um imutável contexto histórico de país dependente, uma vez que a solução da exclusão e da violência de raça e gênero, transversal à história do Brasil, é parte estrutural e estruturante da superexploração da classe trabalhadora, diretamente relacionada à condição de dependente do país, no sistema de múltiplos níveis de subjugação, controle e repressão a que o Brasil tem sido submetido.

Logo, o problema diz respeito a como, no caso desta tese, *Quarto de despejo* e *Becos da Memória* podem ser obras de referência de leitura literária de alunas e alunos do Ensino Médio e como é possível abordá-las com o objetivo de focar a interseção classe, raça e gênero, de tal modo a que seja possível propor uma leitura ampliada, criticamente, dos países de tradição colonizada, como os pertencentes à América Latina, África e Ásia, rompendo o monopólio narrativo que tende a reforçar os estereótipos produzidos nas metrópoles sobre a humanidade extorquida, vilipendiada, desumanizada, colonizada.

Dialogar com escritoras como Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo torna a interseção classe, raça e gênero evidente para extrairmos desses diálogos discursos comprometidos com o antirracismo, o combate à violência de gênero, a emancipação da juventude, a consciência de classe e, especialmente, o desafio de compreender a situação atual da dependência do Brasil em face da metrópole mundial que emergiu a partir do fim da Segunda Guerra Mundial: os EUA.

A luta pela soberania, protagonizada principalmente pelos negros e mulheres, com a transversalidade da classe social e muito especialmente à classe de brasileiros e brasileiras, de trabalhadores de uma estrutura de dependência, e que não conseguirão alterar a opressão valorizando a representatividade de alguns de nós no topo, como quer o neoliberalismo, com a sua mobilidade publicitária de indivíduos isolados, sem tocar na tragédia moderna¹⁰ – em diálogo com Raymond Williams (2002) – da estrutura de dependência e sua exclusão avassaladora das majorias.

Para edificarmos nossa proposta, trouxemos a tese alicerçada em cinco capítulos. Como praxe em trabalhos acadêmicos de tal natureza, a introdução cumpre o papel de contextualizar o tema, apresentar a problemática, os objetivos, o *corpus* literário e teórico-metodológico de análise, a justificativa de acordo com a relevância da pesquisa e finaliza com um resumo dos capítulos que seguem elencados a seguir.

O capítulo 1, denominado *Por uma interseção potente de classe, raça e gênero sob o ponto de vista do capitalismo dependente para o fomento da leitura literária crítica na escola na perspectiva do desempenho da lei 10.639/2003*, traz o desenvolvimento da definição do que ponderamos como a interseção de classe, raça e gênero para a nossa tese. Assim como uma breve revisão de literatura. Esta última apresenta as produções *stricto sensu* e artigos científicos com abordagens de leitura de literatura na escola numa perspectiva de aplicação da lei 10.639/2003.

No capítulo 2, intitulado *Classe, raça e gênero à luz da teoria da dependência*, apresentamos a interseção classe, raça e gênero na estrutura de dependência brasileira e fizemos um resgate histórico dos efeitos da escravização no Brasil. Por fim, trouxemos a análise das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2014) e *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo (2014), como exemplares de uma estrutura de dependência em que classe, raça e gênero são sobredeterminadas pela condição de dependência do país. A partir desses exemplares, examinamos o nosso próprio mundo e suas escalas desiguais altíssimas.

No capítulo 3, nomeado *Literatura e a tragédia moderna na estrutura da dependência*, dialogamos com o livro *Tragédia Moderna*, de Raymond Williams (2002), tendo como

¹⁰ Raymond Williams (2002), na obra *Tragédia Moderna*, declara que, ao contrário da tragédia clássica, a tragédia moderna se revela não exclusivamente no âmbito da individualidade, mas da coletividade. A tragédia moderna, para o pesquisador, está relacionada a fatos sociais e históricos, a exemplo de guerras, crises econômicas, violência urbana, desigualdades etc. Detalhamos mais a tragédia moderna preconizada por Williams (2002) nos capítulos 2 e 4.

eixo o pensamento e a relação que Williams estabeleceu entre literatura e o conceito de tragédia na modernidade, a fim de mostrar a tragédia moderna da estrutura de dependência exemplificada e analisada nas obras de Jesus (2014) e Evaristo (2018). Argumentamos também sobre o patriarcado e o racismo como ferramentas úteis para o capitalismo, e descrevemos como essas tragédias, esses elementos trágicos, sobretudo na dependência brasileira, são evidenciados nas obras literárias em análise. Reforçamos a argumentação de que há um racismo e um machismo estruturais e, conseqüentemente, indissociáveis da estrutura de um país dependente. Reafirmamos que tais elementos fazem parte da tragédia de uma estrutura de dependência e afetam os 99% de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros.

No capítulo 4, intitulado *Leitura literária na escola pública e o desenvolvimento da lei 10.639/2003*, argumentamos a respeito do ensino de literatura com a finalidade de transformar o indivíduo e, em consequência, a sociedade em que este vive. Questionamos ainda a efetividade da implementação da lei 10.639/2003 e reafirmamos como as obras de Jesus (2014) e Evaristo (2017), por meio da estética literária, fornecem subsídios para refletirmos com os estudantes do Ensino Médio das escolas públicas brasileiras, de forma crítica, a realidade do nosso país. Considerando que essa realidade é a estrutura da dependência brasileira, uma vez que ela é a razão de ser do racismo e do machismo estrutural.

O capítulo 5, nomeado *Mediação docente nas escolas públicas brasileiras*, construímos uma dimensão concreta para a categoria da mediação docente, situada no problema da dependência brasileira e da interseção classe, raça e gênero tendo como eixo os 99% de brasileiros, estudantes de escolas públicas. Mostramos a importância da mediação do professor – esse ser com mais experiência teórica – na interlocução com os estudantes das obras analisadas na tese, para propor a ampliação da perspectiva dos jovens leitores. Enfatizamos sobre a função do mediador que, ao nosso ver, é conduzir de maneira lúcida os discentes de escolas públicas para apreenderem – por meio da leitura literária crítica – as bases exploratórias do capitalismo dependente que, como difundido pelos relatos de *Quarto de despejo* e *Becos da Memória*, relegam uma parte significativa da população à marginalidade social.

Embora reconheçamos os obstáculos impostos pela educação pública brasileira pautada nos desejos e nas necessidades da classe dominante; como resultado,

afirmamos ser possível construir reflexões pautadas na interseção classe, raça e gênero que digam respeito à situação atual de dependência brasileira por meio da análise do diário de Carolina e do romance de Conceição, desdobrando-se em reflexões críticas sobre o modo de produção capitalista, possibilitando o desempenho da lei 10.639/2003 nas escolas públicas Brasil afora, na esperança de chacoalhar o pensamento de adolescentes e jovens pertencentes aos estratos sociais da classe trabalhadora, para que reconheçam as armadilhas do capitalismo e, sobretudo, do capitalismo dependente tão severas e danosas às vidas da grande massa de mão de obra global.

1. POR UMA INTERSEÇÃO POTENDE DE CLASSE, RAÇA E GÊNERO SOB O PONTO DE VISTA DO CAPITALISMO DEPENDENTE PARA O FOMENTO DA LEITURA LITERÁRIA CRÍTICA NA ESCOLA NA PERSPECTIVA DO DESEMPENHO DA LEI 10.639/2003

É possível vencer a dependência nacional, mas não o faremos sem encarar as contradições e violências que nos formam e a partir daí propor um novo radical (Jonathan Oliveira Raymundo).

As atualizações da velha estrutura colonial e escravista do Brasil colônia têm sido uma consequência fatal da condição de dependente do nosso país em relação a uma ou mais metrópoles. Como educadores de literatura e língua portuguesa na rede pública de ensino, deparamo-nos com esse drama ao interagirmos diariamente com estudantes, herdeiras e herdeiros, sem herança, dessa tragédia histórica, em que a condição de classe explorada se desdobra em raça e gênero da diversidade de ser e estar do mundo operário brasileiro e periférico, ecoando a longa história de opressão ocidental.

A interseção classe, raça e gênero representa uma construção histórica, estabelecida a partir das relações sociais, ratificada e pleiteada cada vez mais pelo modo de produção capitalista e sua estrutura de classes. No livro *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*, a respeito da origem do patriarcado¹¹, Engels (2016) argumenta que, embora este anteceda ao capitalismo como sistema econômico, a

¹¹ A partir da materialidade histórica, Engels (2016) apresenta a formação do núcleo familiar patriarcal. Ele descreve a monogamia como oriunda de um conjunto de ideologias (superestrutura em Marx), instrumento de dominação da burguesia, para cercear o comportamento sexual feminino, a fim de que a propriedade privada pudesse, sem dúvidas, ser transferida para um herdeiro legítimo desse homem. Para a divulgação e propagação dessas ideias, foram articulados elementos relacionados à religião privilegiando a castidade feminina, por exemplo, e condenando a liberdade sexual das mulheres, como vemos até os dias de hoje, em certa medida.

origem dessa opressão contra as mulheres está vinculada à sociedade de classes, inicialmente pela propriedade privada – inclusive o usufruto do corpo feminino pelo homem – como propriedade de prazer e meio de reprodução¹².

A socióloga, pesquisadora da violência de gênero, Heleieth Saffioti (2015), na obra *Gênero patriarcado e violência*, ao argumentar sobre a máquina do patriarcado acrescenta que “o patriarcado, em presença de – na verdade, enovelado com – classes sociais e racismo [...], apresenta não apenas uma hierarquia entre as categorias de sexo, mas traz também, em seu bojo, uma contradição de interesses” (Saffioti, 2015, p. 113).

Preservar a situação como está relaciona-se aos interesses dos homens, mudá-las, na busca de igualdade social entre mulheres e homens, são anseios femininos, o que torna esses interesses contraditórios. Por isso, não é suficiente “[...] ampliar o campo de atuação das mulheres. [...] Não basta que uma parte das mulheres ocupe posições econômicas, políticas, religiosas etc., tradicionalmente reservadas aos homens” (Saffioti, 2015, p. 114), porque o caráter do patriarcado segue igualmente seu curso em quaisquer que sejam as penetrações “da dominação-exploração da categoria mulheres pela dos homens” (Saffioti, 2015, p. 114).

No corte do outro gume opressivo da sociedade capitalista estratificada pelas classes, como ressalta Flavia Telles e Letícia Paks (2020), no artigo “Raça, classe e gênero: sobre a luta das mulheres negras por um feminismo socialista”, compilado no livro *A precarização tem rosto de mulher*, organizado por Diana Assunção, “[...] o racismo é um fenômeno datado da acumulação capitalista. O comércio de escravos, como um enorme empreendimento nas Américas, marca as possibilidades de transição do feudalismo ao capitalismo” (Telles e Parks, 2020, p. 180). Como transação bastante rentável, o tráfico de africanos “é parte do violento processo de acumulação primitiva de capital e, para sustentar o horror que inaugura o capitalismo, é criada a justificativa ideológica da raça para escravizar” (Telles e Parks, 2020, p. 180) esses negros.

Para levar adiante esse caminho da interseção classe, raça e gênero, pensamos que o texto do peruano José Carlos Mariátegui, “As reivindicações feministas”, publicado

pela primeira vez na revista *Mundial*, em 19 de dezembro de 1924, é muito bem-vindo e atual para a questão em tela e por isso apresentamos a citação que segue:

Ninguém deve se surpreender com o fato de que as mulheres não se reúnam em um movimento feminista único. O feminismo tem necessariamente várias cores, tendências diversas. Três tendências fundamentais, três cores substantivas podem ser distinguidas no feminismo: feminismo burguês, feminismo pequeno-burguês e feminismo operário. Cada um desses feminismos formula suas reivindicações de uma maneira distinta. A mulher burguesa solidariza seu feminismo com o interesse da classe conservadora. A mulher proletária substancia seu feminismo com a fé das multidões revolucionárias na sociedade futura (Mariátegui, 2009, p. 47).

O teórico marxista peruano, para analisar o que chamou de “as três cores do feminismo”, considerou o modo de produção capitalista a partir de sua divisão em classes: a burguesa, a pequeno-burguesa e a operária. A interpretação do autor assumiu o pressuposto de que o feminismo burguês sequer vale a pena ser comentado, opondo-se integralmente ao feminismo operário e este igualmente não se confunde com o pequeno-burguês, cuja pauta tem a tendência de se separar da mulher comum, operária.

Puxando os fios do fragmento citado, se o feminismo burguês, de modo explícito ou dissimulado, expõe as suas reivindicações em consonância com os interesses da classe conservadora, o feminismo operário é o que contém em si uma potência revolucionária, por se referenciar nas pautas objetivas das multidões, assumindo um movimento temporal que está comprometido com a sociedade futura; não capitalista e, assim, coextensiva aos interesses dos 99% da população.

Propor, entretanto, uma potente interseção entre classe, raça e gênero que parta das formações econômico-sociais do modo de produção capitalista em sua etapa imperialista, não significa de forma alguma fazer tábula rasa das definições já constituídas. Como se fosse possível, por exemplo, ignorar o inaugural ensaio publicado em 1973, *Sex, race & class*, de Selma James, fundadora, juntamente com Silvia Federici, da Campanha Internacional pela garantia do trabalho doméstico e coordenadora da Greve Mundial das Mulheres.

No que diz respeito à Selma James, sua defesa à autonomia das lutas, como as antirracistas e as de gênero, adotada como pré-requisito para a consecução da união de todas as lutas, constitui, se o diálogo for realizado com Mariátegui, uma forma de pensar tipicamente pequeno-burguesa, por fomentar a separação, supondo que seja

possível posteriormente marcar o processo de união. Fazemos essas considerações porque no modo de produção capitalista a dinâmica da separação/autonomização tem nome próprio. Constituindo-se como uma de suas leis universais e objetivas, a saber: a da *reificação*¹³, deriva do fetichismo da mercadoria, que ganha vida, sendo uma das formas de alienação da consciência de classe.

Obriga-nos, assim, a pensar a intersecção classe, raça e gênero, a partir do ponto de vista não apenas das mulheres operárias, mas também da classe trabalhadora de modo geral, procurando compreender objetivamente a persistência de estruturas racistas e patriarcais no interior do modo de produção capitalista. Com isso, julgamos ser necessário considerar as regiões do planeta em que estruturas patriarcais e racistas fazem parte da superestrutura institucional, sendo a regra no cotidiano.

Sojourner Truth, abolicionista negra, segundo Djamila Ribeiro (2019), no livro *Lugar de Fala*, ao participar da Convenção dos Direitos da Mulher, em Ohio nos EUA em 1851, proferiu o discurso feito de súbito e posteriormente intitulado como *E eu não sou uma mulher?* A manifestação de Truth contestava o fato de haver naquele ambiente debates afoitos sobre os direitos das mulheres partindo de falas que em nada se assemelhavam à mulher que ela era. Para melhor compreensão segue um trecho de sua exposição oral:

(...) Aquele homem ali diz que é preciso ajudar as mulheres a subir numa carruagem, é preciso carregar elas quando atravessam um lamaçal e elas devem ocupar sempre os melhores lugares. Nunca ninguém me ajuda a subir numa carruagem, a passar por cima da lama ou me cede o melhor lugar! E não sou eu uma mulher? Olhem para mim! Olhem para meu braço! Eu capinei, eu plantei, juntei palha nos celeiros e homem nenhum conseguiu me superar! E não sou eu uma mulher? Eu consegui trabalhar e comer tanto quanto um homem – quando tinha o que comer – e também aguentei as chicotadas! E não sou eu uma mulher? Pari cinco filhos e a maioria deles foi vendida como escravos. Quando manifestei minha dor de mãe, ninguém, a não ser Jesus, me ouviu! E não sou eu uma mulher? (...) (Ribeiro, 2019, p. 19).

¹³ Embora Marx reconheça que o ser humano se humaniza por meio do trabalho, porque confronta-se com as forças da natureza modificando-a, transformando a si mesmo. Ele tece críticas severas ao trabalho no modo de produção capitalista, tendo em vista que, nesse sistema de produção, o trabalhador executa a função, mas não compreende a sua totalidade, não compreende a razão, não pensa sobre o trabalho, simplesmente executa o trabalho, tornando-se alienado. Conseqüentemente, esse trabalho alienado conduz ao fetichismo da mercadoria e a reificação (coisificação) do operário. A mercadoria ganha vida e o trabalhador é transformado em mercadoria. Nessa ordem, o produto do trabalho é mais importante do que o próprio indivíduo.

A fala da ativista, datada do século XIX, denuncia a perspectiva dos debates em torno da universalização da mulher. Circunstância que mais tarde suscita a expansão de uma teoria feminista para abarcar, dentre outras questões, os anseios das mulheres negras, nascendo então um feminismo negro. Sob essa ótica, como anunciou Truth em seu discurso, as mulheres não são uma massa homogênea, com as mesmas inquietações e demandas independentes de quaisquer fatores apenas por serem mulheres. Ao contrário, distinguem-se de diversas maneiras ao considerarmos a raça, a orientação sexual, a classe social entre outros fatores.

O olhar atento para essas particularidades contribuiu para trazer à tona, sobretudo a partir do início deste século, o uso do termo interseccionalidade em estudos e lutas nas mais diversas áreas. Na obra, *Interseccionalidade*, Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020) afirmam “que, em determinada sociedade, em determinado período, as relações de poder que envolvem raça, classe e gênero, por exemplo, não se manifestam como entidades distintas e mutuamente excludentes” (Collins e Bilge, 2020). A interseccionalidade, sumariamente, investiga de que maneira essas relações intervêm no conjunto de interações sociais entre os indivíduos e na individualidade cotidiana dos sujeitos.

Ainda que a interseccionalidade tal qual nos apresenta Collins e Bilge (2020) seja aplicada “de maneiras variadas para abordar uma gama de questões e problemas sociais” (Collins e Bilge, 2020), nossa proposta não é usar a categoria interseccionalidade, mas usaremos a interseção classe, raça e gênero no contexto de uma estrutura de dependência em que se apresentam metrópole e periferia, com transferência de valor da segunda para a primeira por meio da superexploração da classe trabalhadora de modo geral e muito especialmente da feminina e negra – preta e parda.

O sistema no geral, invisível da captura/concentração da riqueza em um lado da estrutura em detrimento do lado superexplorado, permite-nos objetivar o racismo e o machismo estruturais como imanentes à estrutura de dependência e ao mesmo tempo visualizar a metrópole como o epicentro oculto do racismo e do patriarcado. Observamos, assim, as artimanhas desse sistema que transforma e naturaliza a dependência, separando-a da metrópole na suposição de que, por exemplo, o trabalho terceirizado e não pago exercido por mulheres negras, assim como a própria existência da favela, apresentam-se como uma fatalidade de um país ou sem Governo

ou malgovernado. Artífício que por si só pode ser chamado de racismo da metrópole em face de seu lado dependente; racismo real e concreto, porque está na base da própria existência de uma estrutura de dependência.

Nesse contexto é que a Teoria Marxista da Dependência (TMD) representa um aporte teórico original do marxismo Latino-Americano e uma enorme contribuição da periferia como influência teórica nas ciências sociais a título mundial. A TMD desenvolveu-se a partir da década de 1960 como um meio de compreender e explicar as especificidades do capitalismo dependente e as ligações com o mercado internacional. Os princípios da TMD nos permitem abandonar concepções equivocadas a respeito do desenvolvimento capitalista nos países periféricos e compreender a importância, nestes tempos, da luta de classe e das particularidades nela inserida como a raça e o gênero. Vânia Bambilra (2019), no livro *O capitalismo dependente latino-americano*, destaca que:

O capitalismo na América Latina se desenvolveu dentro do contexto da expansão e evolução do capitalismo mundial. Em função disso, assumiu formas específicas que, sem negar as leis gerais do movimento do sistema, configuraram no continente tipos específicos de capitalismo dependente, cujo caráter e modo de funcionamento estão intrinsecamente conectados à dinâmica que assume historicamente o capitalismo nos países centrais (Bambilra, 2019, p. 33).

A TMD nasce num momento de grande ofensiva desses países em contestação ao imperialismo, à divisão internacional desigual do trabalho, ao mundo tal qual se mostrava naquela época. Ou melhor, como foi desenhado ao longo dos séculos pelo capitalismo. As principais revoluções do século XX ocorreram na periferia do capitalismo: Revolução Cubana, Revolução Chinesa. No Brasil havia o esgotamento do governo nacional desenvolvimentista que, devido àquela lacuna entre a crise de 1929 e a Segunda Guerra Mundial, passou por um período de industrialização, mas que entra em crise a partir da década de 1960 em função do imperialismo, principalmente estadunidense, porque as possibilidades antes criadas para permitir o desenvolvimento autônomo capitalista interno se comprimem.

A Teoria Marxista da Dependência (TMD) emerge no interior da tradição marxista brasileira e latino-americana situando-se na crítica ao desenvolvimentismo. Ao caracterizar a dependência como uma *particularidade do desenvolvimento do capitalismo mundial*, seus formuladores apontavam para a reprodução ampliada do 'desenvolvimento do subdesenvolvimento' como especificidade inerente à atuação do imperialismo enquanto estágio superior do

capitalismo nos países que, de forma subordinada, se integravam cada vez mais ao mercado mundial capitalista. Fossem como produtores exclusivos de matérias-primas ou 'gêneros tropicais', fossem como produtores de mercadorias industrializadas voltada para o mercado interno pelos ciclos de substituição de importações nas décadas de 1940, 1950 e 1960, tais países verificavam, continuamente, o aumento de remessas de lucro, do serviço da dívida externa e da necessidade de importação de tecnologias de produção, comumente chamado de 'atraso tecnológico' (Pimentel, 2022, p. 45).

Há argumentos no trecho supra que não podem ser ignorados em qualquer análise realmente responsável da relação entre classe, raça e gênero, pois, se a dependência constitui uma particularidade do desenvolvimento do capitalismo mundial e se a sua reprodução ampliada leva adiante o desenvolvimento do subdesenvolvimento, não podemos pensar de forma homogênea. Ser mulher negra e ser classe operária, esse ser genérico, no lado dependente não é o mesmo que na metrópole. O subdesenvolvimento é desenvolvido para que a metrópole prospere, o que leva a concluir que o racismo e o machismo estruturais também sejam uma deriva trágica da reprodução ampliada do capital, que engendra o subdesenvolvimento.

A partir da Segunda Guerra Mundial, “[...] devido ao grande desenvolvimento das forças produtivas que a guerra permite concentrar na economia estadunidense” (Bambirra, 2019, p. 33), ocorrem transformações consideráveis nos países latino-americanos que “reorientam o sentido da industrialização em países nos quais esta já havia começado, e iniciam e orientam a industrialização em vários países que até então não tinham desencadeado este processo” (Bambirra, 2019, p. 33). Os países imperialistas começam a construção de um parque industrial e até de alguma indústria nacional em países como Brasil, Argentina, México. “A base material e o sentido ao qual se orienta a industrialização na América Latina são, desde então, fundamentalmente dados pelo capitalismo estrangeiro” (Bambirra, 2019, p. 33). São empregados “[...] investimentos das grandes empresas estrangeiras, particularmente as estadunidenses, no setor manufatureiro” (Bambirra, 2019, p. 33). A partir desse período, “a base material e o sentido ao qual se orienta a industrialização na América Latina são [...] fundamentalmente dados pelo capitalismo estrangeiro” (Bambirra, 2019, p. 33) e, mesmo que isso aconteça “tendo um mercado interno já relativamente estruturado, o referido capital reorienta este mercado em função das novas pautas de consumo que o sistema lhe permite desenvolver” (Bambirra, 2019, p. 33-34).

Esse formato do capitalismo dependente não soluciona as contradições socioeconômicas presentes em tais sociedades; ao contrário, acentua essas contradições e causa outras mais, “cujo resultado é uma situação de crise profunda e generalizada, que se manifesta em todos os níveis da vida das sociedades latino-americanas” (Bambirra, 2019, p. 34).

Os brasileiros Vania Bambirra e Theotonio dos Santos, selecionados como base teórica para esta pesquisa, são considerados pioneiros no desenvolvimento da TMD, juntamente com Ruy Mauro Marini. Eles formularam suas teorias concomitantemente aos acontecimentos históricos brasileiros e da América Latina entre as décadas de 1960 e 1970, lidando com exílios e bloqueios acadêmicos instaurados nas universidades – contrárias às suas ideias. As produções desses pesquisadores voltam a circular no Brasil somente a partir dos anos 2000.

Se no livro *Feminismo para os 99%*, de Arruzza; Bhattacharya; Fraser (2019), o patriarcado foi identificado como intrínseco ao modo de produção capitalista. Em outras palavras, embora o patriarcado anteceda ao capitalismo, este último se apropria daquele para que dentro da exploração econômica se oprimam as mulheres, sobretudo, as mulheres negras. Na condição de país dependente, o modo de produção capitalista, em escala planetária, acumula capital e se reproduz, porque seu lado desenvolvido e subdesenvolvido são partes constituintes de uma mesma estrutura integrada.

Por não ser necessária nenhuma imaginação prodigiosa para deduzir que o racismo estrutural e a violência de gênero tornam-se onipresentes em países que desenvolveram um capitalismo do tipo dependente. Acreditamos que seja fundamental analisar a interseção classe, raça e gênero a partir das estruturas que os países dependentes engendram, que são, a rigor, atualizações históricas da velha estrutura colonial exportadora e escravista.

A partir dessa perspectiva, compreendemos também, como destaca Marcello Pablito (2021) no artigo “Pele negra e rosto de mulher: terceirização, mulheres negras e luta de classes”, compilado no livro *Mulheres negras e o marxismo*, organizado por Letícia Parks, Odete Assis e Carolina Cacau (2021), que “[...] é preciso superar a enorme divisão da classe trabalhadora imposta pelos patrões e pelos governos, a unidade da

classe trabalhadora é uma questão estratégica e inadiável [...]” (Pablito, 2021, p. 87) imprescindível no combate ao sistema capitalista vigente. Nessa percepção:

Se, em uma sociedade dividida em classes sociais a relação de exploração de uma classe por outra é uma questão decisiva e central, essa exploração se combina de diversas formas com a opressão em vários países, permitindo aos capitalistas se apropriarem de uma “vantagem comparativa” através da opressão patriarcal e do racismo em países como o Brasil, para obter níveis extraordinários de lucros a custo de impor a estes setores, menores salários e menos direitos, trabalho precário, desemprego e miséria.

Todos os dados demonstram que são as mulheres negras aquelas sobre as quais recaem os efeitos mais duros da exploração capitalista (Pablito, 2021, p. 87-88).

Nesse ponto é que as obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e *Becos da memória*, de Conceição Evaristo, permitem-nos – por meio da temática *Favelas brasileiras* – uma análise sobre como a literatura revela em sua produção as marcas da exploração do modo de produção capitalista, e como, na dependência brasileira, esse modo de produção está assentado, também, nas opressões de raça e gênero para obter lucros demasiados. Está tudo interseccionado: classe, raça, gênero e dependência e; com esta, o desenvolvimento do subdesenvolvimento enredado no diário de Carolina de Jesus e no romance memorialístico de Conceição Evaristo. A temática *Favelas brasileiras*, semelhante a essas duas obras literárias analisadas aqui, explícita e denuncia a tragédia moderna brasileira da acentuada desigualdade social no modo de produção capitalista na dependência brasileira e a sua cruel faceta: a exploração e a opressão de mulheres negras acima de tudo.

Não temos receio de designar as coisas por seu nome. Obras literárias como as de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo são narrativas trágicas da estrutura de dependência brasileira, com sua arquitetura de institucionalidade que precedem e chancelam a exclusão das maiorias. É por isso que propomos uma interação dialógica com Raymond Williams (2002) em *Tragédia moderna*, porque defendemos nesta tese o argumento de que a tragédia, no nosso caso, é a própria estrutura de dependência e sua desigual divisão internacional de trabalho no interior do capitalismo mundial integrado. O efeito trágico dessa trágica estrutura de dependência são a vida da própria Carolina de Jesus e seus filhos, representadas em seu diário, assim como as personagens memorialísticas da obra de Conceição Evaristo.

Para Williams (2002), assim como nos foi concebido pela herança europeia, desassociamos a concepção de trágico das vivências das sociedades reais. Por isso, para o crítico, a ideia de tragédia moderna deve ser pensada a partir de seu vínculo com a profunda crise social em que nos inserimos. Williams (2002), numa nova visão de tragédia, considera, além da individualidade subjetiva do ser, a cultura e história de cada sociedade articuladas com a crise ética desses povos.

O pesquisador compreende a tragédia para além do formato literário/teatral, porque considera como tragédia a complexidade das experiências humanas; ela é “[...] uma série de experiências, convenções e instituições” (Williams, 2002, p. 70). Em outras palavras, a tragédia moderna não é uma categoria permanente, mas um processo alterável que reproduz as circunstâncias socioculturais e históricas de sua época. O autor associa a tragédia à vivência de infortúnios, privações, perecimentos, conflitos, reveses.

O trágico, para Williams (2002), nasce do enfrentamento entre os anseios e as restrições impostas por poderes externos tal qual a sociedade, a história e a estrutura de dependência na era do capitalismo mundial integrado. A tragédia transforma-se no decorrer da história, formatada pelas modificações sociais, culturais e ideológicas constituídas em cada tempo.

Essa perspectiva contribui para refletirmos sobre o nosso próprio estado de dependência, conjuntura que funciona como um arranjo histórico de instituições, convenções e hábitos que produzem, por consequência, sem cessar, as mais diferentes experiências trágicas; sobretudo se considerarmos o âmbito da classe trabalhadora e a interface classe, raça e gênero. A miséria e a fome, produtos da extrema desigualdade social enfrentada por muitos brasileiros, são exemplos trágicos que nos convocam a materializar como consequência da tragédia moderna. Construir novos olhares significa cindir com essa arquitetura institucional trágica, fatídica que persiste – embora o faça muitas vezes pelas entrelinhas idealistas – na condição de país subordinado.

Consideramos que ambas as obras literárias analisadas neste trabalho são narrativas trágicas de nossa estrutura de dependência e, assim sendo, fazem parte dessa tragédia institucionalizada (a extrema desigualdade, a fome, a miséria etc.) que vemos

retratadas na literatura de referência desta tese e cada dia mais e mais nas ruas de nossas cidades.

O retrato do Brasil descrito por duas escritoras negras e brasileiras, sobre o século passado, é ainda a fotografia do agora. Esses registros eternizam, comprovam, denunciam, nas vozes das personagens, a persistência da submissão imposta pela condição de país dependente, explorado, subalternizado e, conseqüentemente, explorador ainda mais da nossa própria população trabalhadora em nome do lucro desmedido.

Como parte da tragédia moderna, as escolas públicas reproduzem valores de interesse da classe dominante brasileira. Em meio a esse ambiente, professores e professoras comprometidos com a luta contra essa base pedagógica, que age em nome do capital, enfrentam desafios constantes para a execução do trabalho diário e, particularmente, o trabalho com leitura literária na perspectiva de embate ao modo de produção capitalista na estrutura de país periférico, superexplorado.

Uma estratégia de leitura a partir da interação polifônica é capaz de propor um exercício de ruptura com esse olhar em face da estrutura de dependência. A leitura literária a partir dessa perspectiva do tema¹⁴ tende a estimular os estudantes no direcionamento das reflexões sobre suas existências e sobre o mundo que os cerca. Conforme Lourenço e Dalvi (2019), no artigo “A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática”, expõem:

A partir de experiências em sala de aula e da análise do acumulado de materiais didáticos produzidos e pesquisas da área, percebemos que a escolha de textos que se aproximam tematicamente, sendo, preferencialmente, de gêneros e/ou períodos literários diferentes, mostra-se como uma estratégia didática interessante, quando se tem como escopo a formação de leitores críticos, autônomos e sensíveis, capazes de perceber os valores ideológicos imbricados nas palavras ditas/escritas (ou não escritas) (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 88).

Acreditamos que o diário-romance *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus, e o romance memorialístico *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo, tendo a favela como elemento transversal às narrativas,

¹⁴ Segundo Lourenço (2021), a metodologia temática traz a noção de tema dentro da acepção bakhtiniana. Isso significa dizer que “tema” em seu trabalho ultrapassada o senso comum de ser sinônimo de “assunto” e passa a ser compreendido como um discurso relacionado a uma situação comunicativa específica. Ou seja, precisamos, nesse contexto, compreender a significação que está dentro do tema abordado nas obras literárias em questão.

constituem duas obras singulares para analisar a estrutura da dependência brasileira e, por consequência, o racismo e o machismo estruturais como epicentro na metrópole, ainda que vivido efetivamente nas relações sociais de produção dependente. Sentimos ser um erro crasso, a rigor manipulado pela metrópole, separar a metrópole da periferia, interpretando o racismo e o machismo sem considerar toda a estrutura de dependência, o tipo de metrópole e as relações sociais de produção entre metrópole e sua periferia dependente.

Reconhecemos a importância do respeito docente em relação à recepção desses adolescentes e jovens, porque o ato de ensinar requer prontidão para o diálogo, como preconiza Freire (1996) na obra *Pedagogia da Autonomia*. Entretanto, esse diálogo também deve ser mediado pelo docente, chamando a atenção para aspectos histórico-sociais que estão na base de narrativas sobre a favela, como as obras de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo, colaborando para conectar o conjunto de hipóteses do estudante, seus conhecimentos e experiências adquiridos ao longo de sua formação, ao pensamento social desenvolvido por teóricos da Teoria da Dependência.

O contato com a leitura das obras propostas e, sobretudo, por meio da mediação crítico-social docente com atividade de pré-leitura, leitura atenta e anotações, registro de espanto, discussão pós-leitura, reflexão crítica, exploração da intertextualidade, da linguagem etc., sugere a amplificação dessa expectativa ao longo e ao fim da leitura. Propomos desafiar esse olhar prévio do nosso leitor, para novas interpretações e reflexões profundas e ativas a respeito da nossa pátria por meio das obras selecionadas.

Creemos no protagonismo docente, como mediador do ato de ler. Pensamos que sua mediação deva estar amparada pela análise epistemológica da realidade histórico-social brasileira sem mistificação, abstração ou naturalização das precárias condições de vida de parte significativa de nossa população, sobretudo das mulheres negras. Consideramos ser de extrema relevância a categoria da estrutura de dependência e propomos nos referenciar nela para a formação de professores.

Ao estarmos, como professores, com esses estudantes, somos confrontados conosco, com a nossa própria história, com o fato de termos, muitos de nós, sido alunos como elas e eles, tomados, uma parcela de nós, pela nossa tripla condição de negras, mulheres e transversalmente operárias, brasileiras, como os estudantes.

Impactados com essa comunidade de destino, realizamos uma pesquisa com foco na análise de obras literárias cujos enredos reelaborassem a vivência de docentes e discentes, na interface classe, raça e gênero, com a transversalidade da primeira, uma vez que somos todas e todos operárias e operários de um país dependente e periférico.

A BNCC dispõe – no âmbito do campo artístico-literário – proporcionar na educação básica a familiaridade, o convívio “com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações” (Brasil, 2018, p. 138), criticamente, acrescentamos. Processo que se institui na Educação Infantil, desenvolve-se no Ensino Fundamental e consolida-se no Ensino Médio. Porém, como nos alerta Suéllen Pereira Miotto Lourenço (2021), a educação literária requer compreensão teórica, para além de prática, visando a explorarmos no dia a dia escolar as “potencialidades desse material cultural que maximiza as diferentes possibilidades de uso da linguagem, além de constituir-se como produção simbólica que estabelece uma tensão dialética entre a realidade e a ficção” (Lourenço, 2021, p. 61).

As abordagens de Lourenço (2021) desenvolvem a relação entre ensino de literatura e o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam o texto literário como uma criação humana sofisticada e complexa produzida historicamente pela humanidade. Sem deixar de se referir à realidade histórico-social concreta, valorando a formação completa do indivíduo. A pesquisadora sistematiza princípios e orientações para o trabalho pedagógico em contexto escolar a partir da noção dialógica do círculo de Bakhtin. Traz reflexões sobre leitura literária e humanização da educação por meio do pensamento de Antonio Candido; emprega a concepção de mediação de Lev Vigotski e lança mão da perspectiva da pedagogia Histórico-Crítica para o desenvolvimento do trabalho dela.

Teorias a partir das quais há uma construção colaborativa para a leitura literária dialógica e significativa, pautada na ideia de que a prática educativa precisa indicar o caminho da *omnilateralidade* no processo de formação humana; preocupada em construir um sujeito que interaja socialmente para transformar a realidade. Em poucas palavras, para a Pedagogia Histórico-Crítica o papel da educação escolar é o de possibilitar o acesso dos indivíduos aos conhecimentos sistematizados, aos conhecimentos formais.

Ao considerarmos os argumentos de Lourenço (2021), notamos que as obras literárias analisadas neste trabalho apresentam de maneira particular elementos que podem ser agrupados e relacionados pelo ponto de vista dos temas. Os enredos de Carolina e Conceição carregam um significado de ser negra ontem e hoje no Brasil. Elas escrevem a partir de uma concepção enredada em resgatar as mulheres negras num olhar para fora da imagem preconcebida, estigmatizada, padronizada e generalizada estabelecida pelo imaginário brasileiro e propagada pela literatura ao longo dos anos.

Desse modo, dialogando com Antonio Candido (2011) em “O direito à literatura”, sendo “um direito inalienável” (Candido, 2011, p. 193), é também um direito o de formar leitores críticos, aptos a conhecer narrativas que tenham a favela como referência com abordagem assumidamente política, de tal modo a poder estabelecer relações entre a favela e a história de dependência brasileira; a favela e o desenvolvimento mundial do capitalismo a partir da superexploração da classe trabalhadora, porque, interagindo com BNCC:

Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura (Brasil, 2017, p. 138).

Não há possibilidade de humanização sem olhar crítico para realidade, sem conhecer a história que está na base da existência da favela e sem estar preparado, pela crítica, a ler narrativas que tenha a favela como cenário. Esta tese pretende fornecer, ainda que modestas, contribuições para a formação desse perfil de leitor, contemplando ao mesmo tempo a lei 10.639/2003 –, afirmando o lugar do docente, como mediador também crítico, que se recusa a naturalizar a realidade miserável como se fosse uma fatalidade.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018), como documento orientador da educação brasileira, no tangente à literatura, preconiza que a leitura do texto literário deve – tal qual acontece no Ensino Fundamental – continuar ocupando o centro dos trabalhos também ao longo do Ensino Médio. Embora o documento reconheça que “por força de certa simplificação didática, as biografias de autores, as características de épocas, os resumos e outros gêneros artísticos substitutivos, como o cinema e as HQs, têm relegado o texto literário a um plano secundário do ensino” (Brasil, 2018, p.

491), sendo necessário “não só (re)colocá-lo como ponto de partida para o trabalho com a literatura, como intensificar seu convívio com os estudantes” (Brasil, 2018, p. 491); o dia a dia da prática pedagógica escolar atravessa muitas barreiras para efetivar uma educação literária humanizadora, tal que Antonio Candido (2011) argumenta neste trecho:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante (Candido, 2011, p. 182).

Na apresentação do livro *Leitura de Literatura na Escola*, Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros (2013) recordam as últimas quatro décadas como um período de muitos debates e embates a respeito de literatura e educação e, na contramão da análise da linguagem, que é muito inclinada a mudanças, produzir leitura de literatura nas escolas ainda é desafiador para o processo de ensino-aprendizagem de crianças, adolescentes e jovens na educação básica. Porque, dentre outros fatores, mesmo com as “aberturas” da BNCC, ainda não rompemos com as tradicionais aulas de literatura que privilegiam a leitura de fragmentos de obras diversas em detrimento da leitura dos textos integralmente. Além do insistente uso da lista de características de cada um dos períodos literários – num formato de decoreba – muito comum nas propostas pedagógicas escolares. Assim como os resumos de obras e as análises pré-concebidas pela internet afora e usadas sem reflexão, contextualização, criticidade individual e/ou coletiva na sala de aula e em provas. Conjuntura que reduz o valor artístico do texto literário, ao contrário do que versa esta passagem da BNCC (2018) em relação à literatura no Ensino Médio:

[...] A análise contextualizada de produções artísticas e dos textos literários, com destaque para os clássicos, intensifica-se no Ensino Médio. Gêneros e formas diversas de produções vinculadas à apreciação de obras artísticas e produções culturais (resenhas, vlogs e podcasts literários, culturais etc.) ou a formas de apropriação do texto literário, de produções cinematográficas e teatrais e de outras manifestações artísticas (remidiações, paródias, estilizações, videominutos, fanfics etc.) continuam a ser considerados associados a habilidades técnicas e estéticas mais refinadas (Brasil, 2018, p. 503).

Entender a literatura como arte é o que esperamos de atividades do cotidiano escolar. Fazer despertar nos estudantes o interesse pela leitura de literatura de forma crítica,

não apenas fruição, deleite; valorizando-a como a maneira de manifestação cultural de um povo. Buscar maior valorização da literatura como ficção, linguagem poética, lúdica, subjetiva, provocadora de plurissignificação. A leitura literária pode possibilitar ao estudante entender o mundo e suas diferentes interpretações. Ela é carregada de significados metafóricos, proporciona vivências escolares que vão além da matéria escolar e penetram no cotidiano dos jovens leitores. Nos termos da BNCC (2018):

Como linguagem artisticamente organizada, a literatura enriquece nossa percepção e nossa visão de mundo. Mediante arranjos especiais das palavras, ela cria um universo que nos permite aumentar nossa capacidade de ver e sentir. Nesse sentido, a literatura possibilita uma ampliação da nossa visão do mundo, ajuda-nos não só a ver mais, mas a colocar em questão muito do que estamos vendo/vivenciando (Brasil, 2018, p. 491).

Por concordarmos que a educação na sociedade de classes, no modo de produção capitalista, assume a manutenção de um currículo pautado nos interesses da classe dominante, como nos mostram Dermeval Saviani; Newton Duarte (2021), na obra *Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*, vemos como primordial para uma educação progressista que os docentes – entre as brechas possíveis – assumam, coerentemente, a responsabilidade de articular os textos literários com o mundo, a história, a sociedade, a economia e a cultura dos educandos; uma vez que o ser humano é um produto da história e a escola precisa possibilitar a esse ser apreender sobre o patrimônio cultural acumulado pela humanidade ao longo dos séculos. Precisamos, como docentes, destituir o ensino de literatura feito por meio de periodização¹⁵ “em prol de leituras (reais) que construam pontes entre a literatura e a vida, a partir de temas que nos são comuns e que foram/são explorados pelos escritores em seus mais diversos matizes” (Lourenço e Dalvi, 2019, p. 90).

A BNCC (2018) da língua portuguesa para o Ensino Médio estabelece o desenvolvimento das aprendizagens e habilidades considerando, dentre outros princípios, a introdução de obras tradicionais da literatura brasileira, portuguesa e de referência ocidental, além de “obras mais complexas da literatura contemporânea e das literaturas indígena, africana e latino-americana” (Brasil, 2018, p. 492). Nesses

¹⁵ Segundo Lourenço e Dalvi (2019), promover a educação literária para os estudantes, ainda nestes tempos, para muitos professores de língua portuguesa e literatura no Ensino Médio, é sinônimo de reproduzir a periodização literária, com o estudo de listas de autores, características relacionadas a cada período e análises superficiais de fragmentos de textos, relegando a literatura a uma (sub)matéria escolar a ser apropriada pelos alunos nesse formato reducionista e engessado.

termos, ao tratarmos da América Latina e do Brasil, os debates da interface classe, raça e gênero sob a perspectiva da teoria da dependência surge como possibilidade de desenvolver junto a adolescentes e jovens a Lei 10.639/2003¹⁶ que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, 9394/1996, em seu artigo 26-A e estabelece que nas instituições públicas e privadas de educação básica passe a ser obrigatório o ensino a respeito da História e da Cultura Afro-Brasileira. Cabe, pois, a tais estabelecimentos educacionais promover conteúdo programático que contemple

[...] o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas 'áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Além de ratificar a importância da valorização das contribuições dos povos africanos escravizados e seus descendentes, nas mais diversas áreas sociais, a lei ressalta que cabe às instituições educacionais privilegiarem em todo o seu currículo tais colaborações, contudo “[...] em especial nas áreas de Educação artística, Literatura e História do Brasil” (Brasil, 2003). A literatura, portanto, pode ser uma aliada da construção ampla de saberes que privilegiam a ressignificação do pensamento de uma educação reprodutora do sistema capitalista e suas tragédias.

Ainda que possamos, na condição de docentes, “propor a leitura de obras significativas da literatura brasileira, contextualizando sua época, suas condições de produção, circulação e recepção, tanto no eixo diacrônico quanto sincrônico” (Brasil, 2018, p. 514), e mesmo que fique “a critério local estabelecer ou não a abordagem do conjunto de movimentos estéticos, obras e autores, de forma linear, crescente ou decrescente, desde que a leitura efetiva de obras selecionadas não seja prejudicada” (Brasil, 2018, p. 514), defendemos, com este trabalho, a necessária compreensão docente para mediar com um olhar crítico e lúcido a leitura literária engendrada no modo de produção capitalista dependente em que estamos, estudantes e professores, inseridos.

Reafirmamos a relevância da leitura de literatura mediada no ambiente escolar em que seja possível orientar os estudantes a compreenderem a história da formação social da nossa pátria por vieses distintos aos tradicionalmente coloniais, objetivando também a expansão do senso crítico a partir do debate em torno da interseção classe,

raça e gênero, denunciando, observados nas linhas ou nas entrelinhas, discursos e práticas racistas e machistas próprios da condição de país dependente.

A escritora brasileira Djamila Ribeiro (2019), em *Pequeno manual antirracista*, ao narrar a sua educação formal, nos bancos da escola, sobre a escravização do povo negro no Brasil, revela ter sido aquele um momento repleto de informações parciais: africanos e africanas foram trazidos da África para cá, feitos escravos, mas, graças à generosidade da princesa Isabel, a lei Áurea foi assinada e a escravidão teve fim. A esse respeito, Chimamanda Ngozi Adichie (2019) externa como essas narrativas limitadas incorrem em danos à compreensão da história de um povo:

[...] quando saí da Nigéria para fazer faculdade nos Estados Unidos. Eu tinha dezenove anos. Minha colega de quarto americana ficou chocada comigo. Ela perguntou onde eu tinha aprendido a falar inglês tão bem e ficou confusa quando respondi que a língua oficial da Nigéria era o inglês. Também perguntou se podia ouvir o que chamou de minha “música tribal”, e ficou muito decepcionada quando mostrei minha fita da Mariah Carey. Ela também presumiu que eu não sabia usar o fogão. [...] Minha colega de quarto tinha uma história única da África: uma história única de catástrofe [...] (Adichie, 2019, p. 16 - 17).

Ambas as escritoras, ao contarem suas trajetórias, denunciam o lugar relegado aos negros e às negras na história única contada pelo viés do colonizador, que persiste em função da condição de país dependente. Assim como Adichie (2019), Ribeiro (2019) revela a incredibilidade enfrentada por ela quanto ao desenvolvimento de certos ofícios. Esta escritora vivenciou o estranhamento de colegas de trabalho ao perceberem sua capacidade de redigir um e-mail com qualidade, por exemplo. Porém, esse imaginário popular a respeito de determinados povos não à toa existe e persiste ainda nestes tempos, pois se construiu a partir da história única contada, recontada e internalizada.

Desde o início da república até o fim do Estado Novo, o Brasil vivenciou uma política de branqueamento de seu povo. O enaltecimento da entrada de imigrantes europeus era a busca pela mestiçagem: solução para o clareamento da nação brasileira. Mais à frente, a influência da produção teórica de Gilberto Freyre - e outros estudiosos - na sociedade brasileira foi tamanha que:

Puderem escolher entre o racismo explícito e uma nova concepção mais conveniente da questão racial. É verdade que, pela primeira vez, se reconhecia ao negro uma influência na formação social e cultural brasileira - estereotipando a sua docilidade, a sensualidade, a plasticidade, o exotismo, enfim. Mas ao mesmo tempo aquele autor

idealizava e heroicizava o português, consagrava o paternalismo como norma de tratamento, induzia à glorificação da mestiçagem como etapa do branqueamento da população brasileira, arrematando com as bases teóricas da criação de um mito desmobilizador de conflitos potenciais: o mito da democracia racial. [...] Foi, sem dúvida, o Joãozinho Trinta das letras nacionais. A prova de que foram bem construídas, se encontra na longevidade das suas alegorias e adereços. É que imagens e símbolos do passado escravista, ressignificados na obra de Freyre adornaram sob medida os conteúdos pedagógicos que reproduziram a ideologia racial dominante, as estratégias da diplomacia oficial e a eficiência alienante dos meios de comunicação (Pereira, 2012, p. 23 - 24).

Inseridas nesse mesmo contexto, as escolas ressaltam o que é considerado cânone e relegam a literatura produzida por homens e mulheres negros ao lugar da marginalização. Reiterando com tal comportamento a segregação vivenciada por escritores negros brasileiros. Uma vez que, na educação formal, os próprios movimentos literários periodizados trataram de embranquecer nosso renomado escritor Machado de Assis e deixaram de fora, por exemplo, Carolina Maria de Jesus. Talíria Petrone, no prefácio à edição brasileira do *Feminismo para os 99%*, corrobora essa ideia quando pontua que a escritora Carolina Maria de Jesus:

Mulher, negra, favelada, mãe de três filhos criados sem pai presente, como tantas mulheres brasileiras, (...) foi uma das maiores escritoras do Brasil. No entanto, suas obras raramente são estudadas na escola, sua história raramente é contada e sua resistência é silenciada. Carolina é urgência de reflexões, necessariamente articuladas, sobre raça, sexo, gênero e classe. (...) Carolina de Jesus diz muito de um feminismo profundamente necessário (Arruzza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 11-12).

O Brasil traz em sua história o formato do colonialismo, ancorado na escravização de um grupo étnico que, a despeito de a Lei Áurea ter sido o documento que estabeleceu o fim da escravização de pessoas negras, de ter tido fim no tangente a termos históricos, essa prática maquiada de “liberdade”, no capitalismo, ainda se mostra presente na realidade social da nossa nação. O artigo “Entre presenças e ausências: vozes negras na literatura brasileira contemporânea”, de Cruz e Tofanelo (2019), aponta que “desde o século XVII, pelo menos, até a contemporaneidade, a literatura canônica brasileira reproduz um discurso que submete as mulheres negras e o povo negro, em linhas gerais, a lugares predeterminados” (Cruz e Tofanelo, 2019, p. 103) histórico, social e culturalmente, alicerçados em estigmas todos relacionados à escravidão. “Esta sub-representação literária retira de negras/os a humanização e as/os coloca num patamar objetificado, de seres bestializados” (Cruz e Tofanelo,

2019, p. 103). Somado a isso, também são os escritores negros, ao longo dos anos, os mais silenciados, enfrentando várias dificuldades para publicação de suas produções artísticas.

A escritora e pesquisadora brasileira Conceição Evaristo (2009), no artigo “Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade”, lembra-nos de que como o corpo negro foi, “durante séculos, violado em sua integridade física, interditado em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade [...]” (Evaristo, 2009, p. 18), a resistência de seus herdeiros se manifesta por meio de produtos culturais como a dança, a religiosidade, a culinária, o folclore, o jogo de capoeira etc. Contudo, ainda que não tenhamos dificuldade para identificar esses elementos traduzidos da cultura africana para a nossa, “quando se trata do campo literário, cria-se um impasse que vai da dúvida à negação” (Evaristo, 2009, p. 19) para reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira.

Elencando produções registradas no Brasil a partir do século XVII, Evaristo (2009) apresenta-nos autores consagrados na literatura nacional, cuja produção literária relegou ao negro o lugar “de escárnio ou apelo sexual” (Evaristo, 2009, p. 21), como foi feito na poética de Gregório de Matos Guerra, nos sermões de “Padre Antonio Vieira, [em que o negro] surge como ‘rebanho a apascentar’ para o ‘Senhor’ – leia-se senhor colonizador” (Evaristo, 2009, p. 21). Mais à frente na linha do tempo, “a ficção romântica desdenhou o negro como antepassado mítico da nação” (Evaristo, 2009, p. 21) ao negligenciá-lo como parte também da origem e da miscigenação brasileira em obras como *O guarani* (1857) e *Iracema* (1865), de José de Alencar.

A pesquisadora segue apontando para “a roupagem estereotípica com a qual os negros são vestidos em várias obras brasileiras, é possível ressaltar um imaginário construído em que o sujeito negro surge destituído do dom da linguagem” (Evaristo, 2009, p. 22). São personagens construídas sob o enfraquecimento da capacidade de fala, como a personagem Pai Benedito no livro, *O tronco do ipê* (1964), de José de Alencar e Casimiro Lopes, em *São Bernardo* (1934), de Graciliano Ramos tal qual lista Evaristo (2009). Outros autores são descritos por Evaristo (2009) porque “ilustram esse desejo de eugenia, que se traduz no sonho de embranquecer a sociedade brasileira” (Evaristo, 2009, p. 23): *A escrava Isaura* (1875), de Bernardo Guimarães e *Os tambores de São Luiz* (1981), de Josué Montello. Evaristo (2009) arremata

pontuando como “a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe” (Evaristo, 2009, p. 24). São caracterizadas como:

[...] infecundas e, portanto, perigosas, como Bertoleza, sempre animalizada no interior da narrativa e que morre focinhando, ou como Rita Baiana, marcada por uma sexualidade perigosa, que macula a família portuguesa, ambas personagens da obra *O cortiço* (1980), de Aloísio de Azevedo. Há ainda a mulher-natureza, incapaz de entender determinadas normas sociais, cujo exemplo é a personagem central do romance *Gabriela, cravo e canela* (1958), de Jorge Amado, com a sua postura de uma ingênua conduta sexual (Evaristo, 2009, p. 24).

Nas obras em análise aqui, classe, raça e gênero não se desassociam – tendo em vista a posição subordinada relegada à maioria dessa população formada por mulheres, negras e pobres: a face da classe trabalhadora brasileira que, embora silenciada, não se emudece. Nesse viés, revisitar o passado é fundamental para a compreensão e transformação do presente e, conseqüentemente, do futuro. *Sankofa* é um ideograma africano em que um pássaro caminha para frente, mas mantém seu pescoço virado para trás. O símbolo traduz a importância de voltar ao passado para adquirir conhecimento e sabedoria na herança cultural daqueles que nos antecederam para, assim, trabalharmos conscientemente no presente para a construção de um futuro mais próspero. E é esse o sentido que conduz nossa *práxis* docente no cotidiano escolar da educação básica brasileira, no propósito de conduzirmos leituras literárias capazes de rememorar a materialidade histórica da nossa nação e (re)conhecer a exploração na interseção classe, raça e gênero para conseguirmos coletivamente transformar a realidade da classe trabalhadora de forma efetiva no modo de produção capitalista dependente.

1.1 REVISÃO DE LITERATURA

Com o intuito de subsidiar nossa pesquisa, elencamos alguns trabalhos voltados para a área de leitura literária e educação. As propostas a seguir se ocuparam da formação integral do indivíduo numa perspectiva humanizadora. Apresentamos, neste subcapítulo, o compartilhamento de instrumentos fornecidos por elas na defesa da leitura literária na escola numa perspectiva de desenvolver a lei 10.639/2003. As produções *stricto sensu* e os artigos científicos descritos a seguir são oriundos de pesquisas feitas no portal da CAPES, Google Acadêmico e SciELO Brasil.

1.1.1 Trabalhos acadêmicos: dissertações

Em sua dissertação, *A literatura e a produção de texto: pensando as questões do gênero e raça no espaço escolar*, Joyce Rangel Cerillo (2020) investigou de qual maneira o ensino de literatura com base na escrita de autoria feminina negra e não negra orienta a produção de textos, refletindo sobre questões de gênero, raça e territorialidade. Ela selecionou as escritoras capixabas Elisa Lucinda e Bernardette Lyra, propondo como atividade uma Oficina de Leitura Literária e outra de Escrita Criativa como estímulo para autoria de textos próprios por parte dos estudantes, resultando na produção do livro “Olhos que libertam”. A pesquisa apontou que o trabalho com a leitura desses textos literários proporcionou debates relativos a questões de gênero e raça, além disso, funcionou como base para estimular a criticidade e a reflexão identificadas nos textos produzidos pelos estudantes.

A proposta desenvolvida por Cerillo (2020), devido a sua abrangência, ao abarcar de maneira interligada o gênero e a raça, destaca a importância dessa relação para o trabalho com a leitura de literatura na escola. Inserir, ainda, a territorialidade, trouxe o pertencimento ao lugar, por meio de duas escritoras capixabas posicionadas de diferentes perspectivas. O resultado das oficinas, tanto de leitura, quanto de escrita, demonstra o mérito desse fomento no cotidiano da sala de aula, porque proporcionou o desenvolvimento intelectual dos estudantes nesses dois âmbitos importantíssimos do saber humano.

Em outro contexto escolar, André Luiz Amancio de Sousa (2016) compartilha, em sua dissertação *Literatura afro-Brasileira: práticas antirracistas no ensino fundamental*, a experiência obtida a partir da pesquisa que investigou as potencialidades de a literatura afro-brasileira auxiliar no enfrentamento ao racismo numa escola do ensino fundamental na cidade de Belo Horizonte. Além de construir alunos leitores, críticos, reflexivos, a proposta fomentou a ressignificação da identidade negra daquele grupo marginalizado de estudantes.

A despeito de serem pesquisas desenvolvidas com estudantes de faixas etárias e espaços escolares distintos, todas elas auxiliaram professores e professoras na construção de práticas educacionais reflexivas por meio da leitura de literatura de escritores e escritoras negros e fomentaram o pensamento sobre questões que, de alguma forma, envolvem a classe, a raça e o gênero, tendo em vista que são

pesquisas organizadas por meio de problematizações marcadas pela voz de homens e mulheres brasileiros, denunciando a realidade de um país extremamente desigual.

Esses trabalhos mostraram um aumento no interesse dos estudantes, não só na leitura de literatura, mas também na leitura de autores negros e negras, na escrita literária e não literária e ainda na desconstrução da negatividade existente a respeito de mulheres e homens negros na nossa sociedade. São pesquisas desenvolvidas em estados com construções sociais distintas, mas que apontam para a necessidade nacional de explicitar a interseção da classe, da raça e do gênero como elementos indissociáveis para as análises mais atentas sobre a condição da classe trabalhadora, da população negra e/ou das mulheres.

Numa outra abordagem, em sua dissertação *Leituras de África e a formação do leitor literário*, Silvana Aparecida da Silva (2015) discute o valor da Literatura Juvenil Africana para o processo de formação do leitor literário numa proposta de contribuição para colocar em prática a lei 10.639/2003. Por meio das obras – *Ynari – a menina das cinco tranças* e *Uma escuridão bonita*, ambas do escritor angolano Ondjaki, a pesquisadora desenvolveu um projeto de leitura literária com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola situada na cidade de São Paulo.

Para o desenvolvimento da pesquisa, a escolha dos livros se deu pela exploração de temas como o respeito aos mais velhos e a tradição oral, com o objetivo de ressignificar o olhar dos estudantes inseridos no processo sobre a história e a cultura africanas, tendo em vista o preconceito perpetuado por anos no Brasil. Como resultado, notaram a importância do livro físico para manuseio, o fomento de saberes de história, arte e geografia, o incentivo para o desenvolvimento de outros projetos construídos sobre a temática africana, assim como a promoção de debates em torno da questão do preconceito racial entre os próprios docentes.

Nos resultados de Silva (2015), juntamente com desempenho da lei 10.639/2003 é possível compreender a importância da leitura literária de maneira integral. O manuseio do livro físico apresentou, no grupo discente da pesquisa, uma condição também importante para o desenvolvimento da leitura literária. Além disso, a transdisciplinaridade potencializou o resultado do processo de educação literária. A obra foi, portanto, explorada em sua complexidade como uma produção artística.

Assim também, Maribeth Paes dos Santos (2018), na dissertação intitulada *Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus: uma proposta didática de leitura e análise crítica para a EJA*, investiga como a obra em questão pode contribuir para o desenvolvimento do leitor mais crítico e reflexivo. Ela também investiga a representação feita por Carolina de si própria, a partir de suas relações familiares, interpessoais e de gênero.

Além disso, a pesquisadora analisa e discute as marcas linguístico-discursivas que constroem o texto e estabelecem relações entre a visão real do mundo dos estudantes e a obra lida. Segundo a autora, a proposta didática construída levou os participantes a perceberem a construção de textos como algo que ocorre dentro de um contexto pessoal, histórico e social, e as práticas de leitura e escrita são desenvolvidas dentro e fora do ambiente escolar, numa perspectiva de interação entre o ser e o mundo em que vive.

1.1.2 Trabalhos acadêmicos: artigos

O artigo “Literatura de autoria feminina negra no chão da escola: impactos e produções”, de Pereira e Conceição (2021), apresenta o desenvolvimento da lei 10.639/2003 em escolas públicas no estado do Rio de Janeiro. As autoras afirmam que o estudo das produções literárias de autoria de mulheres negras não só colabora para o pensar crítico sobre o sistema racista e patriarcal no Brasil, como também potencializa as identidades negras.

Para as pesquisadoras, os educandos envolvidos na proposta de trabalho, ao lerem as obras, conseguiam se reconhecer nas narrativas “e esse campo de visão aparecia ampliado, de forma a revelar subjetividades e potência, uma vez que a representatividade negra se fez presente de forma marcante nos trabalhos” (Pereira; Conceição, 2021, p. 108). De acordo com o artigo, foi possível identificar na produção textual dos estudantes e no comportamento deles o impacto positivo em relação aos enredos trabalhados. Os educandos passaram a transformar a realidade de suas existências a partir da própria visão de si em relação ao mundo.

Ao tratar da modalidade Educação de Jovens e Adultos, Karina Ribeiro Soares Reis (2022), em seu artigo “Possíveis contribuições das obras de Carolina Maria de Jesus na Educação de Jovens e Adultos”, propôs um trabalho de leitura literária com as obras *Quarto de despejo* (1960) e *Casa de Alvenaria* (1961), ambas de Carolina Maria de Jesus, para esse segmento estudantil, como possibilidade de atender as

especificidades da lei 10.639/03. A pesquisadora propôs abordagens de cunho social a partir da mediação docente, por meio de trechos das obras, para estimular a criticidade discente relacionando as vivências reais dos leitores e a realidade retratada nas obras, apresentando aos jovens e adultos leitores a possibilidade de intervir na realidade em que se vive a partir de diversos fatores relacionados ao âmbito social.

Numa escola da cidade de Vitória/ES, Jamille Gomes Ghil (2018) investigou, analisou e descreveu o desenvolvimento de práticas de educação literária efetivadas com adolescentes ao longo do curso de extensão Escola no Ar. Segundo a pesquisadora:

Pautada na oralidade, na leitura de poemas e na escuta da palavra cantada, os objetivos do curso foram transformar a rádio escolar (...) em uma iniciativa que: a) valorizasse a diversidade cultural; b) apresentasse as contribuições dos negros na palavras cantada e na poesia brasileiras; e c) formasse leitores críticos aos racismos e a partir das práticas de ler, dizer e escutar textos literários que dialogassem não somente com a realidade socioeconômica e cultural dos estudantes, mas que também permitissem problematizar a condição racial à qual submetidos os negros no Brasil (Ghil, 2018, p. 13).

Ghil (2018) trouxe à tona práticas de ler e dizer à luz da função humanizadora da literatura. Por intermédio de textos que refletissem questões raciais brasileiras, para desenvolver a aplicação da lei 10.639/2003, a pesquisadora, por meio da poética, possibilitou a transformação do pensar a imagem do negro, hoje, em nosso país.

Segundo o trabalho, a expectativa era propor um outro olhar para a imagem do negro em nossa sociedade atual, pois, mais de cem anos após a abolição da escravatura, ainda vemos essa imagem vinculada à desumanização, ao rude, ao incapaz, ao feio. Embora haja algumas mudanças nesse cenário, pessoas negras, principalmente retintas e pertencentes às camadas mais baixas da sociedade, por seus traços étnicos, são caracterizadas como pessoas mal-apegoadas, não quistas em determinados espaços, reverberando explícita ou implicitamente o racismo presente no país.

O resultado descrito por Ghil (2018) apontou que a proposta desenvolvida ao longo do processo “permitiu perceber as potencialidades desse tipo de atividade para uma sensibilidade poética e artística críticas, tão necessárias num ambiente historicamente marcado pelo silenciamento dos estudantes, sobretudo negros e pobres” (Ghil, 2018, p. 124). Além de desenvolver nos estudantes a locução, a percepção da importância

da escrita de roteiros, a escuta atenta ao conteúdo das mensagens e a reflexão subjetiva dos sujeitos envolvidos.

Trabalhos envolvendo leitura literária voltada para o cumprimento da lei 10.639/2003 representam, por vezes, atitudes isoladas de professores e professoras que, para desenvolver tais propostas, encontram percalços no ambiente escolar como, por exemplo, ainda que seja lei, o enorme desinteresse de gestores.

Renísia Cristina Garcia Filice (2011), no livro *Raça e Classe na gestão da educação brasileira: a cultura na implementação de políticas públicas*, denuncia esse panorama. A pesquisadora contesta de que forma raça e classe integram as políticas e as práticas da educação básica brasileira. Ela elabora questionamentos sobre a implantação, prioridade e continuidade da lei 10.639/2003 direcionando suas indagações aos gestores de escolas, além de investigar a influência das visões de mundo e das convicções interiores desses gestores no cumprimento da lei.

De acordo com Filice (2011), os gestores entrevistados foram categorizados como ausentes/alheios, sensíveis e proativos, tendo em vista as visões de mundo e as atitudes associadas às práticas relacionadas à temática racial no ambiente escolar. Mesmo que os resultados indiquem o racismo individual e institucional, as práticas de racismo são repetidamente desmentidas.

A situação denunciada por Filice (2011) mantém aceso o alerta em relação ao desempenho legítimo da lei 10.639/2003 nas instituições de ensino Brasil afora. Porque nos obriga a afirmar que é preciso mais do que a lei sancionada para garantir o seu real funcionamento de práticas antirracistas no dia a dia escolar.

A escola pública de educação básica, ambiente escolar em que se tem a presença da diversidade étnica brasileira, reflete um espaço de “confinamento” de crianças, jovens e adultos, um micro do macro da vida externa. Esse universo colegial, carrega toda a estrutura vivida em outros espaços, sendo ali, nesse sentido, também, uma zona de segregação, em maior ou menor grau, a depender da abordagem pedagógica adotada pelo corpo docente. Assim como outras abordagens levantadas por nós, o trabalho de ruptura com a imagem negativa da pessoa negra transforma a realidade de crianças, jovens e adultos nos bancos escolares do Brasil.

Os trabalhos em tela, mesmo que em sua maioria não tratem diretamente da interseção classe, raça e gênero, assemelham-se por galgarem caminhos para a atuação profícua da lei 10.639/2003. Ainda que em perspectivas distintas das nossas, apresentaram caminhos para a construção da cultura antirracista por meio de reflexões produzidas a partir da leitura de literatura no ambiente escolar.

Essas produções de pesquisas nos deram contribuições significativas a partir dos quais buscamos um olhar necessário para construirmos também nosso trabalho para a leitura de literatura crítica e emancipatória no ambiente escolar. Notamos, ao fim, que, embora não seja o foco dessas pesquisas, elas carregam nas entrelinhas a relação indissociável entre classe, raça e gênero, uma vez que este nexos se faz presente no cotidiano da classe trabalhadora brasileira, majoritariamente, negra e protagonizada das mais diversas maneiras nos trabalhos citados.

2. CLASSE, RAÇA E GÊNERO À LUZ DA TEORIA DA DEPENDÊNCIA

Escrevo como uma homenagem [...] aos bêbados, às putas, aos malandros, às crianças vadias que habitam os becos de minha memória. Homenagem póstuma às lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol. Às pernas cansadas, suadas, negras, alouradas de poeira do campo aberto onde aconteciam os festivais de bola da favela. [...] Homens, mulheres, crianças que se amontoaram dentro de mim, como amontoados eram os barracos de minha favela (Evaristo, 2018, p. 17).

Em obras como *Contribuição à crítica da economia política* (1959), *O capital* (Livro I, 1867), Karl Marx desenvolveu o método do materialismo histórico, tendo como parâmetro o argumento de que a consciência (ou a sua falta, sob a forma de alienação) é uma deriva das relações sociais de produção no contexto de uma dada formação econômico-social. Um bom exemplo disso pode ser observado em *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, considerando o capítulo LXVIII, “O vergalho”, no qual a personagem Prudêncio, outrora escravizado, vítima de tortura e humilhação por parte de Brás Cubas, uma vez alforriado castigou implacavelmente o seu próprio escravizado. Acreditamos que uma análise materialista dessa passagem não pode ser realizada de modo metafísico. Não é possível afirmar que o mal esteja no opressor e no oprimido. São as relações sociais de produção, senhor de escravizado e escravizado, que determinam quem bate e quem apanha, quem humilha e quem é humilhado. Ainda que em uma escala micrológica, Prudêncio passou a ocupar a posição de escravocrata, comportando-se como tal.

Se a matéria é movimento, é também dialética, unidade da contradição entre as classes usurpadoras e usurpadas, tendo como eixo as objetivas relações sociais de produção realmente existentes. Não há, nesse contexto, uma classe essencialmente pura ou boa, pois é a forma da relação entre as classes que torna o opressor, opressor, e o oprimido, oprimido. Ser um ou outro é uma deriva do materialismo histórico que, a exemplo do processo expansionista colonial europeu, iniciado no século XV, esteve não apenas relacionado com a história da formação da civilização ocidental, de base oligárquica, mas também com o avanço de suas forças produtivas, sobretudo no campo militar e de conquistas importantes no âmbito das Ciências Náuticas, com o uso das Caravelas, da Nau e do desenvolvimento da navegação astronômica. Herdeira de relações escravistas de produção greco-romanas, as oligarquias europeias, como a portuguesa, a espanhola, a holandesa, a francesa e a britânica, impuseram aos povos africanos, latino-americanos, asiáticos e da Oceania relações de produção coloniais e escravistas, tendo “inventado” a escravização negra a partir dos lucros auferidos com o tráfico negreiro e com a uso de mão-de-obra negra escravizada, sobretudo nas Américas.

O materialismo histórico se baseia, dessa forma, na materialidade do *continuum* complexo de formação, desenvolvimento e declínio dos modos de produção, com a consequente emergência de um novo, como foi o caso do feudalismo perante a civilização greco-romana; o capitalismo diante do colonialismo mercantilista e a fase imperialista e monopólica do capital, em interface com período de livre comércio do capitalismo, considerando a história concreta do Ocidente e suas diferentes e ao mesmo tempo persistentes relações de produção baseadas em polaridades entre classes sociais, as exploradoras e as exploradas, seres humanos livres e escravizados, no período greco-romano, senhores feudais e servos, na Idade Média; burgueses e operários, na do capital.

Referenciada no materialismo histórico, a Teoria da Dependência investigou uma importante mutação dialética no interior da civilização burguesa, designada como capitalismo dependente. A esse respeito, a professora, teórica e militante mineira, Vania Bambirra (2019), na obra *O capitalismo dependente latino-americano*, assim se expressou: “o capitalismo na América Latina se desenvolveu dentro do contexto da expansão e evolução do capitalismo mundial” (Bambirra, 2019, p. 33), assumindo “formas específicas que, sem negar as leis gerais do movimento do sistema,

configuram no continente tipos específicos de capitalismo dependente”, (Bambirra, 2019, p. 33), condição na qual o “caráter e modo de funcionamento [do capitalismo dependente] estão intrinsecamente conectados à dinâmica que assume historicamente o capitalismo nos países centrais” (Bambirra, 2019, p. 33), que acumulam riquezas e forças produtivas impondo relações capitalistas de produção dependente a outros povos, países.

A partir do pós-guerra de 1945, para Bambirra (2019), ocorreram modificações fundamentais nas relações sociais de produção entre o Norte industrializado e o Sul subdesenvolvido, intercâmbios que “[...] reorientam o sentido da industrialização nos países nos quais já havia começado, e iniciam e orientam a industrialização em vários países que até então não tinham desencadeado este processo” (Bambirra, 2019, p. 33). O capitalismo dependente, à brasileira, desdobra-se sobre o materialismo histórico da fase colonial escravocrata, assim como a fase das relações capitalistas de produção da primeira metade do século XX, atualizando o racismo estrutural, tornado racismo estrutural dependente.

A estrutura de dependência do capitalismo brasileiro é, no entanto, uma subestrutura, uma vez que a megaestrutura é imperialista; e norte-americana. A dependência existe porque é produzida por trocas desiguais entre a metrópole, que desenvolve tecnologia, produtividade, forças produtivas, às custas do lado dependente, condenado à superexploração do trabalho e ao setor primário da economia. As relações sociais de produção, nesse caso, tornam-se relações sociais de produção entre forças produtivas – a metrópole – e relações sociais de produção dependentes, que se desdobram em dependências econômica, tecnológica, política, cultural, epistemológica, gerando um círculo vicioso e uma cegueira coletiva, uma vez que o procedimento recorrente, para a resolução de problemas sociais internos à sociedade dependente, tende, paradoxalmente, a referendar-se nos modelos fornecidos pela metrópole, epicentro da intrincada dialética da dependência, para fazer uma referência ao livro de Ruy Mauro Marini de 1973.

2.1 DA ABOLIÇÃO À DEPENDÊNCIA BRASILEIRA

A obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, da escritora mineira Carolina Maria de Jesus, como o próprio título sugere, trata-se de um diário-romance escrito por Carolina entre 15 de julho de 1955 a 01 de janeiro de 1960. Na época, a escritora,

uma migrante, morava na favela do Canindé, local que se expandia às margens do rio Tietê na cidade de São Paulo. Mãe solo de três crianças, Carolina compreendia o valor de sua escrita e desejava publicar um livro para libertá-la da condição de favelada. Em 1955, quando inicia o seu diário na favela ela descreve: “Vou escrever um livro referente a favela. Hei de citar tudo que aqui se passa. E tudo que vocês fazem. Eu quero escrever o livro, e vocês [...] me fornece os argumentos” (Jesus, 2014, p. 20). Sobre o ato de escrever, Regina Dalcastagnè (2014) declara:

Escrever, especialmente para aqueles que recém-adquiriram essa capacidade, também pode ser uma maneira de reafirmar sua presença no mundo. Colocar-se em palavras seria, nesse caso, uma forma de ser alguém, de participar de uma coletividade marcada pela escrita e, ao mesmo tempo, ser reconhecido como indivíduo, portanto, único (Dalcastagnè, 2014, p. 295).

Carolina de Jesus desejou transformar a sua condição de favelada. Mudar de classe social a partir da publicação de seu livro. Ao ser interpelada por um vizinho ela responde: “[...] estou escrevendo um livro, para vendê-lo. Viso com esse dinheiro comprar um terreno para eu sair da favela. Não tenho tempo para ir na casa de ninguém” (Jesus, 2014, p. 27). Em 1958, o jornalista Audálio Dantas, trabalhava na Folha da Noite na época, foi incumbido de produzir uma reportagem sobre as pessoas da favela do Canindé. Depara-se com a moradora Carolina Maria de Jesus, mulher que tinha muitas coisas para dizer sobre a favela.

De acordo com Elzira Divina Perpétua (2014), no artigo “A proposta estética em Quarto de despejo, de Carolina de Jesus”, “tão inusitada era a força expressiva daquele texto que, durante muito tempo, o editor dos manuscritos, o jornalista Audálio Dantas, foi acusado de ter forjado o diário” (Perpétua, 2014, p. 257). Por meio das palavras, Carolina transformou as adversidades e da sua condição de pária, como favelada, emergiu uma grave denúncia da mais cruel miséria vivida pelos humanos: a fome. Sua prosa nasceu repleta de poesia doída:

...O céu é belo, digno de contemplar porque as nuvens vagueiam e formam paisagens deslumbrantes. As brisas suaves perpassam conduzindo os perfumes das flores. E o astro rei sempre pontual para despontar-se e recluir-se. As aves percorrem o espaço demonstrando contentamento. A noite surge as estrelas cintilantes para adornar o céu azul. Há varias coisas belas no mundo que não é possível descrever-se. Só uma coisa nos entristece: os preços, quando vamos fazer compras. Ofusca todas as belezas que existe (Jesus, 2014, p. 43).

O romance memorialista *Becos da Memória*, é um dos livros de outra escritora mineira, também migrante, Maria da Conceição Evaristo de Brito, a Conceição Evaristo. Na linguagem poética de Evaristo, o enredo, oscilando entre a narrativa pelas memórias de uma mulher adulta com auxílio de sua igual, Maria-Nova, a terceira pessoa e as vozes dos personagens rememorados, estrutura-se em torno de vários personagens, homens e mulheres negros, apresentando as suas complexidades no enfrentamento ao desamparo, na condição escassa de fome, miséria e preconceito num processo de desfavelamento. Essas personagens sofrem com as condições de submissão social e racial às quais precisam enfrentar. Porém, como destaca Mirian Santos no artigo “Intelectual negra: a produção literária de Conceição Evaristo:

Diferentemente de obras que naturalizam a situação de subsistência do negro ou do corpo feminino negro enquanto objeto de troca, Conceição Evaristo traz para a cena contemporânea personagens negras como sujeitos e reafirma o compromisso da literatura negro-brasileira com a representação não estereotipada (Santos, 2023, p. 68).

As personagens de Evaristo (2017) revivem, pela memória da narradora, suas aventuras, os sabores e dessabores da vida em uma favela num processo de desfavelamento do local. Renascem dessas recordações as migrações, as esperanças de alcançar, na nova cidade, mais dignidade para viver com melhores condições de emprego e renda. As personagens também remontam as mínguas oportunidades e as condições precárias da vida na favela. A narrativa de Evaristo denuncia questões sociais e históricas da constituição do Brasil, revelando como as estruturas de poder estabelecidas pelo processo de escravização brasileira perpetuam as desigualdades neste país. Assim, Maria Nova:

[...] ouvia a história que Bondade contava e, por mais que quisesse conter a emoção, não conseguia. Hora houve em que ele percebeu e se calou um pouco. Calou-se também com um nó na garganta, pois sabido é que Bondade vivia intensamente cada história que narrava, e Maria-Nova, cada história que escutava. Ambos estão com o peito sangrando. Ele sente remorsos de já ter contado tantas tristezas para Maria-Nova. Mas a menina é do tipo que gosta de pôr o dedo na ferida, não na ferida alheia, mas naquela que ela traz no peito. Na ferida que ela herdou de Mãe Joana, de Maria-Velha, de Tio Totó, do louco Luisão da Serra, da avó mansa, que tinha todo o lado direito do corpo esquecido, do bisavô que tinha visto os sinhôs venderem Ayaba, a rainha. Maria-Nova, talvez, tivesse o banzo no peito. Saudades de um tempo, de um lugar, de uma vida que ela nunca vivera. Entretanto o que doía mesmo em Maria-Nova era ver que tudo se repetia, um pouco diferente, mas, no fundo, a miséria era a mesma. O seu povo, os oprimidos, os miseráveis; em todas as histórias, quase nunca eram os

vencedores, e sim, quase sempre, os vencidos. A ferida dos do lado de cá sempre ardia, doía e sangrava muito (Evaristo, 2017, p. 62-63).

O olhar de Maria-Nova a respeito das condições da população negra brasileira nos traz o mote para afirmarmos que, mesmo que as produções literárias de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo sejam referenciais potentes para o desenvolvimento da lei 10.639/2003, tendo em vista que nos fornecem subsídios para compreendermos os conflitos dos negros na sociedade brasileira “[...] a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003). Trazemos à tona um incômodo relacionado à aplicabilidade dessa lei, em determinados casos, para os quais pontuamos a necessidade de cautela, quando há o uso de aparatos teóricos oriundos de países centrais, aplicados aleatoriamente à realidade brasileira, deixando de lado os apontamentos das nossas particularidades, das divergências existentes entre as condições econômicas, sociais e culturais desses países.

Considerar apenas as linhas convergentes do racismo, como se este fosse uma opressão praticada de maneira única em qualquer país do globo, parece-nos de certa forma uma proposta ingênua, uma vez que essa atitude ignora o fato de que a América Latina, de forma geral, e o Brasil, em particular, exercem socioeconomicamente no mundo a condição de periferia global, ou seja, são subalternizados dentro da dinâmica do sistema capitalista em escala mundial. Nesses termos, precisamos (re)conhecer as nossas singularidades como latinos e brasileiros. Ainda que o racismo e o machismo possuam traços semelhantes na sociedade mundial, essas opressões operam de diferentes formas quando tratamos das condições de países centrais e países periféricos; colocando a interseção classe, raça e gênero no Sul Global sob a perspectiva das nossas especificidades.

Pertencer à periferia global é condição agravante da pobreza e da desigualdade social, mantendo-nos numa dependência não só econômica, mas também, cultural, intelectual e social. Assim, razão de ser do racismo estrutural e do machismo estrutural como vivemos no Brasil. De acordo com Flávia Telles; Letícia Parks (2020), no artigo “Raça, classe e gênero: sobre a luta das mulheres negras por um feminismo socialista”, anexo do livro *A precarização tem rosto de mulher*, organizado por Diana Assunção,

[...] ainda que seja fundamental combater as manifestações do racismo individualmente, regular comportamentos não alteraria a realidade profunda e estrutural que mantém a existência do racismo. Esse tipo de saída contribui apenas para reorganizar o próprio pensamento capitalista, uma vez que, ao não atacar as bases do capitalismo e não se contrapor a seu Estado – um balcão de negócios da burguesia que troca as vidas de mulheres negras como a carne mais barata –, concentra-se apenas num combate às práticas e comportamentos dos indivíduos e oferece como programa o poder ou a fala das mulheres negras dentro dos espaços já oferecidos pelo capitalismo. Assim, reforça mecanismos individualizantes do próprio neoliberalismo (Telles; Parks, 2020, p. 182).

O racismo e o machismo são sistemas enraizados em nossa sociedade, presentes nas diversas estruturas, assim, reiteramos que, nesta pesquisa, sob o viés da TMD, posicionamos as lentes sobre as narrativas de Jesus (2014) e Evaristo (2017) para elucidar a ação brutal exercida sobre as personagens, mulheres negras, nas narrativas, resultando na segregação social imposta a elas na condição de dependência da sociedade brasileira. Assim como herdada do próprio sistema escravocrata brasileiro que ecoa a sua violência, exercida ao longo de quase quatro séculos, ainda hoje. Ao lembrar o período de escravização negra no Brasil, Lélia Gonzalez (2020), na obra *Por um feminismo afro-latino-americano*, um compilado de ensaios, intervenções e diálogos, no ensaio “A mulher negra na sociedade brasileira”, ao responder sobre a situação da mulher negra escravizada, explica:

Em termos populacionais, sabe-se que o elemento masculino, sobretudo na região das Minas, foi predominante entre a escravaria. Entretanto, o sistema não suavizou o trabalho dessa mulher. Vamos encontrá-la [...] [como] a trabalhadora do eito e a mucama. E o que percebemos é que, em ambas as situações, coube-lhe a tarefa de doação de força moral para o seu homem, seus filhos ou seus irmãos de cativo (Gonzales, 2020, p. 52).

A duas obras literárias em análise não retratam, majoritariamente, o regime escravocrata brasileiro, mas retratam o ranço desse processo nas zonas urbanas da segunda metade do século passado. Denunciam a quase permanência desse lugar subjugado das escravizadas, mas remodelados na exclusão social das personagens. Nas ruas de terra batida, enlameadas da favela do Canindé, a narradora, Carolina, mãe de três crianças, vivencia a indignidade da existência humana, mas não sem contestar: “Eu não estou descontente com a profissão que exerço, já habituei-me andar suja. Já faz oito anos que cato papel. O desgosto que tenho é residir em favela” (Jesus, 2014, p. 22).

Na cidade de São Paulo, para a narradora, “[...] O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (Jesus, 2014, p. 32). Lixos, em sentido figurado, declara ela nessa passagem, porque são os favelados, desprovidos de direitos básicos; pessoas condenadas à marginalidade. Contudo, é trágico que seu sustento provenha dos lixos oriundos da sala de visita, da sala de jantar e do jardim. A narradora, mulher negra, personagem real dessa crueldade, sente a pecha de ser favelada e descreve as tristezas e o desgosto da marginalidade:

... Nas favelas, [...] Há os que trabalham. E há os que levam a vida a torto e a direito. [...] Tem as mães, que catam frutas e legumes nas feiras. Tem as igrejas que dá pão. Tem o São Francisco que todos os meses dá mantimentos, café, sabão etc. (Jesus, 2014, p. 19).

Favela, esse espaço subordinativo imposto às personagens das histórias reais dessas mulheres. Paradoxal. Ora abrigo, ora abandono. Registra nos dois enredos o martírio a que se relega viver essas miseráveis personagens, mulheres também da vida real. Em *Becos da memória*, “tempo triste era o tempo de chuva na favela. A chuva dentro e fora dos barracos, as goteiras que deixavam uma mancha amarela nas roupas. [...] Era o sujo da telha” (Evaristo, 2017, p. 138), e a medida em que a chuva não cessava, apesar dos pedidos de clemência de Mãe Joana, “tudo ia ficando úmido, tudo mofo, tudo barro, tudo lama e frio. Os agasalhos eram poucos, muito poucos” (Evaristo, 2017, p. 139).

As adversidades e os intempéries apontam o sofrimento dessas personagens, mulheres trabalhadoras, avós, mães, tias, filhas, amigas responsáveis pelos cuidados e a manutenção de seus lares. Essas passagens nos levam a pensar a literatura como um meio para conhecermos a história que nos constituiu, porque “investigando variadas fontes de pesquisas – como jornais, processos criminais, ações de liberdade, obras literárias, relatos de viajantes, registros policiais, entre outras [...]” (Nepomuceno e Mendonça, 2012, p. 74) é possível reconstruir a história da população negra escravizada no Brasil, que durante muitos anos foi negligenciada. Voltemos, pois, ao 13 de maio de 1888 quando

[...] uma multidão se espremia ao longo das ruas apertadas da cidade do Rio de Janeiro. [...] Era o início de uma comemoração que durou quase um mês, atraindo milhares de pessoas para a Corte. No Sudeste, há registros de muitas rodas de jongo realizadas para celebrar a Abolição. Do norte ao sul do país, festas populares vararam dias e noites (Nepomuceno e Mendonça, 2012, p. 73).

Relacionada a uma cadeia de acontecimentos como “a expansão dos movimentos antiescravistas e antitráfico que aconteciam na Europa desde o final do século XVIII; as revoltas de escravos [...] tanto no Haiti, como em ilhas inglesas” (Nepomuceno e Mendonça, 2012, p. 75), além da “mobilização pela abolição do tráfico de escravos na Inglaterra [...] e a subsequente pressão inglesa sobre o Brasil para que também suspendesse o tráfico africano” (Nepomuceno e Mendonça, 2012, p. 75) a assinatura da lei Áurea recebeu influência igualmente da participação de outras frentes brasileiras, a saber:

Entre lideranças mais conhecidas e influentes do movimento abolicionista, destacaram-se Joaquim Nabuco e os negros Luís Gama, José do Patrocínio e André Rebouças. Deve-se considerar a atuação de outros grupos em prol da abolição, como escravos e populares. Na década de 1880 eram frequentes as agitações promovidas por grupos pertencentes às camadas mais baixas, incluindo cativos e libertos, em defesa dos escravos fugidos ou presos, contribuindo para a desorganização do trabalho escravo. Nas cidades, grupos vaiavam a polícia em frente às cadeias, pedindo a soltura de escravos ou protestando contra a repressão policial. Sabe-se que donos de vendas e estradas, comerciantes e cocheiros também colaboraram para a divulgação de ideias abolicionistas. Operários que trabalhavam nas construções de ferrovias e diversos trabalhadores urbanos também promoveram ações abolicionistas, ajudando a esconder e a transportar escravos fugidos (Nepomuceno e Mendonça, 2012, p. 80-81).

As comemorações do 13 de maio de 1888 foram legítimas. Mas, como a interseção classe, raça e gênero nos mostra o racismo estrutural presente na sociedade dependente até a contemporaneidade, rememoramos parte do processo de expansão do capitalismo mundialmente, para que não se perca de vista como a América Latina e, particularmente, o Brasil foram importantes bases para tal crescimento da Europa. O ouro transportado de nossas terras, das Minas Gerais, para Portugal e transferido para a Inglaterra, no processo de entesouramento, transformou a Libra – até a Segunda Grande Guerra – em moeda mundial.

Em termos semelhantes, a prata extraída de terras brasileiras possibilitou a transformação profunda da economia europeia. A Espanha, por exemplo, em seu seiscentismo, torna-se grande potência a partir da exploração de recursos naturais arrancados de nossas terras por meio da mão de obra escravizada, num regime que, sabemos, foi brutal no processo de exploração de seres humanos. Prova de que possuíamos, e ainda os temos, recursos diversos e potentes que são utilizados ao bel

prazer de um poderio que lança mão, até mesmo, das nossas próprias riquezas, como ferramenta de dominação do nosso povo.

Por volta do final do século XVIII, com a Revolução Industrial, o sistema escravocrata deixa de ser economicamente vantajoso para a alta sociedade inglesa. A partir daí, dá-se início ao empreendimento de mecanismos necessários para tornar a escravidão obsoleta e constituir novas relações de trabalho; agora, com trabalhadores livres e assalariados¹⁷. No Brasil, a aristocracia rural coordenou o curso das águas em direção ao abolicionismo, porém essa postura se deu em nome de ver seus próprios desejos socioeconômicos realizados. Nesse ínterim, a questão econômica, juntamente à resistência negra, fortaleceu essencialmente a derrocada do sistema escravocrata. A opção por imigrar trabalhadores europeus passou a ser uma proposta mais lucrativa para empresários e fazendeiros brasileiros, uma vez que se tornou preferível pagar um valor irrisório a uma pessoa livre a lidar com os dispêndios de vida dos escravizados e suas revoltas.

Entretanto, antes mesmo da assinatura da Lei Áurea, em 13 de maio 1888, a Lei de Terras de 1850¹⁸, que possibilitou a concessão de grandes propriedades agrícolas a poucas pessoas, estimulou e fortaleceu uma forma desigual de desenvolvimento que vemos refletida em dados estatísticos apurados, neste século, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, e, sobretudo, no cotidiano das grandes cidades. Contexto esse caracterizado e eternizado nas narrativas literárias analisadas neste trabalho. Porque, ao falarmos sobre terra, destacamos conjuntamente a produção de alimentos, subsistência e moradia, êxodo rural, manejo e apropriação de bens naturais comuns como, por exemplo, a água e as florestas.

A crônica de Machado de Assis, publicada no dia 19 de maio de 1888¹⁹, parte da série “Bons dias”, veiculada na *Gazeta de Notícias* entre 1888 e 1889, auxilia-nos na

¹⁷ Ressaltamos que essa mudança não significou uma conduta valorativa para os trabalhadores, pois lembramos que boa parte dessas pessoas trabalhavam em condições precárias, cumprindo mais de 15 horas de trabalho por dia e, inclusive, mulheres e crianças faziam parte desse grupo explorado.

¹⁸ Com a iminência da abolição da escravatura, a Aristocracia brasileira aprova a Lei de Terras em 1850. Essa lei estabelece que terras desocupadas passem a pertencer ao Estado e os demais cidadãos terão possibilidade de acesso a terras somente a partir da compra do registro delas. Como consequência desses atos, os pequenos proprietários perderam as suas terras, houve a concentração de terras nas mãos de latifundiários, consequentemente, imigrantes e ex-escravizados se viram impedidos de acessar a terra, gerando mão-de-obra abundante e barata.

¹⁹ O texto integral está disponível neste link: <https://www.esquerdadiario.com.br/Bons-Dias-Cronica-de-Machado-de-Assis-sobre-a-abolicao-da-escravidao>. Acesso em 09 de junho de 2024.

reflexão sobre o episódio histórico da abolição da escravatura no Brasil. O escritor Machado de Assis, a partir de um fato cotidiano publicado no jornal, utiliza essa característica própria do gênero crônica para ironizar a forma como se deu a abolição da escravatura. Na narrativa machadiana, o escravo Pancrácio²⁰ recebe a sua alforria, concedida antecipadamente pelo seu senhor – e futuro candidato a deputado – em um jantar oferecido aos amigos, porque o homem “restituía a liberdade ao [...] Pancrácio; [...] entendia que a nação inteira devia acompanhar as mesmas ideias e imitar o [...] exemplo” (Assis, 1888), uma vez que “[...] a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado” (Assis, 1888).

Observemos na descrição da postura do senhor o interesse em alardear sua “nobre atitude” em favor de seu “alforriado”. Promover um jantar e fazer discurso foram maneiras utilizadas por ele para favorecer sua imagem perante a sociedade para a qual se apresentaria, num futuro breve, como candidato a deputado. Na sequência narrativa, o senhor, dono do escravo Pancrácio, salienta se dirigindo ao jovem: “– Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...” (Assis, 1888), convencendo o rapaz a permanecer como empregado por um “– Pequeno ordenado, [...] uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. [...] Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete” (Assis, 1988). E o futuro candidato a deputado prossegue:

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Êle continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos. Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí pra cá, tenho-lhe despendido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe bêsta quando lhe não chamo filho do diabo; cousas tôdas que êle recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre (Assis, 1888).

A crônica em questão apresenta a alusão ao bom ato praticado por um homem pertencente à alta classe da sociedade carioca, mas cuja pretensão, ao fim, era apenas produzir campanha para sua candidatura. A ironia machadiana foi usada para construir o sentido crítico para o tema da abolição da escravatura brasileira em seu

²⁰ O nome pancrácio significa uma espécie de luta livre entre os gregos e romanos. Informação disponível no link: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pancracio>. Acesso em 20 de setembro de 2024.

enredo. O autor nos conduz, ao representar ironicamente a realidade na ficção, a ver a face daquela hipócrita sociedade brasileira escravocrata, cuja lei Áurea foi assinada, porém permaneceram as agruras da escravização negra nestas terras.

O valor oferecido pelo “benfeitor” ao seu ex-escravo Pancrácio é ínfimo para que este alcançasse a real liberdade, revelando parte de como se deu a transição do trabalho escravizado no Brasil para o trabalho assalariado. A ficção apresenta a difícil inserção desses sujeitos na sociedade de classes.

A crônica machadiana revela como o processo de abolição de 1888 foi constituído desconsiderando políticas públicas de reparação para aquela população, até ali, escravizada. Os acontecimentos anteriores à abolição, somados a outros no pós-abolição, repercutem no processo de constituição das favelas brasileiras, como afirma Vania Bambirra (1985) no artigo “Favelas e Movimentos de Favelados no Estado do Rio de Janeiro”:

O surgimento e a expansão das favelas, uma característica cada vez mais marcante das grandes cidades brasileiras, não são um fenômeno novo. Suas origens remontam ao fim do século XIX – os chamados cortiços de negros – como consequência do êxodo rural (impulsionado pela consolidação da propriedade monopólica da terra, o latifúndio, que expulsou para as cidades os escravos libertos pela Abolição) e dos fluxos migratórios estimulados pelos novos empregos que o débil processo de industrialização prometia oferecer (Bambirra, 1985, p. 241).

Os dados estatísticos do século XXI refletem os fatos históricos desta nação. A população brasileira, conforme o Censo Demográfico de 2022²¹, alcançou a totalidade de 203 milhões de habitantes²², dos quais, quase cerca de 56% são negros, ou seja, pretos e pardos. E mais, 70% dos pobres²³, e extremamente pobres, são pretos. Somado a isso, segundo dados do IBGE, os indicadores de ocupação, por exemplo,

²¹ Informação disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf>. Acesso em 05 de agosto de 2024.

²² Informação disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/22005-censo-2022-o-retrato-atualizado-do-brasil.html#:~:text=Segundo%20o%20Censo%202022%2C%20a,1%C2%BA%20de%20agosto%20de%202022>. Acesso em 07 de junho de 2023.

²³ Segundo o IBGE, pobre é aquela pessoa que vive com até 665,00 reais mensais. Extremamente pobre é aquela pessoa que vive com menos de 210 reais por mês. Esse parâmetro é amparado no Banco Mundial. Informação disponível no link: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2024/12/ibge-em-2023-8-7-milhoes-de-pessoas-deixaram-pobreza-e-extrema-pobreza>. Acesso em 19 de dezembro de 2024.

apontam pretos e pardos como a maioria dos desalentados, desempregados e informais. Ademais, 61,3% dos trabalhadores que ganham até dois salários-mínimos são negros²⁴. De acordo com Lelia Gonzales (2020), na segunda metade do século XX, o capitalismo se consolidou de forma excludente em relação às minorias brasileiras, porque “A força de trabalho negra foi a maior vítima de todo esse processo. Sistemáticamente discriminada no mercado de trabalho, ela ficou confinada nos empregos de menor qualificação e pior remuneração” (Gonzales, 2020, p. 230). Mesmo que tenha havido redução desse indicador nos últimos anos, a composição étnico-racial quase não se modificou. Isso posto, consideremos como esses dados se refletem nas experiências descritas por Carolina em seu diário:

[...] fui ao seu Manoel levar umas latas para vender. Tudo quanto eu encontro no lixo eu cato para vender. Deu 13 cruzeiros. Fiquei pensando que precisava comprar pão, sabão e leite para Vera Eunice. E os 13 cruzeiros não dava! Cheguei em casa, aliás no meu barracão, nervosa e exausta. Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. Estou sempre em falta. A Vera não tem sapatos. E ela não gosta de andar descalça. Faz uns dois anos, que eu pretendo comprar uma maquina de moer carne. E uma maquina de costura. Cheguei em casa, fiz o almoço para os dois meninos. Arroz, feijão e carne. E vou sair para catar papel. Deixei as crianças. Recomendai-lhes para brincar no quintal e não sair na rua, porque os péssimos vizinhos que eu tenho não dão socego aos meus filhos. Saí indisposta, com vontade de deitar. Mas, o pobre não repousa. Não tem o privilegio de gosar descanso. Eu estava nervosa interiormente, ia maldizendo a sorte (...) Catei dois sacos de papel. Depois retornei, catei uns ferros, uma latas, e lenha [...] (Jesus, 2014, p. 12).

O longo desabafo da narradora de Quarto de despejo nos permite identificar a complexa realidade em que está inserida esta mulher negra. Na passagem acima, a narradora personagem comprova o veio incontestável da desigualdade no Brasil, país cujas tensões sociais refletem tais discrepâncias produzidas pela condição de dependência, repercutindo na marginalização de determinados grupos, uma vez que dentro do sistema global, enquanto uns prosperam, diversos outros ficam abandonados à própria sorte. Mas, mesmo mediante a esses fatos, não paramos para nos indagar os motivos concretos da desigualdade social brasileira.

²⁴ Informação disponível em: [https://portal.fgv.br/artigos/negros-ainda-sao-maioria-rendimento-ate-2-salarios-minimos#:~:text=Atualmente%20cerca%20de%2066%20milh%C3%B5es, ganham%20at%C3%A9%20dois%20sal%C3%A1rios%20m%C3%ADnimos](https://portal.fgv.br/artigos/negros-ainda-sao-maioria-rendimento-ate-2-salarios-minimos#:~:text=Atualmente%20cerca%20de%2066%20milh%C3%B5es, ganham%20at%C3%A9%20dois%20sal%C3%A1rios%20m%C3%ADnimos.). Acesso em 15 de junho de 2024.

Ouvimos em nossas famílias e nos bancos escolares que somos um país em desenvolvimento. Estamos sempre em desenvolvimento. Que nosso capitalismo pode chegar a se desenvolver, mas que o problema do Brasil é a corrupção, a gestão inadequada, ineficiente de processos, pessoas e recursos. Nesse quesito, sugerimos olhar para o âmbito socioeconômico de forma concreta. A teoria da dependência, num formato geral, entende como condição de dependente o condicionamento de determinadas economias em relação ao desenvolvimento e à amplificação de outras.

Nesse processo, países de economia dominante, além de serem capazes de se autossustentar, expandem-se. Ao passo que, países de economia dependente conseguem esse processo apenas na condição de reflexo dessa economia dominante. A amplificação das economias dominadas dá-se a partir da lógica contraditória da acumulação capitalista em escala global. Uma vez que, existe a exploração dos recursos naturais e da mão de obra dessas nações dependentes, acarretando desigualdades econômicas e sociais nesses países. Em outras palavras, essa é uma relação de subordinação entre nações oficialmente independentes. A fim de garantir a manutenção ampliada dessa dependência, essas relações são atualizadas, reformuladas, recriadas.

Ocorre nos países periféricos a forte saída estrutural de recursos, acarretando sérios problemas como que geram restrição externa ao crescimento. Como resultado dessa obstrução do crescimento externo dessas economias, elas, para crescerem internamente, precisam exercer a superexploração do trabalho. O acúmulo de excedentes – obtenção de riquezas por meio de trocas – dessas economias dá-se por meio da superexploração do seu próprio povo, com aumento ou a intensificação da jornada de trabalho, em função das diferenças tecnológicas entre os países centrais e dependentes. O que significa dizer que os países dependentes são menos produtivos, uma vez que possuem menos desenvolvimento tecnológico, resultando na maior participação do trabalho humano na formação orgânica capitalista em escala mundial.

No livro *Teoria Marxista da Dependência: problemas e categorias. Uma visão histórica*, Mathias Seibel Luce (2018) declara que “A teoria marxista da dependência (TMD), [...] tem se afirmado cada vez mais diante dos problemas de nosso tempo. E, mais do que isso, tem se revelado cada vez mais vigente e necessária [...]” (Luce, 2018, p. 9). A partir desse pensamento crítico é possível propor percursos

investigativos “para a crítica rigorosa e a luta pela superação das estruturas de poder que se exercem sobre a classe trabalhadora e nossos povos” (Luce, 2018, p. 9), tendo em vista que o estado de dependência nos coloca como subordinados “às relações imperialistas, em que a exploração do modo de produção capitalista enquanto economia mundial se impõe sob formas que se agudizam” (Luce, 2018, p. 9), repercutindo num abismo no antagonismo entre a classe burguesa e a classe trabalhadora. O resultado dessa disparidade é a desigualdade social, cruel e produtora de miséria, fome e abandono estatal. Como denunciam Carolina e Conceição no interior dos quartos e becos de suas favelas.

Na obra *Ruy Mauro Marini: dialética da dependência e outros escritos*, organizada por Roberta Traspadini e João Pedro Stedile (2022), os textos selecionados de autoria de Marini nos dão conta de que as economias dependentes padecem com o intercâmbio desigual. Em outras palavras, as periferias produzem mercadoria com valor agregado mais baixo e fazem a permuta com os países centrais ficando constantemente em prejuízo. Todo esse processo tem sua origem ainda na colonização, na escravização negra desembocando na dependência brasileira.

A cumplicidade da nossa burguesia com os países do centro é uma relação conveniente em termos econômicos para ela, porque esse grupo lucra, ao passo que a maioria da população, sobretudo, as mulheres negras, míngua cotidianamente à espera de um amanhã melhor, sem se perceber que as estruturas socioeconômicas de países periféricos são moldadas por fatores externos, como dominação econômica de potências imperialistas. Classe, raça e gênero são indissociáveis, reafirmamos essa interseção a partir também de informações que nos mostram, no artigo “Formação e anatomia da classe trabalhadora feminina e negra no Brasil”, compilado no livro *Mulheres negras e Marxismo*, Odete Assis e Daphnae Helena (2021) quando descrevem a classe trabalhadora brasileira, hoje, como feminina e negra. “As mulheres trabalhadoras negras são cerca de um quarto da classe trabalhadora brasileira e representam mais da metade do contingente feminino da classe” (Assis e Helena, 2021, p. 120). Sudeste e nordeste abrigam 75% desse grupo de mulheres negras. Brasil afora, elas “comandam 55% do total das famílias chefiadas por mulheres. E a desigualdade salarial persiste como marca estrutural da sociedade brasileira” (Assis e Helena, 2021, p. 121), uma vez que são as mulheres negras

aquelas que recebem “uma renda média mensal 40% menor que as brancas e 60% menor que a de um homem branco” (Assis e Helena, 2021, p. 121).

As personagens das obras em análise são elementos fundamentais nesse apontamento sobre como a dependência se manifesta no chão do país, sob a imposição de modelos de desenvolvimento que favorecem os interesses de países centrais. Reiteramos, portanto, a importância da materialidade histórica²⁵ como forma de percepção da perpetuação das desigualdades.

Dos eventos históricos que precederam a abolição da escravidão brasileira – e de outros relacionados que a sucedem – estão as origens da estrutura das relações sociais, políticas e econômicas do nosso país hoje. O que as personagens das narrativas em análise neste trabalho nos mostram não se originou do chão deste país por pura má administração de recursos públicos e corrupção. Se reconhecemos no diário e no romance a interseção classe, raça e gênero na história dessas personagens, é porque essa condição representa o produto do declínio do sistema escravocrata e a substituição deste pelo capitalismo dependente no Brasil.

Na música, “O resto do mundo”, lançada, em 1993, pelo cantor Gabriel, *O Pensador*, em seu álbum homônimo, os versos dão voz a um garoto vivendo em situação de rua, sofrendo os vários reveses daquela condição miserável e infeliz. Ao longo das estrofes, o compositor traz no refrão repetidas vezes esta afirmação: “Eu queria morar numa favela / Eu queria morar numa favela / Eu queria morar numa favela / O meu sonho é morar numa favela” (O Pensador, 1993). O desejo obstinado do eu lírico da canção é tal qual a de determinadas personagens das histórias analisadas.

Como o modo de produção capitalista provoca tamanha marginalização de parte da população, principalmente, nas zonas urbanas. Apesar de todas as adversidades, a favela se tornou abrigo para essas pessoas, fomentando nesses indivíduos sensações antagônicas a respeito do lugar. Sentimentos registrados por Carolina e Conceição ao observarem tão minuciosamente os quartos e os becos de suas favelas.

²⁵ As questões que entendemos como história sociocultural de um determinado povo é assimilada por meio da maneira como explicamos a realidade. Marx e Engels, ao desenvolverem o Materialismo Histórico e Dialético, transferem essas interpretações subjetivas – de viés espiritual ou idealista – para questões relacionadas à socialização do modo de produção. Desse ponto de vista, a realidade deve ser explicada a partir do materialismo histórico, assim, os acontecimentos históricos, as raízes históricas e materiais são usadas para compreendermos o aqui e o agora.

O subcapítulo seguinte resulta da análise das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (2014), e *Becos da Memória*, de Conceição Evaristo (2017), sob o viés da interseção classe, raça e gênero, com base na Teoria Marxista da Dependência, na perspectiva dos teóricos Theotônio dos Santos (2023) e Vânia Bambirra (2019). Visando, conseqüentemente, ao desempenho da lei 10.639/2003, numa proposta de leitura literária crítica no Ensino Médio, considerando como recorte a temática *Favelas brasileiras* como foco de aproximação entre as obras. Analisamos como se desenha a vida nas favelas registradas nas obras literárias a partir do olhar atento das narradoras do diário e do romance.

2.2 CLASSE, RAÇA E GÊNERO NAS FAVELAS DE CAROLINA E CONCEIÇÃO: UM OLHAR A PARTIR DA DEPENDÊNCIA BRASILEIRA

“Senzala-favela, senzala-favela!” (Evaristo, 2017, p. 73), ficou matutando Maria Nova ao observar malandro junto com trabalhador aos risos, cantares e gritos num samba animado de fim de tarde no armazém de Sô Ladislau. Ao admirar a cena, “Duas ideias, duas realidades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Senzala-favela” (Evaristo, 2017, p. 73). Como registros da mesma memória, “Maria-Nova sabia que [ali] não era o paraíso. Sabia que [...] estava mais para o inferno. Entretanto, [...] pedia muito à Nossa Senhora que não permitisse que eles acabassem com a favela [...]” (Evaristo, 2017, p. 45).

Em outra cidade brasileira, vivia-se semelhante lamento: “Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado” (Jesus, 2014, p. 41). Palavras registradas no dia 22 de maio de 1958, no quarto de despejo da cidade de São Paulo, a favela do Canindé. Ambas as narrativas revelam os dilemas das personagens das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Becos da Memória*. Mulheres negras, pobres e brasileiras à frente da miséria, da fome e da escassez, protagonizando a luta diária pelo direito de existir:

...Agora eu vou na casa da Dona Julita trabalhar para ela. Fui catando papel. O senhor Samuel pesou. Recebi 12 cruzeiros. Subi a Avenida Tiradentes catando papel. Cheguei na rua Frei Antonio Santana de Galvão 17, trabalhar para a Dona Julita. Ela disse-me para eu não iludir com os homens que eu posso arranjar outro filho e que os homens não contribuí para criar o filho. Sorri e pensei: em relação aos homens, eu tenho experiências amargas. Já estou na maturidade, quadra que o senso já criou raízes.

...Achei um cará no lixo, uma batata doce e uma batata solsa. Cheguei na favela os meus meninos estavam roendo um pedaço de pão duro.

Pensei: para comer estes pães era preciso que eles tivessem dentes elétricos (Jesus, 2014, p. 40-41).

Envolvida com os cuidados necessários para criar os filhos, a narradora do diário explicita as questões econômicas, raciais e de gênero que vitimam, principalmente, as mulheres negras. Ela exhibe em seus relatos o abandono paterno e, conseqüentemente, a maternidade solo, como descrito nesta passagem: “Eu sou sozinha. Tenho três filhos” (Jesus, 2014, p. 74), numa mostra de como classe, raça e gênero são indissociáveis, porque ser pobre e negra no Brasil representa o enfrentamento mútuo a essas três opressões. Impactando diretamente, sobretudo, na criação dos filhos, como descrito nesta passagem de *Becos da Memória*:

Maria-Nova nunca conseguira uma história de Mãe Joana, embora ela tivesse tantas. As histórias de Mãe Joana deviam ser bonitas e tristes como ela. Deviam ser histórias de amor. Maria-Nova tinha certeza, jamais Mãe Joana a venderia ou venderia algum de seus filhos. Ela comeria o pão que o diabo amassou, iria ao fundo do inferno, mataria se preciso fosse, mas não daria, nem venderia, nenhum dos filhos. Mãe Joana estava ali feito galinha arrepiada, detectando qualquer sinal de perigo. E na sua fragilidade enfrentava o mundo. Mãe Joana amamentava, criava e amava o que era seu. Maria-Nova sabia, Mãe Joana é mulher de poucas palavras. Mãe Joana é uma mulher de muito amor (Evaristo, 2017, p. 40).

Os dois enredos dessas duas obras literárias são amostras do impacto causado por uma sociedade racista e patriarcal em sua estrutura. Nesse contexto social, classe, raça e gênero são sobredeterminadas pela conjuntura da subordinação brasileira, potencializando as agruras do capitalismo para esse grupo “exilado” em seu próprio país. “Será que os pobres de outro País sofrem igual aos pobres do Brasil?” (JESUS, 2014, p. 33), questiona-se Carolina em sua introspecção. Em resposta, esta colocação de Mathias Seibel Luce (2018), na obra *Teoria Marxista da Dependência: problemas e categorias – uma visão histórica*, argumenta:

[...] a TMD oferece algumas das explicações mais consistentes para questões como: o fato de a maioria das pessoas vivendo em favelas concentrarem-se em lugares do mundo como a América Latina; [...] ou, ainda, a tendência histórica de países como os latino-americanos registrarem, de maneira estrutural, jornadas de trabalho mais extensas e níveis salariais mais baixos em comparação com as economias dominantes, configurando um regime de superexploração brutal (Luce, 2018, p. 09).

A dúvida da personagem de *Quarto de despejo*, sentindo na pele a subalternidade, a inferioridade, o exílio, auxilia-nos às problematizações de nossas análises, uma vez que, somados ao ranço da escravização negra brasileira, os desdobramentos da

exploração do Brasil na condição de economia dependente geraram o expansionismo de favelas nas zonas urbanas do país, marginalizando, como consequência, parte específica da população brasileira.

Como a proposta para esta análise é partir do recorte temático *Favelas brasileiras*. Listamos alguns subtemas que, embora se fundam ao fim, podem ser discriminados didaticamente desta maneira: a) constituição da favela; b) precariedade (miséria, pobreza, fome, escassez de água, energia, higiene); c) trabalho; d) violência; e) alcoolismo; f) maternidade; g) prostituição; h) infância; i) padecimento; j) suicídio; k) morte; l) esperança; m) vida etc. Presentes nas obras analisadas, proporcionando, conforme nos alerta Regina Dalcastagnè (2014) no artigo “Para não ser trapo no mundo: as mulheres negras e a cidade na narrativa brasileira contemporânea”, a possibilidade de:

Buscar, nas representações da cidade, aquilo que não se quer ali – aqueles que habitam seus desvios, que ameaçam seus muros, os que foram jogados, desde sempre, para o lado de fora. É preciso um esforço considerável para se encontrar, em uma literatura tão marcadamente de classe média, branca e masculina como a brasileira, uma construção diferente sobre a experiência urbana contemporânea (Dalcastagnè, 2014, p. 289).

Essas cidades para se desenvolverem dentro do capitalismo usaram a raça e o gênero para oprimir mulheres e homens negros trabalhadores e os enredos de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo nos mostram um retrato do Brasil ao longo da segunda metade do século XX com essa perversa face. Por meio das narrativas, lembramos como se estabeleceram as ocupações de mulheres negras e pobres, herdeiras do processo de pós-abolição, no espaço urbano brasileiro daquela época. Em meio à exploração de seus corpos, constatamos a insubmissão delas como forma de sobrevivência nesses espaços marginalizados das cidades. A temática *Favelas brasileiras* e seus desdobramentos confere a interseção classe, raça e gênero como condição específica da trajetória das personagens, que reproduzem desigualdades escalonadas por toda a extensão da vida desses sujeitos.

2.2.1 Entre os quartos e os becos das favelas na dependência brasileira

“Tio Totó envelhecia, perdia as esperanças. Via a vida dando tudo errado. Via o rio levando a vida de roldão. Via a própria vida levando a vida de roldão” (Evaristo, 2017, p. 87). O homem, ao sofrer com o protocolo hostil do desfavelamento, recorda que

“Tantos anos havia que já estava ali. [...]. Chegara havia mais de cinquenta anos. [...] envelhecia, não pelos anos passados, mas pelo tempo contado em dores que a vida ofertara para ele” (Evaristo, 2017, p. 87). A favela, no embalo paradoxal de sua existência, foi a sua morada, o seu abrigo até então, agora, já idoso e cansado. Lugar onde ele “[...] tivera tantos filhos e [...] também os perdera” (Evaristo, 2017, p. 87). Numa outra favela, também antagônica, Carolina nos descreve no dia 29 de maio de 1958:

(...) Percebi que chegaram novas pessoas [...]. Estão maltrapilhas e as faces desnutridas. Improvisaram um barracão. Condoí-me de ver tantas agruras reservadas aos proletários. Fitei a nova companheira de infortúnio. Ela olhava a favela, suas lamas e suas crianças paupérrimas. Foi o olhar mais triste que eu presenciei. Talvez ela não mais tem ilusão. Entregou sua vida aos cuidados da vida.
 ...Há de existir alguém que lendo o que eu escrevo dirá... isto é mentira!
 Mas, as misérias são reais (Jesus, 2014, p. 46).

As indigências, como expressou Carolina, são fatos e foram elas, na dependência brasileira, que impuseram a origem dos conglomerados de barracos denominados favelas²⁶. A respeito do processo de formação desses espaços, Bambirra (1985) defende que essas áreas não podem ser consideradas “[...] como uma deformação urbanística dos centros industriais, mas como uma característica típica destes, como um resultado necessário de desenvolvimento do modo de produção capitalista” (Bambirra, 1985, p. 241), que empurrou homens e mulheres para a pobreza extrema, majoritariamente pessoas negras, para construir as vidas nestes espaços, tão alheios

²⁶ Uma favela é um aglomerado urbano não urbanizado, localizado em terrenos de propriedade estatal ou indefinida. A sua origem pode haver sido através de uma invasão – ocupação simultânea por várias famílias – ou por crescimento contínuo devido à chegada de novos contingentes de população provenientes das zonas rurais, migrantes de outros Estados e Federação ou ainda por um remanejamento populacional de outras favelas. A partir de certo ponto, quando a área disponível já está virtualmente ocupada, o seu crescimento passa a ser puramente endógeno ou vegetativo, vale dizer, o aumento populacional ocorre apenas devido ao nascimento de crianças nas famílias dos moradores ou devido a novas uniões conjugais a partir das mesmas famílias (Bambirra, 1985, p. 243). O termo favela origina-se a partir da Guerra de Canudos, retratada por Euclides da Cunha na obra *Os Sertões*. Localizada no interior da Bahia, a cidade de Canudos foi palco de uma guerra entre o Exército brasileiro e milhares de sertanejos ocorrida nos de 1896 e 1897. Canudos foi edificada perto de um morro onde havia a espécie *Jatropha phyllacantha* (uma planta popularmente chamada de favela). Ficando, assim aquele morro também conhecido como Morro da Favela. Ao findar o conflito, a vitória do Exército brasileiro garantiria aos combatentes e seus familiares uma moradia, que, por fim, foi destinada para ser construída no Morro da Providência, no Rio de Janeiro, lugar aquele que passa a se chamar favela. Vocábulo difundido, posteriormente, para todo o Brasil, ao se tratar de habitações precárias e infraestrutura de urbanização deficitária. Para mais informações acesse o link: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-450-anos/noticia/2015/01/conheca-historia-da-1-favela-do-rio-criada-ha-quase-120-anos.html>. Acesso em 11 de dezembro de 2024.

às políticas públicas, à infraestrutura e ao saneamento básico. Mesmo assim, as favelas tornam-se refúgio, lar, lugar de acolhida.

Embora se enfrente todos os percalços, estar na favela significava também ter um lugar para morar, para pertencer, feito “Vó Rita, [...] ela e alguns outros davam a impressão de que sempre estiveram ali. De que até nasceram, ou melhor, de que até geraram a favela” (Evaristo, 2014, p. 107). Entretanto, esse lugar também desperta o pavor. Em 1955, Carolina descreve em seu diário: “...Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. Espero que os políticos estingue as favelas” (Jesus, 2014, p. 20). O desprezo pela favela, na escrita desse trecho, reflete a cruel realidade socioeconômica narrada nas páginas de seu diário.

As querelas de Carolina relacionam-se às questões históricas vivenciadas no Brasil “da década de 1950, e, portanto, em pleno período de explosão urbana, com discurso do progresso dominando o cenário político-social brasileiro, sob o Governo de Juscelino Kubitschek de Oliveira [...]” (Soares, 2023, p. 128), nome esse que não escapou às críticas da narradora: “Eu quando estou com fome quero matar o Janio, quero enforcar o Adhemar e queimar o Juscelino. As dificuldades corta o afeto do povo pelos políticos” (Jesus, 2014, p. 33), numa evidência do entendimento político de Carolina em relação a sua condição de vida.

Essas personagens mulheres pobres, negras e, como efeito, faveladas dão o tom para o debate de suas posições sociais e anunciam suas mazelas por meio das próprias palavras vindas do dia a dia ou da memória, porque essas mazelas são vinculadas ao contexto histórico que compreende toda a formação da sociedade brasileira. Lélia Gonzalez (2020), no ensaio “Mulher negra”, ao discorrer sobre a situação da população negra brasileira afirma que, a contar de 1822, marco da Independência do Brasil, até a atualidade, “todo um pensamento e uma prática político-social, preocupados com a chamada *questão nacional*, têm procurado excluir a população negra de seus projetos de construção da nação brasileira” (Gonzales, 2020, p. 94).

De acordo com a autora, não se deve atribuir ao acaso a concentração de imigrantes europeus em territórios hegemônicos determinantes para o país na perspectiva política e econômica, sobretudo, no Sudeste. Acarretando “[...] uma *divisão racial do espaço* em nosso país [...]” (Gonzales, 2020, p. 94), produzindo um tipo de separação e de oposição muito desvantajosas para homens e mulheres negros:

Caracterizando sumariamente a formação social brasileira, diríamos que ela se estrutura em termos de acumulação capitalista dependente ou periférica, com conflito de interesses de classes antagônicas e onde o sistema político de dominação da classe dominante é rigoroso (Gonzalez, 2020, p. 94).

Tal dinâmica socioeconômica culmina num processo articulado entre as regiões dominantes e dominadas, cujas discrepâncias entre essas localidades favorecem o aumento da pobreza e da miséria para o grupo excluído. Além disso, “altas taxas de crescimento da economia e acelerada urbanização, estimuladas pela intervenção direta do Estado, resultaram num tipo de ‘integração’ das regiões subdesenvolvidas às exigências da industrialização do Sudeste” (Gonzales, 2020, p. 95). Assim, embora tenha existido a busca pelo desenvolvimento do país por meio da abertura aos investimentos estrangeiros, contradições nacionais continuam existindo. Como esta que o diário de Carolina denuncia:

Despertei. Não adormeci mais.
Comecei sentir fome. E quem está com fome não dorme.
Quando Jesus disse para as mulheres de Jerusalem: — “Não Chores por mim. Choraes por vós” — suas palavras profetisava o inverno do Senhor Juscelino. Penado de agruras para o povo brasileiro. Penado que o pobre há de comer o que encontrar no lixo ou então dormir com fome.
Você já viu um cão quando quer segurar a cauda com a boca e fica rodando sem pegá-la?
E igual o governo do Juscelino! (Jesus, 2014, p. 134).

A fome descrita por Carolina sai dos cortiços e passa a fazer parte desse ambiente, favela, formado pelo movimento do êxodo rural ocorrido, sobretudo, ao longo da primeira metade do século XX – como resultado do início do sistema de industrialização concentrado nas zonas urbanas – principalmente na Região Sudeste. Bem como, por ocasião também da Revolução Verde – que fomentou a substituição da mão de obra do trabalhador por máquinas agrícolas na zona rural – assim como pela seca que castigava o sertão nordestino. A respeito da industrialização, Bambirra (2019) argumenta:

[...] no caso de países em que sua importância relativa não é ainda preponderante, a mera existência de um processo de industrialização em marcha – seja no nível nacional ou internacional – traz como consequência a subjugação dos demais setores à indústria e tende a se transformar no centro da dinâmica do desenvolvimento econômico e social. Isso se pode constatar a partir da alteração da base morfológica e ecológica da sociedade, passando pela geração de novas necessidades, até a desagregação das formas econômicas e sociais anteriores e o surgimento de novas classes por ela gerado, o

que provoca variações no eixo das contradições e nos conflitos da sociedade (Bambirra, 2019, p. 61-62).

Com a migração dessa massa trabalhadora para a zona urbana e a ocupação desses espaços marginalizados nas grandes cidades, como consequência desse fenômeno, os conflitos sociais se agravam. Por esse pensamento, interpretar as obras literárias dessas duas brasileiras é valioso, “[...] porque a literatura pode dar a ver situações que são tornadas ‘invisíveis’ e, assim, contribuir minimamente para a sua discussão [...]” (Dalcastagnè, 2014, p. 299), porque o processo migratório posto tanto por Carolina como por Conceição deu-se não ao acaso por azar do destino, mas ocorre impulsionado por motivos econômicos. A industrialização, sobretudo na região Sudeste, com destaque para São Paulo, fez com que houvesse nesses centros urbanos a busca por melhores condições empregabilidade, uma vez que a zona rural manteve a concentração de terras nas mãos dos latifundiários, automatizou o trabalho no campo e, somados esses fatores, como consequência, impulsionou-se o êxodo rural. Contudo, esses trabalhadores e trabalhadoras, no interior da superexploração “invisível” do modo de produção capitalista na dependência brasileira, muitas vezes, agravam sua condição de párias sociais.

Em *Becos da Memória*, por exemplo, “Totó e Nega Tuína vieram caminhando para a capital. [...] Não tinham pressa para chegar” (Evaristo, 2017, p. 88). Nesse ínterim, parando de fazenda em fazenda, “[...] Totó trabalhava no campo, na roça, ora na plantação, ora na colheita. Nega Tuína na cozinha, mas fazenda houve em que trabalharam lado a lado no campo” (Evaristo, 2017, p. 88), porque, ao longo dessa trajetória em direção à cidade, “Totó [...] Trabalhava, juntava dinheiro. Chegaria à cidade e compraria um barraquinho” (Evaristo, 2017, p. 88) onde fosse possível pagar.

A passagem transcrita retrata como a população migrante se submeteu às moradias construídas de forma precária, com infraestrutura deficitária, formando as favelas brasileiras. “No barraco de Ditinha, moravam ela, seus três filhos, sua irmã e o pai paralítico. Dois cômodos, a cozinha e o quarto-sala onde dormiam todos. Lá fora, ficava a privada, a fossa” (Evaristo, 2017, p. 101). Além das próprias casas improvisadas, na noite do Dia das Mães de 1958, “O barraco [de Carolina] está cheio de pernilongos. Eu vou acender uma folha de jornal e passar pelas paredes. E assim que os favelados matam mosquitos” (Jesus, 2014, p. 30). Cenas como essas são

comuns nos enredos analisados e mostram a carência de condições mínimas de habitação.

Um grupo mantido à parte da garantia de acesso a serviços essenciais para a ínfima plenitude da vida – abastecimento adequado de água potável, coleta e tratamento de esgoto, limpeza urbana e manejo de resíduos sólidos, energia elétrica etc. Impactando na prevenção de doenças, na preservação ambiental e na redução da mortalidade infantil, por exemplo. “A favelização passa a ser um processo incontinenti que tende a abarcar não só a periferia das grandes cidades, mas também seus morros centrais de acesso mais próximo aos locais de trabalho” (Bambirra, 1985, p. 241), alterando as relações sociais, obrigando os moradores a adaptarem-se às diferentes condições de sobrevivência na zona urbana, como vemos nesta passagem de um relato de Totó:

– Aqui na capital carece da gente aprender tudo, da gente aprender um modo novo de viver... Na roça, as casas são distantes uma das outras; aqui, a gente é vizinho um do outro, mesmo sem querer ser. Quando cheguei na favela, ainda tinha muito lugar vazio. Essa minha casa era só um quartinho, fui aumentando aos poucos. Hoje você vê, menina, são quatro cômodos; comecei aqui com Nega Tuína (Evaristo, 2017, p. 88).

Esses lugares se tornaram palco da desigualdade estrutural, cuja miséria – materializada pela escassez de todo o básico para sobrevivência humana – é o indício dessa configuração da submissão brasileira aos países centrais, evidenciando as opressões socioeconômicas sofridas ainda mais pelas mulheres negras dentro desse sistema. “Eu falei que residia em favela. Que favela é o pior cortiço que existe” (Jesus, 2014, p. 20). Desabafa Carolina em seu diário e assim como ela, outros personagens também forasteiros marcam a formação das favelas como espaços de abrigo, principalmente, para ex-escravizados e/ou seus descendentes, retirantes nordestinos e imigrantes europeus pertencentes, agora, à classe trabalhadora brasileira. Trabalhadoras e trabalhadores embutidos num mesmo lugar de desespero e desalento socioeconômico. No tangente à presença de migrantes nordestinos na favela do Canindé, reproduzimos este trecho do diário de Carolina:

O baiano esposo de dona Zefa é meu vizinho e veio queixar-se que o José Carlos lhe aborrece. O que eu sei é que com tantos baianos na favela os favelados veteranos estão mudando-se. Eles querem ser superior pela força. Para ficar livre deles os favelados fazem um sacrifício e compram um terreno e zarpam-se (Jesus, 2014, p. 78).

A passagem retrata essa ocupação intensa de pessoas oriundas do nordeste brasileiro. Outras passagens do diário informam essa presença desses cidadãos no Canindé: “... Aqui reside uma nortista que é costureira” (Jesus, 2014, p. 79). Em outro trecho, ao narrar um evento na favela Carolina descreve: “Depois que a favela superlotou-se de nortista tem mais intriga. Mais polemica e mais distrações” (JESUS, 2014, p. 75). E reitera em outra passagem: “... Dois nortistas brigaram. Só procuram insultos” (Jesus, 2014, p. 95). Outro acontecimento chama a atenção para a presença de migrantes ali:

Quando eu ia deitar ouvi uns rumores que na rua A, os baianos estavam brigando. Fui ver. É que o Sergio havia feito um baile. E os nortistas havia feito outro. E estavam dançando com a porta fechada. E a mulher do Chó foi dançar no baile dos nortistas. Mas ela dançava só com os bonitinhos. E um pernambucano convidou-lhe para dançar com ele. Ela não quis dançar. Olhou o pernambucano minuciosamente e não quis dançar com ele (Jesus, 2014, p. 76).

Um processo comum na primeira metade do século passado, a migração aparece em uma outra produção literária da escritora Conceição Evaristo (2018), a obra *Ponciá Vicêncio*²⁷, que alguns trechos nos servirão como aparato ilustrativo das mazelas socioeconômicas apontadas no período em questão. A jovem protagonista Ponciá Vicêncio – que dá nome ao livro – sai do campo em direção à zona urbana. Ela vai em busca de melhores condições de vida, tendo como aliado o medo dessa escolha, mas as condições degradantes em que vivia na cidade de onde veio, a desilusão, o cansaço, o descaso com o qual precisava lidar impulsionavam o vislumbre de dias melhores.

Mas não é isso que ela encontra. A jovem se depara mesmo é com míguas oportunidades, deslocando-se para viver na periferia da cidade em condições precárias. A narrativa de Evaristo denuncia questões sociais e históricas da constituição do Brasil, revelando como as estruturas de poder estabelecidas pelo

²⁷ Embora não seja o foco central de análise desta tese, a obra *Ponciá Vicêncio* e o conto “Duzu-Querença”, ambos de Conceição Evaristo, foram usados relacionados às análises como ilustração em alguns trechos deste capítulo. Justificamos esse vínculo devido à intertextualidade das passagens do romance *Ponciá Vicêncio* e do conto “Duzu-Querença” com as obras *Quarto de despejo* e *Becos a Memória* no tocante aos desdobramentos da temática Favelas brasileiras. Advertimos que esse diálogo se faz profícuo, uma vez que esse livro faz parte do PNLD – Literário e está disponível nas estantes das escolas públicas brasileiras, assim, acessíveis aos estudantes do Ensino Médio e nos proporcionou um proveitoso diálogo entre as personagens no contexto de análise trazido à baila nesta tese. Essa relação intertextual é substancial para amplificar a leitura literária proposta neste trabalho, conectando as contextualizações com a materialidade histórica necessária para alargar as possibilidades de leitura literária crítica.

processo de escravização brasileira e, posteriormente, a condição de país periférico perpetuam as desigualdades da nação. Ao chegar à cidade, a primeira noite de

[...] Ponciá acabou sendo ali mesmo na porta da igreja. Viu o sacristão fechar a porta. O moço também a viu abraçada à trouxa de seus poucos pertences. Quis pedir alguma informação, perguntar pelo padre e pedir a caridade de algum alimento e de um gole d'água, mas não teve coragem.

[...] Sentia frio e medo. Aos poucos foi chegando companhia. Mendigos, crianças, mulheres e homens. Vinham alegres, risonhos apesar do desconforto e do frio. Ponciá descobriu alguns já deitados, agasalhados em jornais, e sentiu um calafrio. [...] Olhou novamente para os lados, todos calmos, muitos até dormindo (Evaristo, 2018, p. 34).

Condição semelhante à da personagem Ponciá é identificada em uma passagem de *Quarto de despejo*, quando a narradora encontra com um homem negro cambaleando de fome na rua e ao longo do diálogo entre eles o senhor conta que veio da fazenda porque era muito explorado pelos donos das terras, mas destaca: “Eu não posso trabalhar na cidade porque aqui tudo é a dinheiro e eu não encontro emprego porque já sou idoso. Eu sei que vou morrer porque a fome é a pior das enfermidades” (Jesus, 2014, p. 54). O suplício de narrado por Carolina, retrato da história concreta do Brasil na década de 1950, encontra base teórica nesta passagem em que, segundo Santos (2023),

[...] prossegue a penetração do capitalismo nas zonas rurais, expulsando mais e mais a populações para os centros urbanos. A urbanização se torna cada vez mais metropolização e ‘favelização’, isto é, marginalidade e exclusão social, que assume muitas vezes o caráter de um corte étnico, o que explica a força das reivindicações étnicas nos centros urbanos da região. De fato, o renascimento da questão indígena e dos movimentos negros sob novas formas cada vez mais radicais, são uma expressão desta situação (Santos, 2023, p. 38).

O corte étnico anunciado pelo economista e teórico Theotônio dos Santos (2023) é materializado pelas personagens retratadas nos enredos, porque nesse processo de migração “forçada” pelas investidas cruéis do capitalismo naquela época, a esperança de melhores condições de vida nas grandes cidades impulsionava suas trajetórias. Algumas, a exemplo de Ponciá, possivelmente por sua inocência juvenil, “não entendia por que no povoado as pessoas temiam tanto a cidade. Algumas pessoas saíam e ficavam bem, entretanto, eles só se lembravam, só repetiam os casos infelizes, as histórias de fracasso” (Evaristo, 2018, p. 31). Eram casos de envolvimento com estelionatários, traficantes; casos de assédios, roubos,

mendicância, desemprego e tantos outros; todos infelizes. Mas, a despeito de tudo isso:

Quando Ponciá Vicêncio resolveu sair do povoado em que nascera, a decisão chegou forte e repentina. Estava cansada de tudo ali. De trabalhar o barro com a mãe, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias. De ver a terra dos negros coberta de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois os homens gastavam a vida trabalhando nas terras dos senhores, e, depois, a maior parte das colheitas serem entregues aos coronéis. Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiram enriquecer a todos os dias. Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova. E, avançando sobre o futuro, Ponciá partiu no trem do outro dia, pois tão cedo a máquina não voltaria ao povoado (Evaristo, 2018, p. 29).

Esse cenário de intensa “[...] desruralização, consequência extremada da vigência da propriedade monopólica da terra, do desenvolvimento dos complexos agroindustriais, da mecanização das lavouras [...]” (Bambirra, 1985, p. 242) causou um aumento populacional desordenado, “incentivando o processo de favelização intensivo e extensivo” (Bambirra, 1985, p. 242). A chegada crédula da moça Ponciá à cidade, por exemplo, mostra como “o inspirado coração [dela] ditava futuros sucessos para a vida da moça. A crença era o único bem que ela havia trazido para enfrentar uma viagem, que durou três dias e três noites” (Evaristo, 2018, p. 31).

Ignorando a solidão, o medo e a fome ao longo de todo o trajeto da viagem, Ponciá “[...] trazia a esperança como bilhete de passagem. Haveria, sim, de traçar o seu destino” (Evaristo, 2018, p. 31). Porém, sua sina não dependia apenas de sua vontade de ascender socialmente nos parâmetros capitalistas. A personagem continua refém das condições sociais impostas: a superexploração do trabalho e na exploração de corpos negros. Consequentemente, a mulher é relegada à exclusão social. O resultado do aumento da concentração econômica em países centrais e o produto da desigualdade brasileira.

Condição semelhante notamos no conto “Duzu-Querença”, parte do compilado do livro *Olhos d’água*, outra obra de Evaristo (2016), traz como enredo uma família do interior que decide ir para a zona urbana da cidade em busca, também, de melhores condições de vida. “Quando Duzu chegou pela primeira vez na cidade, ela era menina, bem pequena. Viera numa viagem de trem, dias e dias” (Evaristo, 2016, p. 32) com sua família. “A mãe já estava cansada. Queria descer no meio do caminho. O pai

queria caminhar para o amanhã” (Evaristo, 2016, p. 32), mas em sua ilusão, mal imaginava ele o terrível destino traçado para sua filha: fração futura da estatística populacional feminina forasteira que se torna marginalizada e encontra na prostituição o sustento de sobrevivência. Mas “O pai de Duzu tinha nos atos a marca da esperança. De pescador que era, sonhava um ofício novo. Era preciso aprender outros meios de trabalhar. Era preciso também dar outra vida para a filha” (Evaristo, 2016, p. 32). Nesse peito de pai, cheio de expectativas, havia a informação de que

Na cidade havia senhoras que empregavam meninas. Ela podia trabalhar e estudar. Duzu era caprichosa e tinha cabeça para leitura. Um dia sua filha seria pessoa de muito saber. E a menina tinha sorte. Já vinha no rumo certo. Uma senhora que havia arrumado trabalho para a filha de Zé Nogueira ia encontrar com eles na capital (Evaristo, 2016, p. 32).

O medo era aliado dessas escolhas, mas as condições degradantes em que viviam nas cidades de onde vieram, a desilusão, o cansaço, o descaso com o qual precisavam lidar impulsionava o vislumbre de dias diferentes. Esses enredos se confundem com a realidade de várias famílias que, na busca por dias melhores, percorrem quilômetros de distância, mas se deparam com condições de trabalho abusivas, são enganadas e entregam seus destinos às realidades trágicas.

Ao divagamos por outras duas obras de Evaristo (2016 e 2018) substanciamos como a literatura brasileira é repleta de referências desse processo migratório. Ampliamos o olhar sobre como a busca por melhores condições de vida impulsiona a trajetória de famílias oriundas do campo em direção às zonas urbanas brasileiras ao longo, principalmente, da primeira metade do século XX. O trânsito de trabalhadores migrantes é o produto da exploração exercida pelos países centrais aos países periféricos, numa dinâmica relacionada a questões socioeconômicas da divisão internacional e desigual do trabalho. A mobilidade laboral vista por meio das personagens de Jesus (2014) e Evaristo (2016, 2017 e 2018) são exemplares do resultado da desigualdade global. Essas personagens (sobre)vivem entre a xenofobia, os péssimos salários, a negligência dos direitos trabalhistas, seguindo a lógica do modo de produção capitalista, principalmente na dependência, que cria as condições para a acumulação de capital nos países centrais em detrimento da superexploração dos trabalhadores dos países periféricos, gerando, ainda, um exército industrial de reserva de trabalhadores garantindo o ideal funcionamento desse modo de produção capaz de explorar, nesses termos cada vez mais a mão de obra desse estrato social.

Seguindo o fio dessas reflexões, quanto a esse processo de migração, é válido ressaltar que, do ponto de vista da dependência, países periféricos, a exemplo do Brasil, não conseguem se desenvolver dentro do esquema de “domínio” dos países do centro, pois são subalternizados por estes. Mas essa relação de dependência não ocorre apenas no vínculo internacional. Andre Gunder Frank (1966), no artigo “O desenvolvimento do subdesenvolvimento”, afirma que relação semelhante à exploração desempenhada pelos países metrópoles com seus países satélites, porque aqueles subordinam estes, é identificada dentro do mesmo território quando as cidades centrais são responsáveis pelo subdesenvolvimento no âmbito nacional, assim:

De maneira análoga às relações entre desenvolvimento e subdesenvolvimento no nível internacional, no nível nacional observamos que as instituições aparentemente subdesenvolvidas das zonas chamadas atrasadas ou feudais de uma país subdesenvolvido são também a consequência de um processo histórico de desenvolvimento capitalista, na mesma medida em que o são as chamadas instituições capitalistas das zonas supostamente mais avançadas do mesmo país (Frank, 1966).

A urbanização, portanto, reflete também fatores relacionais à desigualdade entre o campo e a cidade, culminando no desejo e na necessidade de êxodo da população rural. Muitas dessas pessoas, homens e mulheres negros, cuja força de trabalho não tendeu a valorizar apesar da abolição da escravatura, viveram, ao contrário, a reiteração da marginalização de suas existências. Deste modo, a favela, ambiente caracterizado por construções irregulares e moradias precárias, evidencia a face cruel de economia dependente: a miséria de um povo pária de sua própria pátria.

Nos relatos do diário de Carolina, na sua dura veracidade, são reveladas as suas condições de existência na favela do Canindé. Numa das passagens do diário, a narradora revela: “...Havia pessoas que nos visitava e dizia: - Credo para viver num lugar assim só os porcos. Isto aqui é o chiqueiro de São Paulo” (Jesus, 2014, p. 35). Tamanha era a escassez de infraestrutura, que os moradores eram animalizados. Nesta passagem, a narradora desabafa: “... Estou começando a perder o interesse pela existência. Começo a revoltar. E a minha revolta é justa” (Jesus, 2014, p. 35). Retomando a obra *Ponciá Vicêncio*, observemos também quando neste trecho a protagonista:

[...] deitou na cama imunda ao lado do homem e de barriga para cima ficou com o olhar encontrando o nada. Veio-lhe a imagem dos porcos

no chiqueiro que comem e dormem para serem sacrificados um dia. Seria isto vida, meu Deus?” (Evaristo, 2018, p. 28).

As passagens descrevem a desigualdade social representada pela miséria do ambiente em que essas personagens habitam. Residem na imundície. Comparam-se a animais. Abominam suas vidas miseráveis. Sentem desesperança. As duas mulheres se questionam sobre as suas vidas numa mistura de frustração e inquietação tendo em vista o ambiente que as cerca. Em seus momentos de angústia no quarto de despejo da cidade, Carolina registra em 16 de maio de 1955: “Eu amanheci nervosa. Porque eu queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer” (Jesus, 2014, p. 33) e prossegue no dia seguinte: “Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver?” (Jesus, 2014, p. 34).

O estado de desgosto das personagens comprova o poder exercido pela sociedade de classes. O modo de produção capitalista como dado está na sociedade brasileira, inviabiliza de diversas formas a existência igualitária da população trabalhadora. Theotonio dos Santos nos lembra que “[...] o imperialismo bloqueia o desenvolvimento das forças produtivas das nações colonizadas, deceparam seu poder de crescimento econômico, de desenvolvimento educacional, de saúde etc.” (Santos, 2023, p. 48). Aos questionamentos de Carolina sobre a má colocação dos pobres, lembramos que o subdesenvolvimento de países periféricos, como é o caso do Brasil, não se relaciona com a ausência de desenvolvimento, mas é a relação de economia dependente que apresenta um crescimento econômico fadado a acumular miséria, analfabetismo e uma distribuição de renda catastrófica, resultado na exclusão social desses grupos historicamente mais subalternizados. Ilustremos com mais uma passagem da obra de Evaristo (2018) quando Ponciá

Remexeu o feijão. O fogo dançou sob a panela como se quisesse incendiar tudo. [...] em poucos instantes a janta ficou pronta. Foi até a prateleira, pegou uma lata de goiabada vazia e começou a servir a comida para ele. Da panela subia cheiro algum. Teve dúvidas se comeria ou não. Pegou um punhado de torresmo com as pontas dos dedos, levou à boca e ficou mordiscando um. O homem comia sentado na cama, com a lata na mão. O alimento descia incorreto, torto, seco, provocando uma tosse entre uma colherada e outra. Ela foi ao pote de barro e voltou com uma canequinha de lata cheia de água. O homem bebeu o líquido de um gole só. Arrancou a camisa, a calça e, de calção, que cheirava a sujo, afundou o rosto no travesseiro cheio de molambos, e em pouco tempo dormiu (Evaristo, 2018, p. 22).

Retratada está a escassez de alimentos, a impossibilidade de higiene e cuidados pessoais. A protagonista “Ponciá [...] Olhou ele [seu homem] que havia se assentado na cama imunda e se sentiu mais ainda desgostosa da vida” (Evaristo, 2018, 21). O homem de Ponciá também “[...] estava cansado, muito cansado. Sua roupa empoeirada, assim como o seu corpo, porejavam pó. Ele e outros estavam pondo uma casa, antiga construção, abaixo. Tarefa difícil [...]” (Evaristo, 2018, p. 19). Ofício fatigante, em que se nota a exploração da classe trabalhadora, porque, apesar da tarefa árdua, a remuneração é baixa, permanecendo esse homem na pobreza extrema. Assim nos explica Marini (2022):

[...] importa assinalar que [...] são negadas ao trabalhador as condições necessárias para repor o desgaste de sua força de trabalho: [...] porque lhe é obrigado um dispêndio de força de trabalho superior ao que deveria proporcionar normalmente, provocando assim seu esgotamento prematuro; [e] porque lhe é retirada inclusive a possibilidade de consumo do estritamente indispensável para conservar sua força de trabalho em estado normal. Em termos capitalistas, esses mecanismos (que ademais podem se apresentar, e normalmente se apresentam, de forma combinada) significam que o trabalho é remunerado abaixo de seu valor e correspondem, portanto, a uma superexploração do trabalho (Marini, 2022, p. 188-189).

Esse estrato da classe trabalhadora enfrenta nesse processo o desemprego estrutural, os altos níveis de precarização, de desproteção e informalidade do trabalho, conseqüentemente, o baixo consumo de bens e serviços. Vivendo na extrema pobreza, na favela, trabalhando arduamente como, por exemplo, diarista. Como estas passagens elucidam: ao terminar o serviço, “Ditinha tirou o avental, tomou um banho rápido, jantou e procurou o caminho de casa. Antes, a patroa, junto com ela, havia vistoriado toda a casa. Estava tudo um brinco! A casa reluzia!” (Evaristo, 2017, p. 100). Mas, exaurida por esse mesmo trabalho tão bem executado e elogiado, feito na casa da patroa, Ditinha, ao chegar em sua casa, “[...] estava cansada, humilhada. Olhou seu barraco, uma sujeira. As roupas amontoadas pelos cantos. Olhou as paredes, teias de aranha e picumãs. Um cheiro forte vinha da fossa” (Evaristo, 2017, p. 103) e ainda que esgotada reconhecia que “Era preciso jogar um pouco de cal virgem sobre as bostas” (Evaristo, 2017, p. 103). Consumida pela exaustão de um dia inteiro de trabalho na limpeza e organização da casa de outrem para uma noite de festividade, a personagem sente-se inviabilizada para cuidar dela mesma. “Pensou que o dia de amanhã seria duro. A casa estaria de pernas pro ar

depois da festa. Seriam tantas louças!” (Evaristo, 2017, p. 104). Sueli Carneiro (2011) explica que:

[...] a conjunção do racismo com o sexismo produz sobre as mulheres negras uma espécie de asfixia social com desdobramentos negativos sobre todas as dimensões da vida, que se manifestam em sequelas emocionais com danos à saúde mental e rebaixamento da autoestima; em uma expectativa de vida menor, em cinco anos, em relação a das mulheres brancas; em um menor índice de casamentos; e sobretudo no confinamento nas ocupações de menor prestígio e remuneração (Carneiro, 2011, p. 127 - 128).

A passagem com a citação de Carneiro (2011) traz à tona a descrição da vida da personagem Ditinha que, ao limpar o quarto da patroa, Dona Laura, “Olhou-se no espelho e sentiu-se tão feia, mais feia do que normalmente se sentia. [...] (Ditinha detestava o cabelo dela.)” (Evaristo, 2017, p. 99). A empregada admirava a patroa, mulher “muito alta, loira, com os olhos da cor daquela pedra das joias”, olhos verdes (EVARISTO, 2017, p. 100-101). Ditinha ao contemplar a beleza de Dona Laura “[...] se sentiu mais feia ainda. Baixou os olhos envergonhada de si mesma (Evaristo, 2017, p. 101).

Outra personagem de *Becos da Memória*, o pai de Ditinha, quando “ainda não estava paralisado, trabalhava como servente de pedreiro. [...] Trabalhava, comprava o que o dinheiro dava e bebia no final de semana. Chegava bêbado, dormia e roncava” (Evaristo, 2017, p. 102). O homem “[...] não fazia alarde de nada” (Evaristo, 2017, p. 102). Assemelhava-se ao homem de Ponciá. Cujas exaustão do trabalho também consume o seu corpo ao fim do dia, acentuando ainda mais, pela miséria, a problemática em que essas personagens estão inseridas no enredo. “As implicações da superexploração transcendem o plano da análise econômica e devem ser estudadas também do ponto de vista sociológico e político” (Marini, 2022, p. 232). Como podemos notar, o esgotamento físico oriundo do trabalho e a precariedade salarial infundada pelo tamanho efeito desse esforço transformam essas personagens em Josés e Marias Ninguéns. Observemos este fragmento em que Ditinha “tirou o pai da cadeira de rodas e o colocou na cama. O pai fedia a sujeira e a cachaça. Lembrou da patroa tão limpa e tão linda com as joias” (Evaristo, 2017, p. 103-104). Ditinha sentia-se mal, feia, suja, desmoralizada:

Estava tão cansada, olhou o pai paralisado e viu seus olhos vermelhos, congestionados de cachaça. O velho pediu mais, ela deu. Ah! Coitado do homem! Tão aí parado! Sem nenhum prazer! O médico já dissera

que cachaça estava abreviando a vida dele. Ditinha pensou: “E o que valia viver? Se a cachaça abreviava a vida do pai, era melhor que ele bebesse mais e mais até morrer (Evaristo, 2017, p. 103).

Narrada sob o ponto de vista feminino, a música *Traste*, da cantora e compositora brasileira Fátima Guedes, relata um relacionamento em que a mulher se sente “abandonada” por seu companheiro ainda que ambos vivam no mesmo lar. O eu lírico queixa-se da ausência nupcial, sentindo-se uma mulher apenas amiga do seu homem, como vemos nestes versos: “E embora ainda fique com o corpo em brasa / Ele já chega morto de corpo em casa / E guarda a sua alma em algum bolso à toa” (Guedes, 1980).

É esse mesmo eu lírico que denuncia a vida explorada desse trabalhador, seu companheiro. Ela expõe nestes versos que “Ele já chega morto / De corpo, de alma ausente / Esquece em algum bolso / Um beijo que me alimente” (Guedes, 1980). Esses versos trazem à tona a figura masculina exaurida, mas ainda cuidadosa com sua amada. E o eu lírico prossegue: “Ele se acha um traste / Embora não reclame do seu ordenado / Não diz quanto ganha fica envergonhado / Eu sei pelo tão pouco que ele dá pra mim / Janta do que tiver e vai dormir com fome” (Guedes, 1980).

Tais versos revelam a razão da “inexistência” desse homem que, sob a visão do eu lírico feminino, acha-se um traste. Ele possui uma baixa remuneração para executar um trabalho exaustivo, sobrevive em meio às adversidades da ausência de dinheiro. E isso, na sociedade capitalista, no capitalismo da dependência brasileira, faz com que ele se considere um inútil, um imprestável perante quem ama. Os versos apresentam o desgosto e a ausência de prazer que a condição de explorado promove no ser humano.

Em meio à luta pela sobrevivência, não é incomum nas trajetórias das personagens analisadas o abatimento pela tristeza, o desânimo de viver na condição de pobreza extrema e, sobretudo, da fome. No dia 28 de julho de 1958, devido à fome, Carolina descreve: “[...] Eu estava tão triste! Com vontade de suicidar. Hoje em dia quem nasce e suporta a vida até a morte deve ser considerado herói (...)” (Jesus, 2014, p. 102). A tristeza profunda dessas personagens está relacionada às terríveis condições de vida em que se encontram naquele momento. A desesperança em relação a dias prósperos é provocada pela repetição, pela continuidade, pela sucessão de dias árdus, muito trabalho, pouco retorno salarial e a fome permeando tudo isso. Tendo

a vida quase que em eterno sofrimento por faltar o básico para se viver nesta terra. Ela prossegue: “Encontrei com a dona Nenê, a diretora da Escola Municipal, professora do meu filho João José. Disse-lhe que ando muito nervosa e que tem hora que eu penso em suicidar” (Jesus, 2014, p. 102).

Carolina não é adepta ao uso do álcool como o pai de Ditinha e outras personagens de seu diário. Ao contrário, ela condena a prática. Sua responsabilidade como mãe solo de três crianças faz a narradora reconhecer a importância da sobriedade para cuidar dos filhos sem precisar redirecionar o escasso dinheiro para o consumo de bebidas. “Hontem eu bebi uma cerveja. Hoje estou com vontade de beber outra vez. Mas, não vou beber. Não quero viciar. Tenho responsabilidade. Os meus filhos! E o dinheiro gasto em cerveja faz falta para o essencial” (Jesus, 2014, p. 21). A passagem mostra sua força materna em não sucumbir à bebida alcóolica, porque mesmo desejando beber, ela se recusa. Mas o álcool aparece, por vezes, como o refúgio de outras personagens tanto no *Quarto de despejo* quanto em *Becos da Memória*.

As questões levantadas até aqui têm suas origens na formação colonizada da nação brasileira. O racismo, legado da estrutura colonial brasileira devido à exploração da mão de obra negra escravizada, funciona como um aparelho de controle social auxiliar na manutenção das hierarquias raciais e sociais vigentes, conservando a marginalização das populações negras e ainda mais das mulheres negras. Tanto *Quarto de despejo* quanto *Becos da Memória* e as demais obras literárias – utilizadas aqui para ampararmos nossos argumentos – trazem personagens migrantes e, como efeito, esses tornam-se ocupantes de subempregos na zona urbana. Protagonizam a desigualdade, a extrema pobreza, a escassez alimentar. Consideremos o que a narradora do diário descreve nesta cena terrível:

Eu ontem comi aquele macarrão do lixo com receio de morrer, porque em 1953 eu vendia ferro lá no Zinho. Havia um pretinho bonitinho. [...] Um dia eu ia vender ferro quando parei na Avenida Bom Jardim. No Lixão, como é denominado o local. Os lixeiros haviam jogado carne no lixo. E ele escolhia uns pedaços: Disse-me:

- Leve, Carolina. Dá para comer.

Deu-me uns pedaços. Para não maguá-lo aceitei. Procurei convencê-lo a não comer aquela carne. Para comer os pães duros roídos pelos ratos. Ele disse-me que não. Que há dois dias não comia. Acendeu o fogo e assou a carne. A fome era tanta que ele não pode deixar assar a carne. Esquentou-a e comeu. Para não presenciar aquele quadro, saí pensando: faz de conta que eu não presenciei esta cena. Isto não pode ser real num paiz fertil igual ao meu. Revoltei contra o tal Serviço Social que diz ter sido criado para reajustar os desajustados, mas não

toma conhecimento da existencia infausta dos marginais. Vendi os ferros no Zinho e voltei para o quintal de São Paulo, a favela. No outro dia encontraram o pretinho morto. Os dedos do seu pé abriram. O espaço era de vinte centímetros. Ele aumentou-se como se fosse de borracha. Os dedos do pé parecia leque. Não trazia documentos. Foi sepultado como um Zé qualquer. Ninguém procurou saber seu nome. Marginal não tem nome (Jesus, 2014, p. 40).

A trágica cena detalhada no diário de Carolina reforça o que Theotônio dos Santos (2023) apresenta como perspectiva crítica a respeito das relações socioeconômicas no Brasil. A exploração da mão de obra escravizada determinou um pilar para a desigualdade social permanente até a contemporaneidade. Usado como um mecanismo de controle social, o racismo estrutural mantém as categorias raciais em funcionamento na sociedade. A partir também de discursos diversos de inferiorização do negro, perpetua e marginaliza essas populações mais vulneráveis social e economicamente, conduta modular da economia e da política neste país até a contemporaneidade. Fazendo uma relação entre o presente e o passado, vejamos o que Gonzalez (2020) discorre sobre a mulher escravizada:

Enquanto mucama, cabia-lhe a tarefa de manter, em todos os níveis, o bom andamento da casa-grande: lavar, passar, cozinhar, fiar, tecer, costurar e amamentar as crianças nascidas do ventre 'livre' das sinhazinhas. E isso sem contar com as investidas sexuais de senhor branco que, muitas vezes, convidava parentes mais jovens para se iniciarem sexualmente com as mucamas mais atraentes. [...] Após o trabalho pesado na casa-grande, cabia-lhes também o cuidado dos próprios filhos, além da assistência aos companheiros chegados das plantações, engenhos etc. quase mortos de fome e de cansaço (Gonzalez, 2020, p. 53).

Olhamos as personagens mulheres nos enredos de Jesus (2014) e Evaristo (2017) e confirmamos que, com foco na citação de Gonzalez (2020), de lá para cá ainda estamos cercados de vestígios do trabalho doméstico. Esse impacto do escravismo negro é parte da constituição da sociedade brasileira, cujo ranço está na estrutura desigual instaurada não só pelo processo de escravização, que marginalizou homens e mulheres negros, mas também pela condição de país periférico, que acentua cotidianamente essa marginalização relacionada à interrelação entre escravidão, dependência econômica e desigualdade social no Brasil.

Tudo isso ecoa também na maternidade dessas personagens. Porque é sobre elas que recaem os efeitos das condições precárias em que passam a viver, ecoando em suas trajetórias a precarização do trabalho, a violência étnica e de gênero. Efeitos sofridos, conseqüentemente, por sua prole, cuja infância se vê atravessada por uma

trajetória de padecimento, como exemplificamos neste trecho do diário de Jesus (2014):

20 de junho ... Dei leite para a Vera. O que eu sei é que o leite está sendo despesas extras e está prejudicando a minha minguada bolsa. Deitei a Vera e saí. Eu estava tão nervosa! Acho que se eu estivesse num campo de batalha, não ia sobrar ninguém com vida. Eu pensava nas roupas por lavar. Na Vera. E se a doença fosse piorar? Eu não posso contar com o pai dela. Ele não conhece a Vera. E nem a Vera conhece ele.

Tudo na minha vida é fantástico. Pai não conhece filho, filho não conhece pai.

... Não tinha papeis nas ruas. E eu queria comprar um par de sapatos para a Vera. (...) Segui catando papel. Ganhei 41 cruzeiros. Fiquei pensando na Vera, que ia bradar e chorar, porque ela quando não tem o que calçar fica lamentando que não gosta de se pobre. Penso: se a miséria revolta até as crianças... (Jesus, 2014, p. 66).

A maternidade para a mulher negra em nosso país é marcada pela complexidade do tema sob a exigência da interseção de classe, raça e gênero. Consideramos imprescindível o reconhecimento de particulares enfrentadas nas experiências de mulheres negras – sobretudo as pobres – vitimadas pela violência de gênero e pelo racismo. Tendo a maternidade “negada” desde a gestação. Voltemos à personagem Ponciá, “quando os filhos [...], sete, nasceram e morreram, nas primeiras perdas ela sofreu muito. Depois, com o correr do tempo, a cada gravidez, a cada parto, ela chegava mesmo a desejar que a criança não sobrevivesse” (Evaristo, 2018, p. 66). Ela se questionava se “valeria a pena pôr um filho no mundo?” (Evaristo, 2018, p. 66), quando recordava “de sua infância pobre, muito pobre na roça e temia a repetição de uma mesma vida para os seus filhos” (Evaristo, 2018, p. 66), nesse ciclo de miséria. Ponciá

Crescera na pobreza. Os pais, os avós, os bisavós sempre trabalhando nas terras dos senhores. A cana, o café, toda a lavoura, o gado, as terras, tudo tinha dono, os brancos. Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida. Alguns saíam da roça, fugiam para a cidade, com a vida a se fartar de miséria, e com o coração a sobrar esperança. Ela mesma havia chegado à cidade com o coração crente em sucessos e eis no que deu. Um barraco no morro. Um ir e vir para a casa das patroas. Um sobras de roupa e de alimento para compensar um salário que não bastava. Um homem sisudo, cansado, mais do que ela talvez, e desesperançoso de outra forma da vida. Foi bom os filhos terem morrido. Nascer, crescer, viver para quê? (Evaristo, 2018, p. 67).

A passagem sobre as reflexões de Ponciá é o exemplo de uma vida inteira de miséria, exploração, pobreza, abandono. Notemos como o capitalismo opera na vida da jovem.

O racismo e o machismo servem para subjugar-la dentro da exploração capitalista. A moça é mantida nessa contínua exploração “herdada” e que ela já prevê a perpetuação para as próximas gerações. A ela são permitidos sonhos e expectativas de ascensão de classe na vida da cidade, porém a personagem, nesse lugar de esperanças, ainda se vê tão e tantas vezes explorada, revivendo tudo a que já foi submetida, começa a perceber-se melhor como última linhagem dessa desgraça. É arrancado dela o desejo pela maternidade. A jovem se enxerga “incapaz” de ser mãe, pelo fato de não possuir recursos financeiros para cuidar de si, menos ainda de uma criança.

Pensamentos semelhantes aos de Ponciá atormentam também Carolina. No dia 9 de julho de 1955 ela confidencia: “Tive sonhos agitados. Eu estava tão nervosa que se eu tivesse azas eu voaria para o deserto ou para o sertão. Tem hora que eu revolto comigo por ter iludido com os homens e arranjado estes filhos” (Jesus, 2014, p. 87). O sentimento de insuficiência financeira vivido por essas mulheres é agravado quando a maternidade, e isso ocorre de forma recorrente no Brasil, é solo. Uma mulher pobre, muitas e muitas vezes gerar, parir e sustentar exclusivamente sozinha uma ou mais crianças não é algo alienígena, nem na nossa estrutura social, menos ainda na reprodução das narrativas do diário e do romance. A personagem Ditinha, de *Becos da memória*, “Quando [...] apanhou a primeira barriga, não tinha ainda completado quinze anos. Havia-se deitado com seu namorado, uma brincadeira apenas e que terminou muito mal” (Evaristo, 2017, p. 102).

Na ocasião, sua mãe já havia falecido e seu pai trabalhava como servente de pedreiro. A menina “[...] tomou o diabo [...] e não abortou” (Evaristo, 2017, p. 102). Trouxe o Beto ao mundo, ele cresceu. “E depois vieram o Zé, o Nico. A mesma coisa, ela só faltou tomar o diabo em pó para abortar, entretanto a barriga crescia” (Evaristo, 2017, p. 102). Sua última gestação não chegou ao fim. “Já sabendo que remédios, chás, de nada adiantavam [...] Ditinha foi mais longe. [...] Maria Cosme enfiou uma sonda por dentro de Ditinha” (Evaristo, 2017, p. 103). Depois de quase dez dias, ao começar a sangrar “Tiveram que retirar o útero e o ovário de Ditinha. Ela respirou aliviada, pelo menos não criaria barriga mais nunca” (Evaristo, 2017, p. 103). Alívio em relação ao futuro, tem suas causas no mesmo martírio do presente. Ditinha nutre um sofrimento por não conseguir alimentar dignamente seus filhos:

Ditinha acordou com o corpo todo doído. O pai dormia em uma cama de solteiro com o neto maior. Ela dormia em outra cama com os dois menores. Estava cada vez mais difícil dividir a cama com os filhos. Eles estavam crescendo tanto! [...] Ditinha se levantou, preparou a comida do pai parálico e dos filhos. Um pouco de arroz e farofa com um ovo. Muitas vezes quando ela estava na casa da patroa e ia almoçar, lembrava da comida que havia deixado em casa. O alimento crescia-lhe a boca, formava um bolo e não descia. Com lágrimas nos olhos, ela era obrigada a jogar aquela refeição tão boa no lixo, pensando nos seus que estavam com fome em casa. Tinha vontade de pôr tudo numa lata e pedir para levar para casa, mas tinha vergonha. Tinha muita vergonha da Dona Laura (Evaristo, 2017, p. 104).

A narrativa de Carolina denuncia também esse lugar sofrido relegado à maternidade para essas personagens: “Os meus filhos não são sustentados com pão de igreja. Eu enfrento qualquer espécie de trabalho para mantê-los” (Jesus, 2014, p. 16-17) e por conviver cercada de casos de violência contra a mulher ali na favela, a narradora do diário comemora não ter se casado, porque “Os que preferiu me eram soezes e as condições que eles me impunham eram horríveis” (Jesus, 2014, p. 16-17). A narradora segue com os cuidados maternos com seus três filhos:

Preparei a refeição matinal. Cada filho prefere uma coisa. A Vera, mingau de farinha de trigo torrada. O João José, café puro. O José Carlos, leite branco. E eu, mingau de aveia. Já que não posso dar aos meus filhos uma casa decente para residir, procuro lhe dar uma refeição condigna. Terminaram a refeição. Lavei os utensílios. Depois fui lavar roupas. Eu não tenho homem em casa. E só eu e meus filhos. Mas eu não pretendo relaxar. O meu sonho era andar bem limpinha, usar roupas de alto preço, residir numa casa confortável, mas não é possível (Jesus, 2014, p. 21-22).

Segundo Conceição Evaristo em seu ensaio “Da representação à autorrepresentação da Mulher Negra na Literatura Brasileira” (2005):

Uma leitura mais profunda da literatura brasileira, em suas diversas épocas e gêneros, nos revela uma imagem deturpada da mulher negra. Um aspecto a observar é a ausência de representação da mulher negra como mãe, matriz de uma família negra, perfil delineado para as mulheres brancas em geral. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra. Quanto à mãe-preta, aquela que causa comiseração ao poeta, cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. Na ficção, quase sempre, as mulheres negras surgem como infecundas e, portanto, perigosas (Evaristo, 2005, p. 53).

Quarto de despejo e *Becos da memória*, como as outras obras literárias descritas neste subcapítulo, derruba a ordem do discurso de exclusão da maternidade da mulher negra. Pelos olhos dessas narradoras, a maternidade negra passa a existir, ainda que enfrentando toda a dor da fome. O diário de Carolina, descreve diversas

vezes a preocupação dessa mãe submetida ao trabalho árduo e precarizado para alimentar seus filhos. Em certa ocasião, Jesus (2014) reconhece: “Refleti: preciso ser tolerante com os meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar” (Jesus, 2014, p. 22).

Marcada por significativos desafios com raízes profundas na desigualdade socioeconômica brasileira, a maternidade da mulher pobre, sobretudo negra, sem acesso às políticas públicas efetivas para as necessidades desse grupo, demanda compartilhamentos de cuidados com a prole entre as mulheres da família o trabalho dessas mulheres, os afazeres domésticos, as duplas ou triplas jornadas. Em diversos casos, devido a questões como o abandono paterno, essas crianças passam a ficar sob os cuidados das avós. Mulheres cuja trajetória, muitas vezes, não se difere das filhas. Observemos a personagem de *Becos da memória*, Filó Gazogênia. Mulher que trilhou o seu caminho sempre com muito trabalho. “Quando estava boa de saúde, a filha saía para trabalhar e a velha ficava tomando conta da neta e ainda lavava roupas para fora” (Evaristo, 2017, p. 109-110). Devido à profissão de lavadeira, “as tinas [dela] moravam constantemente na torneira. Havia lavadeiras que nem levavam as tinas para casa, porque voltariam no outro dia, no outro dia, voltariam sempre” (Evaristo, 2017, p. 109-110).

Filó Gazogênia, agora, em estado derradeiro, “num esforço imenso, ameaçou abrir os olhos. Pensou, entretanto, que seria melhor continuar com eles fechados. Abrir os olhos para quê? (Evaristo, 2017, p. 107). Reconheceria a pobreza de seu barraco mesmo se mantendo ali de olhos fechados. “Duas camas: a dela e a da filha, que dormia junto com a neta, [...] o fogão de lenha e a prateleira de madeira onde estavam as latas de mantimentos vazias, as louças velhas, as canequinhas de latas, e as duas panelas [...]” (Evaristo, 2017, p. 107-108). Enquanto a filha e neta de Filó Gazogênia permanecem internadas, ela padecia quase solitária em seu barraco sob os cuidados esporádicos de vizinhos e amigos da favela.

Tanto em *Quarto de despejo*, quanto em *Becos da Memória* acompanhamos o martírio de mulheres em decorrência da maternidade. Ambos os enredos trazem personagens com história intimamente relacionadas à condição de miséria. Ou seja, a interseção classe, raça e gênero é o que relega esses corpos a estigmas sociais de descredibilidade como mães e as desumaniza como seres humanos. Paradoxalmente, o enredo do diário vem na contramão desse pensamento e mostra

um diálogo entre Carolina e um negro, homem roto, faminto, conhecido dela de suas andanças em busca de papel pela rua. Na conversa é possível notar o olhar respeitoso dele sobre a mãe Carolina, catadora, trabalhadora que ela de fato é:

... Encontrei com ele outra vez, perto do depósito e disse-lhe:
 - O senhor espera que eu vou vender este papel e dou-lhe cinco cruzeiros para o senhor tomar uma média. É bom beber um cafezinho de manhã.
 - Eu não quero. A senhora cata estes papéis com tanta dificuldade para manter os teus filhos e deve receber uma migalha e ainda quer dividir comigo. Este serviço que a senhora faz é serviço de cavalo (Jesus, 2014, p. 54).

Os cuidados de Carolina com os filhos são ressaltados pelo senhor. A partir das palavras dele notamos como classe, raça e gênero, devido às dificuldades financeiras dessa migrante, negra e mãe solo, repercute nos caminhos futuros da sua prole. Embora ao longo do processo da construção histórica da sociedade ocidental, a infância tenha sido vista de formas distintas, assim como o conceito de criança também tenha se modificado nesse processo, a infância como categoria social é uma construção recente. Entretanto, mesmo para as crianças forras, a exemplo do pai de Ponciá Vicêncio, crescendo ao lado do sinhô-moço, como “pajem do sinhô-moço, escravo do sinhô-moço, tudo do sinhô-moço, nada do sinhô-moço” (Evaristo, 2016, p. 17), a infância seguia o formato de sujeição.

Filho de ex-escravos, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais. Era pajem do sinhô-moço. Tinha obrigação de brincar com ele. Era o cavalo em que o mocinho galopava sonhando conhecer todas as terras do pai. Tinham a mesma idade. Um dia o coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro. O pajem abriu. A urina do outro caía escorrendo quente por sua goela e pelo canto da boca. Sinhô-moço ria, ria. Ele chorava e não sabia o que mais lhe salgava a boca, se o gosto da urina ou se o sabor de suas lágrimas (Evaristo, 2018, p. 16-17).

Ao longo do processo histórico, da infância negada, passando pela infância industrializada até chegarmos aos nossos tempos em que há direito à infância; muitas visões foram construídas em relação a esses sujeitos. Podemos ver em nosso cotidiano o rastro do que foi a infância anterior ao século XIX. A trajetória dos pequenos mais pobres e, majoritariamente, negros na nossa sociedade, ainda hoje, remonta de certa forma aquele período. Um bom exemplo disso é o trabalho infantil, por exemplo ou as crianças negras nos semáforos que em nada comovem o olhar do transeunte. Nesse sentido, compreender os conceitos de infância e como a relação capitalista influencia nessa construção elucidada os porquês de um único país tratar a

infância, na prática, não como um direito, mas sim como um privilégio. Mary Del Priore (2010), no livro *História das crianças no Brasil*, nos leva a refletir:

O lugar da criança na sociedade brasileira terá sido sempre o mesmo? Como terá ela passado do anonimato para a condição de cidadão com direitos e deveres aparentemente reconhecidos? Numa sociedade desigual e marcada por transformações culturais, teremos recepcionado, ao longo do tempo, nossas crianças da mesma forma? Sempre choramos do mesmo jeito a sua perda? O que diferencia as crianças de hoje, daquelas que as antecederam no passado? Mas há, também, questões mais contundentes: por que somos insensíveis às crianças que mendigam nos sinais? Por que as altas taxas de mortalidade infantil, que agora começam a decrescer, pouco nos interessam? Essas respostas, entre tantas outras, só a história pode dar (Del Priore, 2010, p. 10).

Esse é um importante debate em torno das diferentes infâncias no Brasil, tendo em vista que os estratos sociais mais baixos são os principais afetados diretamente quanto ao desrespeito aos direitos das crianças e dos adolescentes. Também são as mulheres dessas as camadas as mais vitimadas pela indiferença e pelo julgamento social. Porque “filho quase sempre vem sem querer. E a mulher sempre carrega tudo. Carrega a barriga e as dificuldades” (Evaristo, 2017, p. 94).

Para manter a roda do processo de produção capitalista girando, a reprodução e o trabalho – não remunerado – de cuidados é, prioritariamente, responsabilidade das mulheres. No dia a dia deficitário das personagens de Evaristo (2017), era hábito das lavadeiras “levarem os filhos para a labuta diária. Improvisavam um lugar para eles deitarem e, da tina de lavagem de roupa, podiam observar o filho e correr a lhes dar o peito na hora do choro-fome” (Evaristo, 2017, p. 179). No diário, Carolina descreve também seu martírio: “Fechei a porta e fui vender as latas. Levei os meninos. [...] Que suplício! Carregar a Vera e levar o saco na cabeça [...]” (Jesus, 2014, p. 19).

Todas essas precariedades e infortúnios elencados até aqui não se bastam no capitalismo dependente brasileiro para afligirem as personagens dos enredos de Carolina e Conceição. No trágico cenário apresentado, a somatória dessas adversidades levou algumas delas a trilhar o caminho da prostituição. Abdias Nascimento (2016) nos lembra que “[...] o costume de manter prostitutas negro-africanas como meio de renda, comum entre os escravocratas, revela que além de licenciosos, alguns se tornavam também proxenetas” (Nascimento, 2016, p. 73). Com o processo de colonização veio a estrutura patriarcal da sociedade portuguesa, fazendo das mulheres negras, desde o período de escravização, e ainda nestes

tempos, “por causa da sua condição de pobreza, ausência de *status* social, e total desamparo, continua vítima fácil, vulnerável a qualquer agressão sexual do branco” (Nascimento, 2016, p. 74).

Ao considerar o pós-abolição, Sueli Carneiro (2003) afirma que “nós, mulheres negras [...] fazemos parte de um contingente de mulheres que trabalharam durante séculos como escravas nas lavouras ou nas ruas, como vendedoras, quituteiras, prostitutas...” (Carneiro, 2003, p. 1-2). Maciel de Aguiar, escritor capixaba, pesquisador de personagens da escravidão “esquecidas” pela historiografia oficial, na coleção História dos Quilombolas, composta por 40 exemplares, coletou informações documentais e orais a respeito de personalidades negras mateenses que viveram na cidade durante o período pós-abolição. No volume intitulado *Rosa Flor*, o autor ressalta que os obstáculos: “do mercado de trabalho para os negros, notadamente para as negras, ‘que sofriam mais do que os homens’. Quando não ‘arranjavam um casamento’ tinham que ‘fazer vida’” (Aguiar, 2007, p. 35).

Em *Becos da Memória* “Negro Alírio tomou para si o trabalho de localizar a irmã de Ditinha. Pergunta aqui, indaga lá, e na favela mesmo conseguiu a informação de que a moça estava fazendo vida na zona” (Evaristo, 2017, p. 136). Toninha não voltava para casa fazia um mês. Ditinha sabia que a irmã “[...] era uma desmiolada. Enquanto ela era menor, teve um pouco de autoridade sobre ela. [...] Mas assim que [...] fez dezoito anos, não quis saber nem de pai, nem de irmã nem de sobrinhos” (Evaristo, 2017, p. 101-102). Porém, naquele momento especialmente, “era preciso encontrá-la. Desde a prisão de Ditinha, o pai paraplégico ficara sem receber a pensão [...]” (Evaristo, 2017, p. 136) e a situação miserável da família se complexificava ainda mais com a ausência da jovem.

Moça Biliza, personagem do romance *Ponciá Vicêncio*, retrata essa mulher migrante esperançosa, empregada doméstica que vê as suas economias de anos surrupiadas naquele ambiente “familiar”. A jovem “tinha de começar tudo de novo. Não, não começaria mesmo! A cozinha, a arrumação da casa, o tanque, o ferro de passar roupa... Haveria de ganhar dinheiro mais rapidamente” (Evaristo, 2018. P. 80). Aquele martírio anterior vivido por Biliza não era para a jovem, de novo, uma opção. Como atesta Aguiar (2007), devido à falta de alternativa, as mulheres negras se defrontavam com árduas realidades e, muitas vezes, mesmo após tanto martírio, passavam a viver abandonadas, sem cuidados, mendigando ajuda. “‘Fazer vida’, virar ‘moça-dama’ ou

‘rapariga’ era, para as jovens negras, após a abolição da escravidão, a única oportunidade que a sociedade dos brancos lhes assegurava” (Aguiar, 2007, p. 35). Ao falar de violência e racismo no Brasil colonial, Mary del Priore (2013), no livro *Conversas e histórias de mulher*, descreve:

Degradadas e desejadas ao mesmo tempo, [...] as negras da terra seriam o mesmo que as prostitutas de Lisboa no imaginário dos colonos brasileiros: mulheres ‘aptas à fornicação’ em troca de alguma paga. E, na falta de mulheres brancas, fossem para casar ou fornicar, caberia mesmo às mulheres de cor o papel de meretrizes de ofício ou amantes solteiras na história inteira da colonização. Nos séculos seguintes, a degradação das índias, bem como seu consumo como objetos sexuais, se somaria à das mulatas, africanas, ladinas e caboclas – todas inferiorizadas pela condição feminina, racial e servil do imaginário colonial. Mais desonradas que as solteiras do Reino, pois além de ‘putas’, eram de cor (Del Priore, 2013, p. 36-37).

O escritor Gregório de Matos e Guerra, acunhado de Boca do Inferno, poeta baiano, ao longo da segunda metade do século XVII, “dedicaria vários de seus poemas a certas mulatas da Bahia, em geral prostitutas. [...] endeusou o corpo e os encantos da mulata. [...] Mas [...] não ousou brincar com a honra das brancas” (Del Priore, 2013, p. 37), uma vez que apenas as “[...] descrevia em tom cortês, ao passo que às negras d’África ou às ladinas referia-se com especial desprezo” (Del Priore, 2013, p. 37), colaborando para a propagação da misoginia racista no país, perspectiva que se alastra até a atualidade brasileira.

Na obra de Evaristo (2018), a personagem Biliza, quando estava há cerca de cinco anos trabalhando na zona, “não conseguira juntar ainda dinheiro algum. Ganhava muito, era famosa, mas gastava muito também. O dinheiro era repartido com a dona da casa e com Nego Glimério, que era protetor dela e de outras” (Evaristo, 2018, p. 80). Este seria o algoz da moça, terminando por assassiná-la num ato violento quando a vê prestes a casar-se com um dos clientes dela.

Se na ficção o tirano de Nega Biliza é um homem negro, o retrato brasileiro do século XVIII, segundo Luciano Figueiredo (2010), no artigo “Mulheres nas Minas Gerais”, dá conta de apontar como “a prostituição parece ter sido adotada como prática complementar ao comércio ambulante. No entanto, constituía atributo das escravas, empurradas muitas vezes a esse caminho pelos seus proprietários” (Figueiredo, 2010, p. 152). Dedicadas ao comércio no Brasil colonial, essas mulheres ficaram conhecidas como “negras de tabuleiro” (Figueiredo, 2010, p. 151). Muitas delas “entregavam-se

ocasionalmente à prostituição, pressionadas pela obrigação que possuíam de pagar uma determinada quantia acertada com seu proprietário” (Figueiredo, 2010, p. 155). Tal prática de prostituição alastrou-se por todo o Brasil.

Muitos autores, como Caio Prado Jr., generalizaram o fenômeno para todo o Brasil colonial. Amparados quase sempre por relatos de viajantes [...]. Chegaram a admitir que a prostituição era uma espécie de expressão tipicamente feminina da pobreza e miséria social [...]. Gilberto Freyre foi outro importante autor na conformação das imagens em torno da prostituição colonial, sobretudo das negras, assinalando o aspecto de crueldade intrínseco à exploração das escravas (Figueiredo, 2010, p. 155-156).

Os apontamentos selecionados por Figueiredo (2010) revelam a relação dessas mulheres escravizadas às necessidades financeiras de paga aos seus proprietários, além da vida de miséria, em outras localidades brasileiras, que lançou essas mulheres ao lugar de prostituição. Voltemos à personagem Duzu, em Evaristo (2016), que ainda criança, depois da longa viagem feita de trem, chegou à cidade com seu pai e sua mãe. Na visão esperançosa do homem, a criança teria um futuro bom, porque “Ela podia trabalhar e estudar. Duzu era caprichosa e tinha cabeça para leitura” (Evaristo, 2016, p. 32). Já chegaram lá da terra natal com uma indicação de trabalho para a garota. E após muitos anos trabalhando na casa dessa senhora, Duzu compreendeu como seu corpo, inocentemente infantil, ao ser tocado pelos homens frequentadores daquela casa, poderia render-lhe dinheiro. Então “Dona Esmeraldina arrumou um quarto para Duzu, que passou a receber homens também. Criou fregueses e fama. Duzu morou ali muitos anos e de lá partiu para outras zonas” (Evaristo, 2016, p. 34). De acordo com Arruza Bhattacharya e Fraser (2019):

A verdade é que o racismo, o imperialismo e o etnonacionalismo são escoras fundamentais para a misoginia *generalizada* e o controle dos corpos de *todas* as mulheres. Como seu funcionamento fere a *todas* nós, todas nós precisamos combatê-lo com unhas e dentes. No entanto, as proclamações abstratas de sororidade global são contraproducentes. Tratando do que é verdadeiramente objetivo de um processo político como se fosse dado desde o princípio, elas transmitem a falsa impressão de homogeneidade (Arruza; Bhattacharya e Fraser, 2019, p. 80-81).

Para as autoras, mesmo que a opressão misógina seja igual para todas as mulheres, ela apresenta aspectos distintos e para nos solidarizarmos é preciso agir de maneira consciente, objetivando perceber essas diferentes formas de opressão entre as diferentes mulheres. Considerando, portanto, as mulheres negras desde ontem até a contemporaneidade como as mais vulneráveis desse sistema capitalista e patriarcal.

Vimos um longo processo violento relacionado à condição de miséria em que se localizam esses corpos femininos. Cujo ciclo das necessidades financeiras não se encerra nessas mulheres, ao contrário, alastra-se por gerações, pois como responsáveis, muitas vezes, únicas pelo sustento da casa e dos cuidados com a família, é possível perceber como a pobreza reflete na infância dos filhos dessas mulheres. No conto “Duzu-Querença”, por exemplo, Evaristo (2016) nos conduz a reflexões sobre como as gerações são afetadas por questões econômicas em que se interliga classe, raça e gênero.

A interseção classe, raça e gênero tem sua gênese na adversidade da sociedade de classes. É essa divisão cruel que favorece todas as mazelas das personagens numa busca interminável por uma vida humana justa. Aliados a outros fatores, o período pós-abolição e a industrialização brasileira provocaram a urbanização e o êxodo rural. Tais condições favoreceram o surgimento das favelas nas grandes cidades e arrastou muitas mulheres negras para uma vida de miséria e de degraço social, uma vez que precisaram executar – ou continuar executando – trabalhos domésticos por salários quase irrisórios, prostituição ou outros afazeres com remuneração precarizada.

Ao considerarmos a interseção classe, raça e gênero, na dependência brasileira, compreendemos que a condição dessas mulheres negras não é dada, pois, ao acaso. Teóricos da dependência como Teóthônio dos Santos e Vânia Bambirra afirmam que a burguesia nos países dependentes não pretende comandar uma mudança nessa condição. Em outras palavras, não interessa a esse grupo social edificar um capitalismo autônomo a partir da soberania nacional. Isso explica por que uma pequena parcela da população se beneficia da dependência, enquanto a grande maioria é relegada a condições até subumanas de existência.

As histórias das personagens mulheres apresentadas nos enredos representam o cotidiano de uma parcela das mulheres pobres desta nação. Pessoas cuja luta diária dá-se contra “um (in)visível” domínio que nos parece intrínseco na sociedade, porém não o é de fato, pois tem nome e sobrenome. Reconhecê-lo na estrutura racista e machista da dependência brasileira é fulcral para a ruptura com esse sistema opressor colonialista.

A integração monopólica mundial, após o fim da Segunda Grande Guerra, trouxe consequências para os países da América Latina. Com a formação de dois blocos

contrários “de um lado, o bloco socialista, liderado pela União Soviética, e, de outro, o bloco capitalista, sob a hegemonia dos Estados Unidos” (Bambirra, 2019, p. 121) estabelece-se um novo ciclo para a humanidade. “A hegemonia dos Estados Unidos sobre o bloco capitalista a partir de 1945 cria as últimas condições para a fase de integração monopólica mundial deste bloco” (Bambirra, 2019, p. 121). Ao longo desse período, ocorrem transformações essenciais nas forças produtivas²⁸ dos Estados Unidos, colocando o país em um patamar mais alto de produtividade.

Foi baseado na hegemonia da superpotência estadunidense que o desenvolvimento do sistema capitalista no plano mundial encontrou as condições para consolidar todo o processo de integração empresarial, comercial, financeira, política, militar e cultural (facilitada pelo desenvolvimento e aperfeiçoamento dos diversos meios de comunicação), o que se deu através da proliferação de empresas “multinacionais” que se instalaram em todos os países capitalistas, através dos acordos regionais de comércio, através da criação de sistemas financeiros internacionais, ou através da criação de instituições e organismos de coordenação de decisões políticas e militares. Finalmente, esse processo se manifestou também mediante a grande expansão da cultura estadunidense em todo o bloco capitalista, impondo suas pautas em múltiplos níveis, que vão das normas preliminares de comportamento, às técnicas e metodologias científicas (Bambirra, 2019, p. 123).

Um exemplar simbólico dessa relação cultural, *Boogie-Woogie na Favela*, nome de uma canção brasileira composta por Denis Brean, em 1945, para a qual Cyro Monteiro empresta sua voz para a gravação. A letra celebra o estilo de música e dança Boogie-Woogie importado dos Estados Unidos para o Brasil e incorporado, segundo a letra da música, rapidamente, à cultura local, sobretudo, ao samba nas favelas. “A nova dança que balança, mas não cansa, / A nova dança que faz parte, / Da política da boa vizinhança” (Brean, 1945). São os versos da canção que marcam a aproximação entre os dois países durante a Segunda Grande Guerra. “E lá na favela toda batucada, / Já

²⁸ Segundo Vânia Bambirra (2019). A Segunda Guerra Mundial impulsionou o desenvolvimento das forças produtivas [estadunidenses] de forma e talvez sem precedentes na história do capitalismo mundial. As consequências fundamentais foram:

- a) A guerra permitiu concentrar nas mãos das grandes empresas e do governo estadunidense grande parte dos conhecimentos tecnológicos produzidos nesta época. A guerra permitiu [...] que se ampliasse as possibilidades de aplicação da tecnologia em setores já existentes, como as indústrias químicas e eletrônicas, que passaram a um novo ciclo produtivo.
- b) A guerra permitiu também uma forte concentração de cientistas nos Estados Unidos, criando a possibilidade de um amplo avanço da cultura científica e tecnológica [...].
- c) Tudo isso está diretamente relacionado com a aplicação direta dessa nova tecnologia na produção, que conduz a uma grande ampliação das unidades produtivas e que, por sua vez, está diretamente correlacionada com a concentração financeira e econômica ocorrida nas primeiras décadas do século XX nos Estados Unidos e que se acentuou excepcionalmente nesse período (Bambirra, 2019, p. 121-122).

tem Boogie-Woogie, / Já falam do tal Boogie-Woogie, / E o nosso samba foi por isso que aderiu, Do Amazonas, Rio Grande, São Paulo e o Rio” (Brean, 1945), numa menção à capacidade de se reinventar do samba, mantendo-se, ainda, intenso e expressivo como cultura popular.

Em 1986, Jovelina Pérola Negra, na canção *Boogie-Woogie da Favela*, critica a figura do Boogie-Woogie da favela. Um indivíduo vacilão, que foge das suas raízes e não é reconhecido pela malandragem. “Quem é esse cara que pintou na área com força na goela / É Boogie-Woogie da Favela” (Negra, 1986). Esse indivíduo é alguém que procura se destacar entre os demais a partir de comportamentos e estilos incomuns ao ambiente. “Com o cabelo molhado de chuva, ele mete uma luva e diz que é New Wave / O nome do cara é Davi, mas o prego só quer ser chamado de Dave / Parece até que esqueceu que a porta bandeira é verde e amarela” (Negra, 1986). A canção condena o comportamento desses sujeitos que buscam privilegiar culturas estrangeiras e elitistas e desprezam a sua própria origem, procurando distanciar-se dela. “Com a mala cheia de muamba ele diz que foi fazer compra nos States” (Negra, 1986). Simbolicamente, o reconhecimento que Jovelina traz na letra, reforça a importância da valorização das raízes e da cultura para a construção da identidade nacional.

Diferenciadas por uma letra, *Boogie-Woogie na/da Favela*, as canções representam os Brasis do/no Brasil. Embora haja receptividade do Boogie-Woogie na favela, ele é remodelado nos termos do samba brasileiro. Por outro lado, ainda que admitido, o *Boogie-Woogie* não é da favela, não pertence à favela, não faz parte de sua história. A voz soberana de Jovelina Pérola Negra denuncia esse indesejado. Ele não é bem-vindo para ficar.

A partir de elementos simbólicos, em seus versos, Pérola Negra, como o próprio nome antecipa, uma mulher negra, brasileira expõe a emancipação do Brasil perante a dependência: “Tremenda conversa fiada e otário no morro não cria, não / Foi aí que a malandragem ficou sem saber que figura era aquela” (Negra, 1986). Divagamos por entre os versos dessas duas canções, porque ambas apontam para o mesmo *Boogie-Woogie*, mas o veem de maneira distinta. Não nos basta apenas sabermos que somos dominados, mas, mais importante, reconhecermos concretamente quais são nossos aliados e quais não são.

Os enredos de *Quarto de despejo* e *Becos da Memória* são histórias escritas por mulheres únicas com vozes coletivas. Ressoam as histórias do grupo de moradores daquelas favelas, com quem as narradoras puderam compartilhar dores e escassas alegrias. Para quem desejavam dar voz. Em 19 de maio, Carolina registra: "... Aqui na favela quase todos lutam com dificuldades para viver. Mas quem manifesta o que sofre é só eu. Eu faço isso em prol dos outros" (Jesus, 2014, p. 36). A jovem Maria Nova sentia que iria escrever "[...] sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita" (Evaristo, 2017, p. 177). Ela ainda, "[...] haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de casa um e de todos. Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo" (EVARISTO, 2017, p. 177). Ambas se mantiveram lúcidas pela escrita, pelos registros diários, pelo resgate das memórias para denunciar e fazer (re)viver um povo.

3. LITERATURA E A TRAGÉDIA MODERNA NA ESTRUTURA DA DEPENDÊNCIA

(...) só teremos emancipação humana e social quando a classe burguesa fizer definitivamente parte do passado. Sem isso, teremos mais racismo, mais exploração, mais xenofobia, mais homofobia, uma vez que o capitalismo de nosso tempo convive muito bem com as aberrações neofacistas e neonazistas (Ricardo Antunes, professor de Sociologia do Trabalho da Unicamp).

Na constituição da tragédia clássica, frequentemente, a personagem assumia o caráter de protagonista individual, encarava o universo presunçosamente com finais inescapáveis em que se dava ao próprio sacrifício em nome da salvação de todos. Ao contrário, na tragédia moderna, o que há é uma personagem comum, oprimida, exposta com seus defeitos e suas virtudes, cujo objetivo não será salvar a todos, mas representar a insignificância em relação a um sistema maior e muito forte. A tragédia moderna pode ser considerada o embate entre forças divergentes delineadoras da identidade cultural e dos cenários da vida humana.

A absolvição final, na tragédia clássica, conduz para a salvação do mundo, com caráter sério e solene, somado ao uso de temáticas singulares, nas quais o protagonista precisa enfrentar a desgraça, com início feliz, mas com desfecho fatal. Na tragédia moderna, o martírio da personagem não é decisivo para solucionar a questão, porém, evidencia o sistema, possibilitando o rompimento com o maniqueísmo e aponta como a tragédia moderna pode ser o produto das realidades sociais e econômicas opressoras dos indivíduos na luta pela sobrevivência.

As mudanças sociais e culturais do século XX orientaram o conceito de tragédia de Raymond Williams (2002). A tragédia deixa de ser apenas uma forma de arte, como vista pelos filósofos clássicos, e passa a ser uma possibilidade reflexiva das condições sociais impostas aos sujeitos pelo sistema. Em geral, esses indivíduos lutam contra condições intransigentes. Os protagonistas da tragédia moderna enfrentam obstáculos para além de seu domínio, refletindo sociedades cada vez mais complexas e desumanas. Além disso, as experiências trágicas são sociais, sendo compreendidas, apenas, se considerarmos o contexto social em que se inserem.

A interpretação da categoria trágica realizada por Raymond Williams (2002) não desconsidera a tradição dos teóricos gregos, mas lança críticas ao academicismo que confina o conceito ao período greco-romano e medieval – quando sugerem que a partir daí não houve mais tragédia. Williams (2002) vai buscar nos acontecimentos históricos a comprovação da permanência da categoria e a onipresença da tragédia moderna na literatura moderna, contemporânea. No prefácio do livro *Tragédia Moderna* de Williams (2002) temos:

[...] o professor mostra que só por preconceito aristocrático teríamos que recusar, como quer a academia, o processo histórico cifrado na assimilação do conceito confinado de catástrofe pelo de tragédia. Afinal, pergunta ele, por que deixar o conceito confinado a uma academia que nem sequer se mostrou capaz de preservar o saber que ele envolve? Por outro lado, se hoje o sentido universalmente atribuído ao conceito é o do uso comum, a recusa em usá-lo, ou pior, a censura a seu uso corresponde a mais uma tentativa de desqualificar a experiência da gente comum: desastres de automóvel ou de trem, perda de emprego, desabamento de minas, quedas de vigas, explosões em plataformas marítimas são trágicos para suas vítimas. Com base nesse fato, se tivermos o cuidado de ultrapassar o aspecto fatalista que impregnou o conceito ao longo de sua história, nada impede que também a situação de ameaça e falta de alternativas em que se encontra hoje a humanidade seja qualificada como trágica (Williams, 2002, p. 15).

Trágico é uma estrutura, daí pensarmos a estrutura da dependência, que já tem a sua tragédia própria produzida pelo modo de produção capitalista. Trágico é uma estrutura constituída por instituições, convenções e experiências que formam uma estrutura que é, por si, trágica: a estrutura da dependência. Sob a perspectiva do Raymond Williams (2002), a tragédia precede o acontecimento trágico, isso significa dizer que as convenções, instituições e experiências de uma estrutura trágica, como a estrutura capitalista, por exemplo, são a origem de todas as tragédias – como as favelas brasileiras analisadas nas obras literárias de referência deste trabalho – pois são

estruturadas com capacidade para engendrar acontecimentos trágicos incessantemente.

Nesse contexto, as temáticas políticas são abordadas considerando o contexto histórico, ou seja, no caso das obras em questão neste estudo, exibindo as relações interseccionadas entre o machismo estrutural e o racismo estrutural imbricados no capitalismo dependente. Dessa forma, esses assuntos são colocados para além da personalidade, a fim de se compreender o funcionamento do sistema de maneira geral. Raymond Williams (2002) alarga o conceito de tragédia herdado dos teóricos europeus, assim, Luís Eustáquio Soares (2012), no ensaio “A moderna tragédia brasileira”, aponta:

Para o crítico literário inglês [...] autor de *Tragédia Moderna* (2002), as guerras, os acidentes de trânsito, os sequestros, a especulação imobiliária, a mercantilização da vida, a fome; violências urbanas como o roubo, sequestro, assassinatos, estupros; o abandono à própria sorte da maior parte da população do planeta, sem eira nem beira; sem trabalho, moradia, sem acesso a saneamento básico, água potável, enfim, as mais diversas formas de violência econômica, de gênero, étnica, simbólica; de violação de direitos básicos, de humilhação, indiferenças, vividas passiva e ativamente no coração de nosso cotidiano, são, na maior parte das vezes, o resultado quase que previsível da concepção/prática liberal que domina todo o planeta, estando na base das relações de produção material e simbólica do mundo desde, pelo menos, a emergência da sociedade burguesa, como consequência da Primeira Revolução Industrial (Soares, 2012).

Essa concepção de tragédia expandida por Williams (2002), denominada tragédia moderna, correlaciona-se diretamente à maneira com a qual a modernidade burguesa se estruturou: “de um lado a ação naturalista, apresentada e realizada como racional, objetiva, determinista, impessoal, impositiva, total; de outro a ação romântica, concebida e vivida como irracional, subjetiva, criativa, pessoal, plural, democrática” (Soares, 2012), resultando, como sugere Williams (2002), da ação naturalista liberal:

a ideia de modernização como independente da vontade humana, sendo ela própria a ação por excelência, por constituir-se como o desejado progresso autoevolutivo, imparável e inquestionável, o que significa dizer que, no seu âmbito, a política – entendida como consciente cenário de decisão humana sobre o destino das sociedades – deve ser totalmente descartada e descartável, simplesmente porque o modelo de produção econômica, com suas sedimentações de classe, simbólica, jurídica, social, é-nos apresentado como impessoal, racional, inevitável; aceitemos ou não (Soares, 2012).

De maneira oposta, embora aceite-o como impreterível e não deseje condená-lo, “[...] o lado romântico, pessoal, subjetivo, voluntarista da ação trágica é individual e se opõe ao primeiro [...]” (Soares, 2012), singularizando a posição do indivíduo, “concebido e vivido como o epicentro legítimo de tudo que diz respeito ao amor, à arte e à vida, à liberdade de expressão, à justiça [...]” (Soares, 2012), porque se supõe a individualização da pessoa, responsável por assegurar por si mesma. Nesses termos:

O horizonte da ação política, sendo descartado da coletiva dimensão naturalista e impessoal, é, por sua vez, deslocado e concentrado para o campo romântico da personalidade em tese livre para agir segundo orientações individuais, privadas, pessoais, familiares ou, quando muito, segundo perspectivas restritas ligadas a segmentos de gênero, étnicos, profissionais, desde que não pleiteiem transformações coletivas; desde que não, enfim, pessoalizem a suposta impessoalidade do eixo social, coletivo, relacionado com o modelo de civilização que produzimos (Soares, 2012).

A tragédia moderna refere-se à inviabilidade de um agrupamento “criativo, revolucionário e democrático entre a subjetividade e a coletividade; o individual e o social; as particularidades de gênero, de classe, étnicas, culturais [...]” (Soares, 2012) e a oportunidade de debater amplamente para propor do individual ao coletivo mudanças de maneira geral. *Quarto de despejo* e *Becos da Memória* revelam experiências trágicas ao expor as injustiças sociais, além de provocar a reflexão a respeito das condições subumanas daqueles que, como Carolina e as personagens de Conceição, vivem, a despeito de suas escolhas, como párias sociais.

Os enredos de *Quarto de despejo* e *Becos da Memória* trazem as mães, as avós, as mulheres negras personagens no papel de figuras comuns nas narrativas. Mas esse contexto da luta individual expõe as questões coletivas da batalha diária para trazer o sustento para os filhos em meio à miséria na qual se veem inseridas como únicas responsáveis pelos proventos de suas proles. O que transparece, a olho nu, é uma ideia do “salve-se quem puder” no cotidiano da extrema pobreza apresentada nos enredos. Dando a impressão de que as questões enfrentadas por essas mulheres são posições individuais, quando, de fato, devem ser vistas como coletivas para o enfrentamento de um sistema grandioso. Como nos alerta Soares (2012):

Tudo funciona como se o mundo fosse o que é e ponto final, de modo que nós, mulheres, gays, homens, negros, índios, brancos, amarelos, temos apenas que, com força de vontade pessoal, alterar ou dar o desejado rumo às nossas personalidades autocentradas, tendo em vista a eternidade intocável de nosso próprio modelo civilizacional, de modo que aqueles que não conseguem se tornar bem sucedidos, a

esmagadora maioria dos seres vivos do planeta, devem ser impessoalmente vistos como inaptos, fracassados, preguiçosos, improdutivos, vagabundos, bárbaros, autoritários, ressentidos, castrados, drogados, terroristas; incômodas e descartáveis não pessoas; lixos (Soares, 2012).

Observemos Carolina, no dia 08 de agosto de 1959, seu sentimento era de rancor em relação à favela: “Se Deus auxiliar-me hei de sair daqui, e não hei de olhar para trás.” (Jesus, 2014, p. 188). Na favela da personagem Maria-Nova, ao iniciar a trégua da chuva, “surgiam outros [barracos] tão ou mais precários que os anteriores. E gerações inteiras nasciam e cumpriam tempo de vida acostumadas à miséria, fazendo muitas da miséria razão de vida” (Evaristo, 2017, p. 141). Apesar de as personagens serem, do ponto de vista da compreensão de si, paradoxais, elas assumem exclusivamente para si a responsabilidade sobre suas existências, individualizando-se. Desconsideram e desconhecem, inseridas na tragédia moderna, o olhar global da condição do povo trabalhador brasileiro privado da própria dignidade. Será, na concepção do que nos diz Williams (2002), a coletividade o caminho para a transformação do sistema como está posto.

Na miséria dos barracos da favela de *Becos da Memória*, notamos germinar esse coletivo em passagens como esta em que Mãe Joana temia o desmoronamento em período de chuva forte e “persistente [que] acabava por amolecer as paredes do barraco que, entretanto, iam resistindo por teimosia até o momento em que não aguentavam mais” (Evaristo, 2017, p. 139) e, no decorrer do desespero dessas famílias, os favelados ouviam “[...] um barulho, surdo, seco [...] esperando gritos de dores humanas. Alguns ficavam soterrados [...] os vizinhos corriam rápido, em meio à chuva, com pás, paus, o que tivessem [...]” (Evaristo, 2017, p. 140). As construções precárias, “eram de adobe, latas, papelões e folha de zinco” (Evaristo, 2017, p. 140), dificilmente matava. “O pior era o desespero de não ter para onde ir, não ter mais um barraco para morar” (Evaristo, 2017, p. 140). Segundo Williams (2002), “no sistema capitalista, o que aparece como ordem é por definição a produção metódica da desordem (desigualdade, humilhação, violência, privação, injustiça) [...]” (Williams, 2002, p. 16), nesse sentido, é a desordem revolucionária que produzirá uma nova ordem.

Nos quartos retratados por Carolina, encontramos a voz dessa personagem mulher, negra, pobre e pária social, além de diversos outros personagens daquela realidade.

São os relegados advindos da seca nordestina, das fazendas escravistas da zona rural, expatriados em sua própria terra natal. Buscam abrigo na cidade de São Paulo dos anos 1950. Das memórias de Maria-Nova, ouvimos semelhante coletividade unida em torno do não desfavelamento e da sobrevivência. A descrição dessa marginalização expõe as injustiças socioeconômicas de um dado período, cujo contexto social é instrumento importante na formação das personagens.

Os desafios enfrentados pela protagonista de *Quarto de despejo* não refletem exclusivamente a sua individualidade, ao contrário, quando ela se expressa desesperada perante a condição de fome e opressão: “Eu amanheci nervosa. Porque queria ficar em casa, mas eu não tinha nada para comer. ... Eu não ia comer porque o pão era pouco. Será que é só eu que levo esta vida? O que posso esperar do futuro?” (Jesus, 2014, p. 33), amplifica-se a compreensão de que aquela é uma condição maciça da favela. Os barracos desabando, em *Becos da memória*, denunciam o tratamento marginalizado destinado à classe operária brasileira. As personagens dessas duas obras não reproduzem a sua própria história, mas descrevem e representam as mazelas de seus semelhantes, com relatos interligados a questões amplas socialmente como o racismo, a pobreza e a desigualdades social. Construindo vitórias e derrotas ao longo das suas trajetórias.

27 DE DEZEMBRO ...Eu cancei de escrever, adormeci. Despertei com uma voz chamando Dona Maria. Fiquei quieta, porque não sou Maria. A voz dizia: —Ela disse que mora no numero 9. Levantei de mau humor e fui atender. Era o senhor Dario. Um senhor que eu fiquei conhecendo na eleição. Eu mandei o senhor Dario entrar. Mas fiquei com vergonha. O vaso noturno estava cheio. ...O senhor Dario ficou horrorizado com a primitividade em que eu vivo. Ele olhava tudo com assombro. Mas ele deve aprender que a favela é o quarto de despejo de São Paulo. E que eu sou uma despejada (Jesus, 2014, p. 147).

Essa passagem, exemplifica a dor pessoal de Carolina, mas também reflete uma condição social mais ampla que muitas pessoas, principalmente mulheres negras, enfrentam. A tragédia moderna, portanto, reflete as estruturas sociais de opressão dos indivíduos, produzindo a possibilidade reflexiva sobre as injustiças contemporâneas. Ambas as narrativas, dentro do contexto de opressão e luta por autonomia, retratam a complexidade da experiência humana em contextos sociais adversos. São enredos pautados na presença da individualidade que representa um coletivo de indivíduos que lutam por dignidade.

As denúncias das condições sociais feitas pelos enredos são marcadas pela carga emocional das obras, refletindo numa crítica contundente à desigualdade social num ambiente que é implacável com as personagens. Inseridas em uma realidade brutal, resistem contra forças autoritárias para sobreviver dia a dia. “Saí a noite, e fui catar papel. [...] Eu estava indisposta. Com vontade de deitar. Mas, prossegui. Precisava de dinheiro. Eu não tinha dinheiro em casa para comprar pão” (Jesus, 2014, p. 15). Nesse dia, a narradora descreve ainda: “Trabalhei até as 11,30. Quando cheguei em casa era 24 horas. Esquentei comida, dei para a Vera Eunice, jantei e deitei-me. Quando despertei, os raios solares penetrava pelas frestas do barracão” (Jesus, 2014, p. 15). Em outros becos “a fome, o frio, o desamparo, o desespero, não era de poucos e sim de muitos. Não ter nada era a bomba, o perigo que estava armazenado na vida da grande maioria” (Evaristo, 2017, P. 175).

Em *Becos da Memória*, a personagem de nome “Antônio João da Silva [...] Quando menino, foi chamado de Totó [...] Já homem, Sô Totó, agora velho, Tio Totó” (Evaristo, 2017, p. 19). Desde moço, viu-se obrigado a deixar o lugar onde vivia em busca de melhores condições para si e para os seus. Nesse ínterim, as perdas foram implacáveis em sua caminhada. Tio Totó representa a história daquela favela memorada na obra de Evaristo (2017). Ele esteve lá desde o seu início, participou de sua fundação. Um homem vivido que, em suas palavras anuncia: “eu já rodei, já vaguei por esse mundo velho... Já comi e bebi poeira das estradas. Tenho marcas de muita carga no lombo” (Evaristo, 2017, p. 19). Mas isso não basta quando o desfavelamento entra em curso e Tio Totó “[...] não se conformava com o acontecido. Deus do céu, seria aquilo vida?” (Evaristo, 2017, p. 18). Depois de anos vivendo ali, sem energia para novas mudanças, a especulação imobiliária ameaça despejar esse homem.

Tio Totó andava inconsolável: já velho mudar de novo, num momento em que seu corpo pedia terra. Ele não sairia da favela. Ali seria sua última morada. Ele olhava o mundo com o olhar de despedida. Olhava sua terceira mulher, seus netos órfãos, sua casinha caiada de branco, algumas galinhas e o chiqueiro vazio (Evaristo, 2017, p. 18).

O cenário de extinção da favela descrito em *Becos da Memória* fez parte do processo real de consolidação desses aglomerados residenciais que, somente com a força de grupos comunitários, foram se consolidando como espaços de moradia e construindo mais condições de habitação no Brasil. Bambirra (1985) afirma que “nos anos cinquenta [...] a favelização tende a se acentuar, protegida então pelo crescimento

dos movimentos políticos urbanos” (Bambirra, 1985, p. 241). Naquele período, “são criadas muitas das Associações de Moradores nas favelas com o objetivo de resistir às expulsões” (Bambirra, 1985, p. 241). Essa força tende a aumentar no decorrer dos anos que seguem, chegando inclusive a impedir – depois do golpe de 1964 – não muitas, mas algumas expulsões.

A especulação imobiliária apresentada pelo sambista cantor e compositor brasileiro Adoniram Barbosa nos tristes versos de Saudosa maloca, há 73 anos, noticiava: “Se o senhor não está lembrado / Dá licença de contar / Que aqui onde agora está / Esse edifício alto / Era uma casa velha, um palacete abandonado” (Barbosa, 1951). Aquele era o lugar onde o eu lírico e seus companheiros, Mato Grosso e Joca, construíram uma maloca e viviam dias felizes. “Mas um dia / Veio os homis co as ferramentas / Que o dono mandou derrubar / Peguemo tudo a nossas coisas / E fumos pro meio da rua apreciar a demolição” (Barbosa, 1951).

Dilacerado pela cena o eu lírico descreve: “Cada táuba que caía, doía no coração” (Barbosa, 1951), num misto de indignação e tristeza “Mato Grosso quis gritar” (Barbosa, 1951). Mas, conformado, o eu lírico diz: “Os homis tá ca razão, nós arranja outro lugar / Só se conformemos quando o Joca falou / Deus dá o frio conforme o cobertor” (Barbosa, 1951). A canção reflete um grupo social abandonado a própria sorte pelo poder público, embora padeçam desabrigados, resignam-se perante o corrido:

[...] pois o trágico é precisamente isto: o cenário dantesco de indivíduos isolados, em busca de si e de seu próprio prazer e felicidade, dentro de uma totalidade social intocável e inevitável, dentro da qual ele apenas sobrevive ou tenta tirar o máximo de proveito possível (Soares, 2012).

As personagens da favela de *Becos da Memória* enfrentam, assim como nos versos de Adoniram Barbosa, a desocupação inegociável e a derrubada de suas moradias. “Chegaram bravios, recomeçando o trabalho. Só se ouvia barulho e sentia poeira. O desfavelamento recomeçava” (Evaristo, 2017, p. 81) a ordem era direta: “Todos aqueles que já tivessem recebido as tábuas e tijolos ou a quantia de dinheiro oferecida pela firma construtora deveriam desocupar o beco” (Evaristo, 2017, p. 81). Uma das faveladas, a personagem Custódia “[...] saía dali com a alma pesada. A alma e o corpo” (Evaristo, 2017, p. 82). Embora tenha sofrido um aborto há poucos dias, ela, junto com outros moradores, rapidamente precisaram juntar “as mudanças, trouxas,

latas, meninos e grandes, cachorros, desamparo, merda e merda, tudo era acomodado desacomodadamente em cima do caminhão [...]” (Evaristo, 2017, p. 81) que seguia levantando poeira e se dirigia “[...] para o outro lado da cidade, onde uma nova favela florescia” (Evaristo, 2017, p. 85). Vânia Bambirra (1985) explica que

[...] a favelização como tendência urbana irreversível no capitalismo dependente, prosseguiu o seu curso célere e porfiado, conduzindo a que na década dos setenta as próprias autoridades governamentais tenham finalmente que reconhecer a impossibilidade de remoção e a necessidade de coexistência com as mesmas.

Por fim, a favela conquistou seu espaço inquestionável, seu direito de pelo menos sonhar e vir a ser um bairro urbanizado (Bambirra, 1985, p. 241).

O panorama exposto pela citação de Bambirra (1985) representa alguns avanços conquistados de forma comunitária, pela coletividade de indivíduos vitimados pelas adversidades daquela existência e integrantes desses espaços comuns da tragédia moderna na dependência brasileira. As obras de Carolina e Conceição dialogam com a ordem trágica do mundo moderno. Essas personagens denunciam a tragédia moderna da fome, da pobreza, da especulação imobiliária, do racismo, do machismo. Essas narrativas representam a tragédia moderna como um espelho das lutas humanas universais, nesse enfrentamento da pobreza, do preconceito, da marginalização, essa autonomia em frente à opressão, como experiência trágica social. Mas não desassociadas da ampla relação de dependência brasileira, responsável por garantir a manutenção do desequilíbrio socioeconômico.

A estrutura da dependência em que se encontram essas personagens pobres, negras e mulheres é uma estrutura constituída por instituições, convenções e experiências. Essas experiências estão implicadas também com o racismo e o machismo estrutural. É o efeito de uma estrutura da dependência que é na sua imanência, no seu arranjo institucional, convencional e de experiência, essencialmente trágica. A única forma de equacionar essa condição é superar essa tragédia, mudando a estrutura, mudando as convenções, as instituições e as experiências.

3.1 PATRIARCADO E RACISMO NA DEPENDÊNCIA BRASILEIRA

O modo de produção capitalista é baseado na exploração do trabalho dos 99% dos trabalhadores mundo afora. Essa força de trabalho é vendida para fazer funcionar os meios de produção, e os baixos salários representam a extração do valor do trabalho

individual e coletivo, uma vez que os patrões ficam com uma parte excedente do valor do trabalho desse operariado para garantir o lucro, o que Marx chama de mais-valor.

No livro *A precarização tem rosto de mulher*, organizado por Diana Assunção (2020), vemos que: “Em *O capital*, Karl Marx já usava a definição de *cheap labour* (“trabalho barato”) como uma das poderosas formas de os patrões conseguirem diminuir os custos com os trabalhadores” (Assunção, 2020, p. 35). Desses indivíduos todos, como a força de trabalho ainda mais barata era a das mulheres e crianças, elas eram admitidas por salários menores. Esse cenário permitia reduzir, posteriormente, a remuneração de todo o coletivo de trabalhadores.

Segundo Assunção (2020), “no Brasil [...] a burguesia se utilizou de um *cheap labour* específico: a grande massa de negros e negras escravizados que, com o fim da escravidão, constituíram uma reserva de mão de obra a custos extremamente baixos” (Assunção, 2020, p. 35). Como está aí a raiz do processo de trabalho remunerado no modo de produção capitalista brasileiro, os avanços tecnológicos oriundos dessa base não estão a cargo de atender às necessidades da maioria da população. Conseqüentemente, o abandono de uma parte desses cidadãos à própria sorte é uma tragédia da modernidade em nome do “progresso”.

A estrutura da dependência, ao passo que é afetada por essa tragédia, tornar-se uma espécie de “quarto de despejo” de classe, raça e gênero. Mathias Seibel Luce (2018) define que “[...] a dependência²⁹ é síntese de múltiplas determinações” (Luce, 2018, p. 197), resultando “na superexploração da força de trabalho, nas transferências de valor como intercâmbio desigual e na cisão no ciclo do capital” (Luce, 2018, p. 197-198). Condições “sob as quais as contradições de capitalismo se tornam mais agudas e a exploração se impõe de maneira brutal sobre a classe trabalhadora e a grande massa do povo” (Luce, 2018, p. 198). Operariado este que no Brasil é constituído “por cerca de 100 milhões de pessoas [...]”. As mulheres trabalhadoras representam

²⁹ Embora haja uma formulação teórica geral, ao partirmos para os casos concretos, observamos cada particularidade. Em cada um dos países dependentes podemos identificar tipologias diferentes. Mesmo que estejamos incluídos nessa mesma categoria, como diversos países da América Latina, asiáticos e africanos, a nossa realidade se concretiza de forma específica, impondo a necessidade de ser analisada em sua particularidade, à luz da íntegra e da historicidade do nosso contexto social. É o que propõe Bambirra (2019) quando aproxima-se do que é dependência e segue aprofundando-se em escalas mais específicas, priorizando as particularidades para investigar como a dependência se manifesta por aqui no nosso país.

aproximadamente 45% deste contingente e as negras um quarto da classe” (Assis e Helena, 2021, p. 111). Isto é, as mulheres negras representam a maior parte do grupo de trabalhadoras brasileiras. Tal cenário mostra como a luta negra e a luta de classes estão intimamente relacionadas com realce para as mulheres.

O patriarcado como forma de organização social faz da opressão de gênero um produto da construção histórica da sociedade. Ou seja, não é um problema individual. Embora consideremos que o machismo seja anterior ao capitalismo, a ascensão burguesa como classe eminente não suplanta ou acaba com esse formato de organização social. Em vez disso, absorve as suas estruturas, porque elas os servem como exploração do conjunto da classe trabalhadora e, em específico, das mulheres. Está instaurada a crise dentro da crise: uma tragédia da modernidade. A fusão entre a burguesia e o patriarcado evidencia o machismo como parte estrutural do sistema.

O racismo apresenta uma concepção histórica diversa do patriarcado, uma vez que aquele emerge e se solidifica junto ao capitalismo. Ao longo da história houve várias formas de escravidão, porém essas foram determinadas pela classe social, cultura, política, religião, nunca pela cor da pele. O racismo é uma relação social estruturada política e economicamente na sociedade a partir de consentimentos e embasamentos religiosos e científicos, ou melhor, pseudocientíficos da época, para justificar a escravidão de homens e mulheres africanos em um dos episódios mais brutais da história.

O professor e pesquisador Wagner Miquéias Damasceno (2022), na obra *Racismo, escravidão e capitalismo no Brasil: uma abordagem marxista*, afirma que, no Brasil, uma das formas ideológicas racistas é o que se chama do ideal do branqueamento ou branquitude. Essa ideologia é uma ferramenta que coloca o branco como superior ao negro e foi desenvolvida em paralelo com as próprias ciências naturais. Outras concepções foram criadas como, por exemplo, a de raça, para dizer que existia uma raça superior; que é o branco e uma raça inferior; que é o negro.

Produziram uma série de terminologias das ciências naturais para construir uma ideologia racista, que dominou no Brasil por muito tempo e no período que abrange o final do século XIX e início do XX foram propagadas teorias para amparar a defesa da eugenia no país. Antes disso, por intermédio da religião cristã, houve a

desumanização dos negros para fundamentar o porquê se podia explorar de maneira tão brutal aquele grupo específico de pessoas, desumanizando-as.

No capitalismo vigente, o racismo atua como uma ferramenta de exploração, inferiorização, subjugação e extermínio de negros e negras. É um elemento para a burguesia manter o domínio sobre o proletariado. Funciona como uma arma para a divisão da classe explorada, que é a classe trabalhadora. Ainda que o racismo aconteça dentro das relações individuais, de acordo com Telles e Parks (2020):

[...] o racismo é estrutural para o funcionamento e a manutenção do capitalismo, o que, apesar de se manifestar também do ponto de vista individual e institucional, é antes uma relação social que tem origem, se manifesta e tem sua engrenagem na sociedade do antagonismo de classes, em que o Estado é um mecanismo da dominação de uma sobre a outra.

Ao contrário do que apregoam as leituras liberais, racismo não é apenas um problema ético, uma categoria jurídica ou um dado psicológico. Racismo é uma relação social, que se estrutura política e economicamente [...] (Telles e Parks, 2020, p. 181).

A burguesia converteu a discriminação racial em lucro com a superexploração do operariado e as mais degradantes condições de vida ao subjugar e inferiorizar a identidade e a cultura negras. Além disso, a ideia individualizada de “negros no topo”, reproduz os desejos neoliberais sobre a valorização de negros para ocuparem cargos de liderança sob a bandeira da representatividade, distanciando nossa percepção das lutas coletivas da classe operária contra os desmandos trágicos do capital. Damasceno (2022) rememora o quanto os EUA utilizaram, ao longo da história, o racismo para fragmentar a classe trabalhadora e beneficiarem-se da mão de obra dos trabalhadores negros servindo-se da distinção entre a própria população negra para manter a ordem social e racial. Segundo o pesquisador:

Vale lembrar que, antes de Barack Obama assumir a presidência dos Estados Unidos, o governo republicano de George W. Bush havia indicado vários negros para altos cargos governamentais, com destaque para Colin Powell, secretário de Estado, e sua sucessora, Condoleezza Rice. Ambos ajudaram a conduzir as guerras imperialistas travadas pelos Estados Unidos contra dois países do Oriente Médio, cujas populações são formadas majoritariamente por pessoas não brancas: o Afeganistão e o Iraque (Damasceno, 2022, p. 246).

Reconhecemos o lugar da representatividade para a ruptura com o racismo e o machismo estruturais, mas afirmamos que esse processo precisa se dar na interseção classe, raça e gênero, numa perspectiva de união da classe trabalhadora para

reconhecemos nossos pares e nossas lutas, ainda que estejamos em espaços de poder. Do contrário, podemos nos levar – ao acessarmos esses estratos – a meramente reproduzir o desejo e os interesses da classe dominante. Há, portanto, a real necessidade de amplificarmos nossa construção, na posição de país dependente, sobre o que é racismo e machismo e como essas opressões operam dentro da nossa nação em nome do capital.

O *Carrefour*, por exemplo, que se declara publicamente como uma empresa comprometida com a inclusão, a promoção da diversidade e o combate ao racismo, em 2020, cobriu um trabalhador – que foi a óbito enquanto desempenhava suas funções na loja – com guarda-chuvas, para o mercado seguir seu funcionamento enquanto o corpo não tinha sido removido do local³⁰. Os gramados nacionais e internacionais, por vezes, são palcos de atos racistas realizados das mais diversas formas. Ainda assim, as camisas de vários times do futebol brasileiro, por exemplo, estão estampando, cada vez mais, os seus patrocinadores: empresas de jogos de apostas esportivas. Lembremos que a regulamentação desses jogos pela lei nº 14.790/2023 não foi capaz de prever certos desafios na utilização deles.

Levantamentos iniciais do Banco Central³¹, relativos ao ano de 2024, mostram que os brasileiros gastaram cerca de 20 bilhões por mês nos primeiros oito meses do ano em questão. De acordo com os dados, ao longo do período analisado, cerca de 24 milhões de pessoas físicas fizeram apostas em jogos de azar e apostas virtuais. Segundo dados do DataSenado³², coletados no mês de junho de 2024, 52% das apostas do período foram efetivadas por brasileiros com renda familiar de até dois salários-mínimos. Unindo as pontas, vemos o desenho de um quadro em que a maior parte do endividamento nesses jogos está localizado entre a população mais pobre e, conseqüentemente, o grupo formado, majoritariamente, por pessoas negras.

Além dos patrocínios dos clubes de futebol, influenciadores, artistas de diversos segmentos culturais, desportistas e várias outras celebridades também se

³⁰ Notícia veiculada neste link: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/carrefour-causa-revolta-ao-cobrir-corpo-de-trabalhador-com-guarda-sois/>. Acesso em 01 de outubro de 2023.

³¹ Notícia veiculada neste link: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/09/24/brasileiros-gastaram-cerca-de-r-20-bilhoes-por-mes-em-apostas-online-estima-revela-bc.ghtml>. Acesso em 18 de novembro de 2024.

³² Notícia veiculada neste link: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/10/01/bets-42percent-dos-brasileiros-que-dizem-apostar-estao-endividados-e-quase-um-terco-esta-fora-do-mercado-de-trabalho-diz-pesquisa-do-senado.ghtml>. Acesso em 18 de novembro de 2024.

embrenharam na publicidade do “jogo de apostas responsáveis”. No último janeiro, João Batista Jr. e Alessandra Medina publicaram pelo portal Uol, na revista Piauí, o artigo intitulado “O bonde do Tigrinho: como os influenciadores ganharam fortunas e ajudaram as *bets* a produzir a pandemia do vício”³³. Traçando uma cronologia da evolução desses jogos de apostas no Brasil, os repórteres mostram a publicidade exorbitante por traz de contratos com cachês altíssimos. Alguns lucrando, inclusive, por meio do percentual de perda dos usuários.

O artigo descreve ainda casos em que os jogadores veem o “divertimento” transformar-se em um vício capaz de levá-los ao superendividamento e, conseqüentemente, à ruína financeira, à destruição da família e a tratamentos psiquiátricos. Aponta também como esses jogos atingem a saúde mental dos indivíduos e afirma que as principais vítimas do vício nesses jogos são as classes C e D, prevendo um quadro cada vez mais problemático devido à onipresença desses jogos na paixão nacional dos brasileiros: o futebol.

A escalada bilionária desses jogos de apostas no Brasil mostra como o modo de produção capitalista lança mão da diversidade e quaisquer meios – ludibriando inclusive partidários das pautas antirracistas – para explorar ainda mais as classes mais necessitadas do planeta, iludindo-as com as promessas não cumpridas de dias melhores. Está aí a importância de observar com lucidez essas artimanhas do sistema e compreender que a emancipação precisa ser coletiva e comandada pelas mulheres negras: o rosto da classe trabalhadora precarizada, porque, como afirma Assunção (2020), “A exploração capitalista, para rebaixar os salários de todos os trabalhadores, sobrecarrega os negros e as negras, pagando-lhes metade e um terço [...] do salário já rebaixado dos operários e operárias brancas [...]” (Assunção, 2020, p. 35).

Em outros termos, no Brasil, “as mulheres negras [...] recebem 60% menos que os homens brancos” (Assunção, 2020, p. 35). Isso significa dizer que a burguesia no Brasil “e os monopólios imperialistas, além de elevarem seus lucros cortando os salários com a contratação de mulheres [...] conta com uma reserva de mão de obra de milhões de negros e negras” (Assunção, 2020, p. 35) explorando-os mais do que aos demais.

³³ Artigo veiculado neste link: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-bonde-do-tigrinho-bets/>. Acesso em 20/01/2025. Disponível também neste blog: <https://conteudolivrenews.blogspot.com/2025/01/o-bonde-do-tigrinho-joao-batista-jr-e.html?spref=tw>. Acesso em 20/01/2025.

Separar a luta de classe da luta dos negros e das mulheres parece absurdo, mas essa divisão é inclusive fomentada, porque determinados setores defendem o entendimento da relação dos negros fora da relação de classe. Esse ponto de vista talvez possa ser relacionado a uma perspectiva que considera o marxismo uma teoria colonialista. Entretanto, destacamos esta citação proferida pelo professor Luís Eustáquio Soares (2021), no prefácio do livro *O Estatuto (contra) colonial da humanidade literatura e política*,

[...] não é possível ocultar ou desqualificar, a propósito, o fato de que o marxismo seja a teoria revolucionária da humanidade do estatuto colonial não porque seja europeia ou de autoria de brancos e homens europeus, como se lê e se ouve falar por aí, mas porque foi e é a consequência epistemológica mais revolucionária, humanista e universal das lutas de classes operárias do período em que surgiu (Soares et al., 2021, p. 11).

Em *Becos da Memória*, as reminiscências de Maria-Nova nos levam a perceber como o processo de desapropriação da favela foi capaz de desestruturar os moradores locais. A narradora recorda o período em que os operários da empresa contratada para derrubar os barracos trabalhavam ferozmente nos tratores demolindo as moradias. Isso ocorria numa parte do terreno onde, agora, no lugar dos barracos havia uma grande cratera, um buracão.

O avanço da máquina “[...] vinha tão próximo que dava a impressão de que despencaria pelo precipício abaixo. Rogávamos praga e desejávamos sinceramente que isso acontecesse” (Evaristo, 2017, p. 151), ainda que “[...] morresse o tratorista, tamanha era a nossa raiva, a nossa decepção, o nosso despeito por sairmos da favela” (Evaristo, 2017, p. 151). Era necessário “[...] nos encontrar frente a frente com alguém em quem pudéssemos despejar o nosso ódio. Sabíamos, porém, que aquele moço não representava nada. Não era ele que nos tirava dali” (Evaristo, 2017, p. 151).

As passagens citadas, revividas pela protagonista, apontam os sentimentos da população local naquele momento de desapropriação. Havia uma luta travada, mas não se discernia completamente o algoz. Repletos de ódio, a guerra era de trabalhador contra trabalhador. As individualizações nos enfraquecem na integridade da classe trabalhadora. Na crise, somos convertidos como inimigos e enfraquecidos como coletividade.

Todos estavam totalmente desestruturados. Havia briga por tudo e por nada. As coisas mais corriqueiras serviam como ponto de discórdia.

Era a galinha de um que espalhava o cisco do outro. Era a bola de uma criança que caía na área do barraco de alguém. Era uma dívida antiga, alguns trocados que nunca foram cobrados e que, de repente, eram exigidos até com juro. E eram especialmente pedras nos telhados. Havia mãos misteriosas de moleque que lançavam pedras e quebravam tudo. E quem era? Não se sabia quem! A culpa cabia ao que fosse apanhado em atitude suspeita. O que seria atitude suspeita? Tudo! Uma mão no bolso. Um andar vadio. Um correr sem quê nem pra quê. Podia ser o Tonho, o Zé ou o Nico. O eleito culpado, se não corresse, seria surrado.

Para muitos, para todos, talvez, o inimigo era aquele que estivesse mais próximo. O ódio, a amargura, o desamparo que existia em todos tinham como válvula de escape o próprio irmão. Não reconhecíamos que estávamos no mesmo barco, no mesmo oceano de miséria. Ali não havia comandante, o barco e todos nós estávamos à deriva (Evaristo, 2017, p. 151-152).

A narradora de *Becos da Memória* detalha na passagem citada como a coletividade se esvai ao longo do processo de expropriação da moradia daqueles favelados. A resistência ancorada na união dos moradores viu-se minada porque o processo de desfavelamento estava “dificultando cada vez mais a [...] sobrevivência. As torneiras públicas foram sumariamente arrancadas. Restavam três: a ‘torneira de cima’, o ‘torneirão’ e a ‘torneira de baixo’” (Evaristo, 2017, p.152).

A TMD desenvolvida por Theotonio dos Santos avalia por que o povo brasileiro não consegue estabelecer seu futuro numa nação repleta de riquezas e possibilidades. Para o economista, estamos cerceados por uma burguesia subordinada, sem projeto nacional, popular ou democrático. Condição que além de impossibilitar a dissolução do sistema de dependência ainda o fortalece mais e mais. Relega a população mais pobre do país ao recluso lugar da exploração de sua mão de obra e favorece a interseção classe, raça e gênero, pois “a opressão racial e de gênero é uma ferramenta para a exploração do trabalho” (Telles; Parks, 2020, p. 181). Compreender essa indissociação é entender que nesse grupo estão aglomeradas as 99% de trabalhadoras vítimas da real opressão e exploração. Assim:

Batalhar para que as agonias e os dramas das mulheres negras sejam pauta de todo o movimento operário, estudantil e dos direitos humanos significa fazer da fala das mulheres negras parte do sentido da existência da luta revolucionária dos nossos tempos. Significa reconhecer não apenas que essa dor existe, mas também que somos parte dessa classe internacional, e que nosso desespero por uma nova vida pode ser capaz de energizar e dar mais um sentido para o combate da nossa classe contra o capitalismo, a exploração e a opressão – essa última, um combustível presente nas fileiras da classe trabalhadora de uma forma que a história nunca demonstrou (Telles; Parks, 2020, p. 190).

A fim de refutar a realidade amarga das mulheres negras, sobretudo no Brasil, carecemos de “um programa que defenda: a igualdade salarial entre negros e brancos, homens e mulheres [...]. Plano de moradias, [...] fim das políticas que assassinam nosso povo, [...] fim da perseguição às religiões e às culturas africanas” (Telles e Parks, 2020, p. 190). Porém, o processo de contradizer a exploração e a opressão sofridas pela classe trabalhadora brasileira requer não só compreendermos o racismo em suas relações desiguais no capitalismo no âmbito global, como também apreender sobre como esse racismo é evidenciado na estrutura da sociedade dependente brasileira como um fenômeno de diferentes faces e estabelecido na materialidade histórica da nossa nação. Cristina Luiza Sabino de Souza (2023), no artigo “A indissociabilidade entre racismo e superexploração da força de trabalho no capitalismo dependente”, argumenta:

[...] a conclusão é de que o racismo não é uma mera herança do escravismo e da colonização, possível de ser diluída dentro do ordenamento social capitalista, é um elemento determinado e determinante da dinâmica da superexploração da força de trabalho, sob a dependência e o imperialismo. Portanto, a luta contra o capitalismo deve ter como fundamento também a luta antirracista e vice-versa (Souza, 2023, p. 18).

Na América Latina, a transição do sistema escravista – instituído como modo de produção colonialista – para o capitalista exige, para efetivação deste modo de produção, a apropriação exacerbada do mais valor do trabalho produzido socialmente. Acentuam-se “[...] a crescente pauperização e a miséria em face do aumento da produção e da acumulação de riqueza” (Souza, 2023, p. 19), da mesma forma ocorre “a expulsão de parte dos trabalhadores da participação na criação e, sobretudo, na apropriação da riqueza produzida” (Souza, 2023, p. 19). No capitalismo dependente essas particularidades possuem formas mais complexas e adicionam-se outras contradições ao processo de acumulação de capital. Os países dependentes distribuem suas riquezas entre as classes dominantes internas e externas. Esse processo requer a superexploração da força de trabalho do operariado desse país. Na América Latina, de forma geral,

A racialização das relações sociais, constituída ao longo de todo o processo colonial escravista e em suas contradições fundamentais, torna-se fundante da dialética da dependência. É um elemento organizador das relações de produção de mais-valia, à medida que a divisão social do trabalho, no capitalismo dependente, é largamente estruturada também a partir da hierarquização racial e étnica. Nesse sentido, negros e indígenas ocupam a larga franja marginal de

expropriados que assume, sob a condição dependente da economia latino-americana, proporções exponenciais e sempre em crescimento, dada a dinâmica de permanente expulsão da força de trabalho do processo produtivo (Souza, 2023, p. 21).

Essa marginalidade produz a interseção classe, raça e gênero, exemplificadas nas personagens párias sociais, degradadas e “exiliadas” nas favelas de *Quarto de despejo* e *Becos da Memória*. Como este registro feito no diário de Carolina, quando ela passa perto de uma fábrica e vê vários tomates espalhados no chão, e no instante em que “ia pegar quando vi o gerente. Não aproximei porque ele não gosta que pega. Quando descarregam os caminhões os tomates caem no solo e quando os caminhões saem esmaga-os” (Jesus, 2014, p. 78). Indignada a protagonista rebate: “Mas a humanidade é assim. Prefere vê estragar do que deixar seus semelhantes aproveitar” (Jesus, 2014, p. 78). A passagem ressalta pelo olhar da narradora do diário o vocábulo “semelhantes”. Ela reconhece na atitude do gerente a violência em negar aos famintos o alimento que está na iminência do desperdício. Como alguém que vive dos restos da cidade, Carolina faz parte de um estrato social bastante deficitário economicamente no país: dos cidadãos destituídos dos mínimos direitos.

[...] a desigualdade e o desemprego fazem parte da estrutura da reprodução do capital na economia dependente com uma radicalidade *sui generis*. Não decorrem apenas do desenvolvimento das forças produtivas do capital que expulsa parte da força de trabalho do processo produtivo, dinâmica típica da organização capitalista da produção. Podemos dizer que são ainda mais complexos, amalgamam-se a processos próprios da sociedade em que o capitalismo se firma sob as bases criadas pelo escravismo, num momento histórico no qual o desenvolvimento capitalista nas economias centrais já assumia caráter monopolista e configurava as facetas próprias do imperialismo moderno (Souza, 2023, p. 23).

O desenvolvimento dependente caminha sob grande demanda de força de trabalho suscitando a superexploração. O resultado desse processo que definiu os caminhos do trabalho e da classe trabalhadora após a abolição de 1888 é de que “majoritariamente, trabalhadores negros e negras deixam de ocupar o centro da atividade produtiva que lhes fora imposto pela escravidão e passam a ocupar as margens da produção” (Souza, 2023, p. 23), passando a ser peça fundamental do mais valor. As personagens Filó Gazogênia, no padecimento da enfermidade, e Ditinha, no remorso do furto, mulheres muito trabalhadoras, ocupantes de funções sociais que mais remetem à escravidão brasileira, desempenham o trabalho de cuidados, lavam as roupas, faxinam as casas de seus patrões e suas patroas. Suas

ocupações perpetuam a pobreza devido à inferiorização desses trabalhos na nossa sociedade. Como a protagonista de *Quarto de despejo*, essas personagens estão localizadas nas esferas econômicas sociais mais baixas, ainda que trabalhem e trabalhem – a exaustão diária de seus corpos – ao longo de suas vidas.

Toda essa tragédia moderna evidenciada nas obras literárias de referência deste trabalho carrega no cerne a interseção classe, raça e gênero. O suplício materno em meio à miséria de não conseguir alimento para saciar a fome da prole descrito Carolina nesta passagem: “...Na casa de dona Nenê o cheiro de comida era tão agradável que as lágrimas emanava-se dos meus olhos, que eu fiquei com dó dos meus filhos. Eles haviam de gostar daqueles quitutes” (Jesus, 2014, p. 106) é o mesmo que circula também nas memórias de Maria-Nova.

Nas reminiscências da personagem vêm à tona uma história contada a ela pelo Bondade, ele menciona uma menina de treze anos e seus desejos infantis, enquanto “[...] A mãe da menina sonha leite, pão, dinheiro. Sonha remédios para o filho doente, emprego para o marido revoltado e bêbado. Sonha um futuro menos pobre para a menina” (Evaristo, 2017, p. 37). A mulher anseia ainda, “[...] ter nenhuma necessidade. Sonha dinheiro, dinheiro, dinheiro...” (Evaristo, 2017, p. 38). Nas cenas, ambas as mães, personagens responsáveis pelos cuidados com os filhos, desejam livrar-se da condição de miseráveis para prover aos seus as devidas condições de subsistir. Notemos nesta passagem a personagem Mãe Joana, uma mulher bonita e triste,

[...] comeria o pão que o diabo amassou, iria ao fundo do inferno, mataria se preciso fosse, mas não daria, nem venderia, nenhum dos filhos. Mãe Joana estava ali feito galinha arrepiada, detectando qualquer sinal de perigo. E na sua fragilidade enfrentava o mundo. Mãe Joana amamentava, criava e amava o que era seu. Maria-Nova sabia, Mãe Joana é mulher de poucas palavras. Mãe Joana é uma mulher de muito amor (Evaristo, 2017, p. 40).

Cercadas por infortúnios, essas mães buscam soluções, muitas vezes drásticas, para garantir provimentos para reduzir a miséria instaurada. No dia 11 de maio, Dia das Mães, a narradora do diário registra como “O céu está azul e branco. Parece que até a Natureza quer homenagear as mães que atualmente se sentem infeliz por não poder realizar os desejos dos seus filhos” (Jesus, 2014, p. 30). Ela prossegue otimista em suas observações: “...O sol vai galgando. Hoje não vai chover. Hoje é o nosso dia” (Jesus, 2014, p. 30). A poesia dos relatos animados e confiantes registrados no início da manhã dá lugar à tristeza da fome no curso do dia e Carolina descreve no diário:

“E hoje puis os ossos para ferver. E com o caldo fiz as batatas. Os meus filhos estão sempre com fome. Quando eles passam muita fome eles não são exigentes no paladar” (Jesus, 2014, p. 30). Mais tarde, ela retoma a poesia em sua linguagem por meio de seu exame noturno e encerra o registro do dia com esta lancinante cena: “...Surgiu a noite. As estrelas estão ocultas. O barraco está cheio de pernilongos. Eu vou acender uma folha de jornal e passar pelas paredes. E assim que os favelados matam mosquitos” (Jesus, 2014, p. 30). Ao olharmos para esse quadro trágico da dependência brasileira, compreendemos que o

[...] uso do termo “crise” é algo maior: os inúmeros danos que vivenciamos hoje não são nem mutuamente desvinculados nem produtos do acaso. Ao contrário, eles derivam do sistema societal que sustenta todos eles – um sistema que não os produz acidentalmente, mas como algo habitual, por meio de sua dinâmica constitutiva (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 101).

A dinâmica que constitui “as chamadas crises no capitalismo” vai além das questões econômicas. “Buscando restaurar a lucratividade [...] reinventaram o capitalismo repetidas vezes – não apenas reconfigurando a economia oficial, mas também a política, a reprodução social e nossa relação com a natureza não humana” (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 48). A partir desse recurso mutante, são reorganizadas “não apenas a exploração de classe, como também a opressão racial e de gênero, muitas vezes se apropriando de energias rebeldes [...] para projetos que beneficiam predominantemente o 1%” (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 48). O produto mais brutal dessas crises para a população mais pobre é a fome, agravada pelo valor oscilante dos alimentos nos países dependentes, tal qual descreve a narradora de *Quarto de despejo* nesta passagem registrada em 23 de maio de 1958:

...Fiz a comida. Achei bonito a gordura frigindo na panela. Que espetáculo deslumbrante! As crianças sorrindo vendo a comida ferver nas panelas. Ainda mais quando é arroz e feijão, é um dia de festa para eles. Antigamente era a macarronada o prato mais caro. Agora é o arroz e feijão que suplanta a macarronada. São os novos ricos. Passou para o lado dos fidalgos. Até vocês, feijão e arroz, nos abandona! Vocês que eram os amigos dos marginais, dos favelados, dos indigentes. Vejam só. Até o feijão nos esqueceu. Não está ao alcance dos infelizes que estão no quarto de despejo. Quem não nos despresou foi o fubá. Mas as crianças não gostam de fubá. Quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia (Jesus, 2014, p. 42-43).

Contrariando os reveses aos quais sobrevive à época, Carolina faz uso da linguagem figurativa para expressar o quão mais caros e longe dos pratos dos favelados estão

certos alimentos essenciais. A personificação dos alimentos os traz à vida, os humaniza, ela “conversa” com eles, ela os questiona com suas palavras. A descrição da cena carrega uma linguagem dilacerante que é atravessada pela poesia da escrita da protagonista. Ela projeta no papel o episódio alegre, porque tem comida no prato das crianças. Mas nesse mesmo relato, a narradora anota que levantou “[...] de manhã triste porque estava chovendo. (...) O barraco está numa desordem horrível. E que eu não tenho sabão para lavar as louças. Digo louça por hábito. Mas é as latas” (Jesus, 2014, p. 42-43). As roupas também estavam sujas pela falta de sabão. “Eu não sou desmazelada” (Jesus, 2014, p. 42-43), defende-se Carolina e, na sequência, justifica-se: “Se ando suja é devido a reviravolta da vida de um favelado” (Jesus, 2014, p. 42-43). Num feitiço de conformidade ela destaca: “Cheguei a conclusão que quem não tem de ir pro céu, não adianta olhar para cima. E igual a nós que não gostamos da favela, mas somos obrigados a residir na favela” (Jesus, 2014, p. 42-43).

O desalento constante na voz da narradora de *Quarto de despejo* destaca também como as agruras do cotidiano desses favelados minam a existência dessas pessoas e, conseqüentemente, de seus descendentes. A inquietude da mãe na busca pelo filho sumido é descrita numa cena de pavor quando a protagonista ao deixar dois filhos em casa sozinhos sai à procura de José Carlos. “Eu não sentia frio. Parece que o meu sangue estava 40 graus. Fui falar com a Policia Feminina que me deu a noticia de José Carlos. Que alivio! Só quem é mãe é que pode avaliar” (Jesus, 2014, p. 36). O menino havia sido detido pelo Juizado de Menores, localizado, na época, na rua Asdrubal Nascimento, onde, ao chegar, Carolina conta que: “o guarda mandou-me esperar. [...] O José Carlos estava chorando. Quando ouviu a minha voz ficou alegre. Percebi o seu contentamento. Olhou-me. E foi o olhar mais terno que eu recebi [...]” (Jesus, 2014, p. 36).

A saga dessa mulher sozinha na função de criar três filhos numa condição de precariedade financeira reflete o quanto as questões econômicas brasileiras incidem nas demais frentes sociais. A trágica dependência brasileira acentua a exploração do modo de produção capitalista que utiliza das opressões de raça e gênero para avançar. No dia primeiro de julho de 1959, o diário de Carolina registra o desânimo por precisar viver na favela. Na passagem, ela exprime estar vivendo apuros e desabafa: “O pai da Vera é rico, podia ajudar-me um pouco. Ele pede para eu não divulgar-lhe o nome no Diário, não divulgo. Podia reconhecer o meu silêncio” (Jesus,

2014, p. 178). Nas reminiscências de Maria-Nova, quando a irmã da personagem Ditinha completou maioridade, “não quis saber nem de pai, nem de irmã nem de sobrinhos. O medo de Ditinha era que, daí a pouco, a irmã estivesse na mesma situação dela. Três filhos, a miséria, e totalmente sozinha” (Evaristo, 2017, p. 101-102).

A interseção classe, raça e gênero nos enredos de Jesus (2014) e Evaristo (2017) podem ser pensadas em termos de tragédia, tal qual nos define Williams (2002), na medida em que percebemos como trágica a ganância humana à disposição de viver das ruínas da produção da morte em proporções industriais. Williams (2002) descreve a importância de associar as criações artísticas teatrais ao modo de produção em que vivemos, uma vez que diversas dessas realizações estão vinculadas à cultura hegemônica no modo de produção capitalista e suas numerosas problemáticas.

Para o pesquisador, ao contrário de pensar a experiência trágica sob a perspectiva universal e inalterável da natureza humana, devemos interpretar a tragédia sob o ponto de vista de que ela não é uma espécie de acontecimento único. Nesse sentido, “[...] as variações da experiência trágica é que devem ser interpretadas na sua relação com as convenções e as instituições em processo de transformação” (Williams, 2002, p. 70). A tragédia moderna se relaciona às mudanças histórico-sociais e ao conflito entre os princípios determinados em cada período.

A manipulação do racismo e do machismo pelo capitalismo dependente brasileiro mantém a população, por vezes, apática à manutenção desses elementos como recursos de controle da fragmentação da classe trabalhadora. Essas manobras promovem a secção do operariado brasileiro. O individualismo neoliberal é um agravante para a condição precária da população mais pobre, tendo em vista que para boa parte desses sujeitos “exilados em sua própria terra natal” a vida se realiza como esta frase transcrita por tio Totó (quando aprendia a ler) de um almanaque e mostrada, posteriormente, para Maria-Nova: “Os sonhos dão para o almoço, para o jantar, nunca” (Evaristo, 2017, p. 50). Entre os quartos e os becos dessas favelas narradas por Carolina e Conceição, “havia sonhos que não cabiam em barracos, que não se realizavam jamais. Havia a ilusão para se aguentar a viver” (Evaristo, 2017, p. 120). Sonhos no sentido figurado, no adormecimento, na inconsciência, tal qual nos conta Carolina nesta passagem do dia 12 de novembro de 1958:

Eu ia sair, mas estou tão desanimada! Lavei as louças, varri o barraco, arrumei as camas. Fiquei horrorizada com tantas pulgas. Quando eu fui pegar água contei para a D. Angelina que eu havia sonhado que tinha comprado um terreno muito bonito. Mas eu não queria ir residir lá porque era litoral e eu tinha medo dos filhos cair no mar.

Ela disse-me que só mesmo no sonho é que podemos comprar terrenos. No sonho eu via as palmeiras inclinando-se para o mar. Que bonito! A coisa mais linda é o sonho.

Achei graça nas palavras da D. Angelina, que disse-me a verdade. O povo brasileiro só é feliz quando está dormindo (Jesus, 2014, p. 136 – 137).

Havia também sonhos intensamente desejados como Carolina descreve em 1959: “...Na redação, eu fiquei emocionada. (...) O senhor Antonio fica no terceiro andar, na sala do Dr. Assis Chatobriand. Ele deu-me revista para eu ler. Depois foi buscar uma refeição para mim. Bife, batatas e saladas. Eu comendo o que sonhei!” (Jesus, 2014, p. 173). O alimento do corpo preenchendo o desejo de ser uma escritora, uma poetisa publicada, poder sair da favela, dar dignidade à vida dos filhos, ter alimento na mesa, uma casa de alvenaria, ter dinheiro.

“A realidade é muito mais bonita do que o sonho. Depois fomos na redação e fotografaram-me. (...) Prometeram-me que eu vou sair no Diário da Noite amanhã. Eu estou tão alegre!” (Jesus, 2014, p. 173). Estado radiante da protagonista de *Quarto de despejo* é o anúncio do possível adeus ao suplício vivido até aqueles dias. A esperança do mundo bom que está por vir. A potência artística da escrita de Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo foi capaz de alçá-las a um lugar de destaque no mundo com uma escrita que nos impulsiona a pensar coletivamente a emancipação da classe trabalhadora, da mulher negra brasileira. A voz de Carolina e Conceição ecoam para serem motes de libertação de uma classe inteira. Para que cenas como esta, descrita por Maria-Nova, desapareçam:

Maria-Nova assistia pela janela do barraco de Filó Gazogênia à passagem da mulher. [...] olhava a magreza da velha, a magreza do quarto, a magreza da vida. Sentiu um nó na garganta e as lágrimas caíram como gotas de desesperança, sentiu um dó dos velhos! [...] Pensou que seria velha um dia. O que seria quando crescesse? Mãe Joana, Maria-Velha, Tio Tatão, todos diziam que a vida para ela seria diferente. Seria?! [...] Filó Gazogênia sorria na hora da morte. Por quê? Havia também quem, no desespero da vida, encontra na morte a única saída (Evaristo, 2017, p. 110 – 112).

4. LEITURA LITERÁRIA NA ESCOLA PÚBLICA E O DESENVOLVIMENTO DA LEI 10.639/2003

(...) qual o papel da literatura na educação e, particularmente, na escola? O que sabemos, podemos e queremos em relação às práticas escolares atinentes à literatura? Que mudanças são necessárias? É possível (e mais: é desejável) potencializar a literatura na formação de crianças e jovens, pela via educacional? Como pensar as relações entre literatura e escola em tempos como os nossos? (Dalvi; Rezende; Jover-Faleiros, 2013, p. 09).

A epígrafe acima carrega vários questionamentos pertinentes ao cotidiano de quem pretende avançar na reflexão sobre o trabalho no campo da literatura e educação. Estar à frente do processo de educação literária é um grande desafio para profissionais e instituições comprometidos com objetivos concretos de levar os estudantes a pensarem literariamente por meio de reflexões, discussões e debates. Além de sustentar colocações no âmbito das práticas sociais relativas ao literário e, o mais significativo: fazer com que esses aprendizes não só interpretem, mas mudem a realidade social em que vivemos.

Maria Amélia Dalvi, no minicurso “Leitura de literatura na escola”, organizado e disponibilizado no canal do *Youtube* da Parábola Editorial³⁴, ao falar de propostas didático-metodológicas para o ensino de literatura em contexto escolar, direciona-nos nesse processo quando diz que as concepções didático-metodológicas se aportam em uma concepção de sociedade e de ser humano. Cabe ao docente organizar o seu fazer pedagógico a partir da escolha de concepção de ser humano sobre a qual orienta o seu trabalho.

Para a professora, essa concepção se estende na forma como trabalhamos, seja conscientemente ou não. A partir dessa decisão, há de se considerar qual indivíduo se deseja formar: aqueles que darão continuidade à realidade social ou os que a

³⁴ Ao longo do mês de setembro de 2020, a Parábola Editorial, em seu canal do Youtube, promoveu um minicurso dividido em 5 aulas ministradas pelas professoras Maria Amélia Dalvi - UFES e Neide Rezende – USP. O objetivo do minicurso era tentar responder a estas perguntas: Como pensar as relações entre literatura e escola em tempos como os nossos? É possível (e mais: é desejável) potencializar a literatura na formação de crianças e jovens, pela via educacional? Que mudanças são necessárias? O que sabemos, podemos e queremos em relação às práticas escolares atinentes à literatura? Qual o papel da literatura na educação e, particularmente, na escola? O acesso à aula 1 pode ser feito neste link: <https://www.youtube.com/watch?v=THT0pEmK7yk>. Acesso em 19 de outubro de 2020.

transformarão. Na escolha do último caso, é preciso ainda saber sobre qual forma de mudança social se deseja fomentar, para a partir daí, sim, dar-se a escolha das orientações pedagógicas que vão estruturar o trabalho de leitura literária em um contexto escolar.

Ler uma obra literária de forma alheia, fruitiva não é sinônimo de educação literária ou de ensino de literatura, precisamos ir além do mero exercício de leitura nas escolas, ainda que não renunciemos à experiência singular de leitura. É preciso unir essas duas frentes. O trabalho pedagógico em contexto escolar em educação literária não para na formação de leitores proficientes. Deve formá-los sim, mas formar também o crítico, o revisor, o divulgador, o escritor. O que significa desenvolver uma leitura literária crítica, sistematizada. Como explicam Dalvi; Valtão (2023) no livro *De Harry Potter a Bisa Bel: propostas para a literatura na sala de aula*:

Ler é uma dentre outras possibilidades de ação sobre os textos do mundo e, portanto, sobre o próprio mundo. As leituras que construímos dão a ver um modo de ser, sentir, pensar e estar no mundo – e constituem, assim, o próprio mundo em que nos movemos (Dalvi; Valtão, 2023, p. 28).

Quando pensamos em escola pública, entendemos que aquele seja talvez o lugar único e exclusivo em que alguns estudantes terão acesso à leitura literária. Como vivemos em uma sociedade formada, primordialmente, por integrantes da classe trabalhadora, muitos de nós não possuem, no lar, um lugar de amplitude de leituras literárias e, a despeito do acesso aos meios virtuais de leitura – pela internet afora – boa parte dos leitores jovens opta, por exemplo, pelos *best-sellers*, além de não encontrar estímulo, às vezes, no âmbito familiar.

Ao se lembrarem dos resultados publicados nos últimos anos pela série *Retratos da Leitura no Brasil*, Lourenço e Dalvi (2019), no artigo “A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática”, afirmam que “o Brasil ainda não atingiu os níveis satisfatórios para que possamos afirmar que temos um público comprometido com os hábitos de leitura” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 78). Assim como também não “conseguiu formar uma população majoritariamente autônoma e crítica no que diz respeito à experiência de leitura” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 78).

As pesquisadoras trazem à tona questionamentos sobre os diversos desafios enfrentados pelas instituições públicas para promoção da leitura e formação de leitores – particularmente no âmbito literário – afirmando que “segundo a própria série

Retratos da Leitura no Brasil, é dentro dela [da escola pública], mais do que em outras instituições, que os educandos mais se encontram com os livros para fins diversos (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 79).

Após a exaustão de horas entre casa-trânsito-trabalho-trânsito-casa, sobretudo nas grandes cidades, quando acessam seus lares, os corpos cansados deixam-se, aqueles que conseguem, relaxar em frente aos televisores ligados com a “paz” de que se necessita ao fim de um dia exaustivo de trabalho. Ou, como boa parte de nós, principalmente das mulheres, ainda precisamos dar conta de duplas ou triplas jornadas. Seguindo esse raciocínio, é possível compreender a importância do papel da escola como lugar de leitura literária reflexiva e crítica, para estimular a transformação da própria condição humana de trabalhador explorado.

Para Dalvi e Valtão (2023), “é a partir do conhecimento elaborado que a realidade se desvela para nós e passamos a poder intervir com maior consciência, planejamento e consequência na transformação do mundo” (Dalvi; Valtão, 2023, p. 16-17). Porque não nos vale muito a leitura pela leitura das obras de forma esvaziada e sem o compromisso com a sistematização adequada para a apropriação crítica dos fundamentos teóricos. Negligenciar tal acesso aos estudantes de escolas públicas é negá-los o alcance ao trabalho elaborado pela humanidade ao longo da nossa existência. Logo,

Se nós dizemos que apenas uma parte dos seres humanos deve ter acesso e posse do que foi produzido coletivamente, nós legitimamos a desigualdade na distribuição dos bens produzidos pela humanidade. E todas as obras literárias e todo o conhecimento que já foi produzido no âmbito dos Estudos Literários é uma produção coletiva: não há razão para que não sejam socializadas da forma mais democrática possível (Dalvi; Valtão, 2023, p. 21).

Na condição de professores de linguagem e literatura, precisamos trabalhar para a socialização desses conhecimentos, considerando, inclusive, que a leitura literária se constrói como uma experiência que não consegue ser apagada da lembrança. Assim como Márcia Cabral da Silva (2013) afirma: “a narrativa constitui-se em uma dimensão estruturante da condição humana” (Silva, 2013, p. 53), visto que no decorrer da existência humana “herdamos o mito, a poesia, o drama, as narrativas heroicas, que foram se multiplicando em gêneros identificáveis porque recorrentemente narrados e escritos, constituindo-se em matéria de memória” (Silva, 2013, p. 53). Memória essa fundamental em determinadas culturas, como a tradição oral africana, cuja cultura oral

reside na memória de grandes depositários³⁵. Nas palavras de Hampaté Bá (2010), no artigo “A tradição viva”,

Lá onde não existe a escrita, o homem está ligado à palavra que profere. Está comprometido por ela. Ele é a palavra, e a palavra encerra um testemunho daquilo que ele é. A própria coesão da sociedade repousa no valor e no respeito pela palavra (Bá, 2010, p. 167).

Embora, entre as nações modernas, a escrita encontre valor superior à oralidade, tanto quanto os registros escritos, os registros orais preservados em nossas memórias representam as nossas vivências, experiências e são responsáveis pelo que produzimos na escrita. Em *Becos da Memória*, a narradora traz à vida, de suas lembranças reais e inventivas, várias personagens da sua infância. Oscilando entre primeira e terceira pessoa, a narradora evoca – dá voz – a todas aquelas pessoas das histórias ouvidas, sentidas, vividas ao longo de sua infância e adolescência na favela. Transformando as suas reminiscências em memórias coletivas do seu povo. “[...] minha memória ficcionalizou lembranças e esquecimentos de experiências que minha família e eu tínhamos vivido um dia” (Evaristo, 2017), confessou Conceição Evaristo sobre a construção do livro.

Conforme Candido (2011), “A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas” (Candido, 2011. p. 177). O autor considera imprescindíveis tanto a literatura validada quanto a proibida e lembra que em ambos os casos a literatura “não é uma experiência inofensiva, mas uma aventura que pode causar problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida, da qual é imagem e transfiguração” (Candido, 2011. p. 178), resultando numa possibilidade de formar a personalidade “[...] segundo a força indiscriminada e poderosa da própria realidade” (Candido, 2011. p. 178).

Para a construção de memórias profícuas, o papel do professor é indispensável na significação da aprendizagem e na possibilidade de induzir e fomentar que o próprio estudante manipule seu conhecimento para a aquisição desse saber elaborado ao longo dos anos pela sociedade. É imprescindível não reproduzir as condições dominantes no processo de ensino-aprendizagem. Dizer não ao papel reprodutor da educação, à educação bancária e à desvalorização e ao sucateamento da educação

³⁵ Os grandes depositários da herança oral são os chamados “tradicionalistas”. Memória viva da África, eles são suas melhores testemunhas (Bá, 2010, p. 175).

pública, a partir de fundamentos que propiciem efetivas transformações no campo social para uma formação emancipatória numa perspectiva contra hegemônica. Precisamos potencializar a compreensão das contradições da ideologia capitalista, da ideologia neoliberal e, por meio da leitura literária, levar os estudantes a conquistarem uma leitura crítica, porque é papel da escola permitir que as novas gerações se apropriem das artes de forma geral. Assim como ressalta Véra Neusa Lopes (2005):

A escola, como parte integrante dessa sociedade que se sabe preconceituosa e discriminadora, mas que reconhece que é hora de mudar, está comprometida com essa necessidade de mudança e precisa ser um espaço de aprendizagem onde as transformações devem começar a ocorrer de modo planejado e realizado coletivamente por todos os envolvidos, de modo consciente (Lopes, 2005, p. 189).

O trabalho da coletividade, como são as memórias reconstruídas da narradora de *Becos da Memória*, é fundamental como caminho promissor para o desenvolvimento do olhar emancipatório do estudante na trajetória do ensino de literatura na escola. Outro aspecto importante a ser observado diz respeito ao fato de a prática literária reproduzida em sala de aula ser apresentada “em desarticulação com o mundo da vida, com a história e o contexto social-econômico-cultural. Principalmente para alunos economicamente desfavorecidos [...]” (Dalvi, 2013, p. 75), distanciando esses jovens leitores de se identificarem com essas leituras literárias. Por isso, ressaltamos a importância de valorizar o conhecimento prévio de cada estudante partícipe desse movimento de leitura.

Mais uma particularidade, no tangente ao terreno de leitura literária no ambiente escolar, trazemos nas palavras de Lourenço (2021), quando ela afirma que ensinar literatura por meio de fragmentos textuais para abordagem das escolas literárias não coopera com práticas sociais de leitura literária fundamentada. O texto literário precisa ser compreendido como um todo complexo, não apenas vinculado às características referentes ao período literário em que se insere. A pesquisadora rememora:

[...] a adoção da historiografia como viés de ensino da literatura brasileira partiu dos críticos literários que se tornaram os primeiros professores da disciplina e respondia a interesses claramente positivistas em um Brasil recém-independente: despertar nos jovens estudantes da classe burguesa uma identificação com a pátria (no processo de consolidação de ‘independência’ em relação à colônia) e sua história (Lourenço, 2021, p. 129-130).

Seguindo a perspectiva de Lourenço (2021), é preciso romper com essa construção burguesa e ultrapassada do ensino da literatura. Nesse caminho, ela produz sua tese para viabilizar outras possibilidades para o fazer docente. Mas nos atentemos ao que Lourenço (2021) reforça: “[...] nosso objetivo não é substituir o estudo historiográfico [...] nas aulas de Literatura, mas apontar alternativas que nos parecem mais eficazes se almejamos ensinar literatura vistas a formar leitores responsivos [...]” (Lourenço, 2021, p. 130), respeitando as particularidades de cada grupo discente e do ambiente escolar em questão.

No capitalismo dependente brasileiro, em que o racismo e o patriarcado são partes estruturais, acreditamos que ao ensinarmos literatura nas escolas devemos nos comprometer com a interpretação desse mundo de subalternidades, para, conseqüentemente, desenvolver possibilidades de transformação dessa condição social em que mulheres operárias e, sobretudo negras, são exiladas em seu próprio território, seja no campo econômico, social ou cultural.

Michelly Cristina Alves Lopes (2019), na dissertação *Irrompendo silêncios: a literatura afro-brasileira de Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo*, destaca que “a literatura brasileira [...] é um espaço excludente. [...] As obras produzidas por mulheres, negros e pobres eram deixadas de lado e consideradas como ‘menor’” (Lopes, 2019, p. 39). Ao encontro desse pensamento, quando se trata do personagem negro, segundo Eduardo de Assis Duarte (2013), no artigo “O negro na literatura brasileira”, esse personagem “[...] ocupa um lugar menor [...] Na prosa, é um lugar muitas vezes inexpressivo, quase sempre de coadjuvante ou [...] de vilão. E isto desde os começos da produção letrada no país” (Duarte, 2013, p. 147).

Segundo Regina Dalcastagnè (2008), no artigo “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea”, os séculos de racismo estrutural mantêm a população negra brasileira distante dos espaços de poder e produção de discurso, repercutindo esse quadro, evidentemente, na literatura. A partir de uma extensa investigação “[...] com romances das principais editoras do país publicados nos últimos 15 anos identificou quase 80% de personagens brancas, proporção que aumenta quando se isolam protagonistas ou narradores” (Dalcastagnè, 2008, p. 87). Reforçando esse debate, o artigo “Entre presenças e ausências: vozes negras na literatura brasileira contemporânea”, de Cruz e Tofanelo (2019), registra

que a literatura brasileira produzida por mulheres espelha tanto a ausência de autoria feminina negra, quanto de protagonistas negras.

Embora ainda de maneira incipiente, escritores e escritoras negros e negras vão se aproximando das estantes escolares, fazendo parte do currículo educacional brasileiro por meio do PNLD Literário. Acompanhamos nesse processo a elaboração de personagens negros e negras fora dos estigmas tão comuns abordados durante séculos. As obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Becos da Memória* fazem parte desse nicho de obras literárias que criam outros lugares para as suas personagens – mulheres, negras, pobres e faveladas – para além da estigmatização – herança racista colonial – atribuída a personagens negras nas narrativas brasileiras ao longo dos anos.

Outras heranças mais da colonização constituem também o fazer ideológico educacional da nossa nação. Dermeval Saviani (2021a), na obra *História da Ideias Pedagógicas no Brasil*, recorda que a chegada dos portugueses ao continente americano sobrepôs a cultura europeia às culturas nativas. “Nesse contexto, a visão europeia e cristã de mundo e de homem se expressará em ideias educacionais [...] manifestam-se as ideias pedagógicas tradicionais de caráter religioso [...]” (Saviani, 2021a, p. 445) as quais os jesuítas tratarão de propagar e que “[...] vão, no século XVIII, defrontar-se e, em larga escala, mesclar-se com as ideias laicas” (Saviani, 2021a, p. 445) num Brasil independente. A educação brasileira passa a conviver com a mistura entre ideias pedagógicas católicas e laicas desde a colônia, assim:

A instalação do regime republicano, no final do século XIX, fará a balança pender para as ideias laicas. Essas assumirão, a partir da década de 1930, a forma do ideário renovador que encontrará resistência no ideário católico que, progressivamente, irá absorver os métodos novos sem, porém, abrir mão da doutrina tradicional. E os esforços do movimento renovador de dotar o Estado de instrumentos capazes de instruir um sistema de ensino público amplo e democrático vão metamorfosear-se, na década de 1970, nas ideias tecnicistas (Saviani, 2021a, p. 445-446).

Embora estejamos nos remetendo a um tempo em que a escolarização brasileira alcançasse níveis muito baixos da sociedade, essas ideias educacionais transformadas em ideias pedagógicas, apesar de novas roupagens, ainda convivem no ambiente da educação formal e passam pelas vivências de toda a comunidade escolar, além das secretarias de educação e demais instituições educacionais, ditando os rumos em que a educação deve caminhar. Contudo, uma proposta de

mudança desse olhar colonizado precisa compreender que a educação mesmo que hoje nos pareça “natural” como está estruturada dentro do modo de produção capitalista, ela possui sua gênese com a própria existência humana, sendo um processo necessário à condição de sobrevivência dos seres humanos, como argumenta Saviani (2021b) neste excerto do artigo “Pedagogia histórico-crítica, educação e luta de classes: ensino público, Estado, partido e revolução”, compilado na obra *Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie*:

[...] não tendo o homem sua existência garantida pela natureza, ele necessita produzi-la e, para isso, tem de agir sobre a natureza, transformando-a e adequando-a às suas necessidades. Esse ato de agir sobre a natureza tomando-a como matéria-prima que é transformada mediante o uso de determinados instrumentos visando atingir certo objetivo é o que se chama trabalho. Por isso é que se diz que a essência do homem é o trabalho. Portanto, se o homem não tem sua existência garantida pela natureza, mas precisa produzi-la, ele necessita aprender a produzi-la. Ou seja, ele necessita ser educado. Eis porque também se diz que a educação é uma atividade especificamente humana, sendo o homem produto da educação. Ora nas condições das comunidades primitivas, os homens produziam sua existência coletivamente, isto é, apropriavam-se de forma coletiva dos meios de vida fornecidos pela natureza e, agindo sobre eles, produziam aquilo de que necessitavam para sobreviver (Saviani, 2021b, p. 241).

Quando revisitamos o século passado da sociedade capixaba o professor Gustavo Henrique Araújo Forde (2018), no livro *Vozes negras na história da educação: racismo, educação e movimento negro no Espírito Santo (1978-2002)*, trabalho oriundo de sua tese de doutoramento, constata, por meio de fotografias do pós-abolição (1920-1930), a presença de pessoas negras em escolas do Espírito Santo, porém ao serem confrontadas com outros documentos governamentais, as informações da Secretaria de Educação, entre 1920 e 1990, apresentavam uma série de silenciamentos no quesito de registro raça/cor, identificado de forma mais recorrente nos registros da saúde e da segurança públicas. Além disso,

No que diz respeito ao tratamento e ao *lugar* destinados à população africana e seus descendentes, os Planos Estaduais e Diretrizes Curriculares do Espírito Santo revelam enunciados (re)produtores de uma imagem coisificada, estigmatizada e subalternizada do negro, evidenciando, assim, uma postura alinhada ao eurocentrismo e ao racismo, por meio da afirmação da matriz histórico-cultural branco-europeia em detrimento da matriz negro-africana. Tais silêncios nos indicadores nos relatórios de governo e o tratamento estereotipado presente nas fontes compõem parcela expressiva das

denúncias e críticas dirigidas à educação escolar por parte da militância negra pós-1978.

[...]

As fontes escritas e orais que analisamos explicitam o fato de as pessoas – na segunda metade do século XX – serem educadas/socializadas numa concepção *racializada*, cujos signos e significações são herdeiros das teorias raciais produzidas no século XIX. A educação escolar é denunciada com principal elemento responsável por coisificar, estigmatizar e incivilizar o africano, negando-lhe a condição de *humanidade*. Neste cenário, os sentidos e valores veiculados pela educação foram disputados pelo movimento negro capixaba como possibilidade de promover a libertação subjetiva do negro, retirando-o desse lugar de coisificação, estigmatização e subalternização. Engana-se quem vê nesta luta uma perspectiva estática e culturalista; associadas ao processo de libertação subjetiva, as fontes indicam o propósito de garantir objetivamente a ascensão socioeconômica da população negra (Forde, 2018, p 282-283).

O ativismo negro capixaba foi grande responsável pela luta no combate ao racismo na educação do Espírito Santo, e os anos finais do século XX trouxeram grandes mudanças desse movimento junto ao Poder Executivo como “a criação da Comissão de Trabalho, a formulação de Propostas Curriculares e a reivindicação de criação de marcos legais para garantir a inserção de um novo ‘agente’ à sua luta: a Lei” (FORDE, 2018, p. 283-284). Mediante essas importantes iniciativas, notamos alguns caminhos trilhados pela educação capixaba para o fortalecimento do processo de ruptura com as teorias coloniais de desumanização do ser negro. A pesquisa de Forde (2018) vem ao encontro de que Gomes (2005) nos alerta:

[...] todo(a) educador(a), ao trabalhar com a questão racial, deveria tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento da sua inclusão no currículo deve muito à atuação desse movimento (Gomes, 2005, p. 153).

Mesmo que Forde (2018) aponte para essas conquistas da luta do movimento negro na sociedade capixaba, é necessário compreender que esses avanços não foram suficientes para fazer com que os docentes exercessem um fazer pedagógico aliado a não discriminação racial. Segundo Eliane dos Santos Cavalleiro (2023), no livro *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*,

O silêncio dos professores perante as situações de discriminação impostas pelos próprios livros escolares acaba por vitimar os estudantes negros. Esse ritual pedagógico, que ignora as relações étnicas estabelecidas no espaço escolar, pode estar comprometendo o desempenho e o desenvolvimento da personalidade de crianças e

de adolescentes negros, bem como estar contribuindo para a formação de crianças e de adolescentes brancos com um sentimento de superioridade (Cavalleiro, 2023, p.32-33).

Na apresentação do livro *Superando o Racismo na escola*, Kabengele Munanga (2005) traz um alerta em relação à formação de professores como cidadãos e profissionais em relação ao preparo necessário para lidar com o desafio da diversidade no contexto escolar e da discriminação proveniente desse convívio plural. Acarretando, de acordo com Munanga (2005), comprometimento no processo de formação dos estudantes como “cidadãos responsáveis de amanhã” (Munanga, 2005, p.15). Soma-se a isso, a formação colonialista posta nos materiais disponíveis para o trabalho docente que refletem olhares preconceituosos sobre os colonizados, com marcas fortes no discurso da comunidade escolar de forma geral. Para Munanga (2005):

[...] alguns professores, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, não sabem lançar mão das situações flagrantes de discriminação no espaço escolar e na sala como momento pedagógico privilegiado para discutir a diversidade e conscientizar seus alunos sobre a importância e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional. Na maioria dos casos, praticam a política de avestruz ou sentem pena dos “coitadinhos”, em vez de uma atitude responsável que consistiria, por um lado, em mostrar que a diversidade não constitui um fator de superioridade e inferioridade entre os grupos humanos, mas sim, ao contrário, um fator de complementaridade e de enriquecimento da humanidade em geral; e por outro lado, em ajudar o aluno discriminado para que ele possa assumir com orgulho e dignidade os atributos de sua diferença, sobretudo quando esta foi negativamente introjetada em detrimento de sua própria natureza humana (Munanga, 2005, p. 15).

No fio desse pensamento, uma atitude docente concreta em relação a quaisquer comportamentos discriminatórios danosos à construção de uma sociedade plural, democrática e igualitária, como propõe Munanga (2005), passa pela escolha praticada pelo professor. Eliane Cavalleiro (2023) durante um período de oito meses, acompanhou indivíduos “[...] no convívio social, em suas relações multiétnicas no espaço pré-escolar” (Cavalleiro, 2023, p. 12).

Cavalleiro (2023) objetivou “[...] apreender como a criança lida com suas primeiras experiências multiétnicas, como as pensa e as elabora” (Cavalleiro, 2023, p. 12). A pesquisadora observou o convívio escolar desses sujeitos em suas relações interpessoais, levando em conta as interações verbais e não verbais, depoimentos coletados, além das práticas pedagógicas daquele grupo educacional. A instituição

pesquisada, na época, contava com nove docentes e todas formadas em cursos superiores (pedagogia, psicologia e/ou artes), três delas com duas graduações. Apenas as duas auxiliares de limpeza não tinham escolarização de nível superior. “Para o desenvolvimento da pesquisa foi escolhida uma escola municipal de educação (EMEI), localizada na região central de São Paulo, que recebe diariamente quinhentas crianças com idade entre quatro e seis anos” (Cavalleiro, 2023, p. 14).

A observação sistemática do cotidiano escolar feita por Cavalleiro (2023) aponta para a negligência da escola em relação a práticas racistas entre as próprias crianças e praticadas também pelo grupo docente, que reconhece existir racismo na sociedade, porém nega que na escola essa realidade se estabeleça, compreendendo a instituição escolar simplesmente como um núcleo a parte de toda a construção social existente. Um exemplo desse comportamento omissivo pode ser identificado quando Cavalleiro (2023) relata que:

Pude presenciar, no decorrer das observações no espaço do parque, uma conversa entre a professora Ana e sua aluna Denise (negra): a menina, caminhando com mais duas amigas, é surpreendida pela professora, que vai na direção contrária, e lhe diz: ‘Então, acabaram os problemas?’. Denise sorri e balança a cabeça, dizendo que sim. Pergunto à professora o que houve e ela me responde: ‘Ela está com problema com a cor’. Diz as últimas palavras quase num sussurro, passando a mão no braço, para explicar que se refere à cor da pele, e prossegue: ‘Não quer ser assim. Ela queria ser branca e ela falou que queria ser mais clara que eu. A mãe dela me procurou no horário de saída. Falou que ela estava com esse problema, que queria ser branca’.

[...]

A professora, contudo, prefere atribuir a responsabilidade do problema à família da criança, como se ele fosse, apenas, um caso individual. Nega a existência de qualquer problema étnico na escola.

[...]

Assim, tenta atenuar o problema, afirmando que não é tão grave assim ser negra, que se pode chegar a ser ‘uma rainha’, apesar de negra. Mas ao fazer isso não lhe apresenta um modelo real que corresponda a sua fala.

[...] a professora ainda acaba exibindo atitude de desrespeito, quer pelo dilema existencial vivido por Denise, quer pela própria menina, ao apelidá-la de Angélica: ‘Agora a professora só me chama de Angélica’. A criança fez um comentário, expressando tristeza na fala e demonstrando estar insatisfeita com a atitude da professora. Não bastasse o conflito de ser negra, ela agora tem mais um para enfrentar: o apelido jocoso, dado por aquela que deveria orientá-la e não a ridicularizar (Cavalleiro, 2023, p. 66 – 67).

O contexto observado pela pesquisadora e descrito acima é uma amostra do cotidiano das escolas brasileiras. Esse mesmo retrato é identificado nos vários níveis da

educação básica. O apontamento feito por Munanga (2005) sobre a dificuldade encontrada geralmente por docentes para tratar de maneira competente os temas relacionados ao racismo, afora a visão colonizadora, é oriundo, em parte, da própria construção curricular colonialista estruturante das bases teóricas do fazer pedagógico da educação brasileira. Na obra *Becos da Memória* a personagem Maria-Nova vive no cotidiano escolar tal formato educacional. Nesta passagem da obra de Evaristo (2017), “Maria-Nova foi para a escola [...] com má vontade a rondar-lhe o corpo e a mente. [...] Na semana anterior, a matéria estudada em História fora a ‘Libertação dos Escravos’, Maria-Nova escutou as palavras da professora e leu o texto do livro” (Evaristo, 2017, p. 150). Naquele cenário educacional, ao relacionar o que lia e estudava com sua própria circunstância de vida:

[...] Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala de que hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. A professora pediu que ela explicasse melhor, que contasse em mais detalhes. [...] Tentou falar. Eram muitas as histórias, nascidas de uma outra História que trazia vários fatos encadeados, consequentes, apesar de muitas vezes distantes no tempo e no espaço. Pensou em Tio Totó. Isso era o que a professora chamava de homem livre? (Evaristo, 2017, p. 150).

O trecho acima nos favorece reconhecer na produção literária uma prova do que trazemos ao longo deste capítulo. Fizemos esse recorte a título de ilustração de como são os efeitos trágicos da tragédia da dependência brasileira e o aparato colonialista das pedagogias entranhadas nas instituições de ensino que pautam o fazer docente brasileiro e trazem como consequência da não reflexão docente lúcida sobre as próprias práticas de ensino dentro desse sistema e as superestruturas adotadas por ele com finalidade de convencer a todos nós a continuarmos cumprindo com as suas práticas exploratórias cada vez mais invasivas em nosso cotidiano, principalmente, para as alteridades de raça e gênero.

4.1 POR UMA LEITURA LITERÁRIA CRÍTICA NA ESCOLA

Favelas brasileiras como recorte de análise em *Quarto de despejo* e *Becos da Memória* nos permite trilhar um caminho reflexivo, no diálogo também com outras obras literárias, na interseção classe, raça e gênero na estrutura da dependência brasileira. Ao construirmos um olhar a partir da subalternidade imposta às personagens, abrimos possibilidades de práticas pedagógicas de leitura literária

crítica para o desenvolvimento da lei 10.639/03 junto a adolescentes e jovens nas escolas públicas. Cidadãos brasileiros cujas vidas são consumidas pelas mídias, principalmente as redes sociais, agravando o cenário da tragédia moderna uma vez que, como nos lembra Soares (2012):

[...] os meios de comunicação de massa, sobretudo as mídias corporativas, são exatamente a própria tragédia moderna, pois quase tudo, para não dizer tudo, que produzem, distribuem e transmitem está estritamente relacionado com a divisão irreconciliável entre a impessoalidade do modelo oligárquico do capitalismo contemporâneo, visto e concebido como inevitável e desejável; e a pluralidade pessoal de indivíduos – sobretudo os famosos – alegres, talentosos, bem resolvidos e, portanto, merecedores da fortuna que recebem, precisamente porque se adaptaram bem à tragédia moderna, transformando a impotência em potência, a criação autoral em assujeitada personalidade teatral reificada (Soares, 2012).

A contaminação produzida pelo consumo exacerbado dessas mídias transforma cada um de nós – e mais ainda os adolescentes e jovens – em sujeitos individualizados. Mesmo sem nos darmos conta, o pensar coletivo é diluído, propositalmente, dentro da estrutura capitalista em que vivemos. Enxergar o “todo”, ou melhor, os 99%, passa a ser papel de remodelar a forma de ver. Tendo em vista que, como assinala de maneira simples, mas extremamente pertinente, Vitor Henrique Paro (2022), no livro *O Capital para educadores: aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor*, “os poderosos (aqueles que nos dominam e nos fazem agir de acordo com a sua vontade) [...] sentem medo de que os oprimidos tenham acesso ao conhecimento do mundo, [...] especialmente do mundo social [...]” (Paro, 2022, p. 24). Pois é o mundo social que concerne às relações entre os indivíduos e decide como elas serão alinhadas. Daí a importância dessa leitura literária crítica capaz de partir da própria estrutura da dependência para refleti-la em todas as tragédias produzidas pela própria organização do sistema de produção capitalista. Percebendo

[...] que a leitura como prática social rechaça qualquer ideia de neutralidade, a obra se inscreve em um conjunto de trabalhos que defende a reflexão teórica que incorpora e é incorporada pelas experiências concretas dos sujeitos em processos educacionais sócio-histórico-culturalmente situados (Dalvi; Valtão, 2023, p. 16-17).

Desencorajamos o caráter autoritário. Mas defendemos uma postura docente política e lúcida. Nossa proposta indica um caminho apartado das ideologias neoliberais, que não nos levam a compreender como o capital comete as suas injustiças e atrocidades contra a maior parte da população, a classe trabalhadora. Contudo, essa jornada é

reflexiva, tanto para os professores quanto e, sobretudo, para os estudantes envolvidos no processo de leitura literária que deve ser mediada. Lembremos que o subsídio fornecido por Marx para compreendermos o modo de produção capitalista

[...] não é obra de um messias a qual se aceita dogmaticamente pela fé e pela autoridade de quem a anuncia, mas uma teoria científica posta ao alcance de todo ser pensante que se disponha a perscrutar a realidade e compreender suas múltiplas determinações. Mas é preciso pensar. Vivemos num mundo que não é mágico, que é real e em que a ignorância a respeito de suas leis sociais só faz contribuir para a miséria e a injustiça reinantes. É preciso ir além, ousar, desafiar os dogmas, não os ter por definitivos (Paro, 2022, p. 15 e 16).

Na interseção classe, raça e gênero estão os 99% dos indivíduos cuja condição de desigualdade oprime, massacra, definha e mata perante a proposital inércia dos 1% dessa estrutura desproporcional. Contexto em que a leitura de literatura é capaz de denunciar essas irregularidades. Mas para enxergarmos a causa das tragédias modernas explicitadas nessas obras, é necessário ir além da leitura superficial dos textos. É imprescindível cavar a terra que encobre o poço fundo relativo ao modo de produção capitalista na sua relação entre metrópole e satélite, do contrário, temos como resultado situações como as observadas nesta passagem de *Becos da Memória*:

Ameaçados, ou melhor, confrontados diante do desfavelamento, um desânimo amolecia a vontade de todos. Emoções confusas tomavam conta de Maria-Nova e a menina procurava se equilibrar em meio de tantos acontecimentos [...], mas mais se entristecia ao perceber que nos últimos tempos ali se vivia de pouco amor e muito ódio. Um ódio que passara a existir entre pessoas que até então se gostavam tanto e que era um sentimento dirigido à pessoa errada. O homem que espancava a mulher que exigia mais dinheiro para as compras. Afinal, ele trabalhava tanto, não teria direito a uns goles de cachaça no final da semana? A mãe que batia raivosamente no filho mais velho. Não é que o Zé, em vez de comprar o leite do Toinho, gastou o dinheiro em balas e picolés!... O ódio do Tutuca, menino que fazia carreto na feira e, um dia, a tentação foi maior, rápido tirou uma maçã da banca. O dono viu, ficou enfezado. “Moleque ladrão, vai trabalhar, vagabundo!” E tome e tome e tome. Tutuca subiu rápido o morro. “Não sou ladrão! Trabalho, faço carreto na feira.” O ódio inchava o coração do menino. E quando ele viu o Jorge da Marta, menino como ele, parceiros de brincadeiras, pipas, bolas de gude, amigos, Tutuca se enfezou mais, que enfezado já estava. “Ei, Jorge, cadê minhas bolinhas? Você disse que me dava outras e não deu! Ladrão, vagabundo!” E tome e tome e tome... Pegou Jorge de surpresa. Até agora mesmo, pouco antes de o Tutuca descer para a feira, haviam jogado bolinhas juntos. Eram tão amigos. E quando Tutuca viu o sangue escorrer do nariz de Jorge, ficou quase feliz. Sangue e maçã. Mordeu em seco. Jorge da Marta se levantou, olhou para aquele que amigo antes era, e veio uma dor maior

do que a surra que levava. A dor pior fora da amizade que acabara. Enfiou a mão no bolso, esvaziou-o, entregou lentamente todas as bolinhas ao Tutuca, todas, muito mais do que ele devia, e saiu. Tutuca andou, um pouco mais adiante parou, e jogou fora todas as bolinhas de gude. As que tinha e as que acabara de receber. E nunca mais Tutuca e Jorge da Marta foram vistos juntos (Evaristo, 2017, p. 137-138).

A extensa passagem acima ilustra a individualidade da tragédia moderna: a miséria oriunda dessa estrutura convencionada pela acumulação de capital. Exemplifica como o próprio formato de desapropriação do enredo vai desarticulando a coletividade dos moradores da favela e pior, colocando uns contra os outros, gerando ódio coletivo de um “invisível” projetado na figura de seus pares na comunidade. A especulação imobiliária na trama de Evaristo (2017) gera o desfavelamento num espaço onde as personagens convivem com diversas precariedades, mas ainda assim o consideram abrigo para si e para os seus. O agravamento das tensões no enredo, devido à desocupação arbitrária da favela, proporciona um efeito dominó. Na observação de Maria-Nova, as personagens deixam de sentir/viver a coletividade, enfraquecendo-se. Por isso, conseqüentemente, viram uns algozes dos outros, numa visão turva sobre a submissão a qual estão inseridos. Uma representação simbólica da classe trabalhadora na própria sociedade de classes.

Se estamos inseridos na condição de país dependente e se a própria estrutura da dependência se apresenta como a tragédia moderna, como não olharmos desse lugar – a partir das obras de referência – como ponto de partida para os debates estimulados pela leitura literária em sala de aula? Como não partir da própria dependência para avançar nos debates de classe, raça e gênero no Brasil? Se estamos propondo essa análise para ser compartilhada com estudantes de escolas públicas brasileiras, partícipes, assim como nós todos, da mesma estrutura de dependência. Como não estimular nesses sujeitos a percepção da relevância de conhecer o modo de produção capitalista e sua face velada sob o discurso idealista da meritocracia?

Como nos coloca Saviani (2021b), a escola nasce com a sociedade de classes, mas, antes disso, a educação sempre fora “a própria vida [...]. No próprio ato de viver os homens se educavam e educavam as novas gerações” (Saviani, 2021b, p. 242) de acordo com as necessidades de existência humana do período. As mudanças ocorridas nas relações do trabalho a partir da apropriação de terras e, posteriormente,

com a divisão da sociedade em classes, vão determinar também os rumos da educação. Saviani (2021b) ao tratar das análises críticas das relações entre educação e sociedade de classes a partir dos anos 1950 argumenta que:

A escola foi apresentada, então, como um aparelho a serviço dos interesses da classe dominante, cumprindo a função de reproduzir as relações sociais de classe pela inculcação da ideologia dominante e pelo preparo dos indivíduos para ocupar os postos que lhes são destinados pela estrutura da sociedade de classes (Saviani, 2021b, p. 245).

Na linha desse pensamento, não é de se estranhar que nas escolas públicas circulem facilmente discursos idealistas justificando as vantagens de ler literatura. Conhecer, aprender, saber! Fundamentos vazios, desconectados da concretude. As mesmas ideias de que basta trabalhar para conquistarmos riquezas. Vejamos este trecho de *Becos da Memória*: a personagem “Ditinha entrou no barraco de Filó Gazogênia, olhou tudo, reconhecendo a pobreza, tão companheira sua” (Evaristo, 2017, p. 120). Mas quando saudável, Filó Gazogênia sempre foi “trabalhadeira, honesta, e morria tão pobre!” (Evaristo, 2017, p. 120). A passagem citada exemplifica que não é o trabalho duro que enriquece o indivíduo. A exploração da mão de obra operária enriquece apenas o 1% da população. Uma leitura literária comprometida em compreender a realidade para transformá-la não deve negligenciar tais considerações, precisa ser sensível à tragédia moderna a fim de realizarmos – no âmbito da coletividade – este sonho registrado em 1959 por Carolina:

30 DE JULHO ...Escrevi até tarde, porque estou sem sono. Quando deitei adormeci logo e sonhei que estava noutra casa. E eu tinha tudo. Sacos de feijão. Eu olhava os sacos e sorria. Eu dizia para o João:
—Agora podemos dar um ponta-pé na miséria.
E gritei:
—Vai embora, miséria!
A Vera despertou-se e perguntou:
Quem é que a senhora está mandando ir-se embora? (Jesus, 2014, p. 185-186).

A partir da materialidade histórica conseguimos compreender de maneira concreta as condições degradantes do modo de produção capitalista exemplificadas nos enredos e conseguimos identificá-las também em nossas vidas. A análise do *corpus* literário deste trabalho produziu imagens com intuito de mostrar o discurso idealista, fantasioso. Sugerimos um olhar sobre a realidade social descrita nos enredos de modo a ultrapassarmos as lentes inocentes “da desigualdade pela desigualdade”, para alcançarmos a materialidade dessa exploração da classe trabalhadora, porque

De fato, a classe dominante não tem interesse na transformação histórica da escola. Ao contrário, estando ela empenhada na preservação de seu domínio, apenas acionará mecanismos de adaptação que evitem a transformação. Segue-se, pois, que uma teoria crítica, não reprodutivista, só poderá ser formulada do ponto de vista dos interesses da classe fundamental dominada, que, no caso da sociedade capitalista, é constituída do proletariado (Saviani, 2021b, p. 249).

Ambicionando entrar pelas frestas desse domínio, percebemos cada vez mais como precisamos formar estudantes a partir da concepção crítica de mundo, compreender como o mundo da arte pode e deve funcionar como exercício político de emancipação sociocultural. Indivíduos que desejem chacoalhar as estruturas que provocam as desigualdades em que estamos os 99% inseridos. Como nossos valores sociais se alteram a partir das nossas construções da realidade, precisamos saber constatar quais valores são preservados e perante a qual fachada ideológica. Para identificarmos a cristalização de valores subservientes aos interesses da classe dominante, o trabalho de evidenciar essa ideologia deve ser empreendido em nossos campos de atuação cotidianamente. Segundo Lourenço (2022):

A obra literária relaciona-se à nossa necessidade cultural e não tem compromisso com o saber utilitário. Porém, essa máxima não reduz a potencialidade do literário que, imbricado à experiência humana, pode promover o enriquecimento do imaginário e da sensibilidade; pode reorganizar os sentidos e engendrar no homem uma nova forma de ver, compreender e pensar o mundo e o Outro, além de repensar sua própria condição de sujeito; pode confirmar ou refutar expectativas; pode gerar empatia ou indignação; pode promover um aprofundamento do pensar crítico sobre a realidade; pode ser um instrumento que contribui para a formação da identidade de um indivíduo, no contexto de suas relações sociais, ou mesmo de um povo; pode favorecer a formação do pensamento abstrato, implicando diretamente nas formas como o leitor constrói suas analogias e interage em suas práticas discursivas (Lourenço, 2021, p. 61).

Na obra *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire (1987) defende que a educação pode funcionar como uma ferramenta de libertação dos oprimidos, considerando a possibilidade de uma pedagogia crítica e dialógica. A relação entre opressor-oprimido, para o pesquisador, trará a “libertação” desse oprimido por meio de uma educação promotora de consciência e essa consciência como algo capaz de transformar a vida em sociedade. Esse processo é possível por meio do diálogo, em que docentes e discentes aprendem e ensinam mutuamente, rompendo com a educação que se pauta na transmissão de conhecimento como se a única experiência válida fosse a do educador. Desconsiderando toda a construção vivida pelo educando e suas

experiências como também válidas e imprescindíveis para consolidar o processo de ensino-aprendizagem.

O docente à frente do processo de educação literária, para além de contribuir com o gosto pela leitura, auxiliar na produção do repertório sociocultural e possibilitar a organização das ideias; deve estar comprometido com a transformação social do indivíduo em desenvolvimento. Não nos basta reconhecer a exploração e as opressões constituintes desta sociedade. A um só tempo, precisamos atuar para transformar essa realidade estruturada em que classe, raça e gênero são indissociáveis exigindo uma batalha contra o racismo e machismo dentro de toda essa organização social capitalista. “O contato com a obra literária é a oportunidade de conhecermos valores construídos em bases ideológicas muito distantes da nossa realidade. É ver pelos olhos do outro aquilo que não posso contemplar com os meus” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 84). Numa perspectiva de leitura literária crítica na escola, esse contato deve proporcionar uma formação integral de consciência cultural dos estudantes, porque a “[...] obra literária extrapola sua função de satisfação da necessidade de fantasia, contribuindo também para a formação da personalidade do indivíduo e do seu conhecimento do mundo” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 84). No caso de nossos estudantes, adolescentes e jovens em processo de formação no Ensino Médio, amplia a compreensão do mundo e as relações sociais nele existentes, fortalece a humanização desses leitores e estimula o olhar crítico desses indivíduos, principalmente, no entendimento de temas sociais.

4.2 HÁ VOZES POTENTES NOS SILENCIADOS

A marginalização das vozes negras no Brasil, oriunda do esquema escravocrata de mais de 300 anos, reflete-se nestes tempos nas agruras de um grupo rechaçado historicamente e relegado a pária social nas produções intelectuais, como vemos na produção literária brasileira. A nossa análise das obras *Quarto de despejo: diário de uma favelada* e *Becos da Memória*, evidenciando a interseção classe, raça e gênero vem proposta para ampliar o olhar para o contexto do racismo e do machismo estruturais presentes numa sociedade de capitalismo dependente. Além disso, a leitura literária crítica a partir desse olhar possibilita o desenvolvimento da lei 10.639/2003 de maneira sensível à tragédia moderna – fome, miséria, violência – apresentada nas obras de referência, pois, embora haja alguns avanços no campo legislativo, reconhecemos que por anos existiram distorções do nosso próprio

passado histórico no que tange à escravização no Brasil, como relembra Damasceno (2022):

[...] a abolição da escravidão não pode ser explicada como pura obra da Princesa Isabel. Esse artifício de reconstrução da memória social atendeu a finalidades políticas que eclipsaram as lutas dos negros por sua própria liberdade. [...] o abolicionismo só surgiu como um movimento, nos anos de 1880, quando o escravismo já estava em crise estrutural, como resultado da combinação do fim do tráfico negreiro, da conseqüente diminuição da população negra escravizada, da decadência da exploração do açúcar no mercado mundial e das fugas e rebeliões negras [...] (Damasceno, 2022, p. 77 - 78).

As estratégias de apagar o enfrentamento dos negros à escravidão e, conseqüentemente, às diversas formas de luta pela sua abolição estão vinculadas ao nascente capitalismo daquela época. Desde o princípio da escravidão de negros no Brasil, os escravizados mostraram resistência. A história de soberania de Palmares foi o marco da resistência não só da cultura afro-brasileira, mas de uma sociedade complexa. Localizado na região da Capitania de Pernambuco, onde hoje se localizam os estados de Pernambuco e Alagoas, o Quilombo dos Palmares foi o maior refúgio de escravizados fugitivos das fazendas de engenho de açúcar, chegando a agrupar, ao longo do século XVII, cerca de 20 mil habitantes. Um enorme símbolo da resistência dos escravizados em terras brasileiras devido à organização social e às conquistas nas batalhas enfrentadas. Por causa de sua magnitude e sua obstinação, o Estado português enfrentou extrema dificuldade para destruí-lo.

Fundado no século XVI, o Quilombo dos Palmares se desenvolveu na Serra da Barriga, território bastante íngreme e de mata fechada. Alvo de várias investidas para derrubá-lo, Palmares, como junção de uma série de mocambos³⁶, desenvolveu-se como sociedade organizada política, militar e religiosamente, sob a liderança primeiro de Ganga Zumba, desde a fundação, mais ou menos no final do século XVI, até 1678, e depois de Zumbi dos Palmares, de 1678 até a destruição do quilombo³⁷ em 1694. De acordo com Matheus Serva Pereira (2012), no artigo “Quilombos e fugas”:

O exemplo de Palmares é emblemático, pois foi o maior quilombo de que se tem notícia no período colonial. Com períodos intermitentes de

³⁶ Mocambo significa cabana; refúgio de escravos foragidos nas florestas. Informação disponível no link: <https://www.geledes.org.br/conheca-palavras-africanas-que-formam-nossa-cultura/>. Acesso em 15 de julho de 2024.

³⁷ Quilombo significa fortaleza ou acampamento. Informação disponível no link: <https://www.geledes.org.br/conheca-palavras-africanas-que-formam-nossa-cultura/>. Acesso em 15 de julho de 2024.

paz e lutas, foi também o que durou mais tempo, existindo entre os anos de 1605/1606 até 1694. Porém, como demonstra o historiador Flávio Gomes, se muitos quilombos tiveram domínio efetivo sobre determinado território e formaram sociedades quase autônomas, não eram completamente isolados e, necessariamente, estabeleciam relações variadas com o mundo dos livres, dependendo do período e das circunstâncias. Além disso, muitos quilombos situavam-se nas proximidades de regiões urbanizadas e com maior concentração demográfica. Mesmo sofrendo constante perseguição, alguns desses quilombos [...] abasteciam de alimentos e de outros gêneros – como lenha – as cidades mais próximas, propiciando esconderijo não só para os negros escravos, mas para outros indivíduos descontentes ou perseguidos, tais como libertos, pobres, índios, indivíduos procurados pela polícia etc. (Pereira, 2012, p. 38).

No decorrer dos quase 400 anos do regime escravocrata no Brasil, outros vários quilombos se desenvolveram no território brasileiro. Já na década de 1880 com as campanhas de Abolição, “há registro de outro tipo de quilombo, conhecido como *quilombo abolicionista* [...] tinham lideranças bem conhecidas e articuladas politicamente” (Pereira, 2012, p. 39). Com expressividades distintas, cada um dos quilombos fundados Brasil afora apresentou a sua importância na resistência para defesa da comunidade que o integrava. Palmares, com maior expressividade, demonstrou, em seu tempo, como a soberania de um povo pode abalar a estrutura do sistema posto.

Desde Palmares até o presente, são (re)elaboradas as mais variadas maneiras de enfrentar a violência do racismo e a invisibilização da história e da cultura da população negra no Brasil. A literatura de Carolina de Jesus e Conceição Evaristo, entre outras criações literárias, funciona também como um recurso para romper com os silenciamentos impostos aos negros e negras no Brasil, porque, dentre outras coisas, é capaz de preencher certas lacunas negligenciadas no percurso histórico, cuja voz ouvida, via de regra, foi a do colonizador.

Mesmo que a linguagem artística, como é o caso da ficção, necessariamente, não precise comprometer-se com a veracidade, Conceição Evaristo, numa entrevista para o canal Leituras Brasileiras³⁸, alerta sobre a importância da literatura para preencher lacunas deixadas para trás ao contar-se a história do povo negro brasileiro. Segundo a escritora, o fazer literário é um cenário importante para cobrir determinados hiatos

³⁸ A escritora Conceição Evaristo é entrevistada pelo canal de Youtube Leituras Brasileiras. Ela fala sobre a sua trajetória como escritora e suas personagens. Acesso no link: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=250s>.

que a produção histórica (como a ciência), sobre a população negra, não oportuniza. Para Evaristo, um exemplo é a obra *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves, que faz uma pesquisa histórica sobre Luíza Maihn, e mediante a escassez de informações a respeito da vida dela, acaba por personalizar essa figura histórica³⁹.

A própria Ana Maria Gonçalves justifica a sua pesquisa e produção do romance como uma maneira de preencher o lapso deixado pela formação da identidade da mulher negra brasileira. Ela coletou informações durante suas pesquisas para a construção das personagens. São informações que não foram apresentadas para ela pelos ensinamentos da escola. Outra referência é a obra *Ponciá Vicêncio*, de Evaristo, livro cuja personagem revive todo o processo de escravização de seus antepassados. E essa recordação termina por ser incorporada ao tempo presente, por isso, ao longo da narrativa, essa personagem está à procura da sua ancestralidade.

Como negros e negras foram silenciados por muitos anos, a literatura na voz desse grupo há muito desfavorecido possibilita também a compreensão do passado, extensivo aos dias atuais, pelas veias das memórias oralizadas do ontem, tão distantes e, paradoxalmente, tão próximas do que vivemos ainda nestes dias. Nestes dois fragmentos, por exemplo, "...O que eu aviso aos pretendentes a politica, é que o povo não tolera a fome. E preciso conhecer a fome para saber descrevê-la" (Jesus, 2014, p. 29). E "Um dia, já fazia anos, Bondade chegou ali na favela com um saco de estopa nas costas. Tinha os olhos aflitos e a boca seca de sede e de fome" (Evaristo, 2017, p. 36), são exemplares da disparidade social herdada do processo de escravização e da transição para o modo de produção assalariado capitalista. Heranças de ontem que a literatura, hoje, é capaz de denunciar para nos fazer ver.

Pautada em preceitos neoliberais, tal qual nos apresenta Saviani e Duarte (2021), a educação brasileira está construída em defesa dos interesse da classe dominante; não ao acaso se furta da responsabilidade concreta e lúcida de assumir as rédeas com a história da população negra contada do ponto de vista desse grupo e, embora a lei 10.639/2003 tenha entrado em vigência há mais de duas décadas, hoje ainda se

³⁹ Ana Maria Gonçalves publica em 2006 o romance *Um defeito de cor*. A escritora brasileira produziu a obra a partir de uma extensa pesquisa sobre o Brasil escravistas do século XIX. Em 2007 o livro ganhou o prêmio *Casa de las Américas*, em Cuba, na categoria literatura brasileira. No carnaval de 2024, o romance serviu de inspiração para o samba-enredo da escola de samba Portela.

faz presente o apontamento feito por Nilma Lino Gomes (2005), no livro *Educação e relações raciais*: refletindo sobre algumas estratégias,

Ainda encontramos muitos(as) educadores(as) que pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. É um dever dos militantes políticos, dos sociólogos e antropólogos. Tal argumento demonstra uma total incompreensão sobre a formação histórica e cultural da sociedade brasileira. E, ainda mais, essa afirmação traz de maneira implícita a ideia de que não é da competência da escola discutir sobre temáticas que fazem parte do nosso complexo processo de formação humana. Demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira (Gomes, 2005, p. 146).

De lá para cá, a constatação feita por Gomes (2005) não se faz muito diferente no dia a dia escolar. Foram poucas as mudanças e, embora ações diversas sejam desenvolvidas de norte a sul do Brasil, é inegável que esse processo é obra do desejo, por vezes isolado, de alguns docentes, de colocar em prática a letra da lei. A ausência da aplicação do que prevê a lei 10.639/2003 reforça o que Gomes (2005) apresenta, tendo em vista que abordar questões sobre racismo em sala de aula ainda é dificultoso para vários profissionais da educação. Alguns até evitam o assunto ou sequer percebem ações suas e/ou dos estudantes como racistas. Igualmente, isso ocorre quando tratamos de machismo na escola. Agravantes dos debates em torno da interseção classe, raça e gênero.

A nossa Constituição Federal garante diversos direitos aos cidadãos brasileiros, porém – na prática cotidiana – por vezes, esses direitos são negligenciados, principalmente, para a parte da população pertencente aos estratos sociais mais baixos. No contexto trágico da nossa estrutura da dependência, não é incomum que a lei 10.639/2003, posteriormente ampliada pela lei 11.645/2008, deixe de ser devidamente cumprida e/ou conte com o entusiasmo de alguns profissionais empenhados em desenvolvê-la com critério e seriedade para seja aplicada de fato no chão da escola. Vemos a condução da prática da lei de maneira fragmentada, “no cada um por si e vamos ver no que dá”, sem a sistematização – nacional, estadual, municipal – necessária para a promoção da lei do papel para a prática.

Ainda que a lei preconize o ensino das histórias e culturas afro-brasileira, africana e indígenas nas escolas brasileiras da educação básica, os cursos de licenciatura Brasil afora – conforme estabeleceu o MEC em 2004 nas Diretrizes Curriculares Nacionais

para direcionar a implantação da lei 10.639/2003 – também precisam responsabilizar-se com ações de combate ao racismo e à discriminação. Nesse sentido, devem favorecer a inserção e a “discussão da questão racial como parte integrante da matriz curricular, tanto dos cursos de licenciatura para Educação Infantil, os anos iniciais e finais da Educação Fundamental, Ensino Médio” (Brasil, 2004, p. 23), assim como para a “Educação de Jovens e Adultos, como de processos de formação continuada de professores, inclusive de docentes no Ensino Superior” (Brasil, 2004, p. 23). Uma vez que esses estão na linha de frente da formação de profissionais da educação, devem, pois, zelar pelo desenvolvimento coerente e sólido de currículos capazes de formar docentes aptos ao desempenho das citadas leis na educação básica.

O artigo “As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul”, de Silva et al. (2019), pesquisou sobre a inclusão de debates sobre as relações étnico-raciais nos currículos de licenciatura de uma instituição de ensino superior localizada no estado de Mato Grosso do Sul e concluiu que na universidade pesquisada há evidências incipientes para reconhecer “que as relações étnico-raciais não têm sido contempladas da maneira como deveriam ser abordadas, já que o tema não assume uma posição relevante perante os currículos da educação básica e ensino superior (Silva et al., 2019, p. 86).

Com o objetivo de identificar a inclusão das questões raciais na formação de professores, principalmente dos cursos de Artes, História, Letras e Pedagogia da Universidade Estadual de Montes Claros, Amorim et al. (2014), no artigo “A implementação da lei federal nº 10639/2003 em cursos de licenciatura da Universidade Estadual de Montes Claros”, apresentam um estudo teórico aliado à pesquisa de campo, cujo resultado da apuração dos dados admite deduzir “que é tímida a implementação da Lei 10639/2003 no âmbito das Licenciaturas” (Amorim et al., 2014, p. 10). Mesmo com o estudo em andamento à época, os pesquisadores puderam verificar “que é significativo o percentual de acadêmicos que desconhecem a Lei 10639/03 e que é ainda maior o percentual de licenciandos que sequer ouviram falar das Diretrizes para implementação da citada lei” (Amorim et al., 2014, p. 10).

Considerando essas constatações, não é de se estranhar que o reflexo da esfera da União seja verificado nos estados e municípios brasileiros em maior ou menor proporção. Em 2021, quando a lei completou dezoito anos de sua publicação, Leonor

Franco Araujo (2021)⁴⁰, em seu artigo “A Lei 10.639/2003 e sua maior idade. Há o que se comemorar?”, analisou as atribuições enfrentadas para a execução da lei até aquele período. A pesquisadora considera “preocupante que a lei [...] complete sua maior idade sem se institucionalizar e galgar o degrau de política pública; sem se enraizar nos projetos políticos pedagógicos da escola” (Araujo, 2021, p. 292), uma vez que a pesquisa aponta para a não realização das metas instituídas no Plano Nacional.

O produto das investigações leva Araujo (2021) a concluir que, embora seja possível “reconhecemos o magnífico trabalho que muitos professores e alguns diretores de escolas executam pelo Brasil [...] (Araujo, 2021, p. 292), esses docentes isoladamente “não conseguem romper a estruturalidade do racismo na escola porque seus projetos se individualizam e muitos são os desafios para a construção de ações junto à comunidade escolar [...]” (Araujo, 2021, p. 292).

Dispondo-nos do trecho do *Manifesto Comunista*, quando Marx e Engels (2005) argumentam que “tudo o que era sólido e estável se desmancha no ar” (Marx; Engels, 2005, p. 43), reconhecemos como o capitalismo é estruturado na base da relação capital e trabalho. Desse modo, o capital tem como finalidade principal a sua reprodução ampliada. O que significa, em outras palavras: o lucro a todo e qualquer custo. Em tal cenário, nenhum valor ou juízo possui importância, relevância senão a própria reprodução ampliada dele mesmo.

Não há, portanto, nada que dure, porque se o capital tem por objetivo o lucro. Para obtê-lo irá atropelar tudo o que for necessário para alcançar a sua finalidade. Dado que estamos tratando do lugar de dependência – de subordinação – a reprodução ampliada do capital estará presente de maneiras mais incisivas e mais adversas ainda, porque a metrópole comete contra as periferias ações brutais em nome do lucro.

Nesse arranjo, nossas experiências, estruturas institucionais, exportação de matéria prima, subordinação ideológica, política, econômica, tecnológica, cultural à metrópole; nosso lugar de subdesenvolvimento, tudo isso é um campo aberto para a perpetuação

⁴⁰ A autora do artigo produziu o texto a partir das experiências vividas, entre os anos de 2007 e 2010, como coordenadora do órgão intitulado, à época, Coordenação de Educação para a Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC). Além da bagagem trazida a partir da implementação da lei 10.639/2003 em instituições escolares do município de Vitória/ES, na condição de docente do Departamento de História da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e Coordenação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFES.

de opressões como o machismo e o racismo. Nessas circunstâncias, a lei passa a ser uma abstração, conseqüentemente, da implantação de sua letra não sucede à devida implementação e fiscalização dos órgãos competentes.

Becos da Memória nos apresenta semelhante conjuntura quando a narrativa traz à tona os esforços dos moradores – na ocasião dos avanços das desapropriações – para evitarem o desfavelamento. Na cena, a desapropriação já havia levado metade da favela e o grupo restante batalhava pela sobrevivência. “As pessoas estavam num desespero tal, que queriam de qualquer forma abreviar o sofrimento” (Evaristo, 2017, p. 156). Muitas famílias já se ofereciam para deixar a favela, porque “ficar ali tinha se tornado um inferno” (Evaristo, 2017, p. 156). A população estava cada vez mais encurralada pelo processo de desfavelamento que:

[...] campeava durante todo o dia e, nas noites de estrelas iluminando a terra, a fera campeava pelo tempo adentro e tudo era poeira e desespero. Havia ainda a escassez, a falta d’água. [...] As três únicas torneiras públicas que ainda existiam passaram a jorrar pouca água durante poucas horas do dia. [...] As lavadeiras começaram a perder a freguesia. Os que resistiam não sabiam como e por quê (Evaristo, 2017, p. 156).

A personagem Negro Alírio, operário brasileiro, em suas andanças já havia trabalhado em construção civil, padaria, fábrica de tecidos, cais do porto. Conhecia sindicato e luta do operariado. Em seu pouso na favela, ao se deparar com a iminente extinção do lugar, “Negro Alírio insistia em [...] injetar esperança. Não uma esperança apática, crente que o milagre pudesse acontecer, mas uma esperança que se concretizava na luta” (Evaristo, 2017, p. 152). Ele “[...] falou da Lei Usucapião” (Evaristo, 2017, p. 153). Porém, “[...] um velho argumentou que quem fazia a lei eram os fortes” (Evaristo, 2017, p. 153) e prosseguiu: “– Não se iluda, moço, eu só acredito em Deus” (Evaristo, 2017, p. 153). Para Negro Alírio os moradores da favela necessitavam dessa crença em Deus. Ele próprio “cria em Deus, mas acreditava na força, na ação do homem (Evaristo, 2017, p. 153).

O recorte ilustrativo citado apresenta a tragédia moderna do desfavelamento em *Becos da Memória* e expõe como a lei – na dependência brasileira – ainda que preconize ser um direito de todos os cidadãos, não o cumpre na realidade posta do dia a dia. Negro Alírio era querido na favela, “ele chegara havia bem pouco tempo e tomara para si as dores que eram [dos outros]” (Evaristo, 2017, p. 153). Os moradores da região reconheciam Negro Alírio como parte segura daquele mundo, “mas as

palavras dele caíam no vazio do desespero de todos. Gostavam do ânimo, da esperança do homem. [...] Ninguém, entretanto, acreditava em qualquer solução” (Evaristo, 2017, p. 153). O homem havia acumulado outras batalhas contra padrões ao longo de sua trajetória. Eram coleções de vitórias, mas muitas derrotas. Ali, porém,

Ninguém acreditava na possibilidade de nada. Quantos políticos e outros profissionais haviam subido o morro, prometendo mundos e fundos!... Repórteres de grandes jornais haviam feito emocionantes entrevistas!... Um canal de televisão dera longa cobertura. Apareciam assistentes sociais, bondosas, caridosas, cujos cursos de faculdade lhes davam uma pretensa visão do mundo, da realidade...

[...]

Um dia, um grupo decidiu ir ao escritório da firma construtora responsável pelo desfavelamento, para reclamar da falta que estavam fazendo as torneiras que haviam sido retiradas. A comissão não foi sequer atendida, retornando em estado total de desânimo e desespero. As pessoas voltavam cabisbaixas e condoídas de si mesmas. Carregavam também o complexo de culpa por serem tão pobres (Evaristo, 2017, p. 153-154).

A esperança na luta coletiva trazida no âmago da personagem Negro Alírio o fazia voltar dessa última derrocada “altivo no meio de todos, vinha preocupado, porém lúcido, certo, firme. [...] Um dia, poderia ser hoje ou amanhã, todos os homens teriam os mesmos direitos (Evaristo, 2017, p. 154). Para ele, “tempo chegaria em que os homens todos se proclamariam e viveriam como irmãos (Evaristo, 2017, p. 154). Contudo é a desesperança, a descrença e, principalmente, a inferioridade de ser tão pobre, tão desvalido, tão sacrificado, tão desrespeitado em seus direitos, tão subjugado, tão sem nada e tão sem tudo. São essas as companheiras desse grupo excluído, impedido de ser cidadão na integralidade dentro de sua própria nação e, como já se espera, descrente na ação judiciária, legislativa e executiva brasileira.

Na época em que o plano de desfavelamento era apenas uma ameaça para os favelados, “de tempos em tempos, apareciam por lá engenheiros para medir a área” (Evaristo, 2017, p. 116). Os moradores não sabiam “se os pretensos donos seriam de uma companhia particular ou se gente do governo” (Evaristo, 2017, p. 116-117). Porém foi “quando o plano de desfavelamento aconteceu na prática é que fomos descobrir que os pretensos donos éramos nós. Eles, sim, é que eram os donos verdadeiros ou se portavam como tais” (Evaristo, 2017, p. 117), enquanto “Nós, cada qual ajuntava seus trapos e, mesmo estando com o coração cheio de dor, mesmo estando com o coração cheio de rancor, partíamos” (Evaristo, 2017, p. 117). A narradora resgata de sua memória o período em que as desapropriações iniciaram,

pouco a pouco, num processo concluído com a ausência de diálogo com os favelados, que se veem, naquele momento, como os “supostos” donos do lugar. Na narrativa de Evaristo (2017), numa busca pela coletividade vivida à época, o enredo descreve e justifica a desesperança daquele povo na luta contra a extinção da favela.

Em época de eleição, apareciam por lá candidatos a votos e juravam que fariam alguma coisa por nós. Que a lei usucapião existia, que nós não sairíamos de lá nunca, se votássemos neles. E tome de panfletos e tome de retratos e tome de faixas. As paredes dos barracos ficavam enfeitadas. Os fundos das fossas também. As propagandas, jornais velhos, panfletos, depois de soletadamente lidos, quando lidos, cumpriam outra função: a higienização da bunda. Os rostos e olhos daqueles candidatos que antes nunca havíamos visto e que depois não veríamos mais, principalmente se vencessem nas urnas, perseguiam-nos o tempo todo, tornavam-se então íntimos de nós. Estavam espalhados por todas as partes. As mulheres e as crianças da favela ficavam votando de brincadeira nos candidatos que elas achavam de rosto mais bonito. Um dia, apareceu um candidato negro. Espalhou também seus papeizinhos. Poucos escutavam o que o homem tinha a dizer. Diziam mesmo que ele não ganharia nunca. Parecia ser pobre como nós. No concurso de beleza, obteve poucos votos. Os que não venciam, costumavam voltar em outras ocasiões com os mesmos pedidos e as mesmas promessas. Voltavam acusando aqueles que haviam ganho. Perguntavam o que os outros estavam fazendo por nós. Nada! Eles mesmos respondiam. Não queriam nem ouvir as nossas vozes. E voltavam ao lero-lero. “Se eu ganhar, se o tal partido ganhar, a situação de vocês será diferente.” Às vezes ganhavam; quando isto acontecia, a nossa situação era a mesma, nós éramos os que não ganhavam nunca (Evaristo, 2017, p. 117).

A longa citação é importante porque reafirma a aflição de um grupo desfavorecido pelo capitalismo e abandonado por quaisquer que sejam os governos vigentes. Entre uma eleição e outra, como relata a narrativa, para esses favelados nada há de modificar-se em favor de melhorias. A tragédia moderna de despovoação da favela onde vivem, a não execução da lei de Usucapião, tudo em nome da especulação imobiliária como Maria-Nova recorda: “Dava a impressão de que nem eles sabiam direito por que estavam erradicando a favela. Diziam que era para construir um hospital ou uma companhia de gás, um grande clube, talvez” (Evaristo, 2017, p. 116). Essas passagens fazem do enredo memorialístico um espelho de que as nossas leis não cumprem igual teor para todos os cidadãos brasileiros. Como acompanhamos também não ser cumprida a lei 10.639/2003 em sua integridade necessária nas escolas públicas de nosso país.

A protagonista de *Quarto de despejo*, diversas vezes, demonstra revolta pelo abandono praticado por políticos contra os favelados. Seus registros denunciam, assim como o enredo de *Becos da memória*, o súbito interesse dessa classe pelos favelados. Mas apenas durante campanhas eleitorais. Depois, há o completo abandono dessa população durante os anos sucessivos ao sufrágio até o próximo pleito. No dia 23 de maio de 1958, em suas andanças, ao notar a presença de faixas com os nomes de candidatos a deputados nas ruas e nos comércios, Carolina registra em seu diário: “[...] alguns nomes já são conhecidos. São reincidentes que já foram preteridos nas urnas. Mas o povo não está interessado nas eleições, que é o cavalo de Troia que aparece de quatro em quatro anos” (Jesus, 2014, p. 43). A narradora lança mão da linguagem figurada, com analogia à mitologia Grega, para, por meio da manipulação da linguagem em sua escrita, depreciar os políticos brasileiros. A alusão da protagonista de *Quarto de despejo* mostra sapiência em relação ao uso de expressões figurativas na construção dos enunciados de seu diário.

Quando, no dia 10 de maio de 1958, Carolina comparece à delegacia por haver recebido uma intimação a respeito de seu filho de 9 anos, o José Carlos, ela registra em seu diário: “[...] O tenente interessou-se pela educação dos meus filhos. Disse-me que a favela é um ambiente propenso, que as pessoas tem mais possibilidades de delinquir do que tornar-se útil a patria e ao país” (Jesus, 2014, 29). A narradora prossegue: “Pensei: Se ele sabe disto, porque não faz um relatório e envia para os políticos? [...] Agora falar para mim, que sou uma pobre lixeira. Não posso resolver nem as minhas dificuldades” (Jesus, 2014, p. 29).

Carolina registra que o delegado percebe e verbaliza o fator desigualdade e seus efeitos no cotidiano da cidade, porém ele próprio conduz a situação como se fosse uma demanda abstrata, como se não houvesse uma concretude socialmente construída para aquela condição posta à sua frente. É Carolina quem reflete sobre as possibilidades de resolução, porque ela sabe que os políticos são os eleitos e os responsáveis por produzir as legislações, as políticas públicas, a proteção do povo. Mas, dada as circunstâncias de sua vida, ela desacredita no real desejo deles de transformar a sociedade para todos. Nas palavras de Carolina:

...Quando um político diz nos seus discursos que está ao lado do povo, que visa incluir-se na política para melhorar as nossas condições de vida pedindo o nosso voto prometendo congelar os preços, já está ciente que abordando este grave problema ele vence nas urnas.

Depois divorcia-se do povo. Olha o povo com os olhos semi-cerrados. Com um orgulho que fere a nossa sensibilidade (Jesus, 2014, p. 38-39).

No dia 20 de maio de 1958, ela registra o descaso do corpo político brasileiro da época em relação aos favelados. Sua anotação segue: “...Quando cheguei [...] os meus filhos vieram dizer-me que havia encontrado macarrão no lixo. E a comida era pouca, eu fiz um pouco do macarrão com feijão” (Jesus, 2014, p. 39). Mas o filho mais velho retruca: “— Pois é. A senhora disse-me que não ia mais comer as coisas do lixo” (Jesus, 2014, p. 39). O diálogo prossegue:

— É que eu tinha fé no Kubstchek.
 — A senhora tinha fé e agora não tem mais?
 — Não, meu filho. A democracia está perdendo os seus adeptos. No nosso paiz tudo está enfraquecendo. O dinheiro é fraco. A democracia é fraca e os políticos fraquíssimos. E tudo que está fraco, morre um dia” (Jesus, 2014, p. 39).

No dia 3 de agosto de 1958, Carolina registra: “Eu estava escrevendo quando a Vera veio avisar-me que estavam dando cartões e que havia muitas pessoas na rua. Fui correndo para ver” (Jesus, 2014, p. 106). No local, “Varias pessoas acompanhava um senhor alto e loiro que conduzia um menino de 10 anos pela mão. [...] Passou por mim e deu-me um abraço. Fiquei perplexa com aquele abraço sem apresentação” (Jesus, 2014, p. 106). Nesse instante, alguém diz para Carolina: “—Este é nosso deputado. Dr. Contrini” (Jesus, 2014, p. 106). Ao receber essa informação, Carolina pensa repentinamente: “[...] é época de eleições, porisso é que eles está tão amavel. ...O senhor Contrini veio nos dizer que é candidato nas eleições. Nós da favela não somos favorecidos pelo senhor. Não te conhecemos” (Jesus, 2014, p. 106). A descrença nos governantes reflete a desacreditação nos Três Poderes constitucionais brasileiros, porque as leis não se cumprem na integridade. E para os favelados, como nos dizem francamente Carolina e Conceição, a fome nunca cessa.

5. MEDIAÇÃO DOCENTE NAS ESCOLAS PÚBLICAS BRASILEIRAS

Não é apenas para iniciar a leitura, para legitimar ou revelar um desejo de ler, que o papel de um iniciador aos livros se revela primordial. É também, mais tarde, no acompanhamento do trajeto do leitor. Por exemplo, nos bairros marginalizados, para aqueles que elegeram a biblioteca em vez de vagar pelas ruas, que ousaram atravessar a porta uma primeira vez e depois voltar regularmente, não significa que tudo esteja garantido. Ainda falta ultrapassar muitos umbrais. E muitas vezes os trajetos se interrompem bruscamente (Petit, 2009, p. 166).

Ao longo dos últimos anos, acompanhamos diversas polêmicas difundidas em jornais⁴¹, vídeos e postagens pelas redes sociais afora. São grupos de diferentes orientações ideológicas abrindo debates e questionamentos públicos – e muitas vezes insipientes – a respeito do que nossos estudantes da educação básica devem ou não ler. Sem aqui desejar aprofundar nas especificidades dos argumentos de cada lado dessas contestações, consideramos que esses embates impulsionam pensarmos sobre o papel do docente como mediador nas práticas pedagógicas de leitura literária na escola.

Para Candido (2011), o livro nas mãos do leitor tem potencial para manifestar inquietações e até ameaças. “Daí a ambivalência da sociedade em face dele [do livro], suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscriver” (Candido, 2011, p. 178). Na esfera de educação formal, “o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas” (Candido, 2011, p. 178). Mas, de posse dos livros, para que esse “efeito”, sobre o qual nos fala Cândido (2011), ocorra em leitores incipientes, muitas vezes, é necessário que haja o trabalho de um leitor mais experiente trilhado esse caminho inicial.

No dia a dia escolar, entre leigos e pesquisadores, muito se fala sobre a importância do incentivo à leitura literária nesse espaço educacional. É quase unânime nas

⁴¹ a) Reportagem sobre polêmicas envolvendo literatura infantojuvenil de livro aprovado pelo PNLD. Disponível pelo link: <https://jornal.unesp.br/2024/05/23/polemicas-envolvendo-literatura-infantojuvenil-que-incluem-cancelamentos-e-banimento-de-livros-em-escolas-ja-preocupam-editoras/>. Acesso em 14 julho de 2024.

b) Notícia sobre a censura do livro *O avesso da pele* de Jeferson Tenório, selecionado pelo PNLD. Disponível pelo link: <https://lunetas.com.br/o-avesso-da-pele-e-a-censura-de-livros-nas-escolas/>. Acesso em 14 de julho de 2024.

instituições de ensino, durante momentos de planejamentos, por exemplo, ouvirmos sobre a necessidade de trabalharmos a leitura literária na educação básica para desenvolvermos o pensamento crítico de nossos estudantes.

Porém, nesses mesmos espaços, muitas vezes, é negligenciada a discussão sobre a necessidade de o processo de leitura literária estar relacionado à mediação docente. Como se a leitura literária fosse apenas fornecer um livro e deixar que adolescentes e jovens leiam à vontade, desfrutando da obra de forma alheia.

Na educação básica das escolas públicas brasileiras, mesmo no Ensino Médio, encontramos grande parte de estudantes não leitores de literatura. Alguns outros leitores, mas restritos e veneradores dos livros mais vendidos, “em alta” no momento. A maioria, a considerar essas práticas leitoras associadas à idade desse grupo de estudantes, são leitores pouco experientes. Obras literárias mais densas, como o *corpus* literário referenciado nesta pesquisa, com linguagens específicas e temáticas sociais complexas, destoam dos hábitos comuns de leitura desses adolescentes e jovens.

Entregar um livro para os estudantes e deixar que leiam “livremente”, não garante uma formação concreta “no campo do conhecimento consignado como Estudos Literários (seja em sua dimensão teórica, crítica, historiográfica ou como forma de sociabilidade/vida literária)” (Dalvi; Valtão, 2023, p. 18). Assim como também não basta “ensinar estratégias metacognitivas de monitoramento do processo de leitura [...]” (Dalvi; Valtão, 2023, p. 18) para desenvolver a competência de leitura literária crítica no leitor em formação. Logo:

Nossas leituras (de textos, de mundo) estão continuamente sujeitas à revisão: e é porque podem ser revistas continuamente, superando paulatinamente leituras ingênuas por leituras mais e mais qualificadas, que devemos estudar literatura a partir dos conhecimentos sistematizados por leitores mais experientes que nós (Dalvi; Valtão, 2023, p. 27).

Como estudantes de escolas públicas, os adolescentes e jovens do Ensino Médio, aos quais destinamos as abordagens produzidas por esta pesquisa, em sua maioria, não compartilham em família de leituras literárias, sequer possuem livros disponíveis em seus lares, não frequentam bibliotecas públicas/comunitárias e, mesmo com os acessos por meio de recursos virtuais – celulares – disponíveis nestes tempos, são incapazes de desenvolver o hábito da leitura literária também nesses meios.

Mesmo que, segundo um levantamento feito pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil – ATRICON⁴², com base no Censo Escolar de 2024, aponte que quase 70% de escolas públicas⁴³ não disponham de biblioteca; é na escola que grande parte desse grupo etário lê literatura. É o ambiente escolar o responsável por propiciar aos estudantes o acesso a obras literárias em formatos variados. Daí, também, a responsabilidade do fazer pedagógico em relação à educação literária como propõem Dalvi; Valtão (2023):

[...] defendemos que a leitura literária (feita dentro ou fora do espaço-tempo escolar) seja social e culturalmente distinta do ensino planejado e sistemático de literatura como disciplina (ou área disciplinar, dentro de “Língua Portuguesa”), embora este (o ensino de literatura) não se dê em separado ou à margem daquela (a leitura literária). [...] Qualquer processo de educação literária sério deve dedicar a maior parte de seus esforços e recursos, como ponto de partida, à experiência literária (oral ou escrita), sendo, pois, necessário – no estágio atual de desenvolvimento social, em que a cultura escrita é hegemônica – pensar incontornavelmente e inadiavelmente a leitura de textos/obras literárias. Mas não é possível ficar apenas na leitura pela leitura. É preciso transformar a leitura-em-si em leitura-para-si (Dalvi; Valtão, 2023, p. 18).

Para Michèle Petit (2009), no prefácio à edição brasileira do livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, “o espaço íntimo que a leitura descobre, os momentos de compartilhar que ela não raro propicia, não irão reparar o mundo das desigualdades ou da violência – não sejamos ingênuos” (Petit, 2009, p. 12-13). Mas, apesar de a leitura literária não nos tornar “mais virtuosos nem subitamente preocupados com os outros. [...] ela contribui [...] para que crianças, adolescentes e adultos, encaminhem-se no sentido mais do pensamento do que da violência” (Petit, 2009, p. 13). Em determinadas circunstâncias, “a leitura permite abrir um campo de possibilidades, inclusive onde parecia não existir nenhuma margem de manobra” (Petit, 2009, p. 13).

Como a leitura literária acontece sustentada por fatores sociais, históricos e culturais e está relacionada também à experiência específica do indivíduo, “[...] um mesmo texto é ‘recebido’ e ‘apropriado’ de diferentes maneiras por diferentes pessoas, e em diferentes épocas ou sociedades” (Dalvi; Valtão, 2023, p. 29). Um mesmo leitor é

⁴² Os dados em questão vão de encontro ao que sugere a Lei Federal nº 12.244/2010, uma vez que ela determina que as Instituições Públicas e Privadas de ensino do Brasil possuam biblioteca, considerando essa universalização no prazo de 10 anos a partir da sanção da lei. Informação veiculada no site da Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil – ATRICON. Disponível em: <https://atrimon.org.br/apenas-31-das-escolas-publicas-brasileiras-possuem-biblioteca/>. Acesso em 14 de outubro de 2024.

capaz de fazer distintas leituras de um mesmo texto, a depender de quando e como a obra foi lida. Daí o indispensável papel de mediar a compreensão das análises produzidas neste trabalho, num objetivo de refletir juntamente com os discentes sobre o modo de produção em que estamos inseridos e como esse mesmo modo de produção nos faz sermos quem somos na sociedade em que vivemos.

Segundo Petit (2009), “O gosto pela leitura não pode surgir da simples proximidade material com os livros” (Petit, 2009, p. 154). Caso o leitor esteja “pouco à vontade em aventurar-se na cultura letrada devido à sua origem social, ao seu distanciamento dos lugares do saber” (Petit, 2009, p. 154), a grandeza da convergência com o mediador, com os colegas, as trocas possíveis dessas interações são fundamentais. Ainda que fazer com que o estudante goste ler seja parte da prática pedagógica docente de leitura literária, defendemos um processo de leitura literária crítica e lúcida nas obras de Carolina e Conceição, pois os textos apresentam as condições de exploração e dominação na interseção classe, raça e gênero. Essa perspectiva parte da estrutura da dependência brasileira com seus 99% pertencentes à classe trabalhadora para ampliar a compreensão do mundo dominado pelas dissimulações capitalistas. Lembremos que

[...] a linguagem diz respeito à construção dos sujeitos falantes que nós somos, à elaboração de nossa relação com o mundo. E que os escritores podem nos ajudar a elaborar nossa relação com o mundo. [...] pelo desnudamento extremo de seus questionamentos, por nos oferecerem textos que tocam no mais profundo a experiência humana. Textos em que se realiza um trabalho de deslocamento sobre a língua, e que nos abrem, às vezes, para outros movimentos (Petit, 2009, p. 157).

São assim as personagens (auto)descritas por Carolina e Conceição. São essas mulheres a face do operariado brasileiro. Elas representam nas obras – como protagonistas – a cruel exploração e opressão sofridas por uma fração da nossa sociedade. Essas personagens vivem a tragédia moderna do racismo e do machismo estruturais, com desdobramentos na precariedade da vida na favela. Nossas análises, na interseção classe, raça e gênero sob a perspectiva da dependência brasileira, fornecem ao docente subsídios capazes de trazer à tona as especificidades laborais da sociedade brasileira partindo da realidade concreta das condições de produção capitalista e das agruras exercidas em âmbito geral. Como não nos damos conta totalmente dessas dificuldades, porque, geralmente, no contexto social brasileiro, não se lança luz à materialidade do surgimento dessas atribulações:

É papel do mediador traçar estratégias que promovam experiências significativas de leitura de modo a possibilitar a formação de um leitor autônomo que construa sentidos para o que lê, independente de se tratar ou não de um clássico, com uma linguagem arcaica ou contemporânea, nos mais variados gêneros literários. O trabalho escolar consiste, portanto, em subsidiar a leitura do aluno de forma a explorar a estrutura simbólica da obra e ampliar suas formas de ver e entender o mundo [...] (Lourenço, 2021, p. 118).

Interessamos pontuar sobre o fato de que “as pesquisas da área demonstram que [...] na Educação Infantil e na primeira etapa do Ensino Fundamental se lê literatura, enquanto no Ensino Médio se estuda história da literatura” (Lourenço, 2021, p. 121). Ou seja, quando os estudantes devem aprofundar e aprimorar o processo de leitura literária no intuito de construir suas formações como indivíduos singulares, é que se dilui a metodologia de ler literatura. Impossibilitando a formação integral desses cidadãos na iminência de se tornarem parte efetiva da classe trabalhadora. Nossa experiência docente nos mostra que nessa faixa etária muitos precisam contribuir com o sustento da família, por isso participam de programas de estágio em diversos setores. No dia a dia da escola, vemos diversos estudantes do Ensino Médio acessarem esses programas e relatarem a importância de aprendizagem, financeira e de inserção no ambiente de trabalho que essas oportunidades trazem.

O docente comprometido com o prisma da dependência brasileira, razão de ser do racismo e do machismo estruturais, vividos dentro e fora da escola, precisa lançar mão de inferências capazes de compreender o arcabouço intelectual trazido por esses adolescentes e jovens com os quais estamos lidando. Precisamos abrir espaço para o diálogo, num debate entre docente e discentes e entre os estudantes com seus pares. São momentos de trocas, sob a orientação do professor, porque ler literatura de forma “dialógica é uma prática social que leva o homem à discussão e avaliação constantes de seus posicionamentos e ideologias, dando voz ao sujeito leitor como respondente ativo e crítico [...]” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 86), resultando no pensar autônomo.

O professor Paulo Freire (1996), na obra *Pedagogia da Autonomia*, afirma que o docente ensina enquanto aprende e aprende enquanto ensina, porque “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 1996, p. 12). No tangente a nossa proposta, afirmamos que os estudantes das escolas públicas trazem muitas vivências importantes para contribuir com debates ainda que de forma inicialmente empírica, porque suas vidas são

atravessadas por essas tragédias apresentadas nesta pesquisa. À escola, de forma geral, e aos professores, de maneira particular, cabe “o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela – saberes socialmente construídos na prática comunitária (...)” (Freire, 1996, p. 15), como é necessário também abrir diálogo com os estudantes em face da “razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos” (Freire, 1996, p. 14). A personagem Maria-Nova observa a cena em que os favelados vibram, cantam, brincam, extasiados numa roda de samba no estabelecimento do Sô Ladislau, e constrói em seu pensamento a relação senzala-favela a partir daquele cenário. “O som do pandeiro, da cuíca, do atabaque, das vozes saíam de dentro de todos” (Evaristo, 2017, p. 72) era um episódio tristonho para a menina que “[...] iniciava seus estudos de ginásio. Lera e aprendera também o que era casa-grande.” (Evaristo, 2017, p. 72). Durante as aulas,

Sentiu vontade de falar à professora. Queria citar, como exemplo de casa grande, o bairro nobre vizinho e como senzala, a favela onde morava. Ia abrir a boca, olhou a turma e a professora. Procurou mais alguém que pudesse sustentar a ideia, viu a única colega negra que tinha na classe. Olhou a menina, porém ela escutava a lição tão alheia como se o tema escravidão nada tivesse a ver com ela. Sentiu certo mal-estar. Numa turma de quarenta e cinco alunos, duas alunas negras, e, mesmo assim, tão distantes uma da outra. Fechou a boca novamente, mas o pensamento continuava. Senzala-favela, senzala-favela! (Evaristo, 2017, p. 73).

Maria-Nova, neste episódio, é um exemplo de como os estudantes das escolas públicas podem contribuir com suas experiências para a construção de argumentos a partir de suas vivências. Quando Carolina, mãe de três filhos, registra que seu filho “José Carlos não quer ir na escola porque está fazendo frio e ele não tem sapato. Mas hoje é dia de exame, ele foi. Eu fiquei com medo, porque o frio está congelando. Mas o que hei de fazer?” (Jesus, 2014, p. 66), ela nos alerta sobre quem são também os estudantes presentes na diversidade de nossas escolas públicas brasileiras. A descrição da cena nos desperta para o nosso próprio lugar como professor que, muitas vezes, num fluxo corrido do cotidiano escolar, universaliza os estudantes como se todos fossem um só, idênticos. Mas lembremos que o ato de ensinar requer apreço aos conhecimentos já construídos pelos estudantes. Como Freire (1996) nos lembra:

Por que não aproveitar a experiência que têm os alunos de viver em áreas da cidade descuidadas pelo poder público para discutir, por exemplo, a poluição dos riachos e dos córregos e os baixos níveis de bem-estar das populações, os lixões e os riscos que oferecem à saúde

das gentes. Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos? Esta pergunta é considerada em si demagógica e reveladora da má vontade de quem a faz. É pergunta de subversivo, dizem certos defensores da democracia. Por que não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, a realidade agressiva em que a violência é a constante e a convivência das pessoas é muito maior com a morte do que com a vida? Por que não estabelecer uma necessária “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? Por que não discutir as implicações políticas e ideológicas de um tal descaso dos dominantes pelas áreas pobres da cidade? A ética de classe embutida neste descaso? [...] (Freire, 1996, p. 15).

Como exemplo prático do que descreve Freire (1996), recortamos uma passagem da obra de Evaristo (2017) que nos serve de breve ilustração a respeito do estamos falando sobre trabalho de leitura literária na escola. As cenas escolhidas se referem ao processo impetuoso de desfavelamento em *Becos da memória*, sobre o qual também tratamos nos capítulos anteriores. Ao longo do enredo, acompanhamos o desalento de Tio Totó. Já velho “[...] talvez a única defesa dele fosse realmente a morte. Era triste vê-lo sentado ali no tamborete de madeira, a cabeça baixa, os olhos semicerrados perdidos no chão [...]” (Evaristo, 2017, p. 135). Consumido pelas batalhas travadas no decorrer de sua caminhada, o homem recusava-se a deixar o seu lar, a favela. Ele não compreendia por que, depois de tanta estrada, não teria o direito de fazer dali a sua última morada. As máquinas da desapropriação trabalhavam intensamente dia após dia e Maria nova

Passou pela área onde trabalhavam os tratores e lá estavam eles, pesadões, agarrados ao chão, esperando a labuta do dia seguinte. Observou que uma boa área da favela já tinha sido aplainada. Lembrou-se de todos os que moravam ali. Tantas e tantas famílias já haviam ido. Estariam felizes? (Evaristo, 2017, p. 136).

As passagens ilustradas acima nos orientam a repensarmos a especulação imobiliária e seus efeitos na urbanização das cidades. Percebermos como a dinâmica da zona urbana ocorre e quais são as consequências da urbanização. Nossos estudantes pertencem a bairros diversos em suas cidades. Assim, cada qual terá sua contribuição para problematizarmos questões imbricadas nesse contexto, tais como: Quais populações são escutadas e respeitadas em seus anseios e necessidades dentro de seus bairros? Os direitos são igualitários quando se trata de urbanização? Como é a reação de cada comunidade ao descaso do poder público? Quais as diferenças entre a infraestrutura dos bairros da cidade onde vivemos? Por que há essa diferença? Por

que determinados grupos são desapossados de seus lares e recebem pouco ou quase nada para reconstruírem as suas trajetórias? Alguns questionamentos possíveis para elucidarmos sobre diálogos viáveis e necessários a fim de fomentar a ótica do estudante para o seu próprio convívio em sociedade.

No entanto, não somos ingênuos frente ao fato de dispormos dos conhecimentos e experiência de nossos educandos nas práticas de leitura literária na escola. Como ressaltam Nicolini e Benevenuti (2018), no livro *Literatura e educação: gêneros, políticas e propostas*, a leitura pode ser um desafio, pois um dos reveses “[...] é a imaturidade leitora do aluno, que, geralmente, não tem muitas vivências de leitura” (Nicolini; Benevenuti, 2018, p. 46), por variados motivos. Assim, “quanto mais imaturo é o leitor, mais dificuldade para estabelecer relações de sentido, preencher as lacunas do texto para interpretá-lo” (Nicolini; Benevenuti, 2018, p. 46).

O contexto de incipiência leitora reforça a necessidade de mediação docente e exige “que as aulas de leitura precisam ser mais planejadas e articuladas, o aluno precisa dessa mediação para ter uma leitura significativa” (Nicolini; Benevenuti, 2018, p. 46). Porque a mediação docente tem potencial para trazer à tona reflexões dentro dessa experiência estética de leitura literária que dialoguem com a sensibilidade dos estudantes e percorra itinerários transformadores dessa imaturidade leitora. O que significa dizer que a mediação docente dará auxílio para a aquisição da competência leitora para que os adolescentes e jovens desenvolvam eficiência perante o texto.

Na condição de leitores mais experientes, cabe ao docente antecipar parte da recepção dos estudantes, quando organizamos nossa prática pedagógica de leitura para nossas turmas, significa compreendermos estes interlocutores como elementos que, assim como nós, fazem parte da própria estrutura dependente brasileira. A prática docente de leitura literária com os estudantes “deve partir do pressuposto de que a produção de conhecimento pode se dar de forma coletiva, privilegiando o olhar sobre o outro como um sujeito de cultura, opiniões e concepções [...]” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 86), que carecem também do diálogo com as concepções do professor mediador.

A teoria em torno do terreno literário, como destaca Lourenço (2021), apenas exerce o papel de formar leitores, caso esse arcabouço teórico seja oportunizado pela “materialidade dos textos e requerido pela necessidade [...] de conhecer as obras,

para, por meio delas, acessar um conhecimento mais verdadeiro sobre si mesmo e a sociedade” (Lourenço, 2021, p. 137). Todo o conjunto de fundamentos apreendido a respeito das “obras, autores, contexto histórico pode e deve fazer parte da prática pedagógica, mas não independentemente da experiência real e singular (porque irrepetível) de leitura” (Lourenço, 2021, p. 137). Portanto, a mediação deve ser dirigida para “compôr a recepção dos alunos à obra, fazendo-os avançar de uma aproximação inicial mais ingênua, decorrente de percepções e impressões particulares, para outra mais sofisticada e superior” (Lourenço, 2021, p. 137), progredindo na construção de conhecimentos elaborados a partir dessas leituras literárias,

fugindo tanto do modelo escolar em que a aula se traduz em uma recepção passiva de informações; quanto do modelo escolar em que o processo pedagógico, sob um falso democratismo, não avança para além das percepções e impressões particulares, estagnando – autoritariamente – a reflexão do estudante, sem permitir que ele realmente avance a partir do confronto com as vozes dos outros, sejam esses outros os próprios colegas ou, principalmente, os leitores mais experientes (professores, críticos, teóricos e historiadores da literatura, tradutores etc.) (Lourenço, 2021, p. 137).

No romance de Evaristo (2017), a jovem Maria-Nova, perante o avanço da desocupação da favela, observa o comportamento dos mais velhos. Ela caminha pelos becos da favela. Está em constante busca por soluções para evitar a continuidade das desapropriações. “É impossível que tudo acabe assim, pensou a menina. Vida. É preciso, não sei como, arrumar uma nova vida para todos” (Evaristo, 2017, p. 136). Tomada por seu ímpeto juvenil, independente de não saber como, ela é sensível aos acontecimentos do entorno e deseja intervir para transformar a vida daqueles, como ela, favelados.

Nossos estudantes fazem parte desse grupo de adolescentes e jovens sobre os quais desejamos que a educação literária – em confronto com a própria realidade da nossa sociedade de classes – (trans)forme-os como indivíduos autônomos, sensíveis e críticos para compreenderem a realidade dos 99% da população brasileira. Contudo afirmamos, conforme Lourenço e Dalvi (2019), que a promoção de leitura e a formação de leitores – principalmente no âmbito literário – são desafios que nos levam a refletir sobre o papel docente como mediador no fazer pedagógico dessa educação literária que “exige sensibilidade, conhecimento do campo, apreço à leitura (literária) e à cultura letrada, além, é claro, de condições materiais objetivas que as favoreçam” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 79).

Para que os jovens leitores possam experimentar a vivência do mundo por meio da arte literária de maneira humanizadora, o docente tem o compromisso “de promover situações favoráveis para o aprendizado, impulsionando o discente para o contato com o desconhecido, o novo” (Lourenço; Dalvi, 2019, p. 83). Para que os discentes desenvolvam uma condição autônoma, com posicionamento crítico sobre o seu estrato social e possam sacudir, numa postura cultural e política, as próprias histórias de vida deles, dos seus e da sociedade.

No artigo “Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas”, Maria Amélia Dalvi (2013b) argumenta que a literatura é capaz de ampliar a compreensão “de mundo de seus alunos, por meio das relações intersemióticas e transdisciplinares, que permitam que eles vivenciem e experimentem outras formas de ser e estar no mundo, outras formas de existir” (Dalvi, 2013b, p. 133). Modificando os pontos de vista desses leitores em formação, uma vez que “todo texto pede para ser reinventado, levando-se em conta sucessivos e imbricados regimes de historicidade, pelos quais as sociedades e culturas se pensam e se reconhecem” (Dalvi, 2013b, p. 134).

Consideramos essencial que o diálogo em sala de aula entre professor e estudantes seja feito a partir do comprometimento docente do lugar de dependência de onde falamos. Devemos partir da compreensão específica da conjuntura social de onde vivemos como brasileiros na América Latina. Entretanto, orientar a leitura literária refletindo a respeito da colonialidade brasileira sob a perspectiva da dependência não significa arbitrar sobre o juízo de valor dos estudantes. A proposta é fomentar o empenho deles em reconhecer a própria realidade no seu município, estado e país. Percebendo-a como resultado das arbitrariedades do modo de produção capitalista no Brasil. Com base nesse processo mediado, os educandos podem reelaborar seus conhecimentos tanto no contexto escolar, quanto fora dele, para construir novas perspectivas e compreensões com o intuito de transformar o que aí está posto como sociedade capitalista dependente.

A obra literária é um produto cultural dotado de inúmeras significações e a leitura de alguns desses textos requer do professor mediador uma participação lúcida e sensível no diálogo com os estudantes. A análise da interseção classe, raça e gênero à luz da teoria da dependência brasileira traz nesta pesquisa a voz da mulher negra e favelada como recurso potente para professores e professoras da rede pública de educação

brasileira produzirem instigantes diálogos a partir da leitura literária crítica em sala de aula, oportunizando inclusive o desempenho da Lei 10.639/2003.

Desejamos inquietar esses jovens leitores, ampliar suas perspectivas dentro e fora da literatura, formar leitores competentes, capazes de entender novos mundos e indivíduos, avaliar as próprias experiências, dialogar, questionar, recriar e reelaborar as formas de se manifestar na sociedade como indivíduos na coletividade da classe trabalhadora. Ao professor mediador cabe a perspicácia e a sensibilidade na condução dos momentos de interação leitora, direcionando o caminhar desses estudantes entre os quartos e os becos, ainda, tão estreitos das favelas brasileiras. Como Michèle Petit (2008), no livro *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*, declara:

Quando alguém não se sente autorizado a se aventurar nos livros, é preciso insistir: podemos ter adorado as histórias que os bibliotecários nos liam quando éramos pequenos e depois nunca mais abrir um livro. Porque os trajetos dos leitores são descontínuos, marcados por períodos de pausa que fazem parte da natureza da atividade leitora – todos nós sabemos que há momentos da vida em que sentimos, de maneira mais ou menos imperiosa, a necessidade de ler (Petit, 2008, p. 166 – 167).

Os argumentos de Petit (2018) a respeito da sazonalidade do ato de ler nos remete à necessidade de pensarmos estratégias de leitura que nos amparem no direcionamento dessa ação para uma escolha metodológica capaz de auxiliar na compreensão e assimilação das análises propostas neste trabalho objetivando desenvolvermos a ampliação das percepções do nosso grupo discente, despertando, ao mesmo tempo, o desejo pela retomada ou permanência dessa vontade de ler. Conduzir os momentos de leitura partindo das experiências individuais nos diálogos coletivos e caminhando até alcançarmos a perspectiva mais alargada da dependência brasileira e suas inerentes atrocidades pode proporcionar trocas frutíferas socializadas nessa mediação docente. Dar voz a adolescentes e jovens compartilhando as suas particularidades potencializa aprendizados orientadores de posturas ativas que logrem se replicar indo além de uma participação ativa no âmbito escolar.

Na narrativa *Becos da memória*, o desfavelamento funciona como uma ação perversa do capitalismo capaz de desmobilizar e desunir os favelados. Porém, ainda que essas sejam forças muito superiores do que aqueles indivíduos (como vimos ao longo desta pesquisa), as personagens “Negro Alírio, [...] Bondade e Vó Rita, eram incansáveis.

Acreditavam e diziam que a vida de cada um e de todos podia ser diferente” (Evaristo, 2017, p. 136). Em meio à indignação vivida por eles e pelos outros no percurso do desfavelamento, enfrentam coletivamente os infortúnios e assumem “Que tudo aquilo estava acontecendo, mas muita coisa poderia mudar” (Evaristo, 2017, p. 136). Mas vinha a pergunta: mudar como? “E quem mudaria? Quem mudaria seria quem estivesse no sofrimento. Quem arreda a pedra não é aquele que sufoca o outro, mas justo aquele que sufocado está” (Evaristo, 2017, p. 136).

Na condição de sufocados, fornecemos alguns meios para o enriquecimento do debate escolar com estudantes do Ensino Médio mediante o aprofundamento reflexivo sobre a interseção classe, raça e gênero no interior da dependência brasileira. Para que esses adolescentes e jovens sejam estimulados também nas argumentações orais e escritas por intermédio da construção do conhecimento de que no interior do capitalismo dependente não é possível equacionar a interseção classe, raça e gênero sem focar no desafio de romper com a condição de país dependente.

5.1 DESEJOS E POSSIBILIDADES

Considerando os caminhos neoliberais pelos quais a educação brasileira vem sendo edificada no modo de produção capitalista na dependência brasileira, reconhecemos a complexidade de abordamos nas nossas escolas públicas uma leitura literária crítica – sobretudo pretendendo desenvolver a lei 10.639/2003 – que tenha como base o olhar para a condição de país dependente socioeconômico e culturalmente, valorizando teorias forjadas na pauta do dia dos carecimentos próprios da América Latina e, principalmente, no caso desta pesquisa, do Brasil. Reafirmamos que as instituições de ensino trazem diversos aparatos coloniais – a contar da colonização de 1500 até o cenário atual da “colonização” pelos países centrais – no bojo da construção curricular e os enfrentamentos a tais contextos são de fato árdus e trágicos. Mas admitimos, mais fortemente, a imperatividade do fortalecimento do pensamento coletivo da classe trabalhadora de forma unificada e, conseqüentemente, potente no caminho para o combate ao racismo e ao machismo estruturais.

Os desafios presentes para o desenvolvimento do trabalho de leitura literária crítica em sala de aula, com o intuito de colocar em prática de forma lúcida a lei 10.639/2003, como propomos nesta pesquisa, convida-nos a pensar como pontua Freire (1996) ao argumentar sobre a importância da esperança no ato de ensinar. Segundo o autor, “a

esperança faz parte da natureza humana” (Freire, 1996, p. 29). Na defesa dessa esperança voltada à prática educativa escolar, Freire (1996) argumenta que lhe soa extremamente contraditório que uma pessoa, sendo progressista, ou seja, adepta a mudanças, a novidades, “que se sente mal com as injustiças, que se ofende com as discriminações, que se bate pela decência, que luta contra a impunidade, que recusa o fatalismo cínico e imobilizante, não seja criticamente esperançosa” (Freire, 1996, p. 29). Consideramos que o momento em questão urge por este ponto de vista proposto por nós nesta pesquisa, de reconhecer a amplitude do racismo e do machismo estruturais na dependência brasileira para além do âmbito individual. Nessa perspectiva, precisamos ainda mais do ensinar esperançoso sobre o qual nos diz Freire (1996). As amarras educacionais do currículo neoliberal nos levam a construir uma percepção de que os infortúnios desastrosos oriundos do capitalismo dependente são uma mera fatalidade de uma sociedade gerida por governos incompetentes, desorganizados, negligentes, e não nos conduz a percebermos esse cenário como parte das contradições inerentes ao próprio capitalismo.

Newton Duarte (2021), no artigo “O currículo em tempos de obscurantismo beligerante”, traz à tona o conceito de obscurantismo como movimento político capaz de criar obstáculos para o desenvolvimento intelectual ou para acesso do povo às ciências e/ou às artes. O pesquisador problematiza como o obscurantismo pode ser observado, por exemplo, no campo do conhecimento:

[...] há um esforço deliberado para que o conhecimento não avance ou para que as pessoas não tenham acesso aos conhecimentos já existentes, ou seja, um esforço para a manutenção da ignorância [...]. Cabe, no entanto, acrescentar a essa definição que o obscurantismo não luta apenas contra a ciência e a arte, mas contra qualquer ideia, atividade, atitude, visão de mundo que possa incentivar as pessoas a questionarem se a sociedade e a vida poderiam ser diferentes do que são na atualidade (DUARTE, 2021, p. 90).

Esse panorama sinaliza que a finalidade do obscurantismo é, nas palavras de Duarte (2021), “[...] eternizar relações de poder que são favoráveis a determinados setores da sociedade e, para isso, precisa difundir preconceitos sobre qualquer pessoa, grupo ou linha de pensamento” (Duarte, 2021, p.90), que ouse colocar em xeque essas relações de poder. Assim, “a luta do obscurantismo contra o conhecimento é sempre uma luta política e socialmente reacionária” (Duarte, 2021, p. 90), porque é uma conduta contrária à viabilidade de transformações significativas no funcionamento da sociedade. Segundo o autor, o obscurantismo se manifesta no domínio da linguagem,

a exemplo da economia financeira, e no campo dos debates a respeito do currículo escolar. Assim, “tanto os ataques obscurantistas como o avanço da mercantilização da educação abalam as bases fundamentais da educação pública, universal, laica e gratuita” (Duarte, 2021, p.92), proporcionando olhares cada vez mais voltados às individualidades da formação desumanizadora.

Na contramão desse pensamento neoliberal, o aparato teórico marxista é, em sua essência, transdisciplinar. O materialismo histórico e dialético nos permite analisar de forma concreta a realidade socioeconômica do nosso país e avistar uma efetiva transformação para esse cenário. No contexto escolar, percebemos a importância dessa transdisciplinaridade para abarcar a formação integral de nossos estudantes com vistas ao pensamento coletivo de classe trabalhadora unificada. A união dos componentes curriculares – para a nossa proposta de leitura literária – faz jus ao que precisamos privilegiar nesta pesquisa: a interconexão entre as áreas pela emergência de um diálogo entre elas, objetivando a problematização do que colocamos como interseção de classe, raça, e gênero evidenciado nas obras de Carolina e Conceição. Dermeval Saviani (2021b), no artigo “Marxismo, educação e pedagogia”, alerta-nos

[...] que a tarefa da construção de uma pedagogia inspirada no marxismo implica a apreensão da concepção de fundo (de ordem ontológica, epistemológica e metodológica) que caracteriza o materialismo histórico. Imbuído dessa concepção, trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e dos objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógicos-didáticos que movimentarão um novo *ethos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem (Saviani, 2021b, p. 159).

O pesquisador lista algumas aproximações do que venha a ser “uma pedagogia inspirada e construída em consonância com os princípios teórico-práticos do materialismo histórico” (Saviani, 2021b, p. 163), uma vez que deve ser pautada na continuidade e na ação coletiva. As diversas áreas de conhecimento como geografia, história, filosofia, sociologia, arte, literatura entre outras são capazes de fluir tranquilamente em relação às nossas abordagens, interagindo entre si para a construção de um trabalho transdisciplinar focado na materialidade histórica para auxiliar na contribuição dos debates de classe, raça e gênero nas obras *Quarto de despejo* e *Becos da Memória*, para o desenvolvimento da lei 10.639/2003.

A transdisciplinaridade pensada por nós objetiva aventar questões importantes nos debates com as obras, percebendo os processos e as ferramentas ideológicas por trás de projetos políticos como a Lei de Terras e a eugenia elaborados nos séculos XIX e XX e seus desdobramentos no território nacional ainda neste século. Reforçamos a necessidade de um aprofundamento das noções das migrações de trabalhadores, da constituição das periferias e dos centros urbanos, o processo de industrialização nacional e a posterior dependência econômica instaurada sob nosso país, o êxodo rural, a formação das favelas, a ausência de reforma agrária. Todos esses pontos se fazem alinhados na transdisciplinaridade possível e desejável no trabalho com as obras de Jesus (2014) e Evaristo (2017), porque são mecanismos socioeconômicos que contribuíram, e contribuem, para a tragédia moderna denunciada por Carolina e Conceição em seus enredos.

Nesse viés, a educação literária transdisciplinar pautada na perspectiva do materialismo histórico e dialético favorece a compreensão das condições sociais impostas pelo capitalismo dependente, uma vez que esse contexto trágico molda a nossa cultura e dita os nossos comportamentos individuais e coletivos na sociedade. Acreditamos que o desenvolvimento crítico sob esse ponto de vista pode levar adolescentes e jovens a questionarem ideologias dominantes, percebendo a nossa condição de país dependente latino-americano e as complicações desse contexto para os 99% da população. Precisamos observar a partir da problematização das obras literárias de Jesus (2014) e Evaristo (2017), somadas a outras também citadas neste trabalho, como a superestrutura atua na manutenção e reprodução das relações de produção no capitalismo, manifestando-se na religião, na política, no direito e na cultura de forma geral; construindo e moldando os nossos desejos “sem que percebamos”. Nesse processo, seguimos o dia a dia no modo de produção capitalista como se fosse ele a única, e melhor, maneira de existir como sociedade organizada neste mundo. Precisamos, portanto, estar atentos para a reflexão crítica perene, como nos alerta Freire (1996): “[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática” (Freire, 1996, p. 21), tendo em vista que esse pensar crítico no presente guiará o cenário de mudança da prática futura.

A nossa própria reflexão crítica como educadores nos possibilita compreender como os estudantes precisam ser estimulados a olhar o racismo e o machismo para além

da esfera individual, não isentando essas ações de uma observação apurada, mas problematizando que a individualização do sujeito nos divide na luta coletiva e, no limite, enfraquece-nos como classe trabalhadora. Vamos lembrar que os países centrais, com a superexploração de homens e mulheres trabalhadores dos países periféricos – grupo composto em sua maioria por negros e mulheres – infligem as piores atrocidades sob esses corpos exauridos, desgastados e humilhados na busca diária pela sobrevivência, como vimos nas favelas de Carolina e Conceição. Cenário que por si só representa, num olhar atentamente ampliado, o racismo e machismo estruturais das metrópoles contra o Sul Global.

Sabemos que para as aulas de leitura literária na escola – amparadas nessas perspectivas – a nossa criatividade como docente é capaz de construir as mais diversas atividades para a orientação dessas leituras – com adolescentes e jovens – a partir da temática *Favelas brasileiras*, proposta nesta pesquisa. Contudo, para arremate do que elaboramos ao longo de todo este trabalho e como vislumbre do que pode vir a ser sua execução, consideramos válido listarmos algumas possíveis e desejáveis ações, com o intuito de direcionar esse cenário com pontuações que visam a direcionar e organizar caminhos para a atuação de professores e professoras nos momentos de trocas na leitura de Jesus (2014) e Evaristo (2017) com os estudantes no âmbito escolar.

Em primeiro lugar, antes mesmo da leitura efetiva das obras, as escritoras podem ser apresentadas por meio do uso de mídias digitais em que elas mesmas falem sobre os processos de escrita delas. Existem vídeos⁴⁴ em que Carolina de Jesus e Conceição Evaristo – em momentos distintos, evidentemente – aparecem abordando assuntos pertinentes ao ato da escrita de suas obras. Esse momento serve como um diálogo sobre a escrita da mulher negra no Brasil, sobre acesso dessas escritoras à publicação no país, porcentagem de editoras que publicam escritores e escritoras negros etc. É o momento de acenar para as dificuldades encontradas por esses homens e essas mulheres párias nas publicações de obras literárias no país ainda neste século. A linguagem dessas autoras pode vir à tona para mostrarmos a construção poética no texto narrativo, com o uso de recursos estilísticos nos enredos de ambas. Da variação linguística em Jesus (2014) podem emergir diálogos a respeito

⁴⁴ Vídeos disponíveis nestes links: <https://www.youtube.com/watch?v=c0zqmaOY8IM>; <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=2s>.

do preconceito linguístico e, a partir daí, sinalizar como a escritora rompe, grandiosamente, essa fronteira em seu diário por meio de sua escrita potente.

Seguindo a linha da linguagem, outra abordagem inicial interessante pode ser a explicação do uso do neologismo *escrevivências*⁴⁵ elaborado por Conceição Evaristo. Vale lembrar que, para a comunidade acadêmica de letras, falar de *escrevivências* em Evaristo é assunto comum hoje, talvez até clichê. Contudo, para o público adolescente e jovem, não é incomum que o termo, a autora e as obras dela sejam totais alienígenas, carecendo dessa apresentação inicial. A partir da expressão *escrevivências* – que se adequa também aos escritos de Jesus – podemos, então, (re)ver o que é neologismo na prática tanto para o diário de Carolina quanto para o romance de Conceição, mantendo as observações sobre a linguagem – de ambas as escritoras em suas respectivas obras – que é imprescindível.

Com o intuito de estabelecermos mais proximidade com as experiências dos estudantes relacionadas às obras – ao longo da leitura – podemos aventar como as reminiscências elaboradas por Evaristo (2017) conseguem encontrar eco nas memórias desses adolescentes e jovens, que, por estarem no Ensino Médio, são mais velhos do que a narradora do romance memorialístico, Maria-Nova; despertando as convergências nessas lembranças que podem ser registradas numa produção oral ou escrita.

Mais um ponto de convergência entre as obras e as vivências dos estudantes pode ser possível ao relacionarmos os bairros periféricos de nossa cidade, onde muitos de nossos estudantes e alguns de nós residimos, estabelecendo comparações entre as condições degradantes a que as personagens de *Becos da Memória* se sujeitavam e aproveitando o ensejo para problematizar a respeito das condições estruturais dos espaços urbanos vistos no nosso cotidiano dos discentes, assim como seus

⁴⁵ O termo *escrevivência* foi criado pela escritora Conceição Evaristo. A expressão traz a junção das palavras escrever e vivência; escrever o que se vive/viveu. O processo de aglutinação em que se criou essa palavra consiste na origem da ideia, como e onde ela se origina e a que experiências étnica e de gênero está ligada. Destacamos que, como esta pesquisa preferencialmente está destinada aos docentes de áreas diversas da educação básica, consideramos importante ressaltar o sentido do termo, pois sabemos que nem sempre a formação do magistério no Brasil consegue prestigiar o contato com escritores negros brasileiros no currículo. O artigo “Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista”, de Oliveira; Pedroza; Pulino (2023), publicado na Revista Brasileira de Educação, discute o conceito de *escrevivências* como possibilidade de prática pedagógica docente assentada ao que prevê a lei 10.639/2003. A pesquisa foi desenvolvida com base na participação de estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do Distrito Federal com a finalidade de pensar práticas educacionais alicerçadas na pluralidade desses sujeitos, respeitando as suas múltiplas vivências.

ocupantes e dos espaços descritos nas narrativas de Jesus (2014) e Evaristo (2017) compreendendo também os personagens ali inseridos.

Em relação às personagens, lembramos ser oportuno enfatizar os efeitos de consciência delas nesses ambientes de marginalização social. Quais são esses efeitos? Como aparecem nas obras? As personagens são formadas por esgotamentos, questões emotivas, uso abusivo de álcool e dentre todos esses danos, há diversas formas de resistências. Podemos perceber como alguns desses estados podem ser lidos como o próprio ato de resistência. A ebriedade é um exemplo. Ela é apresentada em ambas as obras como uma forma de coibir o sofrimento, amenizar a dor de tantas faltas; um eufemismo para aquela condição adversa de viver. O álcool representa uma maneira de resistir à condição degradante imposta aos personagens, fundido aos momentos de divertimento e de desgraça.

Mais uma maneira de resistir de lutar vem pela palavra, pela escrita. As protagonistas de *Quarto de despejo* e *Becos da Memória* afirmam na palavra escrita a resistência; antes disso, na memória, seja do registro diário de Carolina, coletado de seu cotidiano amargo, ou das reminiscências de Conceição, apanhado de seus guardados registros memorialísticos. A memória carrega a sobrevivência na observação do dia a dia daquela gente tão subjugada e se transformando em palavra seja registrada, posteriormente, no diário ou no romance, emerge como denúncia social de uma vida desumana, arbitrária, cruel, oriunda do modo de produção capitalista na faceta da dependência brasileira, na sua invisibilidade, cujos efeitos não vistos, não percebidos ou ignorados, são, ainda assim, existentes em meio à trama literária nos movimentos dos personagens, dos ambientes que cruzam nas marcas subjetivas.

Numa reflexão criativa e até, podemos dizer, esperançosa, recomendamos desenvolver motivação nos discentes para imaginarem coletivamente em aula um enredo de alterações históricas caso fosse feita uma reforma agrária no Brasil, por exemplo. Para tanto, devemos ponderar questões da materialidade histórica que orbitam em torno dessa condição desigual – a partilha de terra – que vem arrastada, podemos pontuar criticamente, desde a lei de Terras no Brasil até os movimentos de trabalhadores rurais sem terra na contemporaneidade. Mais ainda, devemos estabelecer questionamentos sobre quais mudanças essa política de reforma agrária traria para os centros urbanos, os espaços rurais, a produtividade econômica, os processos migratórios no Brasil afora.

Como a transdisciplinaridade deve ser colocada em pauta no desenvolvimento em sala de aula do que propomos, a intertextualidade enriquece a leitura, consentindo explorarmos os múltiplos estratos de sentido nas produções literárias. Assim, consideramos como valiosa contribuição interrelacionarmos o conto machadiano (1997) “Pai contra mãe”, uma vez que permite questionar alguns dilemas a respeito da interseção classe, raça e gênero. Também as obras *Vidas secas*, de Graciliano Ramos, e *O Quinze*, de Rachel de Queiroz, podem ser utilizadas como ponto de diálogo a respeito das migrações identificadas tanto na obra de Carolina quanto na obra de Conceição, somados a outras questões semelhantes. Amplificando mais essa trajetória, a partir dessas leituras de Jesus (2014) e Evaristo (2017) podemos expandir nossos caminhos para trilharmos pela literatura afro-capixaba que contém nomes tão importantes como Waldo Motta, Elisa Lucinda, Adilson Vilaça e Suely Bispo.

Arrematando os debates, julgamos fecundo refletirmos como as análises das duas narrativas propostas nesta tese podem nos guiar também para pontuarmos suas diferenças, porque a favela é um espaço social e histórico que tende a uniformizar os sujeitos que ali vivem. Mas, do nosso ponto de vista, é necessário considerarmos as distinções existentes entre os “quartos” e os “becos” das histórias, comparando-os entre si pelas visões de nossos estudantes e relacionando-os às suas próprias experiências. Notamos que no *Quarto de despejo*, por exemplo, sentimentos como a solidariedade, a compaixão, a afetividade são muito menos descritos do que em *Becos da Memória*. Os registros de Carolina, talvez por se tratar de uma representação do dia a dia de uma mulher adulta, com diversas responsabilidades, sobretudo financeiras, guardam desafetos, insatisfações, descasos entre os pares destacados pela própria narradora. Ao contrário, a memória de Conceição, vindo de uma menina entre a infância e a adolescência – além das outras vozes presentes no enredo – é nostálgica e nos revela um ambiente que, embora seja conflituoso como no diário de Carolina, transparece bem mais a união, a harmonia, a vida em comunidade, a perspectiva de solidariedade entre os moradores em meio aos destroços terríveis da desocupação vivenciada coletivamente.

Após as leituras e diálogos, sugerimos uma oficina de escrita criativa com os estudantes para a produção de textos a respeito das temáticas discutidas. Essa atividade pode culminar na confecção de *blog*, *vlog* literário, vídeo resenha, vídeo de leitura ou livro artesanal. Mais uma possibilidade pode ser a criação de uma oficina de

literatura de cordel, inclusive com o uso de xilogravuras em parceria com os docentes de outros componentes curriculares. Trazer à tona esses momentos de produção literária, funciona como uma oportunidade para ressaltarmos as particularidades brasileiras desses gêneros textuais.

Por tratarmos de atividades desenvolvidas com estudantes do Ensino Médio, sugerimos a mescla entre produção de atividades orais e escritas de textos voltados também para as argumentações, objetivando que os discentes possam exercitar, para além dos debates críticos oralizados e coletivos, as competências avaliadas na prova de redação do Enem. Propomos trabalhos voltados para a compreensão de temas provenientes da temática central *Favelas brasileiras*, para desenvolver a partir deles as habilidades de selecionar, relacionar, organizar e a interpretar informações, fatos, opiniões para a produção de argumentos em defesa de um ponto de vista em textos escritos, utilizando juntamente os mecanismos coesivos que constroem esses processos argumentativos, diferenciando a produção falada da escrita.

O diário-romance de Carolina Maria de Jesus e o romance memorialístico de Conceição Evaristo apresentam como protagonistas mulheres negras, faveladas, muitas delas responsáveis exclusivas pelos cuidados e pela criação da prole. Mulheres essas, como muitas outras brasileiras, as mesmas que “sofrem cotidianamente no corpo a barbárie que sustenta o capitalismo” (Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019, p. 20), porque apenas um sistema que se nutre de tanta desigualdade pode consentir e promover este pensamento colocado por Carolina: “levantar de manhã e não ter nada para comer. Pensei até em suicidar. Eu suicidando-me é por deficiência de alimentação no estomago. E por infelicidade eu amanheci com fome” (Jesus, 2019, p. 99).

Saviani (2021b) já nos alerta a respeito de como a escola pública no Brasil constituiu-se pautada na defesa dos interesses do grupo dominante. As nossas instituições de ensino reproduzem o discurso burguês neoliberal dia após dia, reforçam como o modo de produção capitalista oportuniza a todos e todas de igual maneira no discurso de que “é só querer”. Nesses meandros discursivos, as propostas pedagógicas chegam até nós destacando as individualidades representativas como forma de ruptura com a opressão de raça e gênero e encobrem e/ou minimizam as questões relativas à classe, tão necessárias e potentes nesse debate. Esse contexto traz à tona a relevância de reafirmarmos o quão significativo é (re)conhecermos que somos seres viventes na

dependência brasileira, somos latino-americanos, somos Sul Global, uma vez que esse é o ponto primordial de partida para reproduzirmos esta proposta de trabalho pedagógico de leitura literária crítica na educação básica, prevendo atuar também em favor da lei 10.639/2003, guiando os discentes num caminho para uma percepção ampliada de ser e estar neste mundo – não à toa – catastróficamente desigual.

Sabemos que há percalços que permeiam nosso trabalho no que tange ao desenvolvimento do que propomos neste trabalho, principalmente considerando o obscurantismo na educação escolar, como nos coloca Duarte (2021). Nesse enfrentamento, reafirmamos como imprescindível que a nossa *práxis* possua como objetivo orientar leituras literárias críticas que rememorem e (re)conheçam as nuances da dependência brasileira, pois acreditamos ser por aí o caminho para criarmos estratégias que possam sacudir esses adolescentes e jovens estudantes das escolas públicas, para amadurecerem a respeito de uma perspectiva de compreensão da realidade trágica da classe trabalhadora, sobretudo as de alteridade de gênero e étnica, atiradas para a miséria, para a condição de superexploradas.

6. CONCLUSÃO

A vida exigia sim! Era preciso caminhar, era preciso ir – era o que ele repetia sempre. E lá estava ele junto de todos. Sempre atento. Dentro dele cabia tudo. A força do pensar, do criar, do mudar, do lutar, do construir [...]
(Evaristo, 2017, p. 147).

Ao fim da trajetória de composição desta tese, afirmamos, condizentes com Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019), que a interseção classe, raça e gênero tem nome: o modo de produção capitalista. Tendo em vista que este é ponto central de uma crise social generalizada que atinge, a partir da economia, a política, a ética, o ambiente, a cultura. Crises interrelacionadas que acometem diretamente a classe trabalhadora de forma geral e, em particular, dos povos latino-americanos, asiáticos e africanos, em especial, a população negra e as mulheres operárias.

Nossas análises da interseção classe, raça e gênero nos enredos de Carolina de Jesus (2014) e Conceição Evaristo (2017) registram que o capitalismo se apropria da opressão do racismo e do patriarcado, (re)elaborando-os nos convívios efetivos das relações sociais de produção dependente, para fazer cumprir a superexploração da classe trabalhadora e, em maior medida, de negros e mulheres. Quadro este que nos levou a corroborar com as afirmações de Arruzza, Bhattacharya e Fraser (2019)

quando argumentam que a derrocada desse modo de produção passa pelo protagonismo de uma pauta emancipatória em acordo com os 99% da humanidade.

Na interseção classe, raça e gênero sob a perspectiva da estrutura da dependência brasileira, a temática *Favelas brasileiras*, comum aos dois enredos, revelou-se como o recorte temático essencial à nossa análise. Nesse viés, elencamos e evidenciamos as especificidades do capitalismo dependente, as suas ligações com o mercado internacional e os resultados grotescos dessas relações, a saber: a constituição de favelas, a fome, a pobreza, a miséria, a escassez de saneamento básico, de água e energia elétrica, a superexploração do trabalho, a violência, o padecimento, a luta implacável pela sobrevivência, a morte. Efeitos trágicos do capitalismo e sua reprodução ampliada, vitimando ainda mais as mulheres negras e, conseqüentemente, o todo da classe trabalhadora.

Nesse contexto trágico, a tragédia moderna (Williams, 2002) é o produto das realidades sociais e econômicas opressoras dos indivíduos na luta pela sobrevivência. Ela deixa de ser apenas uma forma de arte e passa a ser uma possibilidade reflexiva das condições sociais impostas aos sujeitos pelo sistema. Tanto o diário, quanto o romance, reproduzem imagens de personagens subjugadas em relação a um sistema muito mais forte do que elas. Observamos na escrita de Carolina e Conceição como os indivíduos na interseção classe, raça e gênero lutam contra condições opressoras e adversas e como enfrentam no dia a dia obstáculos para além de seus domínios. Ao mesmo tempo, relacionamos essas imagens observadas ao nosso próprio mundo.

Ao percorrermos as obras em sua relação com a dependência brasileira, reafirmamos que o patriarcado não é uma questão individual. Como forma de organização social, essa opressão de gênero é um produto da construção histórica da sociedade. Mesmo que o machismo anteceda o capitalismo, a dominação burguesa trata de manter as estruturas patriarcais, a fim de explorar o conjunto da classe trabalhadora e, em particular, as mulheres. Embora apresente uma concepção histórica diferente do patriarcado, o racismo nasce e se consolida junto ao capitalismo. Essa relação social estruturada política e economicamente na sociedade teve consentimentos e embasamentos religiosos e pseudocientíficos, objetivando justificar a escravidão de negros africanos e seus descendentes.

Os apontamentos que fizemos a respeito das condições precárias vividas pelas personagens das obras são pontos de reflexão também das nossas próprias existências como trabalhadores e trabalhadoras do Sul Global. Os estudos desenvolvidos ao longo desta tese indicam o nosso lugar de pensar e agir também como docentes em favor de um processo de leitura literária crítica que se faça potencialmente emancipatório para nossos estudantes. Sob a perspectiva da dependência, o prazer estético de ler Jesus (2014) e Evaristo (2017) misturou-se ao desconforto da garganta seca e dos olhos lacrimejantes. Porque sabemos que seus registros são vozes coletivas de trabalhadoras e trabalhadores brasileiros padecendo com os atrozes cenários da reprodução ampliada do capitalismo, num contexto ainda mais danoso para as mulheres negras.

As investigações neste trabalho misturam ficção e realidade. A própria combinação dos registros diários e memorialísticos nos propiciaram essa fusão. Nesse movimento, construímos reflexões capazes de pavimentar um caminho para que as obras de Jesus (2014) e Evaristo (2017), na interseção classe, raça e gênero, sob a perspectiva da dependência brasileira, contribuam para a prática pedagógica de leitura literária na escola, objetivando também desenvolver a lei 10.639/2003. Sem surpresas nesta caminhada, constatamos por meio de pesquisas acadêmicas publicadas em artigos e livros que a implementação da lei 10.639/2003, mesmo sancionada há 22 anos, ainda está aquém do que se necessita como cumprimento efetivo da letra da lei no cotidiano das escolas brasileiras. Retrato evidenciado em todos os níveis da educação do país.

Julgando esses levantamentos, entendemos como imperativo o processo de leitura literária crítica na escola, que busque ultrapassar o simples exercício de leitura frutiva na sala de aula. Mesmo que não deixemos de valorizar a experiência singular de leitura, precisamos unir ambas as pontas num trabalho pedagógico de prática de leitura literária em contexto escolar que privilegie a formação integral de leitores por meio de uma leitura literária humanizadora, como preconiza Candido (2011), uma vez que compreendemos a leitura literária crítica na escola como um meio eficiente para a reflexão, diálogo e emancipação discente.

Para a leitura literária que propomos nesta tese, a ordem é sair da superficialidade textual, uma vez que nas obras selecionadas despontam questões sociais, históricas e ideológicas analisadas de um viés teórico construído com base nas particularidades brasileiras. Abrimos espaço à compreensão profunda de aspectos da nossa

sociedade, trabalhando em sua pluralidade, ouvindo as muitas vozes – que compõem a classe trabalhadora – ali presentes. Escolhemos produções literárias que nos serviram como “[...] um instrumento consciente de desmascaramento, pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (Candido, 2011, p. 188).

O que Candido (2011) afirma na citação acima, solidificamos em cada capítulo enquanto caminhávamos pelos registros das favelas de Carolina e Conceição, acompanhando as vozes das protagonistas ecoando a coletividade que refletem sob o olhar atento delas a esses espaços de afastamento e indiferença do Estado. Reafirmamos a magnitude da leitura dessas duas autoras brasileiras na interseção classe, raça e gênero nas escolas públicas de Ensino Médio do nosso Brasil. Porque muitos de nossos discentes são oriundos da classe trabalhadora, vindos de famílias exauridas pelo vai e vem de casa para o trabalho, dos afazeres domésticos, das duplas e/ou triplas jornadas. O acesso facilitado às TVs, às redes sociais, às séries e aos filmes afasta essas famílias da leitura de obras literárias. Pensamos que talvez as escolas públicas sejam os únicos espaços em que os estudantes acessarão esse formato de leitura.

Apontamos, porém, para a relevância da mediação docente nesse processo. É imprescindível orientarmos a leitura literária dessas obras de modo que os estudantes consigam compreender a relação delas com o capitalismo dependente numa comparação de ficção e realidade. Cabe a nós, docentes, ao longo dos processos de leitura de literatura na escola, estimularmos nos estudantes o desenvolvimento de autonomia e pensamento crítico em relação à leitura de literatura e ao próprio aprendizado partindo dela.

Trouxemos análises das obras como forma de romper com a educação formal entranhada de ideologia neoliberal, que se coloca como única alternativa para os desafios sociais e econômicos, e propusemos a ótica da trágica dependência brasileira, que, compreendida, traz à tona outros olhares reflexivos sobre o nosso cotidiano de povo trabalhador explorado – até e inclusive de forma velada – como as personagens dos textos de Carolina e Conceição, que refletem essa exploração fatalmente em seus corpos exauridos e humilhados, fatigados da batalha diária pela sobrevivência.

Destacamos o nosso lugar de pensar e agir como docentes em favor de um processo de leitura literária crítica que se faça potencialmente emancipatória para nossos estudantes. Depreendemos das análises a importância do comprometimento da mediação docente observado o ponto de partida: a dependência brasileira, e como ela se apresenta nas obras para permitir ponderações capazes de compreender esse formato capitalista e buscar transformar tal realidade. Porque, como afirma Freire (1996),

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”. Frases como “a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?” ou “o desemprego no mundo é uma fatalidade do fim do século” expressam bem o fatalismo desta ideologia e sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada (Freire, 1996, p. 11).

Devido a enfrentamentos tais como nos diz Freire (1996) e a outros mais, reconhecemos a complexidade do caminho proposto nesta pesquisa. Mas garantimos que a interseção classe, raça e gênero à luz da dependência brasileira ampliou nossos olhares sobre a exploração capitalista associada às opressões de raça e gênero em nossa nação. Carolina e Conceição, vozes potentes, em seus registros atentos da vida pulsante entre os quartos e os becos de suas favelas, denunciam os efeitos catastróficos do capitalismo dependente no cotidiano de cidadãos em uma favela que “[...] acabou e acabou” (Evaristo, 2017, p. 13). Porque “Hoje as favelas produzem outras narrativas, provocam outros testemunhos e inspiram outras ficções” (Evaristo, 2017, p. 13). Sim. As vozes potentes desses trabalhadores silenciados ecoam lutas e direitos conquistados coletivamente ao longo de um processo histórico trabalhista desafiador, mas que vemos, neste século, apesar das conquistas, ameaçados pela individualização do ser e, conseqüentemente, a fragmentação da classe trabalhadora.

A busca para assegurar a todos uma igualdade social completa é fundamental em qualquer sociedade onde existam trabalhadores assalariados, desempregados ou grupos oprimidos e discriminados. Porque tais condições são impostas aos 99% da população trabalhadora para que a minoria, os 1%, gozem de privilégios em detrimento dos demais seres humanos. Esse mal é intolerável e precisa ser identificado de maneira concreta, pois, na forma de ordem para firmar a humanidade,

coloca, frente às misérias do mundo, as relações humanas como individuais e não de classes. Porque o capitalismo incorpora as demandas coletivas transformando-as em individuais, desmobilizando e obstruindo as revoluções da classe trabalhadora, nunca privilegia a perspectiva global de transformação do conjunto da sociedade na expectativa da união social dos trabalhadores.

Necessitamos, portanto, de consciência docente da realidade brasileira como pré-requisito para mediar o ensino-aprendizagem e o acesso, na prática, à leitura literária. Sob o reconhecimento da arte como posicionamento político, social e crítico, com vistas a superar a mera transmissão do saber. Estimamos que nossas análises sejam fontes transformadoras do olhar docente e, conseqüentemente, dos adolescentes e jovens estudantes, pela mediação desse professor, dessa professora.

Rememoremos a defesa contínua do direito à leitura feita pelo personagem Negro Alírio, homem incansável na luta a favor dos trabalhadores em *Becos da Memória*, porque “para ele, a leitura havia concorrido para a compreensão do mundo. Ele acreditava que, quando um sujeito sabia ler o que estava escrito e o que não estava dava um passo muito importante para sua libertação” (EVARISTO, 2017, p. 146). E como ele, também acreditamos nas possibilidades de transformação do ser pela leitura, sobretudo, no caso desta tese, a literária, procurando mostrar que somos seres comumente históricos e que a tragédia da ficção é também a tragédia de um país dependente, razão de ser objetiva do racismo estrutural e da violência de gênero.

REFERÊNCIAS

ABOLIÇÃO - LITERATURA "Bons Dias!" - Crônica de Machado de Assis sobre a abolição da escravidão. **Esquerda Diário**: a luta de classe na sua mão. 2018. Disponível em: <https://www.esquerdadiario.com.br/Bons-Dias-Cronica-de-Machado-de-Assis-sobre-a-abolicao-da-escravidao>. Acesso em 09 de junho de 2024.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

AGUIAR, Maciel de. **Histórias dos Quilombos: Rosa-Flor**. Vol. 12. Memorial, 2007.

AMORIM, Mônica Maria Teixeira; IDE, Maria Helena de Souza; AMORIM, Silvana Maria Teixeira; MORAES, Emília Murta; SOUZA, Maria Cleonice Mendes. A implementação da Lei Federal nº 10639/2003 em cursos de licenciatura da Universidade Estadual De Montes Claros. **Revista Desenvolvimento Social**. Edição Especial, 2014. Disponível em [file:///C:/Users/dania/Downloads/1777-Texto%20do%20artigo-6712-1-10-20200403%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dania/Downloads/1777-Texto%20do%20artigo-6712-1-10-20200403%20(1).pdf). Acesso em 20 de novembro de 2024.

APPEL, Vinícius. Apenas 31% das escolas públicas brasileiras possuem biblioteca. **ATRICON**. 2024. Disponível em: <https://atrimon.org.br/apenas-31-das-escolas-publicas-brasileiras-possuem-biblioteca/>. Acesso em 14 de outubro de 2024.

ARAUJO, Leonor Franco. A Lei 10639 e sua maior idade. Há o que se comemorar? **Revista Docência e Cibercultura**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 279–294, 2021. DOI: 10.12957/redoc.2021.57479. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/re-doc/article/view/57479>. Acesso em: 20 nov. 2024.

ARUZZA, Cinzia. BHATTACHARYA, Tithi. FRASER, Nancy. (2019). **Feminismo para os 99%. Um Manifesto**. Tradução de Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo Editorial.

ASSIS, Odete; HELENA, Daphnae; CACAU, Carolina. Formação e anatomia da classe trabalhadora feminina e negra no Brasil. In: PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; Carolina, Cacau (orgs.). **Mulheres negras e marxismo**. São Paulo: Associação Operário Olavo Hansen, 2021.

ASSUNÇÃO, Diana. **A precarização tem rosto de mulher**. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2020.

BÁ, A. Hampaté. A tradição viva. In: KI-ZERBO, Joseph (org.). **História geral da África I**. Metodologia e pré-história da África / editado por Joseph Ki-Zerbo. 2. ed. rev. Brasília: Unesco, 2010, p. 167- 212. Disponível em: <https://nyemba.unilab.edu.br/wp-content/uploads/2017/04/A-tradi%C3%A7%C3%A3o-viva-Amadou-Hampat%C3%A9-B%C3%A2-texto-basico.pdf>. Acesso em 18/07/2024.

BAMBIRRA, Vania. Favelas e Movimentos de Favelados no Estado do Rio de Janeiro. **Política e Administração**, 1985, Rio de Janeiro. p 239 a 253 julho-setembro.

BAMBIRRA, Vania. **O capitalismo dependente latino-americano**. 4 ed. Florianópolis, SC: Insular, 2019.

BARBOSA, Adoniram. **Saudosa Maloca**. Disco Continental 16468. 1951.

BATISTA JR, João; MEDINA, Alessandra. O bonde do tigrinho: como os influenciadores ganharam fortunas e ajudaram as *bets* a produzir a pandemia do vício. Uol: Folha de São Paulo. **Revista Piauí**. ed. 220, janeiro 2025. Disponível em: <https://piaui.folha.uol.com.br/materia/o-bonde-do-tigrinho-bets/>. Acesso em 20 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 10.639, de 09 de jan. de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática história e cultura afro-brasileira, e dá outras providências). Brasília, DF, jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em 17 ago. 2020.

_____. **Lei Federal nº 11.645, de 10 março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. A lei acrescentou ao currículo escolar a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. Brasília, DF, mar. 2008. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em 25 de abril de 2024.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 20 de novembro de 2024.

BRASILEIROS gastaram neste ano cerca de R\$ 20 bilhões por mês em apostas online, estima BC. **G1**. 2024. Brasília. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/09/24/brasileiros-gastaram-cerca-de-r-20-bilhoes-por-mes-em-apostas-online-estima-revela-bc.ghtml>. Acesso em 18 de novembro de 2024.

CACAU, Carolina. **Mulheres negras e marxismo**. São Paulo: Associação Operário Olavo Hansen, 2021. p. 111-131.

CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. 5º ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2011.

CARREFOUR causa revolta ao cobrir corpo de trabalhador com guarda-sóis. **Carta Capital**. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/carrefour-causa-revolta-ao-cobrir-corpo-de-trabalhador-com-guarda-sois/>. Acesso em 01 de outubro de 2023.

CARVALHO, Janaína. Conheça a história da 1ª favela do Rio, criada há quase 120 anos. **G1 Rio**. 2015. Disponível em: <https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/rio-450-anos/noticia/2015/01/conheca-historia-da-1-favela-do-rio-criada-ha-quase-120-anos.html>. Acesso em 11 de dezembro de 2024.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASO George Floyd: morte de homem negro filmado com policial branco com joelhos em seu pescoço causa indignação nos EUA. **G1 BBC News**. 2020. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/05/27/caso-george-floyd-morte-de-homem-negro-filmado-com-policial-branco-com-joelhos-em-seu-pescoco-causa-indignacao-nos-eua.ghtml>. Acesso em 29 de maio de 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2023.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade** [recurso eletrônico]. 1. ed. – São Paulo: Boitempo, 2020. Disponível em: http://www.ser.puc-rio.br/2_COLLINS.pdf. Acesso em: 05/06/2024.

CONHEÇA palavras africanas que formam nossa cultura. **Portal Geledés**. 2017. Disponível em <https://www.geledes.org.br/conheca-palavras-africanas-que-formam-nossa-cultura/>. Acesso em 15 de julho de 2024.

CRUZ, Arlindo. **É corpo, é alma, é religião (Live)**. Single by Maria Rita. Tunes Store. 13 fev. 2015.

CRUZ, Rosângela Aparecida Cardoso da; TOFANELO, Gabriela Fonseca. Entre presenças e ausências: vozes negras na literatura brasileira contemporânea. **InterteXto**. v. 12, n. 02, 2019. Disponível em:

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pobreza cai para 31,6% da população em 2022, após alcançar 36,7% em 2021**. Agência IBGE Notícias, 2023. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38545-pobreza-cai-para-31-6-da-populacao-em-2022-apos-alcancar-36-7-em-2021#:~:text=Essas%20desigualdades%20tamb%C3%A9m%20se%20mantiveram,bancos%20\(3%2C5%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/38545-pobreza-cai-para-31-6-da-populacao-em-2022-apos-alcancar-36-7-em-2021#:~:text=Essas%20desigualdades%20tamb%C3%A9m%20se%20mantiveram,bancos%20(3%2C5%25).). Acesso em: 15 de março de 2024.

JAMES, Selma. **Sex, race and class**. Pétroleuse Press. 1973. Disponível em: <https://files.libcom.org/files/sex-race-class-2012imp.pdf>. Acesso em 16 de setembro de 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

JORGE, Marcos do Amaral. Polêmicas envolvendo literatura infantojuvenil, que incluem cancelamentos e banimento de livros em escolas, já preocupam editoras. Reportagem sobre polêmicas envolvendo literatura infantojuvenil de livro aprovado pelo PNLD. **Jornal da Unesp**. 2024. Disponível em: <https://jornal.unesp.br/2024/05/23/polemicas-envolvendo-literatura-infantojuvenil-que-incluem-cancelamentos-e-banimento-de-livros-em-escolas-ja-preocupam-editoras/>. Acesso em 23 de junho de 2024.

LEITURAS BRASILEIRAS. Conceição Evaristo Escrevivências. **Youtube**, 06 de fevereiro de 2020. 23min17s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QXopKuvxevY&t=250s>. Acesso em 20 de agosto de 2021.

LIMA, Kevin; CUNHA, Marcela. Bets: 42% dos brasileiros que dizem apostar estão endividados e quase um terço está fora do mercado de trabalho, diz pesquisa do Senado. **G1**. Brasília, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/economia/noticia/2024/10/01/bets-42percent-dos-brasileiros-que-dizem-apostar-estao-endividados-e-quase-um-terco-esta-fora-do-mercado-de-trabalho-diz-pesquisa-do-senado.ghtml>. Acesso em 18 de novembro de 2024.

LITERAFRO, o portal da literatura afro-brasileira. Luiz Gama. 13 nov 2022. UFMG – BH-MG Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/655-luiz-gama>. Acesso em 21 de maio 2025.

LOURENÇO, Suéllen Pereira Miotto; DALVI, Maria Amélia. A mediação da leitura literária: uma proposta de metodologia temática. **Revista Graphos**, vol. 21, n° 1, 2019. UFPB/PPGL. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/graphos/article/view/46526>. Acesso em: 05/05/2024.

_____, Suéllen Pereira Miotto. **Leitura literária temática no Ensino Médio: princípios e orientações metodológicas**. Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória/ES, 2021. Disponível em: https://sappg.ufes.br/tese_drupal//tese_15377_Tese%20Sue%26%23769%3Bllen%20vers%E3o%20final.pdf. Acesso em: 20 de outubro de 2022.

LOPES, Michelly Cristina Alves. **Irrompendo Silêncios: A literatura afro-brasileira de Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus e Conceição Evaristo**. 2019.

Disponível em [tese 13907 tese 13907 DISSERTAÇÃO FINAL Michelly.pdf](#). Acesso em: 03.06.2023.

LUCE, Mathias Seibel. **Teoria marxista da dependência**: problemas e categorias – uma visão histórica. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MARIÁTEGUI, José Carlos. As reivindicações feministas. **Arquivo Marxista na Internet**. Lima, Peru. Dezembro de 1924. Disponível em <https://www.marxists.org/portugues/mariategui/1924/12/19.htm>. Acesso em 20 de setembro de 2023.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto Comunista**. 4. ed. São Paulo. Boitempo Editorial, 2005.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política. Livro I, o processo de produção do capital**. Boitempo Editorial. Versão PDF. Disponível em: [file:///C:/Users/dania/Downloads/O%20capital%20-%20Livro%201%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/dania/Downloads/O%20capital%20-%20Livro%201%20(1).pdf). Acesso em: 15 de novembro de 2023.

MINISTÉRIO da Igualdade Racial. **Informativo MIR**. Monitoramento e avaliação, nº 3, Edição Censo Demográfico 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/composicao/secretaria-de-gestao-do-sistema-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial/diretoria-de-avaliacao-monitoramento-e-gestao-da-informacao/informativos/Informe-edicao-censo-demografico2022.pdf>. Acesso em 05 de agosto de 2024.

MOREIRA, Danilo. Mês da consciência negra: conheça 10 escritores negros brasileiros. 24 nov 2017. **Blog Gênio Criador**. São Paulo/SP. Disponível em: <https://www.geniocriador.com.br/blog-genio/160-mes-da-consciencia-negra-conheca-10-escritores-negros-brasileiros>. Acesso em 21 de maio 2025.

MULHERES são maioria na saúde e cuidados, mas ganham 24% menos que homens. **ONU News**. 2022. Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2022/07/1795492>. Acesso em: Acesso em 18 de outubro de 2022.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. 2ª edição revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - 2005.

PANCRÁCIO. In. Michaelis Uol Formato eletrônico. Editora Melhoramentos. Disponível no link: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/pancracio> Acesso em 20 de setembro de 2024.

PARÁBOLA EDITORIAL. Minicurso - **Leitura de literatura na escola**. YouTube, 17 set. 2020. 39min21s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=jD4LDxzR6fs>. Acesso em 17 de set. de 2020.

PROTESTOS contra o racismo se espalham pelo mundo; França proíbe manifestação. **Carta Capital**. 2020. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/protestos-contr-o-racismo-se-espalham-pelo-mundo-franca-proibe-manifestacao/>. Acesso em 29 de maio de 2024.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3 ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

NEGROS ainda são maioria com rendimento até 2 salários-mínimos. **FGV Economia**. 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/negros-ainda-sao-maioria-rendimento-ate-2-salarios-minimos#:~:text=Atualmente%20cerca%20de%2066%20milh%C3%B5es,ganham%20at%C3%A9%20dois%20sal%C3%A1rios%20m%C3%ADnimos>. Acesso em 15 de junho de 2024.

O PENSADOR, Gabriel. O resto do mundo. In: Gabriel, o Pensador. **Gabriel, o Pensador**. Rio de Janeiro: Sony Music. 1993. Vinil, CD.

OLIVEIRA, Nathália Pereira de; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; PULINO, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Escrivências: possibilidades para uma educação antirracista. **Revista Brasileira de Educação**. Universidade de Brasília, Brasília, DF, V. 28, 2023. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/yZbrhPW3VtLpbhv5jGNvjwb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de dezembro de 2024.

PABLITO, Marcello. Pele negra e rosto de mulher: terceirização, mulheres negras e luta de classes. In: PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU; Carolina (orgs.). **Mulheres negras e marxismo**. São Paulo: Associação Operário Olavo Hansen, 2021.

PARKS, Letícia; ASSIS, Odete; CACAU; Carolina (orgs.). **Mulheres negras e marxismo**. São Paulo: Associação Operário Olavo Hansen, 2021.

PARO, Vitor Henrique. **O capital para educadores ou aprender e ensinar com gosto a teoria científica do valor**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2022.

PEREIRA, Amauri Mendes. *África: para abandonar estereótipos e distorções*. Belo Horizonte: Nandyala, 2012.

PEREIRA, Maria Betânia Almeida. CONCEIÇÃO, Simone Ribeiro da. **Literatura de autoria feminina negra no chão da escola: impactos e produções**. Pensares em Revista, São Gonçalo – RJ, n. 22, p. 92-114, 2021. Disponível em LITERATURA DE AUTORIA FEMININA NEGRA NO CHÃO DA ESCOLA.pdf. Acesso em 01 de setembro de 2022.

PERPÉTUA, Elzira Divina. A proposta estética em Quarto de despejo, de Carolina de Jesus. **SCRIPTA**, Belo Horizonte, v. 18, n. 35, p. 255-266, 2º sem. 2014. Disponível em: <https://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/P.2358-3428.2014v18n35p255/pdf>. Acesso em 17 de maio de 2024.

RANGEL CERILLO, Joyce. **A literatura e a produção de texto: Pensando as questões de gênero e raça no espaço escolar**. - 2020. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo. São Mateus, 2020. Disponível em: http://portais4.ufes.br/posgrad/teses/tese_14196 DISSERTA%C7%C3%0FINAL%20JOYCE%20RANGEL%20CERILLO.pdf. Acesso em 10 de outubro de 2020.

REIS, Karina Ribeiro Soares. Possíveis contribuições das obras de Carolina Maria de Jesus na Educação de Jovens e Adultos. **ReviVale**, Araçuaí, v. II, n. 2, jul. 2022/ago. 2022. Disponível em POSSÍVEIS CONTRIBUIÇÕES DAS OBRAS DE CAROLINA MARIA.pdf. Acesso em: 02/09/2022.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de Fala**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ROSSI, Renata. 'O avesso da pele' e a censura de livros nas escolas. **Lunetas**. 2024. Disponível em: <https://lunetas.com.br/o-avesso-da-pele-e-a-censura-de-livros-nas-escolas/>. Acesso em 16 de setembro.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero patriarcado violência**. 2.ed. São Paulo: Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, 2015. Disponível em: https://fpabramo.org.br/editora/wp-content/uploads/sites/17/2021/10/genero_web.pdf. Acesso em 20/09/2024.

SANTOS, Maribeth Paes dos. **Quarto de despejo de Carolina Maria de Jesus**: uma proposta didática de leitura e análise crítica para a EJA. 2018. Mestrado Profissional em Letras – Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: QUARTO DE DESPEJO DE CAROLINA MARIA DE JESUS.pdf. Acesso em 01/09/2022.

SANTOS, Theotonio. **Teoria da dependência: Balanço e perspectivas**. 2ª ed. Florianópolis, SC: Editora Insular, 2023.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 6. Ed. – Campinas/SP: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, Dermeval. **Conhecimento Escolar e Luta de Classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. Dermeval Saviani, Newton Duarte. 1 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2021b.

SILVA, Felipe de Lima; COSTA, Andressa Florcena Gama da; SILVA, Thalita Pereira da. As relações étnico-raciais e os currículos dos cursos de licenciatura de uma universidade do Mato Grosso do Sul. **Colloquium Humanarum**, Presidente Prudente, v. 16, n. 3, p.76-88 jul/set 2019. Disponível em: <https://journal.unoeste.br/index.php/ch/article/view/3337>. Acesso em 20 de novembro de 2024.

SITE CAROLINA MARIA DE JESUS. Carolina Maria de Jesus em Parelheiros. YouTube, 21 de fevereiro de 2024, 10min56s. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c0zqmaOY8IM>. Acesso em 18 de abr. de 2024.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. *In*: DEL PRIORE, Mary (org.); PINSKY, Bassanezi Carla (coord. de textos). **História das mulheres no Brasil**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2010. p. 362-400.

SOARES, Luís Eustáquio. **A moderna tragédia brasileira**. Observatório da Imprensa, ed. 681, fev/2012.

_____, Luís Eustáquio. **As duas guerras frias e a resistência ao complexo da Arcádia da literatura brasileira**. Dados eletrônicos. Vitória/ES. Edufes, 2023.

_____, Luís Eustáquio. BARBOSA, Diana C. de Souza. Z Aidan, Junia. **O Estatuto (contra) colonial da humanidade [livro eletrônico]: literatura e política**. 1. ed. -- Montes Claros, MG: Inmensa, 2021. p. 332

SOUSA, André Luiz Amancio de. **Literatura Afro-Brasileira: Práticas Antirracistas no Ensino Fundamental**. - 2016. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, Programa de Mestrado Profissional em Letras – UFMG FALE - PROFLETRAS, 2016. Disponível em: <https://profletras.letras.ufmg.br/arquivos/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Andre%20Amancio%202016.pdf>. Acesso em 03 de outubro de 2020.

TELLES, Flavia; PARKS, Letícia. Raça, classe e gênero: sobre a luta das mulheres negras por um feminismo socialista. *In: A precarização tem rosto de mulher*. Ananindeua, PA: Itacaiúnas, 2020, p. 179-191.

VIANNA DA CONCEIÇÃO, Janaína; NEVES, Caroline Scheuer. **Interseccionalidade e educação antirracista no ensino de português e literatura: considerações para uma proposta de material didático**. *Linguística Aplicada, Vale do Rio dos Sinos*, ano 18, n 1, janeiro-abril 2020. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2020.181.09>. Acesso em: 01 de outubro de 2020.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2015: Homicídio de mulheres no Brasil**. 1ª edição. Brasília/DF, 2015. Disponível em [MapaViolencia_2015_mulheres.pdf](#). Acesso em 28 ago. 2023.

WILLIAMS, Raymond. **Tragédia Moderna**. Trad. Betina Bischof. São Paulo: Cosac & Naify, 2002.