

**A SALA DE AULA COMO ENCRUZILHADA: LEITURA LITERÁRIA E A
FORMAÇÃO SUBJETIVA DE MENINOS NEGROS**

**THE CLASSROOM AS A CROSSROADS: LITERARY READING AND THE
SUBJECTIVE FORMATION OF BLACK BOYS**

Nelson Flávio Moraes de Oliveira¹

1. Mestre em Letras
Universidade Federal de São Paulo
E-mail: oliveira.nelsonfm@gmail.com
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0035971254311227>
ORCID: 0009-0004-6382-3845

RESUMO: O presente artigo é fruto das discussões desenvolvidas na dissertação *A CONSTRUÇÃO DA MASCULINIDADE E DO AFETO DO HOMEM NEGRO NA LITERATURA NEGRO-BRASILEIRA: UM OLHAR SOBRE OS CADERNOS NEGROS N° 40 (2020)* e de sua relação com a leitura literária como ferramenta de ressignificação do sujeito negro. O principal objetivo é analisar como a reflexão teórica em torno da literatura negra produzida por homens negros, articulada à interseção entre raça e gênero, contribui para um olhar mais humano em sala de aula, sobretudo ao considerarmos a elaboração subjetiva de alunos que são garotos negros. Este artigo busca descrever os anseios e desafios frente ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Porém, além das questões curriculares, acreditamos que a cultura negra e indígena são as bases para a formação do que entendemos como nação brasileira. E a literatura, reflexo de uma produção cultural e intelectual, é um dos componentes básicos para a construção do país, consequentemente dos seus indivíduos. Temos aqui a preocupação de olharmos os indivíduos ainda em formação escolar e utilizarmos a literatura como uma ferramenta que vai além do ensino-aprendizagem como única ferramenta curricular.

Palavras-chave: leitura literária; literatura negra; masculinidades; gênero; raça.

ABSTRACT: *This article is the result of research developed in the dissertation THE CONSTRUCTION OF THE BLACK MALE'S MASCULINITY AND AFFECTION IN THE BLACK BRAZILIAN LITERATURE: A LOOK AT THE CADERNOS NEGROS N° 40 (2020) and its relation to literary reading as a tool for redefining the Black subject. The main objective is to analyze how theoretical reflection on Black literature produced by Black men, articulated with the intersection of race and gender, contributes to a more human perspective in the classroom, especially when considering the subjective development of students who are Black boys. This paper aims to describe the anxieties and challenges of complying with Law 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian History and Culture in Brazilian schools. Nevertheless, beyond curricular compliance, we argue that Black and Indigenous cultures form the foundation of what we understand as the Brazilian nation. Literature, which reflects this cultural and intellectual production, is one of the fundamental components of the country's construction and, consequently, of its individuals. This work is driven by a concern for individuals who are still in the process of their school formation and for using literature as a tool that extends beyond teaching and learning as a mere curricular obligation.*

Keywords: literary reading; Black literature; masculinities; gender; race.

Por que falarmos em literatura negra na sala de aula?

Este artigo busca descrever os anseios e desafios frente ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas. Porém, além das questões curriculares, acreditamos que a cultura negra e indígena são as bases para a formação do que entendemos como nação brasileira. E a literatura, reflexo de uma produção cultural e intelectual, é um dos componentes básicos para a construção do país, consequentemente dos seus indivíduos. Temos aqui a preocupação de olharmos os indivíduos ainda em formação escolar e utilizarmos a literatura como uma ferramenta que vai além do ensino-aprendizagem como única ferramenta curricular.

Antonio Cândido, em *Direitos Humanos e Literatura* (1989), reflete o quanto a escrita literária dialoga com os direitos humanos, separa esse elemento básico em duas frentes: “bens compressíveis” e “bens incompressíveis”, o último fornece atenção àquilo que jamais poderá faltar ao humano. Assim é a literatura, um bem de direito a qualquer pessoa. “Cada época e cada cultura fixam os critérios de incompressibilidade”, não podemos questionar a importância dela para a atualidade, ainda mais diante de um universo tecnológico que vem reprogramando o cérebro de crianças e jovens que possuem o celular como “quase uma extensão do próprio corpo”. A literatura fornece subsídios para imaginarmos outras possibilidades de mundos, ela garante a “integridade espiritual” do sujeito.

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é fator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade, inclusive porque atua em grande parte no subconsciente e no inconsciente (Cândido, 1989, p. 4).

Por utilizar a palavra escrita e oral, funciona como um mapa a ser decifrado, vem carregada de sentido e faz de nós, leitores, pessoas “capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos; e, em consequência, mais capazes de organizar a visão que temos do mundo” (Cândido, 1989, p. 5). Ainda em *A literatura e a formação do homem* (2002), Cândido reafirma a função psicológica dos textos ficcionais para além da preocupação estrutural do texto. Para ele, não existe vida sem literatura, pois o ser humano não vive sem ficção; é uma necessidade universal, independente da condição à qual ele é exposto, atuando na elaboração da personalidade e fornecendo autonomia.

Portanto, entendemos a história literária como uma encruzilhada, um ponto que estabelece vários outros caminhos, no qual o fim da narrativa depende da escolha feita. Durante muito tempo, a literatura brasileira era contada a partir do ponto de vista de grupos que mantinham uma posição de poder, suas

outras vozes foram silenciadas ou até mesmo escondidas. É justamente esse o ponto que queremos chamar a atenção neste trabalho, pois quem conta esses outros olhares e como eles impactam na formação e criação literária desses jovens, ainda mais se tratando da população brasileira, em sua maioria, em situações desfavoráveis de vida? É justamente esta rua que queremos seguir, no caminho em que a paisagem mostre a produção de uma literatura antes não tratada como legítima, no caso a literatura negra, ou seja, a leitura literária negra em sala de aula.

Ao tratarmos de textos produzidos por autores negros, observamos que a nomenclatura continua em discussão, encontramos também outros termos, como: literatura afro-brasileira, literatura afrodescendente, literatura negro-brasileira, todos fazem referência à negritude, com significados específicos e sentidos que abarcam um ideal histórico. A discussão leva à reflexão de que, ao optarmos por um nome como forma de identificar o tipo de literatura trabalhada, tensionamos em sala de aula os motivos políticos e históricos em torno dos textos ficcionais. O que é uma enorme oportunidade de apresentarmos aos alunos uma gama de fatos sobre a identidade brasileira e seu panorama em construção. Veja, abordar o percurso de desenvolvimento de um país nunca é falar somente dos seus aspectos culturais, é também refletir sobre a nossa elaboração individual, ou seja, é nítido como os alunos recebem essa informação, eles conseguem construir o sentido de que uma “literatura espelho” sempre teve em sua formação um lugar, mas a sua difusão percorreu outros caminhos. E, estudar um texto literário é revisitar o conteúdo histórico do seu momento de formação, até mesmo porque o texto narrativo reflete a nação que o produziu.

Utilizamos então o termo literatura negro-brasileira. Tanto por se tratar de autores negros que escrevem quanto por serem brasileiros, ou seja, pessoas em diásporas; indivíduos que possuem a África como raiz, porém, estão distantes do continente africano, fator importante para entendermos o lugar social e político de que falam. Vale ressaltar que o termo “afro” exclui a produção brasileira e reduz a escrita dos escritores negros-brasileiros, assim como afirma Cuti Silva em sua *Literatura Negro-brasileira* (2010):

Denominar de afro a produção literária negro-brasileira (dos que se assumem como negros em seus textos) é projetá-la à origem continental de seus autores, deixando-a à margem da literatura brasileira, atribuindo-lhe principalmente, uma desqualificação com base no viés da hierarquização das culturas, noção bastante disseminada na concepção de Brasil por seus intelectuais. “Afro-brasileiro” e “afro-descendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. Em outras palavras, é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil (Cuti, 2010, p. 36).

Além disso, Cuti Silva chama atenção ao dizer que classificar a literatura brasileira como “afro” ou “afrodescendente” diminui a literatura africana, pois a África é composta por cinquenta e quatro países e a escrita feita por escritores negros brasileiros não pode definir como deve ser a arte literária africana. Sintetizar a diversidade literária negra é uma armadilha colonial, essa estratégia já vem sendo utilizada por aqueles que tendem a deslegitimar o que desejam manter escondido: a existência de uma diversidade negra. Os próprios documentos históricos afirmam que tal prática vem sendo efetivada desde quando os africanos foram sequestrados e levados como escravos à América. Nesse sentido, o autor ainda enfatiza:

Atrelar a literatura negro-brasileira à literatura africana teria um efeito de referendar o não questionamento da realidade brasileira por esta última. A literatura africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra. Ainda, a continentalização africana da literatura é um processo desigual se compararmos com outros continentes. Países com sua singularidade estético-literária são colocados sob um mesmo rótulo. A diversidade africana mais uma vez é negada (Cuti, 2010, p. 36).

Escrever carrega aspectos culturais de um território e traduz determinada realidade. A escrita feita por autores africanos não representa uma realidade brasileira. Assim como uma escrita produzida por um escritor negro brasileiro não decodifica o universo africano. Sendo assim, um indivíduo negro nascido na África, ao lidar com uma experiência racista, partirá de um olhar diferente comparado a um negro brasileiro, mesmo quando os pontos se cruzam, eles jamais serão iguais. Assim se dará a escrita, cheia de símbolos subjetivos dos seus produtores. Portanto:

Que escrita será essa? Parece-nos que a escrita afro-brasileira ou afro-descendente tenderia a se diferenciar da escrita negro-brasileira em algum ponto. O ponto nevrágico é o racismo e seus significados no tocante à manifestação das subjetividades negra, mestiça e branca. Quais as experiências vividas, que sentimentos nutrem as pessoas, que fantasias, que vivências, que reações, enfim, são experimentadas por elas diante das consequências da discriminação racial e de sua presença psíquica, o preconceito? Esse é o ponto! (Cuti, 2010, p. 39)

O que o autor pretende enfatizar é que, conforme um negro brasileiro lança-se como escritor, ele abrange um arcabouço único quando comparado a outros territórios. A violência racial é manifestada de diferentes maneiras, desdobrando-se conforme as características de cada localidade e moldando a produção ficcional desses autores. Partindo dessas tensões e entrecruzamentos, ao apresentarmos esse panorama aos estudantes, eles tomam para si que o ato de escrever também é político, mesmo quando não existe nenhuma intenção específica. É aqui que a leitura literária ganha importância, pois, ao apresentarmos uma

narrativa ficcional, entendemos que a experiência da leitura funciona não só como um decodificador de palavras, mas também como uma ação estética, interpretativa e formadora. Nesse caso, ao lidarmos com uma literatura que foi durante muito tempo marginalizada, o aluno mergulhará em um universo rico em reconhecer uma camada populacional vista como *a outra*.

A leitura literária através dos Cadernos Negros.

A antologia nomeada de **Cadernos Negros** surgiu em meio a uma grande encruzilhada, além de toda violência do regime militar, a população negra brasileira enfrentava dificuldades básicas quanto à sua sobrevivência e foi através do Movimento Negro Unificado que diversos escritores encontraram um combustível para alavancar suas vozes. Em 1978, no “Festival Comunitário Negro Zumbi” (FECONEZU) promovido pelo MNUCDR, a parceria entre Luiz Silva (Cuti) e Hugo Ferreria (os fundadores da coleção) se efetivou; eles primavam pela necessidade de narrar de forma ficcional experiências que trouxessem outros olhares para o negro, até então visto como o *outro*. Em reuniões no bairro do Bexiga (SP), o grupo Quilombohoje assume a organização da coleção. Além dos fundadores, outros nomes importantes nesse início são: Mário Jorge Lescano, Oswaldo de Camargo, Paulo Colina, Abelardo Rodrigues. Em **Cadernos Negros Três Décadas: Ensaios, poemas, contos**, Aline Costa explica que o nome foi uma homenagem a Carolina Maria de Jesus:

Em 1977 tinha morrido a Carolina (Maria de Jesus), e ela escrevia em cadernos; a gente também escrevia nossas poesias em cadernos, somos da geração anterior ao computador e muita gente não tinha máquina. Uma coisa muito simples se tornou uma coisa muito forte, os cadernos eram algo nosso (Costa, in Barbosa e Ribeiro, 2008, p. 25).

Os fundadores partem da ideia de ancestralidade, daqueles que vieram antes, como Carolina Maria de Jesus, Luiz Gama, etc., na tentativa de darem continuidade a um projeto literário que questionava o cânone, que por muito tempo se inclinou em dar voz e reconhecer escritores brancos. Com uma estratégia bastante articulada, os **Cadernos Negros** são publicados anualmente no mês de novembro, sempre próximo ao dia 20 (Dia Nacional da Consciência Negra, dia de homenagear Zumbi dos Palmares), revezando suas publicações quanto ao gênero. Em um ano, publica-se poesia e, no seguinte, conto. Neste artigo, olharemos como a leitura literária do conto “Das histórias que nos contam”, presente na antologia 40, pode ser tratada em sala. Trazemos então a ideia de quilombo como um espaço de segurança e proteção, assim como deve ser a sala de aula; assim como os escritores da coletânea ainda fazem, os **Cadernos Negros** são como um quilombo dentro da literatura brasileira, além de reunir e lançar escritores até então

colocados à margem, trazem outro olhar para a elaboração estética, outro caminho para a criação literária com novos discursos no campo da literatura. É impossível pensarmos em literatura brasileira e não valorizar a importância desse quilombo literário, ainda mais no que tange o ensino-aprendizagem e as possibilidades de outros universos. Aroldo Macedo, ao investigar o compromisso dos **Cadernos**, afirma:

Na verdade, o que há por trás dos contos e poesias publicados pelos **Cadernos Negros** é o olhar negro sobre a palavra. Sobre a vida. Você vai encontrar em cada página a visão humana de situações cotidianas sob a ótica negra. Parece simples. E realmente é. Porém, num país como o Brasil, riquíssimo, mas onde contradicoratoriamente as dificuldades de educação são imensas, **Cadernos Negros** passa a ser um “quilombo da literatura” (Macedo, in Barbosa e Ribeiro, 2008, p. 293).

Além de ser esse quilombo de palavras, a antologia tornou-se instigante justamente por reunir grandes nomes da literatura brasileira e levantar um questionamento que tensiona o campo: quem são e o que esses autores falam? Precisamos pensar na escrita como a extensão de um corpo, aqui um corpo negro. Um conjunto pensante que reúne características físicas, psíquicas, sociais, etc.; um *corpus* que elabora um discurso e agrupa elementos simbólicos através da linguagem para alcançar o outro.

Frantz Fanon, em “O negro e a linguagem”, presente na obra *Pele Negra e Máscaras Brancas*, reflete sobre a problemática de quando estabelecemos uma análise a partir do sujeito negro como centro, pois é através dela que o sujeito elabora a sua identidade e exerce a possibilidade de ser: “Uma vez que falar é existir absolutamente para o outro” (Fanon, 2008, p. 33). Ao estabelecer uma relação com a sua própria linguagem, o negro passa a existir não só para o outro, mas também para si. Para o escritor negro, a condição de produção da linguagem difere da do escritor branco, ou seja, “falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização” (Fanon, 2008, p. 33). Ao afirmar essa reflexão, Fanon reafirma que há um perigo no uso da linguagem, enquanto ela carrega um peso cultural grande. Portanto, ao efetuarmos uma leitura compartilhada em sala de aula, é de extrema importância abordarmos quem escreveu o texto, a partir disso refletir sobre o papel social daquele corpo que escreve, assim, a imagem e biografia do autor precisam ganhar relevância, principalmente quando lidamos com os dados alarmantes de quem são as crianças que ocupam as cadeiras das escolas públicas. A indagação que se coloca nesse emaranhado teórico é: por que devemos pensar uma educação através da leitura literária para meninos negros?

Quem olha para os meninos negros?

Refletir sobre a identidade de gênero é pensar a noção do discurso. Para além da fala e da escrita, ele compõe um pensamento cultural, funcionando também como um pilar da sociedade e utilizando a linguagem para a sua manifestação. Sendo assim, a questão de gênero encontra-se também no campo do discurso. Falar sobre o masculino e o feminino é também observar as esferas de poder e, se tratando de Brasil, o topo da cadeia é masculino, devido à construção patriarcal do país.

O masculino tem seu surgimento antes mesmo do nascimento da criança, enquanto os seus desdobramentos se dão principalmente na primeira infância, pois é nessa fase que os primeiros contatos acontecem, marcam e direcionam o desenvolvimento do sujeito até a fase adulta. É no desenvolvimento corporal que os símbolos são construídos, na elaboração e socialização dos meninos e na aprovação em “ser macho”, ocorrida na maioria das vezes por atos violentos, como as brincadeiras de luta ou ainda a competição para ver quem tem o pênis maior. “No caso dos meninos, os rituais mostram que é necessário marcar no corpo a masculinidade, marca que se faz geralmente com muito sofrimento” (GROSSI, 2004, p. 7). É através do medo que os meninos aprendem o que é ser homem, como se o universo masculino fosse marcado somente pela violência corporal e também psicológica. Isso faz com que as vítimas se transformem em futuros agressores, dando início a um ciclo que é constante. Em *Masculinidades: uma revisão teórica*, Miriam Grossi reflete:

Quando se pensa em masculinidade e violência hoje no Brasil, é inegável que não se pense na exclusão social e nos processos de constituição de identidades masculinas. A exclusão social atinge uma parcela significativa de jovens: favelados, desempregados, com pouca educação formal, etc. Esta significativa parcela da população jovem masculina excluída tem no tráfico de drogas e na criminalidade um *locus* privilegiado de afirmação de identidade masculina, marcada pelo uso da violência (Grossi, 2004, p. 8).

Importante então que pensemos em uma construção do masculino que se dá através da intersecção entre gênero e raça, ou seja, um corpo masculino negativamente racializado. Ao falarmos de uma criança negra essa ideia ganha um peso duplo quando ela é vista pelo olhar do branco, tendo que lidar com a sua característica racial e de gênero, fato que o sociólogo Osmundo Pinho em *Qual a identidade do homem negro?* (2004), aponta: “o modelo de masculinidade hegemônico nas sociedades ocidentais apresenta-se com um conteúdo determinado: homem, no pleno gozo de suas prerrogativas, seria adulto, branco, de classe média e heterossexual” (p. 66). A hegemonia não é uma categoria estática, ela depende do contexto político

e social, portanto, se existe um dominador, consequentemente tem um dominado, mas essas identidades estão sempre em trânsito, um sujeito subalterno pode também ocupar em outro momento uma posição dominante:

Sobre esse aspecto, é preciso destacar dois pontos. Em primeiro lugar, quando se fala de hegemonia e subalternidade, fala-se de processos dinâmicos de construção e reconstrução de hegemonias ou de consensos parciais sobre sentido das relações sociais, seus significados e práticas instituintes. Ou seja, *hegemônicos e subalternos* não estão definidos essencialmente, mas sim como sujeitos políticos engajados em jogos de poder e dominação que ocorrem em contextos sociais estruturados, porém abertos à inovação. Isso implica, em segundo lugar, a consideração de hegemonias regionais – por exemplo, ligadas à vida doméstica ou ao exercício da sexualidade – e a um deslocamento entre sujeitos sociais de gêneros e estruturas de gênero (Pinho, 2004, 65).

Lidar com uma masculinidade negra é entender que, além de uma construção marcada pela raça, ela ainda tem características que não são estáticas. Sendo assim, “o que” é o homem negro? “O negro não é um homem” (Fanon, 2008, p. 26), afirma Frantz Fanon em *Pele negra, máscaras brancas*. Porém, se ele não é um homem, então o que é? Para o autor, o termo “homem” carrega uma ideia branca de ser universal, enquanto o sujeito negro é afastado dessa possibilidade, uma vez que está marcado pelos seus traços raciais. Ao querer alcançar esse padrão, a figura negra foge de sua real identidade, caminha para a possibilidade do quase, fica na expectativa, sempre na tentativa. Túlio Custódio, em seu trabalho “Per-vertido Homem Negro: reflexões sobre masculinidades negras a partir de categoria de sujeito”, disserta sobre a tentativa e a frustração alcançada por sujeitos negros que performam o padrão branco:

Pois, ao ter o exercício de sua masculinidade reprimido (recalcado) de reconhecimento pleno, dentro desse padrão hegemônico patriarcal branco, ele averte para um lugar inadequado de realização, transformando a não-aceitação plena em dor e sofrimento, e vertendo para fora essa dor em códigos performativos fora-de-si, ou seja, do que desejaria ser e não mimetizar (Custódio, 2019, p. 133).

Performar uma humanidade é compreender a existência de uma linha de chegada que nunca vem, ser homem negro é estar nesse “entre lugar” e lidar com a falta de poder. Sendo assim, ao detectarem desde cedo como a sociedade funciona, é comum que meninos e jovens negros se coloquem na vida através de uma performance, caçando uma possibilidade de existir devido ao medo de serem esmagados. A vergonha em saber que não serão honrados (já que a honra é o grande prêmio nesse duelo pela virilidade) diante do olhar do branco pesa duplamente, é um trabalho

cansativo e incerto, como diria Fanon: “É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incerteza” (2008, p. 104). Assim, é comum observarmos meninos negros se isentando daquilo que de fato podem ser, uma vez que a invisibilidade não é uma opção, talvez a única alternativa seja aprisionar o seu ser negro. Esse sentimento de falta é corriqueiro na trajetória de jovens negros, fato que acontece desde a infância, como se estivessem a todo momento questionando seus trânsitos nos espaços, até mesmo na sala de aula. É nesse momento que o professor, para além de cumprir com as exigências legais, funciona como um catalisador dessas demandas, não só como uma forma de reparar um problema histórico, mas também como um agente de humanização. Olhar para meninos negros e entender que possuem inúmeras possibilidades para além do que está socialmente determinado é de fato fazer parte de uma mudança estrutural e a literatura é um caminho, já que ela tem a humanização como uma das suas funções.

A leitura literária como possibilidade de ressignificar o olhar de meninos negros

Muitas histórias contadas através da oralidade hoje são registradas de maneira escrita, essa é uma forma de manutenção importante, até porque muitas civilizações dependem da escrita como recurso para a memória. Quando resgatamos a história da narrativa, percebemos que em diversas culturas ela foi usada como forma de preservação da vida, reafirmando assim a potência existente nas histórias de ficção. Por exemplo, a figura do *griot*, peça fundamental na cultura africana, vemos que o contador de histórias era a principal figura para a preservação da tradição de um povo, reviver sempre a memória, assim também funciona com a literatura. É essa perspectiva que interessa ao povo negro, tratar as narrativas de autoria negra como uma forma de mantermos nossa memória viva, assim como se manter vivo, pois resgatar o passado e trazê-lo para o agora é traçar uma conexão entre passado, presente e as possibilidades de futuro, ou, como reflete Leda Maria Martins, é nessa encruzilhada temporal, no tempo espiralar, que as coisas ganham vida. A leitura literária pode ser utilizada como ferramenta para esse grande rito, no tempo de leitura em que os personagens ganham vida, na performance da voz, nas sensações corporais e na elaboração daquilo que pensamos ao ler ou ouvir cada palavra emitida. Em um cenário de leitura compartilhada, como a sala de aula, temos vários ouvidos atentos, com fome de história e prontos para ressignificar as mais diversas memórias. A seguir, analisaremos como o conto “Das histórias que nos contam”, presente no *Cadernos Negros Volume 40*, pode ser um instrumento significativo em sala de aula. Escrito por Bruno Gabiru, também poeta e artista visual, publicou outros escritos nos volumes 37 e 39. Na narrativa ana-

lisada, Gabiru apresenta a história do garoto Jamal, aluno de uma escola pública que desde cedo lida com as violências raciais:

O garoto Jamal tinha sete anos e estava cursando o primeiro ano do ensino fundamental. Era aluno da escola estadual Osvaldo Rocha – que foi construída e fundada em meados do século XIX e estava localizada na Vila dos Enforcados. [...]. **Jamal era tomado por uma aura alegre, com seu cabelo volumoso que caía sobre os ombros.** Vivia a mágica dos dias como qualquer outra criança em um lar feliz (Gabiru, 2017, p. 107, grifo nosso).

A história é contada em terceira pessoa e traz um garoto negro cheio de vida, mas confuso ao saber que seu cenário social esconde inúmeras histórias não contadas. Ele irradia a sua inocência e alegria em um cenário que foi o palco de diversas atrocidades contra o seu povo. A Vila dos Enforcados refere-se à Capela dos Enforcados, igreja situada no bairro da Liberdade, em São Paulo, local no qual vários escravizados foram enforcados. Entender a relação histórica apresentada na narrativa é fundamental, como se o protagonista transitasse no mesmo espaço em que seus antepassados estiveram, mas agora em outra condição, ou seja, um corpo negro que, mesmo em outro tempo, ainda é marcado e afetado pelo espaço. Uma vez por semana, o garoto frequentava a sala de leitura da sua escola, foi quando, ao ler seu livro *O Mito das Lagartixas*, a professora Tânia Mathias apresentou à classe uma narrativa na qual animais viravam monstros e devoravam pessoas; entrou em contato com uma “verdade” bastante incômoda:

Numa cidadezinha bem isolada, um pontinho perdido entre muitos no meio do mapa, aconteceu um fenômeno surreal. Quando se ouvia por aí, a maioria não levava a sério, não tinha provas, não estava escrito, o embasamento era através da oralidade dos habitantes, alguns puderam ver, outros tantos que viram nem ficavam vivos para contar mais detalhes. Como não tinham provas concretas, todos achavam que criou-se um mito ou uma piada, como aquela do chupa-cabra. Todas as noites as lagartixas invadiam as paredes de tudo que é casa à procura de insetos para matar a fome. Porém, todas elas se metamorfoseavam em enormes crocodilos e, com isso, a fome crescia. Como muitas delas invadiam os quartos dos habitantes daquela cidadezinha, muitos eram devorados pelos bichos enquanto dormiam (Gabiru, 2017, p. 108).

É a partir desse recurso metalinguístico que o conto ganha um ritmo, como se a segunda história dependesse da primeira. Como nas salas de aula do nosso “mundo real”, Jamal também estava em formação do seu ser negro; assim como os alunos de inúmeras escolas públicas brasileiras, tudo a partir “das histórias que nos contam”; elas que dão conta dos nossos contextos pessoais e sociais, pois estão carregadas de símbolos. Mas um elemento muito especial adentra a narrativa ouvida:

Luara, que carregava a Lua no nome e a noite na pele, não conseguia dormir por conta dos boatos que ouvia. Por prevenção, deixava o candeeiro aceso sobre o criado-mudo ao lado da cama. Uma noite observou uma lagartixa adentrando em seu quarto através de uma fresta. O bicho tinha um brilho verde fluorescente e ela tinha certeza de que, ao chegar próximo de sua cama, ele se transformaria em crocodilo. Calmamente, ela se levantou, pegou o candeeiro aceso e saiu pela janela (Gabiru, 2017, p. 108, grifos meus).

Para Jamal, assustado com a história, a narrativa não era mais uma história com seres fantasiosos, principalmente ao observar a personagem Luara, que tinha características iguais às suas. Aqui é importante fazermos uma ressalva: na maioria das vezes, quando personagens negros aparecem, são para compor lugares inferiores, como *Saci Pererê*, *o Negrinho do Pastoreio*, etc.

Desde então, Luara não conseguia mais dormir, o mistério parecia não ter uma conclusão, ela vivia afetada por uma ansiedade, queria saber logo a origem do tal mistério para que pudesse tocar sua vida normalmente... Porém, **numa determinada noite ela deu sopa, caiu num sono fúnebre e sem perceber havia um crocodilo em seu quarto que a engoliu como espaguete.** Ela dormiu para nunca mais acordar (Gabiru, 2017, p. 110, grifo nosso).

Assim como a menina da história, crianças como Jamal dormem e nunca mais acordam, ou, como aconteceu com Luara, são comidas por uma lagartixa que vira crocodilo. Se as histórias dão significado à vida, que sentido aquilo teve para Jamal? É na apresentação negativada de uma criança negra que as coisas acontecem. O garoto olha para o espelho e tem uma crise com a sua própria identidade. Apesar de não conseguir definir o que tinha ocorrido, ele sentia o peso em ser como Luara. Outro trecho marcante é quando Jamal vai brincar no guarda-roupa da mãe:

Para abrir o guarda-roupa, fixou as duas mãos numa das portas e lentamente a empurrou para seu lado direito, com bastante cuidado para não fazer nenhum ruído. Quando ele adentrou o guarda-roupa, observou uma prateleira repleta de pares de sapatos e sandálias, num outro canto estavam joias e bijuterias. Mas foi um singelo objeto que lhe causou calafrios assim que o fitou, assustando-o e acabando de vez com sua brincadeira. Deparou-se com umas lagartixas de uns oito centímetros entre os pertences da mãe. Só que tinha algo a mais que o deixou surpreso: elas dividiam o mesmo estômago (Gabiru, 2017, p. 112).

A tensão vivida pelo garoto prova que o “Mito das lagartixas” é mais que uma “história para crianças”, é uma contação que define o poder da branquitude. Na história contada pela professora, a lagartixa laranja com a língua grande faz referência direta a esse “monstro branco-alaranjado”, pois a língua simboliza aqueles que

falam demais, portanto, as pessoas que possuem autoridade para dizer quem é o outro, e reafirma também que pode ser creditado. Ainda sobre a segunda história, após Luara fugir da primeira lagartixa, ela tenta contar às “autoridades” a sua experiência, mas ninguém acredita, a credibilidade também perpassa pelo tom da pele. Mas Jamal teve “sorte”, ao narrar para a sua mãe o que viu no guarda-roupa e a história que ouviu na escola. Nadira explica que as histórias sempre possuem vários lados:

- Querido, as coisas que nos contam têm outros lados, essa história é o ponto de vista dela. Aquilo que você viu no meu guarda-roupa tem o nome de *funtummireku denkyemmireku*, que é um adinkra que simboliza a unidade e diversidade contra brigas internas entre pessoas que têm o destino em comum. Eu adquiri esse objeto de bronze muito antes mesmo de você nascer, quando tive oportunidade de viajar a Gana. (...) **Desconfie das mentiras! Quando elas são repetidas várias vezes, têm o risco de se tornarem verdades.** Não acredite nos deboches, só servem para nos machucar, eles pouco conhecem da nossa história, não nos deixemos levar pelo que eles nos contam. **Impossível que eles clareiem com seus dias a noite que habita porosa em nossa superfície; o estranhamento deles é comum.** Não nos conhecem, logo emergem as interpretações perversas. Mamãe já passou o mesmo que você, meu cabelo era idêntico ao seu e tudo o mais... **A contradição ainda persiste, mas é através de nossas tradições que seguimos glorioso atravessando as correntezas dos dias** (Gabiru, 2017, p. 114, grifo nosso).

A fala de Nadira mostra o apagamento vivido pelo povo negro quando não está apropriados de suas histórias, reafirmar “as coisas que nos contam têm outros lados” é preparar o filho para as adversidades que ele encontrará em sua trajetória como menino negro que, se tiver a sorte de crescer, será um homem negro. O garoto, por sua vez, muito esperto, entendeu a lição passada por sua mais velha, entrou em contato com as lagartixas e compreendeu o valor que elas possuem. Diferente da história contada pela professora, as lagartixas vistas no armário da mãe representam a união entre os seus iguais. Dividir o mesmo ventre é entender que originamos do mesmo lugar, portanto, é importante caminharmos juntos.

A narrativa utiliza a metalínguagem para exemplificar o poder que a literatura tem, ao ser mal manuseada, queremos dizer, interpretada sem as suas devidas ressalvas, uma história é capaz de causar traumas. Portanto, a leitura literária precisa ser levada a sério desde a escolha do livro à maneira como será apresentada aos alunos, passando pelo reconhecimento de que é o público leitor, principalmente por suas histórias de vida. Um professor precisa entender de onde seus alunos chegam, pois é através da mediação literária que podemos estimulá-los para onde ir ou fornecer ferramentas para criarem seus universos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para finalizar, precisamos entender as tensões em torno do campo literário e como elas refletem nas escolhas das narrativas que serão trabalhadas em sala de aula. Hoje é impossível optar por uma história sem levar em conta quem são os estudantes, pois o exercício de uma leitura literária começa ao reconhecermos o campo de batalha, o espaço social e cultural onde o texto vai ecoar. Portanto, compreender o público que compõe a maioria das escolas públicas brasileiras é perpassar pelos dados que pesquisas como o IBGE já apontam: o Brasil tem mais da metade da população se identificando como negra. É nessa toada que a literatura negra adentra como instrumento de formação instrumental didática, mas principalmente como alimento histórico, cultural e subjetivo, ou, como diz Antonio Cândido, um elemento que torna o sujeito mais humano.

Os *Cadernos Negros* podem ser um ótimo instrumento para utilizarmos em sala, além de carregarem uma história de luta, assim como os nossos alunos, trazem olhares diversificados do que é ser negro, todas as histórias escritas por mãos negras, assim como muitas cidades do Brasil. Nesse contexto, entendemos a figura do homem negro como um sujeito múltiplo, ou seja, assim como muitos “pegaram no pesado” ao erguerem prédios e avenidas, outros pegaram as canetas e deram outros fins para seus personagens. Portanto, pensar uma educação através da leitura literária para meninos negros no cenário escolar é uma maneira de fornecer outros olhares e ressignificar assim suas vivências, legitimar o direito à infância, da mesma maneira que Jamal teve ao ouvir de sua mãe que “as histórias possuem outros lados”. Sejamos como Nadira, pois contribuir para uma mudança na estrutura é mais que uma questão profissional, é um dever humano. Só podemos nos tornar humanos a partir do momento em que conseguimos também humanizar aqueles que chamamos de “outro”.

REFERÊNCIAS

ANTONIO, Carlindo Fausto. **Cadernos negros: esboço de análise.** 2005. 262 p. Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/acervo/detalhe/337000>. Acesso em: 26 ago. 2025.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: _____. **Textos de intervenção.** São Paulo: Duas Cidades, 2002. p. 77-92.

CANDIDO, Antonio. Crítica e Sociedade. In: _____. **Literatura e Sociedade.** Rio de Janeiro: Outro Sonho Azul, 2006. p. 13-26.

CANDIDO, Antonio. **Direitos Humanos e literatura.** Ed. Brasiliense, 1989. Disponível em: <https://bibliasp.org/wp-content/uploads/2014/09/direitos-humanos-e-literatura-por-antonio-candido.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2025.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática.** São Paulo: Contexto, 2006.

CUTI, [Luiz Silva]. Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos. In: **QUILOMBHOJE (ORG.) Reflexões sobre literatura afro-brasileira.** São Paulo: Conselho de Participação e desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985. p. 15-24.

CUTI, [Luiz Silva]. **Literatura Negro-Brasileira.** São Paulo: Selo Negro, 2010.

CUSTODIO, Tulio. Per-vertido Homem Negro: reflexões sobre masculinidades negras a partir de categoria de sujeito. In: RESTIER e SOUZA (Org.). **Diálogos Contemporâneos sobre Homens Negros e Masculinidades.** São Paulo: Ciclo Continuo Editorial, 2019. p. 131-161.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

GABIRU, Bruno. Das histórias que nos contam. In: RIBEIRO, Esmeralda e BARBOSA, Márcio (Org.). **Cadernos Negros volume 40:** contos. São Paulo: Quilombhoje, 2017. p. 107-116.

GROSSI, Miriam Pillar. **Masculinidades: uma revisão teórica.** Florianópolis, 2004.

PINHO, Osmundo. **Um enigma masculino: Interrogando a masculinidade da desigualdade racial no Brasil.** Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/unih/n77/n77a10.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2018.