



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
CÂMPUS FLORESTA
CENTRO DE EDUCAÇÃO E LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES E
LINGUAGENS

ANGELA GLAUCIA DA SILVA

**LITERATURAS DE RESISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA - O ENSINO DO CONTO
COMO PRÁTICA DE FRICÇÃO EM FLORENTINA ESTEVES, ORLANDA
AMARÍLIS, CONCEIÇÃO EVARISTO E ISABEL ALLENDE**

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2024

ANGELA GLAUCIA DA SILVA

**LITERATURAS DE RESISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA - O ENSINO DO CONTO
COMO PRÁTICA DE FRICÇÃO EM FLORENTINA ESTEVES, ORLANDA
AMARÍLIS, CONCEIÇÃO EVARISTO E ISABEL ALLENDE**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre – *Câmpus* Floresta para a obtenção do título de Mestra em Ensino de Humanidades e Linguagens.

Orientador: Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz

CRUZEIRO DO SUL – ACRE
2024

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da UFAC

S586l Silva, Angela Glaucia da, 1998 -

Literaturas de resistência e re-existência - o ensino do conto como prática de fricção em Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende / Angela Glaucia da Silva; orientador: Dr. Amilton José Freire de Queiroz. – 2024.

134 f.: il.; 30 cm.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens, Cruzeiro do Sul - Acre, 2024.

Inclui referências bibliográficas.

1. Literatura. 2. Fricção. 3. Resistência. I. Queiroz, Amilton José Freire de (orientador). II. Título.

CDD: 408

**LITERATURAS DE RESISTÊNCIA E RE-EXISTÊNCIA - O ENSINO DO CONTO
COMO PRÁTICA DE FRICÇÃO EM FLORENTINA ESTEVES, ORLANDA
AMARÍLIS, CONCEIÇÃO EVARISTO E ISABEL ALLENDE**

Angela Glaucia da Silva

Dissertação defendida em 01/11/2024 e considerada APROVADA para a obtenção do Título de Mestre em Ensino de Humanidades e Linguagens – Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens da Universidade Federal do Acre, Câmpus Floresta.

Prof. Dr. Cleidson de Jesus Rocha
Coordenador do Curso

Banca examinadora:

Prof. Dr. Amilton José Freire de Queiroz
Universidade Federal do Acre
Orientador e Presidente

Profª. Dra. Grassinete Carioca de Albuquerque Oliveira
Universidade Federal do Acre
(Membro interno)

Profª. Dra. Maria Zilda Ferreira Cury
Universidade Federal de Minas Gerais
(Membro externo)

Profª. Dra. Ezilda Maciel da Silva
Universidade Federal do Pará
(Membro externo)

À lembrança de meu avô, Lourival Maciel
(Seu Douro), que sempre me dizia para nunca
parar de estudar.

Aos meus pais, Maria Antonia e Jose Claudio,
que me ampararam nos meus piores
momentos.

À minha irmã, Ana Claudia, minha dupla da
vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por sempre reger meus caminhos e por colocar em minha vida pessoas que me fizeram continuar.

À minha família: meus avós, Maria Antonia, Lourival Maciel, Maria do Carmo e Rosemiro Alves; meus pais, Maria Antonia e Jose Claudio; minha irmã, Ana Claudia, por sempre apoiarem os meus sonhos.

Ao meu orientador, Amilton Queiroz, pelo apoio, dedicação e confiança com que me acompanhou ao longo dessa jornada.

Aos integrantes do *Grupo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE)*, pelo aprendizado compartilhado nesse trilhar acadêmico.

Aos meus amigos, Andrews Samuel, Karoline Benevides, Michele Souza, Karoline Coelho, José Oliveira, Demirius Melo, Kemily Oliveira, Francisco Neto e Cesar Renato, pela compreensão e incentivo que me deram durante a confecção deste trabalho.

Ao corpo docente e aos meus colegas mestrandos/as do *Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens*, da Universidade Federal do Acre – Câmpus Floresta.

À banca examinadora, Profa. Dra. Maria Zilda Cury, Profa. Dra. Ezilda Maciel e Profa. Dra. Grassinete Oliveira, pelas imprescindíveis colaborações que direcionaram a pesquisa.

Finalmente, a todos que, de uma forma ou de outra, contribuíram para a concretização desta investigação. Meu muito obrigada a todos!

E é sem dúvida a literatura que tem trabalhado com maior fortuna a forma de dizer, a palavra como modo de recuperar o refúgio, de abrigar a nudez, de reencontrar a dimensão poética da existência.

Leonor Arfuch

RESUMO

Esta dissertação investigou as marcas de resistência e re-existência nos contos “Que Jiquitaia!”, “Desencanto”, “Natalina Soledad” e “Dos Palabras”, respectivamente das escritoras Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, em perspectiva comparada. Apresenta-se ainda uma proposta pedagógica para o ensino do conto como uma prática de diálogo, fricção e humanização. A hipótese formulada é que as narrativas das escritoras são textos nos quais se esboça uma cartografia da resistência e re-existência feminina cuja poética da alteridade encontra-se fundada na figuração da fricção entre imaginários, culturas e memórias. Para tanto, a metodologia assentou-se no estudo bibliográfico e qualitativo, bem como nas reflexões da Teoria da Literatura, da Crítica Feminista e dos Estudos Pós-coloniais e Decoloniais. Como aporte teórico, utilizaram-se as pesquisas de Vera Casa Nova (2008); Eurídice Figueiredo (2020); Rildo Cosson (2007, 2018); Antonio Candido (1995); Zulma Palermo (2018, 2022); Eduardo Coutinho (2016); Catherine Walsh (2009, 2013); Ivanete Soares, Rodrigo Machado (2021); Silviano Santiago (2000, 2016); Gloria Anzaldúa (2000); María Lugones (2020); Grada Kilomba (2019), e bell hooks (2019), estudiosos cujos escritos abordam a re-existência de vozes invisibilizadas em nossa sociedade. Os resultados deste estudo apontaram que as literaturas produzidas por Esteves, Amarílis, Evaristo e Allende apresentam um olhar crítico, heterogêneo e solidário à resistência de mulheres subalternizadas socialmente. Por isso, concluímos que as identidades distintas manifestadas nos contos mapeiam a humanização destas mulheres, abrindo panoramas de reflexão para pensar em estratégias de transgressão do corpo, linguagem e humanidades das/nas literaturas do Acre, Cabo-Verde, Minas Gerais e Chile.

Palavras-chaves: Literatura. Fricção. Resistência. Re-existência. Ensino de Literatura.

ABSTRACT

This dissertation seeks to investigate the marks of resistance and re-existence in the short stories: “Que Jiquitaia!”, “Desencanto”, “Natalina Soledad” and “Dos Palabras”, respectively, by the writers Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo and Isabel Allende in a comparative perspective. It also presents a pedagogical proposal for teaching short stories as a practice of dialogue, friction and humanization. The hypothesis formulated is that the narratives of the writers are texts in which a cartography of feminine resistance is outlined, whose poetics of otherness is founded on the figuration of the friction between imaginaries, cultures and memories. To this end, the methodology was based on bibliographic and qualitative study, as well as on reflections from Literary Theory, Feminist Criticism, Postcolonial and Decolonial Studies. As theoretical support, we used the research of Vera Casa Nova (2008); Eurídice Figueiredo (2020); Rildo Cosson (2007, 2018); Antonio Candido (1995); Zulma Palermo (2018, 2022); Eduardo Coutinho (2016); Catherine Walsh (2009, 2013); Ivanete Soares, Rodrigo Machado (2021); Silviano Santiago (2000, 2016); Gloria Anzaldúa (2000); María Lugones (2020); Grada Kilomba (2019), and bell hooks (2019), scholars whose writings address the re-existence of invisible voices in our society. The results of this study indicated that the literature produced by Esteves, Amarílis, Evaristo and Allende present a critical, heterogeneous and supportive view of the resistance of socially subalternized women. Therefore, we conclude that the distinct identities manifested in the stories map the humanization of these women, opening panoramas of reflection to think about strategies of transgression of the body, language and humanities of/in the literatures of Acre, Cape Verde, Minas Gerais and Chile.

Keywords: Literature. Friction. Resistance. Re-existence. Teaching Literature.

LISTA DAS FIGURAS

Figura 01: Ilustração do conto “*Que Jiquitaia!*” p. 47

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

| | |
|---------|---|
| BNCC | Base Nacional Comum Curricular |
| CEB | Câmara de Educação Básica |
| CNE | Câmara Nacional de Educação |
| ELLAE | Grupo de Pesquisa Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino |
| UFAC | Universidade Federal do Acre |
| UFF | Universidade Federal Fluminense |
| UFRJ | Universidade Federal do Rio de Janeiro |
| PCN | Parâmetros Curriculares Nacionais |
| PIBID | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência |
| PUC-Rio | Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro |
| PPHEL | Programa de Pós-graduação em Ensino de Linguagens e Humanidades |

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO..... | 13 |
| CAPÍTULO I..... | 18 |
| ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURAS: GIROS, TRAVESSIAS, MIRADAS | 18 |
| 1.1 As literaturas e seu ensino-aprendizagem: giros do saber..... | 18 |
| 1.2 A autoria de mulheres: vozes em travessia..... | 24 |
| 1.3 Os conceitos-chave: escrevivência, resistência, re-existência e fricção..... | 30 |
| 1.4 As miradas teóricas: comparatismo e pluriversalidade..... | 35 |
| CAPÍTULO II..... | 45 |
| (CARTO)GRAFIAS DA MEMÓRIA, DIÁSPORA E RESISTÊNCIA..... | 45 |
| 2.1 (Po)éticas da memória em “Que Jiquitaia!”..... | 45 |
| 2.2 (Re)tratos da diáspora em “Desencanto”..... | 56 |
| 2.3 Cartografias da resistência..... | 65 |
| CAPÍTULO III..... | 73 |
| ENTRE ESCREVIVÊNCIAS, MIGRÂNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS..... | 73 |
| 3.1 Percursos das escrevivências em “Natalina Soledad”..... | 73 |
| 3.2 Itinerários da escrita migrante em “Dos Palabras”..... | 84 |
| 3.3 Horizontes de identidades pluriversas..... | 94 |
| 3.4 Um encontro das vozes marginalizadas..... | 96 |
| CAPÍTULO IV..... | 102 |
| A POÉTICA DA FRICÇÃO COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CONTO..... | 102 |
| 4.1 Letramento literário e humanização..... | 102 |
| 4.2 Uma proposta didática..... | 108 |
| 4.3 (Po)ética da fricção na sala de aula..... | 121 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 125 |
| REFERÊNCIAS..... | 128 |

INTRODUÇÃO

Esta dissertação está inserida na linha de pesquisa “Ensino, Linguagens e Culturas”, do *Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades e Linguagens (PPEHL)*, da Universidade Federal do Acre (UFAC), considerando que buscamos investigar as literaturas das escritoras Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende em perspectiva comparada, além de apresentar uma proposta pedagógica para ensino do conto como uma prática de diálogo, resistência, re-existência, fricção e humanização na Educação Básica.

Para tanto, precisamos destacar que esta investigação é resultado de nossas vivências como leitora ávida desde a mais tenra idade; como *bookstagrammer*¹ no perfil literário: @bibliotecadaglau, no qual indicamos obras literárias que nos deixaram com sorrisos bobos no rosto e nos fizeram dormir mais tarde para ler mais um capítulo, e como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) entre 2016-2017, no qual aprendemos muito sobre a arte de ensinar com a professora Francinete Matias, que não reduzia o ensino de literatura a obras canônicas e nos influenciou a querer fazer a diferença no âmbito educacional.

Devemos também ressaltar que grande parte das reflexões deste trabalho é orientada por nossas atuações no *Grupo Educação, Linguagens, Linguística Aplicada e Ensino (ELLAE)*, no qual discutimos nossas pesquisas dialogicamente, bem como através das orientações virtuais e presenciais com o orientador da presente investigação, Prof. Dr. Amilton Queiroz, parte fundamental para a articulação deste trabalho.

Dessa forma, levamos em consideração que a leitura sempre fez parte de nossas vidas, mesmo quando nossos pais ainda não entendiam bem o motivo do nosso interesse nas “patinhas de mosca desenhadas sobre o papel” (Allende, 2001, p. 15), já que éramos frequentadores assíduos das bibliotecas das escolas onde estudávamos, tendo em vista que eram a fonte de nossas novas leituras. Afinal, foi lá onde conhecemos José Saramago, Clarice Lispector, Kim Edwards, Jack London, Zuenir Ventura e Godofredo de Oliveira Neto, logo, foi despertado o nosso interesse pela leitura, que persiste em nossos cotidianos até hoje.

Em 2016, entramos para o curso de Letras Português da Universidade Federal do Acre (UFAC), inspirada pela figura de dois grandes professores de Língua Portuguesa que

¹ Pessoa que indica leituras na rede social Instagram.

tivemos durante a nossa caminhada escolar. E, enquanto muitos colegas tinham como motivação o estudo da gramática, possuíamos grande entusiasmo pelas matérias com viés literário. Dessa maneira, o interesse pelas narrativas literárias de autoria feminina surgiu a partir de inquietações suscitadas quando o assunto foi abordado na disciplina Teoria Literária II.

Ao realizar a leitura de um artigo que tratava o assunto, nos demos conta de que, apesar de lermos muito, mal líamos obras escritas por mulheres. Lembramo-nos ainda de um fator que já nos incomodava, na Educação Básica, quando literalmente contávamos nas mãos quantas mulheres escritoras eram aquelas que os professores citavam ao ensinar literatura; eram sempre poucas exceções na figura de Rachel de Queiroz, Clarice Lispector, Cecília Meireles e Cora Coralina.

A quase ausência do ensino de literaturas de autoria feminina é uma realidade. Vale ressaltar que tal fato não é decorrente das mulheres não escreverem, mas de elas não serem lidas, muito menos estudadas. Dessa forma, esta lacuna é resultante das práticas de ensino seguirem valorizando somente obras pertencentes ao cânone literário, escritas por homens, brancos, europeus e heterossexuais, em detrimento da produção de indivíduos subalternizados, como povos indígenas, LGBTQIAPN+., mulheres e, pessoas com baixo poder aquisitivo.

À vista disso, foi despertado o interesse nesta temática e decidimos que iríamos pesquisar as literaturas de autoria feminina, por meio do estudo dos escritos de mulheres que são subalternizadas socialmente, e cujos personagens de suas obras questionam o contexto de marginalidade.

Investigamos a tessitura literária de quatro ficcionistas ao buscar responder ao seguinte problema de pesquisa: como as literaturas de resistência e de re-existência são construídas nos contos “Que Jiquitaia!”, de Florentina Esteves; “Desencanto”, de Orlanda Amarílis; “Natalina Soledad”, de Conceição Evaristo e “Dos Palabras”, de Isabel Allende?

Ao partir desse questionamento, a hipótese formulada é que as narrativas das escritoras são textos nos quais se esboça uma cartografia da resistência e re-existência femininas, cuja poética da alteridade encontra-se fundada na figuração da fricção entre imaginários, culturas e memórias.

O objetivo geral é investigar as literaturas das escritoras Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende em perspectiva comparada, ao

apresentar uma proposta pedagógica para ensino do conto como uma prática de diálogo, resistência, re-existência, fricção e humanização.

Temos quatro objetivos específicos: 1) apresentar o percurso literário de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, assim como articular o comparatismo pluriverso enquanto uma possibilidade para o ensino de literatura e leitura literária; 2) examinar como as poéticas da memória e da diáspora são figuradas na escrita de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis; 3) analisar como as escrevivências da resistência e da migrância são construídas no conto de Conceição Evaristo e Isabel Allende, 4) indicar uma proposta didática para o ensino do conto como espaço de humanização, ao estabelecer diálogo com as perspectivas de Antonio Candido (2004), Rildo Cosson (2007, 2018), Iris Amâncio; Miriam Jorge (2008), Marcel Amorim; Diego Domingues; Debora Klayn; Tiago Silva (2022), Ivanete Soares; Rodrigo Machado (2021), Walter Mignolo (2018, 2024).

O aporte teórico-crítico da pesquisa alicerça-se na Literatura Comparada, na Teoria Decolonial e nas reflexões sobre o ensino de literatura e leitura literária, na direção do que apontam autores/as como Zulma Palermo (2018, 2022); Eduardo Coutinho (2016); Vera Casa Nova (2008); Catherine Walsh (2009, 2013); Glória Anzaldúa (2000); María Lugones (2020); Grada Kilomba (2019), e bell hooks (2019), pesquisadores cujos escritos versam acerca da re-existência das vozes de indivíduos subalternizados socialmente.

A pesquisa assumiu o caráter bibliográfico e qualitativo como caminho metodológico para fazer a análise comparada das narrativas e a elaboração das propostas didáticas do texto literário em sala de aula.

É de se destacar ainda que buscamos utilizar o nome e o sobrenome dos/as autores/as ao mencioná-los na dissertação. Tal escolha foi feita considerando que o presente estudo aborda questões referentes ao gênero, dessa forma, e acreditamos que transgredimos e rompemos com os moldes hegemônicos, que, infelizmente, estão presentes em todos os âmbitos de nossa vida, inclusive, no acadêmico, fato que é visível no estabelecimento de normas de investigações impessoais e universalizantes.

A dissertação está estruturada em quatro capítulos. No primeiro, intitulado **Ensino-aprendizagem de literaturas: giros, travessias e miradas**, abordamos aspectos referentes ao ensino de literatura, apresentamos os perfis literários das quatro ficcionistas, exploramos os conceitos-chaves de escrevivência, resistência, re-existência e fricção, e discutimos as miradas teóricas do comparatismo e da pluriversalidade como caminhos para ressignificarmos o ensino de literatura e a leitura literária na-além sala de aula da Educação Básica.

No segundo capítulo, **Cartografias da memória, diáspora e resistência**, analisamos as tessituras narrativas de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis, ao comparar os contos literários “Que Jiquitaia!” e “Desencanto”. Para tanto, exploramos a relação entre a floresta e a metrópole, interligadas por meio da diáspora que assolou tanto os nordestinos brasileiros, que migraram para a amazônia acreana em busca do “Eldorado”, mas que encontraram uma vida sofrida, vivendo isolados em floresta, sendo “posseiros, pois não tinham o registro da terra em que moravam, apenas a posse” (Costa, 2006, p. 14), quanto os cabo-verdianos que optaram pela diáspora, em busca de melhores condições de vida, todavia, o que encontram fora do arquipélago foi o desencanto de uma vida subalternizada, sendo assolados pelo racismo e pela pobreza, possuindo acesso apenas aos empregos marginalizados.

Já no terceiro capítulo, **Entre escrevivências, migrâncias e re-existências**, estudamos as microscópicas máquinas narrativas (Piglia, 2004, p. 91) dos contos “Natalina Soledad” e “Dos Palabras” e mapeamos as escrevivências das narrativas, nas quais as protagonistas renasceram ao autonear-se e assumiram um ato de resistência, re-existência e de transgressão aos moldes hegemônicos. Além disso, promovemos um encontro das vozes marginalizadas de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, ao propor um diálogo entre as tessituras literárias das quatro ficcionistas.

No quarto capítulo, **A poética da fricção como proposta didática para o ensino do conto**, discorreremos sobre a relação entre letramento literário (Cosson, 2007) e humanização (Candido, 1995) como caminhos pedagógicos para promover um ensino de literatura e leitura literária. Realizamos a apresentação de uma proposta didática dos contos “Que Jiquitaia!”, de Florentina Esteves, “Desencanto”, de Orlanda Amarílis, “Natalina Soledad”, de Conceição Evaristo, e “Dos Palabras”, de Isabel Allende, ao objetivar que o ensino de literaturas e a leitura literária estejam ancorados nas realidades culturais, políticas e sociais dos/as discentes para que possam experienciar, vivenciar e tomar as literaturas como territórios de resistência, re-existência, emancipação e liberdade para aprender a reconhecer, potencializar e ressignificar a pluriversalidade de mundos, culturas e imaginários desde os quais as literaturas de mulheres têm projetado sua voz, corpo e alteridade a mapear na cena pedagógica e intelectual da contemporaneidade.

O capítulo traz ainda comentários acerca da poética da fricção como proposta didática para o ensino dos escritos literários das quatro ficcionistas, escritos estes que manifestam a resistência, re-existência e pluriversalidade de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende em suas entrelinhas.

As considerações (quase) finais retomam e refinam os argumentos centrais do trabalho, procurando articular os pontos centrais das figurações da resistência e re-existência nas quatro narrativas estudadas e suas relações, implicações e diálogos para realizarmos o ensino-aprendizagem das literaturas das autoras como prática de fricção na Educação Básica.

CAPÍTULO I

ENSINO-APRENDIZAGEM DE LITERATURAS: GIROS, TRAVESSIAS, MIRADAS

Este primeiro capítulo, discorre a questão do ensino-aprendizagem de literaturas, apresenta o perfil literário das escritoras Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, discute os conceitos-chaves de escrevivência, resistência, re-existência e fricção, e, finalmente, circunscreve as miradas teóricas do comparatismo e da pluriversalidade como caminhos críticos para fundamentar a análise literária e a proposta didática de leitura literária dos contos nesta dissertação.

1. 1 As literaturas e seu ensino-aprendizagem: giros do saber

“[...] há coisas que só a literatura com seus meios específicos nos pode dar.”

(Ítalo Calvino, 1990, p. 11)

Direcionados pela proposição do escritor Ítalo Calvino (1990), nesta seção, vamos discorrer acerca do ensino de literatura e da leitura literária, buscando compreender o ensino de literatura como a formação de leitores/as críticos/as, conscientes e democráticos/as, que compreendem que os textos literários têm uma textualidade anfíbia (Santiago, 2000), ou seja, além de deleitar, também podem ensinar.

Este deleite é fruto do potencial narrativo do/a escritor/a, que mantém o/a leitor/a entretido/a e satisfeito/a com a leitura de sua obra ficcional, enquanto a competência de ensino é proveniente da reflexão dos saberes presentes nas entrelinhas do texto, que manifestam os sentimentos de uma época e expõem mazelas sociais, permitindo, desse modo, que os/as leitores/as redescubram “palavras e histórias deixadas de lado pela memória coletiva e individual” (Calvino, 1997, p. 77), por meio da leitura literária.

Esta redescoberta de palavras e histórias esquecidas oportuniza que os textos literários deixem de ser vistos como pretextos para se cobrarem respostas prontas e acabadas dos/as educandos/as e tornam-se “objetos artísticos” que provocam “tensões, vertigens, reflexões e perguntas sobre quem somos, sobre a sociedade, o mundo e a vida” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022, p. 106). Estas reflexões causam mudanças profundas nos/as discentes, mudanças estas que as literaturas poderiam lhes proporcionar.

É preciso ainda, nesta abertura da seção, refletirmos sobre qual literatura a escola ensina aos seus alunos/as. Para auxiliar esta discussão, temos que ponderar que, muitas vezes, a escola tende a selecionar obras literárias “que se assemelham aos padrões europeus” (Machado; Silva, 2021, p. 1213), para serem estudadas nas salas de aula. O favorecimento destas obras consideradas canônicas acaba por marginalizar a presença de vozes plurais no ambiente da escola, vozes estas que são ausentes “não pelo chamado ‘valor literário’, pautado em ‘riqueza estética, mas sim, pela deslegitimação que o racismo e a misoginia impõem em relação à expressão artística” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022, p. 106) de autorias subalternizadas socialmente.

É por isso que procuramos (re)pensar e refletir este cenário neste estudo ao buscar trazer vozes plurais para as salas de aula e considerar metodologias críticas para que estas vozes sejam ensinadas de formas diferentes e adequadas para os/as alunos/as, para que eles/as tomem posse do seu direito incompressível (Candido, 1995) de ler obras literárias, tendo a oportunidade de refletirem sobre o mundo em que vivem. Consideramos que a finalidade principal de ensinar literatura para os/as educandos/as é ensiná-los “a ler [a ler integralmente e em profundidade]” este que é “o objetivo fundamental das disciplinas literárias” (Prado Coelho, 1976, p. 63). Dito isso, é preciso ainda discutirmos rapidamente a finalidade do ensino de literatura, sobre a qual, Roland Barthes discorre que:

A literatura assume muitos saberes (...) Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário. [...] a literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles. Ela lhes dá um lugar indireto, a esse indireto é preciso. Por outro lado, ela permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada em relação a esta [...] A ciência é grosseira, a vida é útil, e é para corrigir essa distância que a literatura nos importa. Por outro lado, o saber que ela mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa; ou melhor: que ela sabe algo das coisas – que sabe muito sobre os homens. (Barthes, 2013, p. 18-19).

Notamos, por meio deste excerto, que, ao proporcionarmos aos discentes o contato com textos literários distintos, damos a eles condições de acessar saberes diversos, que estão presentes nos interstícios das tramas estudadas. É mediante este acesso que os/as educandos/as leem criticamente o mundo em que vivem, principalmente ao considerarmos que:

A literatura desconcerta, incomoda, desorienta, desnorteia mais que os discursos filosóficos, sociológico ou psicológico por que faz apelo às emoções e à empatia. Assim, ela percorre regiões da experiência que os outros discursos negligenciam, mas que a ficção reconhece em seus detalhes [...] A literatura nos liberta de nossas maneiras convencionais de pensar a vida – a nossa e a do outros -, ela arruína a consciência e limpa a má fé. [...] Seu poder emancipador continua intacto, o que nos

conduzirá por vezes a querer derrubar os ídolos e a mudar o mundo, mas que quase sempre nos tornará simplesmente mais sensíveis e mais sábios, em uma palavra, melhores. (Compagnon, 2009, p. 50-51).

Estes desconcertos, incômodos, desorientações e desnorteamentos, propiciados pela literatura, fazem com que os/as alunos/as se libertem e se emancipem por meio da leitura de obras plurais que os façam questionar as antigas convenções que aspiravam que eles/as continuassem calados/as e submissos/as. Logo, percebemos que a literatura tem um grande potencial de promoção de mudanças sociais ao constituir-se como uma ferramenta necessária para a vida intra e extraescolar dos/as discentes. No entanto, ainda, é preciso que:

Reconhecer as virtudes da literatura não nos obriga a crer que a verdadeira vida é a literatura ou que tudo no mundo existe para se conduzir a um livro, dogma que excluiria três quartos da humanidade da verdadeira vida. Os textos hoje tidos como não-literários têm muito a nos ensinar. (Todorov, 2009, p. 92-93).

É notável que a literatura é “o objeto da (...) própria condição humana, aquele que lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas conhecedor do ser humano” (Todorov, 2009, p. 92-93). Noutras palavras, as obras literárias são instrumentos de humanização ao serem objetos artísticos que exprimem aspectos da natureza humana em suas entrelinhas, sobretudo, levando em conta que os textos literários são escritos e lidos a partir das subjetividades, histórias, memórias e traumas (Vieira, 2023) de seus escritores/as e leitores/as, respectivamente.

É preciso, portanto, pensar a respeito do cenário do ensino de literatura, que, cada vez mais, tem sido pautado não apenas no âmbito acadêmico, mas também nas formações continuadas dos/as professores/as de Língua e Literatura da Educação Básica. Cabe destacar que, concernente ao âmbito legislativo, o ensino de literatura é mencionado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que foi um grande marco para a redemocratização nacional, estabelecendo no Artigo 210 que: “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de modo a assegurar a formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (Brasil, 1988).

Além disso, a Câmara Nacional de Educação e a Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) prescreveram as Resoluções nº 02/1998 e nº 03/1998, sobre a valorização da diversidade de aspectos artísticos e culturais, e a análise e aplicação de “recursos expressivos das linguagens” (Brasil, 1988) no âmbito escolar. Contudo, percebemos que, em tais resoluções, há um silêncio quanto ao lugar da literatura na escola. Quando a literatura é citada, isso acontece de maneira muito rápida e sem maiores orientações teóricas e metodológicas nos documentos oficiais.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), constatamos que o ensino de literatura é mencionado nos anos finais do Ensino Fundamental: “o texto literário está livre para romper os limites fonológicos, lexicais, sintáticos e semânticos traçados pela língua [...]” (Brasil, 2010). O ensino de literatura do Ensino Médio está expresso no Parecer da CNE, sendo alocado “na área de Linguagens, Códigos e suas tecnologias”, que “aparece no documento como expressão criadora e geradora de significação de uma linguagem e do uso que faz dos seus elementos e de suas regras” (Cury, 2018, p. 168).

Nesse contexto, é perceptível que o ensino de literatura tem um pretendo aparecimento nos documentos oficiais que regem o âmbito de ensino no país. No entanto, apesar de tal ensino ser respaldado por lei, na prática, a situação é totalmente diferente, pois, no cotidiano das salas de aula, a literatura parece continuar a ser um subterfúgio para o ensino de aspectos gramaticais e/ou focado apenas no ensino de períodos literários, ou ainda, os textos estudados usualmente são as produções literárias canônicas. Inclusive, este último fator apontado desencadeia a exclusão de textualidades escritas por grupos subalternizados em instituições escolares, ao fazer com que os/as educandos/as não sejam reconhecidos/as e representados/as neste espaço que deveria lhes acolher e orientar.

É nesse cenário que professores/as e pesquisadores/as das áreas de Letras e Pedagogia têm alternativas de abordagem pedagógica direcionadas ao texto literário e seus diálogos com outras linguagens, recorrendo a conhecimentos adquiridos em sua prática docente e textos teóricos que refletem este contexto, objetivando ampliar a leitura literária de seus/suas educandos/as, a fim de que estes/as não apenas aprendam a ler, pois isso faz parte do currículo escolar, mas que o interesse seja renovado e ampliado no decorrer de suas vidas, para além dos muros escolares.

Nesse sentido, pensamos em um ensino de literatura em perspectiva decolonial, por considerarmos que este abrange o ensino de autorias “de grupos sociais vilipendiados historicamente” (Machado; Silva, 2011, p. 1220), como mulheres, negros, ou LGBTQIAPN+, dentre outros indivíduos subalternizados, sendo a autoria feminina o foco de nossa investigação. O uso da perspectiva decolonial, propicia que o ensino de literaturas nas escolas repense as “exclusões históricas que são fruto do preconceito de raça, classe, sexualidade e gênero” (Machado; Silva, 2011, p. 1220-1221).

Logo, vale ressaltar que o ensino de literatura hoje possui “abordagens múltiplas e não raro conflitantes” (Cosson, 2018, p. 125). Este cenário é resultante de não existir “um

paradigma literário estabelecido que supere o tradicional” (Cosson, 2018, p. 126). E, diante dessa falta, acerca da metodologia amplamente usada nas escolas, os/as professores/as selecionam e adaptam o que mais se adequa a sua prática de ensino e ao aprendizado de seus/suas alunos/as.

Dessa maneira, uma das alternativas propostas é o letramento literário (Cosson, 2018), um paradigma experiencial que busca superar as problemáticas existentes nesse campo de estudo considerando a literatura não apenas “como uma linguagem que se manifesta (...) em textos, mas também em práticas sociais de leitura e produção desses textos (Cosson, 2018, p. 136). Em outros termos, ele pensa na literatura não apenas como a obra literária impressa, mas como um produto que remete às tradições orais, quando os humanos contavam uns aos outros histórias ao redor de uma fogueira, mas também pensando na distribuição das obras na contemporaneidade, dispostas em novas tecnologias, fruto do mundo digital que temos acesso cotidianamente.

Além disso, objetiva que os/as discentes conheçam novos textos, os lendo de forma intensa, a fim de se fazer (re)conhecer, (re)pensar e (re)construir profundamente o mundo em que vivem, considerando que este letramento visa a formação de um leitor crítico, consciente e democrático, que tem acesso a “textos plurais e significativos” (Cosson, 2018, p. 137), como os textos de autoria feminina, tendo em vista que os textos literários produzidos por mulheres “em sua pluralidade e em suas distintas dimensões pode contribuir para a integração de saberes” (Dalvi, 2013, p. 130).

Inclusive, esta integração de saberes realizada por meio dos textos literários de autoria feminina pode contribuir para efetuarmos uma leitura significativa e plural do mundo. Com isso, a “experiência leitora (...) exige reconhecimento de si mesmo como leitor para poder interagir com o texto do outro” (Yunes, 2021, p. 358). Ou seja, para conseguirmos compreender o que o/a autor/a expressou em sua obra literária, precisamos acolher o texto com nossa competência leitora, para o interpretarmos por meio de nossas vivências, experiências e do que conhecemos sobre o mundo em que vivemos.

Essa competência de leitura não é adquirida apenas pela discussão de “gramáticas, nem biografias ou história da literatura, menos ainda da crítica ou teoria” (Yunes, 2021, p. 358), aspectos que, muitas vezes, a escola tende a priorizar. Muito pelo contrário, a direção é “ler para aprender a ler” (Yunes, 2021, p. 358). Desse modo, as práticas de leitura literária são um caminho para a abordagem pedagógica direcionada ao texto literário para que os/as

educandos/as analisem, interpretem, reflitam e manifestem suas considerações sobre o texto literário.

Ademais, a formação do/a leitor/a não deve se prender apenas às obras literárias, mas contar com a presença de diversas composições de arte, como “pintura, arquitetura, música, fotografia, cinema e literatura” (Yunes, 2021, p. 367), propiciando que as “diferentes linguagens entrelaçadas” (Yunes, 2021, p. 367) sejam contempladas nas salas de aula.

Nesse viés, para finalizarmos esta seção, é preciso ainda nos perguntarmos por que o ensino de literatura autoria feminina precisa ser justificado? (Zilberman, 2020). Considerando que este é um estudo que versa sobre a necessidade de se ensinar textos literários escritos por mulheres, precisamos lembrar que algumas vozes ainda são preteridas em detrimento de outras nas salas de aula, devido ao currículo refletir as exclusões sociais que seguem referendando algumas vidas mais valiosas que outras.

Por isso, é preciso que continuemos constantemente lutando pela inserção das vozes que são consideradas menos valiosas nas instituições escolares, ao buscar, lutar e agir para que a “sociedade/escola/educação democráticas” sejam “feitas por, com e para todos” (Machado; Silva, 2011, p. 1232), com o intuito de que educandos/as não sofram nem preconceitos, nem violências, nem as exclusões que a falta de representatividade na escola lhe proporciona.

É necessário que o ensino de literatura não apenas represente os educandos/as, mas que seja um caminho para que as “vozes dos nossos alunos [...]” sejam “ouvidas e valorizadas na recepção do texto literário” (Silva, 2020, p. 122). Dessa forma, ao propiciarmos um espaço para que os/as discentes manifestem suas análises e interpretações dos textos literários, criamos um trilhar “na diferença para o diálogo, para o respeito mútuo, para a coexistência e para a solidariedade” (Yunes, 2021, p. 375), sendo esta uma das direções pelas quais o ensino de literatura poderia seguir.

Outro aspecto a ser considerado é o papel do/a professor/a na prática de letramento literário, uma vez que o/a docente atua como mediador/a, cabendo a ele/a “avizinhar mundos diversos – separados por suas especialidades e faixas etárias, eventualmente por suas etnias, gêneros, origem e posição social – em espaços menos ou mais públicos” (Zilberman, 2021, p. 11), como sala de aulas que possuem uma multiplicidade de indivíduos distintos. O/a docente, nesse sentido, aproxima alunos/as diferentes ao fazê-los/as compartilharem suas vivências e construir laços de solidariedade, de resistência e de re-existência. É preciso ainda destacar que os/as educadores/as efetuem:

[...] um ato de resistência que se contrapõe ao tédio, ao desinteresse e à apatia onipresentes que tanto caracterizam o modo como professores e alunos se sentem diante do aprender e do ensinar, diante da experiência da sala de aula. (hooks, 2017, p. 21).

Os/as docentes precisam construir uma aula prazerosa, dinâmica e coerente, para que os/as educandos/as tenham interesse pela leitura literária. Para isso, é necessário que falem com propriedade e entusiasmo sobre a leitura, com o intuito de inspirar os interesses dos/as alunos/as por obras literárias.

Além disso, a “inventividade do professor é requisitada para elaborar um dispositivo capaz de interpelar os alunos” (Rouxel, 2013, p. 27). Nesse viés, é necessário que o/a docente planeje aulas diversificadas e propicie aos/as alunos/as o gosto pela leitura, com as aulas de literatura “sendo um espaço dialético de pensamentos, reflexão, questionamento, como também de sensibilidade, fruição” e “manifestação de sentimento” (Dalvi, 2021 p. 41), nos quais os/as discentes se sintam à vontade para experienciar e externalizar suas leituras literárias.

Para realizar aulas dialógicas, críticas e libertadoras (Freire, 1992), é oportuno que os/as professores/as aprendam a falar com os/as alunos/as, sendo fundamental que conheçam “a vida e a realidade” dos/as educandos/as e que articulem “as aulas de literatura a elas (não de um modo condescendentes!)” (Dalvi, 2021, p. 38). Reaproxima-se, portanto, a vida dos/as discentes aos textos literários lidos em sala, fazendo-os/as observar conscientemente o mundo em que vivem e compartilhem suas experiências uns com os outros, pois a leitura em diálogo os/as faz reconhecer a diversidade e as suas próprias subjetividades.

Por conseguinte, é através do ensino de literatura, que o/a discente enquanto “sujeito leitor se constrói e constrói sua humanidade” (Rouxel, 2013, p. 32). Os textos literários, tornam-se, dessa maneira, espaços em que múltiplas leituras, subjetividades e memórias são dialogadas ao oportunizar novas formas de (re)pensar no mundo.

Expostas nossas considerações acerca do ensino de literatura, na próxima seção, apresentaremos as quatro autoras, cujos escritos averiguamos neste estudo.

1.2 A autoria de mulheres: vozes em travessia

*“Sempre fomos o que os homens disseram que nós éramos.
Agora somos nós que vamos dizer o que somos”.*

(Lygia Fagundes Telles, 1998, n.p)

A epígrafe de Lygia Fagundes Telles (1998) é uma bússola para orientar nossa caminhada no território das literaturas de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende. Como ponto de orientação em constante movimento, o ato de “dizer o que somos” abre um diálogo franco com as formas de lutar contra os tentáculos da “colonialidade do poder, saber e ser” na cena dos estudos literários, ao procurar construir outros gestos de leitura e interpretação das literaturas de autoria feminina em perspectiva comparada.

A presente seção tem, pois, o propósito de apresentar, rapidamente, as travessias literárias de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, ao mapear os itinerários da voz narrativa destas escritoras acreana, cabo-verdiana, mineira e chilena, respectivamente.

Para dar início à tarefa, começamos por destacar as travessias literárias de Florentina Esteves, que foi uma escritora e professora brasileira, nascida em Rio Branco, município e capital do estado do Acre, em 30 de junho de 1931. A autora teve como paisagem de sua infância o Hotel Madrid, que pertencia a seus pais e onde residiram até os seus dez anos de idade. Esteves subverteu os padrões impostos pela sociedade, que impunham “o confinamento da mulher à esfera doméstica – casa, marido e filhos” (Coutinho, 1994, p. 20), ao romper um noivado antes dos vinte anos e optando por estudar, em um momento em que as mulheres não eram incentivadas a entrarem no mundo acadêmico.

Florentina Esteves foi para o Rio de Janeiro para cursar Filosofia e Letras Neolatinas na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na qual se formou em 1953. Ao retornar ao Acre, tornou-se a primeira professora graduada do estado, e começou a lecionar francês no Colégio Acreano. Em 1960, assumiu a Secretaria da Educação e Cultura do Estado do Acre e, em 1981, começou a ampliar as suas práticas de escrita literária.

Em seus escritos, a autora retratava o passado do estado, ao registrar acontecimentos, personalidades e paisagens que a história oficial não narrou. Este modo de compor sua escritura dialoga com a vida no interior dos seringais e nos barracões periféricos urbanos, discorrendo a respeito das dificuldades e desigualdades vivenciadas por quem reside no interior da Amazônia acreana.

Ao mesclar as suas vivências e imaginações com as narrativas orais, que escutou no decorrer da vida, e as práticas de leitura herdadas de sua avó, a composição literária da escritora torna-se um lugar de releitura e reescrita da memória acreana. Em sua bibliografia,

constam como obras publicadas: *Enredos da memória* (2002); *O empate* (1993) e *Direito e avesso* (1998).

Para compreender melhor a escrita ficcional da escritora, selecionamos o conto “Que Jiquitaia!”, presente na coletânea *Enredos da memória* (2002), para ser investigado na presente pesquisa. A escolha de tal narrativa ocorreu mediante a identificação do enredo com o meu lugar de fala, como acreana e descendente de nordestinos, que, como muitos, vieram para o espaço acreano em busca de melhores condições de vida e para fugir da seca, tornando-se seringueiros.

A segunda escritora cuja tessitura literária estudamos é a cabo-verdiana Orlanda Amarílis, nascida em 1924, no concelho² de Santa Catarina, em Cabo Verde. A autora iniciou sua carreira literária por meio de uma colaboração na revista *Certeza* (1944), e publicou os livros de contos: *Cais-do-Sodré té Salamansa* (1991); *Ilhéu dos Pássaros* (1983) e *A casa dos mastros* (1989). Em sua bibliografia, constam ainda os livros infantis: *Folha a folha* (1987), publicado em coautoria com Maria Alberta Menéres; *Facécias e Peripécias* (1990) e *A tartaruginha* (1997).

Em seus escritos, a autora abordou a resistência das mulheres dentro e fora do arquipélago, com uma linguagem que mescla as línguas crioulo e português padrão e um discurso semelhante ao dos seus conterrâneos. Bem como muitos cabo-verdianos, Amarílis transitou entre diferentes localidades geográficas, por exemplo, Ilha de São Vicente, Estado da Índia Portuguesa, Lisboa, Nigéria, Canadá, Holanda, Espanha e sua terra natal, Cabo Verde. Este aspecto de deslocamentos pode ser visto na “literatura de migrante-mulher” (Gomes, 2008, n.p) da escritora, que, em suas obras, tematizou a diáspora e a insalubridade vivenciada pelas mulheres cabo-verdianas. Inclusive, estas mulheres são “força atuante não apenas como mão-de-obra valiosa nos campos, construções e trabalhos domésticos, mas também na manutenção da família e (...) no resgate, na preservação e na transformação do patrimônio crioulo” (Gomes, 2008, n.p), e agora tornam-se enunciadoras e escrevem as suas experiências por meio de suas próprias vozes ao questionarem:

[...] o lugar do homem (machismo) e da mulher na sociedade crioula, expondo obstáculos à emancipação feminina (a maternidade precoce, a bebedeira, a loucura) e a necessidade de uma “cumplicidade fêmea” que possibilite a conscientização compartilhada. (Gomes, 2008, n.p).

Nessa perspectiva, a escolha da investigação do conto “Desencanto”, presente na obra *Cais-do-Sodré té salamansa* (1991), decorreu no momento da leitura integral da obra, pois, assim como a protagonista não nomeada se sente desencantada pela situação em que vive,

² Subdivisão territorial cabo-verdiana, localizado na ilha de Santiago, no Sotavento de Cabo Verde.

identificamo-nos, em alguns momentos da vida, com os sentimentos dela. A cada nova leitura do conto, descobrimos novas perspectivas situadas pela autora, que só ratificam a escolha desse texto.

A terceira escritora estudada neste trabalho é Conceição Evaristo, uma ficcionista afro-brasileira contemporânea, que nasceu em Belo Horizonte, Brasil, em 29 de novembro de 1946. Em 1973, ela migrou para o Rio de Janeiro, com a ajuda de amigos, depois de fazer um concurso público para ser professora e, em 1990, estreou na literatura com a publicação de contos e poemas nos *Cadernos Negros*, projeto literário que visa a difusão de escritos afro-brasileiros.

Evaristo é uma escritora multifacetada, tecendo poesias, contos, prosas e textos críticos; tem como obras publicadas individualmente: *Ponciá Vicêncio* (2003); *Becos da Memória* (2006); *Poemas de Recordação e outros movimentos* (2017); *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2020); *Olhos d'água* (2014); *Histórias de leves enganos e parecenças* (2016) e *Canção para ninar menino grande* (2022).

Além disso, é graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); mestre em Literatura Brasileira, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), com a dissertação *Literatura Negra: uma poética de nossa afro-brasilidade* (1996) e doutora em Literatura Comparada pela Universidade Federal Fluminense (UFF), com a tese *Poemas malungos, cânticos irmãos* (2011).

Nesta pesquisa, o conto selecionado para fins de análise é “Natalina Soledad”, presente no livro *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2020). A escolha desta narrativa deu-se devido ao tratamento dispensado ao tema da luta e re-existência da mulher. Durante a leitura da coletânea de Evaristo, foi um dos contos cujo desfecho nos deixou um sentimento de esperança, ao vermos Natalina, a protagonista da narrativa, resistir à violência que lhe foi infligida e ter a liberdade de autonegociar-se ao final da narrativa.

A quarta escritora cujo texto estudamos é Isabel Allende, nascida em 2 de agosto de 1942, filha do diplomata Tomás Allende e sobrinha do ex-presidente do Chile e fundador do Partido Socialista local, Salvador Allende. Isabel nasceu em Lima, capital do Peru, porém, possui nacionalidade chilena. Depois da morte de seu tio, em 1973, os militares, liderados por Augusto Pinochet, tomaram o poder e estabeleceram uma ditadura no Chile, o que fez a autora e sua família partirem para o exílio na Venezuela, e atualmente ela vive na Califórnia.

A trajetória de migrância da autora é uma das marcas centrais de seus escritos. Em uma entrevista concedida à revista *DW*³, acerca da jornada de mobilidades, a escritora aponta que viveu parte da vida “deslocada”, mas, “não há problema em ser deslocada quando se é escritora, porque isso obriga a ver o mundo com mais atenção, a escutar mais” (Allende, 2023). As vivências e os posicionamentos (Achugar, 2006) da escritora são manifestados em suas obras literárias, tendo em vista que suas produções artísticas são inspiradas pela forma como ela vê e lê o mundo em que vive.

A escritora entrou para a faculdade de Jornalismo em 1958, escreveu para as revistas *Paula e Mampato*, no Chile, de 1967-74, e, no que concerne às mídias televisivas, ela foi apresentadora, em 1964-65, do Programa Semanal do FAO (Canal 13); de 1970-74 dos programas semanais de opinião e humor (Canal 13 e Canal 7) e, de 1976-83, do *Jornal Nacional* (Venezuela), na coluna semanal de humor.⁴

No âmbito ficcional, Allende “escreve, entre outros temas, a respeito de sua própria rotina e história de vida, em livros que são, declaradamente ou não, autobiográficos” (Eich, 2016, p. 83). Suas obras têm como protagonistas mulheres fortes, que, na ficção, resistem às opressões vivenciadas e lutam pela liberdade. A escritora usa como estratégia discursiva o “realismo mágico”, uma vertente literária na qual os “acontecimentos fantásticos e misteriosos são narrados” em que os povos “colonizados afirmam a sua cultura e, ao mesmo tempo, criticam profundamente as condições em que eles se encontram” (Bonnici, 2005, p. 59).

Allende tem uma extensa bibliografia, por isso, escolhemos citar apenas algumas de suas obras, tais como: *La casa de los espíritus*⁵ (1982); *De amor y de sombra*⁶ (1984); *Eva Luna* (1987); *Cuentos de Eva Luna*⁷ (2003); *Paula* (1995); *Hija de la fortuna*⁸ (1999) e *Largo Pétalo del Mar*⁹ (2019). Escreveu ainda as peças teatrais: *El embajador*¹⁰ (1971); *La balada del medio pelo*¹¹ (1973); *Los siete espejos*¹² (1974), e *Los Tomates Del Fábio Cagón*¹³ (2004).

³ Entrevista concedida à DW. Disponível em: <https://www.dw.com/pt-br/isabel-allende-imigrante-integrado-%C3%A9-tesouro-para-o-pa%C3%ADs/a-49947546>. Acesso em 06 nov. 2023.

⁴ Informações retiradas da Autobiografia de Isabel Allende. Acesso em 19 nov. 2023. Disponível em: <https://www.isabelallende.com/es/bio>.

⁵ A casa dos espíritos (tradução nossa).

⁶ De amor e de sombra (tradução nossa).

⁷ Contos de Eva Luna (tradução nossa).

⁸ Filha da fortuna (tradução nossa).

⁹ Longa Pétala do Mar (tradução nossa).

¹⁰ O embaixador (tradução nossa).

¹¹ A balada do cabelo médio (tradução nossa).

¹² Os sete espelhos (tradução nossa).

A escolha do conto “Dos Palabras”, presente na obra *Cuentos de Eva Luna* (2003), ocorreu mediante a necessidade de aproximar obras que possuem lugares de enunciação plurais em que há o uso de línguas diferentes, no caso o português e o espanhol. A forma como a narrativa se constrói também foi um dos aspectos preponderantes para sua seleção: isto é, o modo como a personagem Belisa Crepusculario utiliza a palavra enquanto forma de resistência a situações vivenciadas e, também, como poder de sedução, ao demonstrar variadas facetas das re-existências femininas.

Notamos, portanto, que as autoras mostram o mundo em que vivem através de suas escritas ao utilizarem suas vivências em suas cidades natais, ou por meio de suas mobilidades geográficas como inspiração para os seus processos criativos. Identificamos ainda, nas narrativas das escritoras, as várias perspectivas das mulheres que, por muito tempo, foram reduzidas a um lugar de apagamento. Esta imagem é ressignificada a partir de suas personagens, que resistem a situações de opressão, violência e pobreza, mas ainda possuem força e esperança para articularem a re-existência como caminho possível em suas vidas em constante movimento. Além disso, são mães, filhas, netas e tias, desse modo:

As autoras têm demonstrado cada vez maior liberdade na escrita ficcional de aspectos que envolvem seus corpos, abordando temas como erotismo, gravidez, aborto, maternidade, estupro, incesto, relações abusivas, menstruação, TPM, distúrbios alimentares (anorexia e bulimia), automutilação, prostituição, lesbianidade, velhice. (Figueiredo, 2020, p. 11).

À vista disso, destacamos os perfis de mobilidade presentes nas travessias literárias de Esteves, Amarílis, Evaristo e Allende, autoras cujos escritos trabalham as temáticas da diversidade, da diferença e da alteridade. Estamos, pois, diante de escritoras que não transitam apenas no mundo ficcional, mas também se destacam em outros campos como a pesquisa, a docência e o jornalismo.

Vale ressaltar que as quatro ficcionistas são subalternizadas por serem mulheres e nascidas em países colonizados, mas, os fenótipos de suas peles destoam. Enquanto Orlanda Amarílis e Conceição Evaristo são negras, Florentina Esteves e Isabel Allende têm traços mais claros, porém, para um país norte-americano ou europeu, as quatro ainda são vistas como latinas e não brancas, pelo lugar de seu nascimento. Diante disso, é importante evidenciarmos que as experiências vivenciadas pelas quatro se diferem pela cor de suas peles, tendo em vista que “a hierarquia da divisão sexual (e racial) do trabalho é dada da seguinte maneira: homens brancos, mulheres brancas, homens negros e, por fim, mulheres negras” (Ferrara; Carrizo, 2021, p. 8). Tal divisão é fruto de uma sociedade na qual existem “corpos

¹³ Os tomates de Fábio Cagón (tradução nossa).

que têm menos liberdade de circular nas ruas das cidades sem serem incomodados” (Figueiredo, 2020, p. 347).

Nessa perspectiva, as diferentes vivências das autoras estão presentes nas entrelinhas de seus textos literários, que não são produzidos apenas no papel, mas, “no interior, nas vísceras e nos tecidos vivos” em uma “*escrita orgânica*” (Anzaldúa, 2000, p. 234). Assim, Esteves, Amarilis, Evaristo e Allende recriam “em suas obras um imaginário que está ancorado no local e no momento histórico em que vivem” (Figueiredo, 2020, p. 96), sem, contudo, se limitarem apenas ao espaço físico, incorporando, em suas produções literárias, as suas migrâncias, imaginações e memórias.

Conhecidas as vozes em travessia das quatro ficcionistas, na próxima seção, esmiuçaremos os quatro conceitos-chaves que alicerçam nosso estudo.

1.3 Os conceitos-chaves: *escrevivência*, *resistência*, *re-existência* e *fricção*

“[...] conceber escrita e vivência, escrita e existência, é amalgamar vida e arte, Escrevivência”.

(Conceição Evaristo, 2020, p. 31)

“Escrevo estas palavras para serem testemunhas da primazia da luta de resistência em qualquer situação de dominação (mesmo dentro da vida familiar); da força e do poder que emergem da resistência constante e da profunda convicção de que essas forças podem ser curativas, podem nos proteger da desumanização e do desespero”.

(bell hooks, 2019, n.p)

Amparada na concepção de Conceição Evaristo (2020) e bell hooks (2019), nesta seção, discutimos, brevemente, os quatro conceitos-chaves desta pesquisa: *escrevivência*, *resistência*, *re-existência* e *fricção*, necessários para compreendermos que “já não podemos mais viver querendo ser o que não somos, querendo ser o que a modernidade quis que fôssemos” (Mignolo, 2023, n.p).

O primeiro conceito é *escrevivência*, um neologismo elaborado pela escritora e pesquisadora Conceição Evaristo que aglutina os termos escrever e vivência. A ligação dessas duas palavras simboliza uma escrita que busca compreender “a dinâmica da vida” (Evaristo, 2020, p. 34), potencializando vozes e vidas afro-brasileiras silenciadas e aniquiladas pelo discurso eurocêntrico. Conceição Evaristo (2020), em seu artigo *A escrevivência e seus subtextos*, amplia ainda mais esse conceito quando diz:

Escrevivência, antes de qualquer domínio, é interrogação. É uma busca por se inserir no mundo com as nossas histórias, com as nossas vidas, que o mundo desconsidera.

Escrevivência não está para a abstração do mundo, e sim para existência, para o mundo-vida. Um mundo que busco apreender, para que eu possa, nele, me autoinscrever, mas com a justa compreensão de que a letra não é só minha. (Evaristo, 2020, p. 35).

O texto de Evaristo vai, pouco a pouco, construindo o conceito de escrevivência, introduzindo-o, primeiramente, como uma interrogação que abre rachaduras na paisagem da história, cultura e sociedade brasileira. A ampliação da semântica do termo dá-se no campo da inserção da voz, do corpo e da memória do povo negro, representados desde suas histórias e vidas, narradas e escritas a partir de uma vivência no mundo-vida socialmente referenciado. O processo de apreensão do mundo-vida é, pois, forjado por meio de uma escritura na qual a letra não é apenas um traço da compressão individual de quem escreve, mas traz também a força da voz de uma coletividade.

Dessa forma, identificamos que escrevivência é uma escrita na qual o/a escritor/a escreve a si mesmo/a, tornando-se, com isso, a sua própria “realidade ficcional, a própria inventiva de sua escrita (...). Mas, ao escrever a si próprio, seu gesto se amplia e, sem sair de si, colhe vidas, histórias do entorno” (Evaristo, 2020, p. 35). Este/a autor/a, cuja existência foi desconsiderada, reescreve a história ao tornar-se enunciador/a de sua própria vida por meio da escritura literária.

Maria Nazareth Soares Fonseca (2020), em seu artigo: *Escrevivência: sentidos em construção*, também aborda como o/a escritor/a afro-brasileiro/a faz uso de sua vida como força motriz para escrita literária. Para a crítica literária, a escrevivência constitui um dispositivo a partir do qual se torna possível puxar “os fios de sua própria história e da história de seus ancestrais, mas também de experiências vividas por negros e negras na sociedade brasileira” (Fonseca, 2020, p. 62). A abertura à cartografia da “sua própria história e da história de seus ancestrais” expressa a potência do termo escrevivência. Inclusive, é bom não esquecer que o ato de escrever é também viver tanto uma dimensão individual quanto coletiva dessas histórias, que se entrecruzam na figuração das alteridades negras desta nação cindida e plural chamada Brasil.

Nesse sentido, a escrevivência pode ser compreendida como um dispositivo ético-crítico para identificar, ressignificar e potencializar as paisagens de vozes, histórias e memórias que lutam, resistem e re-existem face ao discurso fundacional de uma nação, pretensamente harmonioso e unificado, contra o qual o ato de escrever possibilita compreender a “analítica da colonialidade e decolonialidade” (Maldonado-Torres, 2020) no circuito literário, cultural e político brasileiro e suas relações, por exemplo, com a escritura literária de Cabo Verde.

O segundo conceito-chave desta pesquisa é o de resistência. Em seu livro *Literatura e Resistência*, Alfredo Bosi (2002) discorre sobre a resistência a partir de dois aspectos: como um tema ou enquanto um processo inerente à escrita literária.

No primeiro caso, a literatura de resistência como tema surgiu em oposição “ao fascismo, ao nazismo e às suas formas aparentadas, o franquismo e o salazarismo” (Bosi, 2002, p. 125), ideologias que assombraram os indivíduos no período do pós-guerra. Por sua vez, “a escrita ficcional teria passado a ser uma variante e, não raro, uma transcrição do discurso político ou da linguagem oral, de preferência popular” (Bosi, 2002, p. 126). Dessa maneira, as composições literárias expressavam a inquietude dos indivíduos frente àquele momento, mas, por conta da experiência que acabara de ser vivida, tinham um caráter mais analítico.

No segundo caso, a composição de resistência como forma imanente da escrita não depende necessariamente do período histórico vivenciado, mas, sim de uma “tensão interna que as faz resistente” (Bosi, 2002, p. 129). Em tal literatura, resgata-se não apenas “o que foi dito uma só vez no passado distante e que, não raro, foi ouvido por uma só testemunha,” mas, também “o que é calado no curso da conversação banal, por medo, angústia ou pudor” (Bosi, 2002, p. 134-135). Nas entrelinhas da narrativa se apresenta a tensão crítica da vida, sem precisar necessariamente de “retórica, nem alarde ideológico” (Bosi, 2002, p. 130). As tessituras literárias confrontam, pois, os poderes dominantes que os querem conformados e alienados.

É perceptível que, conforme Bosi (2002, p. 118), a resistência é “um conceito originalmente ético, e não estético”. Isto é, quando relacionada ao âmbito literário, a resistência se configura nos valores que os escritores/as carregam em seus textos, textos estes que não são meramente objetos de contemplação, mas de ruptura de um sistema que silencia as multiplicidades de vozes provenientes de países colonizados.

Jane Tutikian (2010) aponta que:

[...] a literatura de resistência, pela sua força como matriz geradora e definidora do social, resultando e “reinterviniência” no tempo histórico, tornando este aberto à ação, as narrativas transnacionais de migrante, colonizados ou exilados, ocupam espaço cada vez mais relevante, criando uma nova – e mais real – imagem discursiva, na confluência entre História e a Literatura, possibilitando que esta seja lida de um outro modo. (2010, p. 302).

A literatura de resistência é uma forma daqueles/as que foram silenciados/as (re)escreverem a história, utilizando a palavra escrita como forma de redesenhar este cenário de dominação que ainda os/as quer calados/as e oprimidos/as. A escrita de resistência figura a

transição dos indivíduos subalternizados “de objeto para sujeito” (hooks, 2019, n.p), com estes a utilizar as suas vozes como forma de libertação da colonialidade do poder que, infelizmente, ainda persiste na sociedade brasileira e cabo-verdiana. Dessa maneira, a literatura de resistência constitui um território do saber onde a:

[...] fala verdadeira não é somente uma expressão de poder criativo; é um ato de resistência, um gesto político que desafia políticas de dominação que nos conservam anônimos e mudos. Sendo assim, é um ato de coragem — e, como tal, representa uma ameaça. Para aqueles que exercem o poder opressivo. (hooks, 2019, n.p).

Como território de ressignificação dos saberes, a literatura de resistência parte da projeção de um “poder criativo”, isto é, de fabular mundos possíveis nos quais haja espaço para reler as cenas de re-existência do colonizado face aos ditames do colonizador. A estratégia de fabulação do contato entre culturas, memórias e alteridades assume, pois, a dimensão de “gesto político” que não é atenuado na releitura e reescrita da história dessas interações. Muito pelo contrário, o ato de imaginar outros itinerários para os entrecruzamentos culturais, como destaca hooks (2019), desafia os tentáculos da dominação, especialmente ao pautar, disseminar e figurar o corpo, a voz e o olhar dos ditos/as colonizados/as como pontos de (con)fluência ético-política-estética dessa literatura de resistência.

Como terceiro conceito-chave da pesquisa, temos o de re-existência. Para elucidarmos ainda mais essa noção, usamos como alicerce o artigo *Interculturalidade crítica Y pedagogia de-colonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir e re-viver*¹⁴, da professora e pesquisadora Catherine Walsh (2009), que expõe estratégias pedagógicas para pensarmos uma nova forma de ver o mundo, uma vez que, ao romper com antigas tradições através do ensino, estas perspectivas são formas de re-existirmos enquanto sociedade, com:

Pedagogías que se construyen con relación a otros sectores de la población, que suscitan una preocupación y conciencia por los patrones de poder colonial aún presentes y la manera que nos implican a todos, y por las necesidades de asumir con responsabilidad y compromiso un accionar dirigida a la transformación, la creación y el ejercer del proyecto político, social, epistémico y ético de la interculturalidad. Son estas pedagogías o apuestas pedagógicas que se dirigen hacia la liberación de estas cadenas aún en las mentes, y hacia la re-existencia en un designio de “buen vivir” y “con-vivir” donde realmente quepan todos. (Walsh, 2009, p. 25).¹⁵

¹⁴ Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: apuestas (des)de el in-surgir, re-existir e re-viver. (tradução nossa), artigo produzido por Catherine Walsh (2009).

¹⁵ Pedagogias que se constroem em relação a outros sectores da população, que suscitem preocupação e consciência para os padrões de poder colonial ainda presentes e a forma como nos implicam a todos, e para a necessidade de assumir com responsabilidade e compromisso uma acção que vise a transformação, criação e exercício do projeto político, social, epistémico e ético de interculturalidade. São pedagogias ou apostas pedagógicas que se dirigem para a libertação destas cadeias ainda nas mentes, e para a reexistência num desenho de “bem viver” e “con-viver” onde todos realmente cabem. (Walsh, 2009, p. 25, tradução nossa).

É notável que a re-existência busca libertar os indivíduos das amarras do pretense mito universal, através de uma educação que permita que os/as discentes se encontrem representados/as na sala de aula e que percebam que outras visões de mundo também são importantes. É nesse caminho que o “bem viver” e o “con-viver” se tornam possíveis, com nenhum povo sendo considerado melhor que os outros, mas que todos saibam conviver com a diversidade existente, ao perceber, potencializar e ressignificar a co-existência de diferentes grupos culturais nesse mundo, e alguns buscam agora re-existir ao tornarem-se narradores das histórias dos seus grupos sociais.

O quarto conceito-chave da pesquisa é a noção de fricção. Conforme o dicionário, friccionar é o ato de “esfregar; fazer fomentações em; atritar” (Bueno, 1976, p. 509). Já a ensaísta Vera Casa Nova explana, em seu livro *Fricções: traço, olho e letra* (2008), que friccionar configura-se no “atrito de corpos, produzindo contatos vitais, corpos de enunciação dos textos. Operação que a partir da materialidade da língua ou do objeto remete de um signo a outro, guardando a provisoriedade como premissa, e traça as redes intertextuais” (2008, p. 111).

É perceptível que a fricção é o diálogo realizado em textos literários diferentes, nem sempre harmônico, mas que faz com que os/as leitores/as possuam um novo olhar sobre as leituras ao possibilitar novos caminhos interpretativos. As fricções ocorrem por meio “do cruzamento de superfícies textuais, do diálogo entre várias escritas, do contexto cultural do presente e do passado” (Casa Nova, 2008, p. 108). Nesse pressuposto, o ato de friccionar mapeia as representações da mobilidade por meio do tensionamento entre as culturas, memórias e língua(gens) das/os escritoras/es, buscando cartografar os saberes presentes nos textos literários.

A abordagem da escrevivência, resistência, re-existência e fricção é, portanto, um caminho teórico-crítico para superar a colonialidade que, mesmo nos dias de hoje, segue classificando e hierarquizando “a população do planeta a partir de um padrão de poder que perpassa praticamente todas as dimensões da existência” (Silva, 2022, p. 90). É por meio dessa superação que restituímos as vozes de enunciação plurais de autoras como Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, que usam suas escritas para escrever, resistir, re-existir e friccionar suas “múltiplas experiências”, suas memórias, suas histórias e suas línguas que são “inevitavelmente pluriversais” (Silva, 2022, p. 107). E é com a construção dos novos *lócus* de enunciação que os conceitos-chaves aqui selecionados tornam-se “um dos principais instrumentos contra a opressão, a dor e o sofrimento que vem

marcando as sociedades submetidas à hegemonia da colonialidade/modernidade” (Silva, 2022, p. 109). Em síntese, eleger estes quatro termos como horizonte de leitura, análise e interpretação do texto literário é pensar também nas miradas teóricas que alicerçam este trabalho, conforme veremos a seguir.

1.4 As miradas teóricas: comparatismo e pluriversalidade

*“[...] es posible la emergencia de un mundo en el que existan muchos mundos”.*¹⁶

(Zulma Palermo, 2018, p. 160)

Conectada às diretrizes críticas de Zulma Palermo (2018), especialmente a orientação de que é preciso construir mundos nos quais coexistam outros a fim de promoverem outras reconfigurações do imaginário por meio das trocas, transferências e mediações interculturais, esta última seção visa mapear as miradas teóricas que alicerçam nosso estudo, ao pautar, reconhecer e articular o comparatismo e a pluriversalidade como horizontes para pesquisar as narrativas de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende.

É necessário salientar primeiramente que as quatro autoras selecionadas nesta pesquisa nasceram em países que passaram por processos de colonização, e infundiram crenças nos povos colonizados, como a de que os colonizadores eram possuidores “de uma religião, uma razão e uma civilização superiores encarnadas [apenas] pelos europeus” (Coronil, 2005, p. 52). Essas ideologias disseminadas oportunizaram a internalização de sentimentos de inferioridade nos povos colonizados e propagaram uma racionalidade fundada em binarismos, incompatível com a diversidade étnica, social e cultural dos povos colonizados.

Nessa perspectiva, “silêncio seria a resposta desejada pelo imperialismo cultural, ou ainda um eco sonoro que apenas serve para apertar mais os laços do poder conquistador” (Santiago, 2000, p. 16-17), no entanto, os povos colonizados, contrariando tais expectativas, vêm usando a “transgressão como forma de expressão” (Santiago, 2000, p. 25). Noutras palavras, os/as intelectuais/ficcionistas têm perspectivado a literatura como espaço de denúncia e insurgência ao assumirem as “heridas coloniales, no para restañarlas sino para ponerlas al rojo vivo y, con ellas sangrando, avanzar hacia la restauración de nuestros cuerpos personales y sociales”¹⁷ (Palermo, 2018, p. 151).

¹⁶ “[...] é possível o surgimento de um mundo no qual existem muitos mundos”. (Zulma Palermo, 2018, p. 160, tradução nossa).

A (recon)figuração das “feridas coloniais” tem sido realizada por meio das literaturas de resistência e re-existência que subverteriam a visão universalizada do modelo hegemônico, através da transição de indivíduos subalternizados em eu-enunciadores (Bernd, 1988) de suas próprias histórias. Estas literaturas tornam-se “espaço estético de reinvenção e desestabilização de dogmas e verdades construídas” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022, p. 108) e procedem a esta “desestabilização” por meio do esboço de vozes questionadoras e em movimento, ao reinventarem mundos nos quais o contato de culturas, memórias e imaginários colocam em pauta identidades em trânsito.

A vista disso, é por meio dessas literaturas que têm sido representado não apenas a “retórica, mas (...) sangue, pus e suor” (Anzaldúa, 2000). A saber, são literaturas nas quais observamos (re)leituras da história desde narrativas cujos enredos constituem e projetam vozes instanciadas em lugares de enunciação cada vez mais plurais e solidárias à resistência e re-existência da escritura feminina no sistema literário hoje.

A partir destas considerações, iremos investigar a produção criativa das autoras desta pesquisa, por meio da Literatura Comparada, ao objetivar romper com fronteiras disciplinares para produzir novas epistemologias. Para tanto, no campo do comparatismo latino-americano, faremos uso de algumas contribuições de autores como Zulma Palermo (2022) e Eduardo Coutinho (2016), comparatistas latino-americanos cuja reflexão crítica nos permitem discutir as cartografias deste comparatismo pluriverso.

Eduardo Coutinho, no artigo *O novo comparatismo e o contexto latino-americano*, apresenta a concepção do “diálogo entre culturas” (2016, p. 182) como uma aproximação entre as formas de ser e saber de localidades geográficas diferentes, que aprendem umas com as outras e valorizam a diferença que possuem. A proposta de Eduardo Coutinho questiona os moldes hegemônicos da prática comparatista e sinaliza em direção à emergência de lugares de enunciação plurais ao considerar:

[...] que o conhecimento produzido pelo outro é tão valioso quanto o próprio, que deixa de ser percebido apenas como distinto, no sentido de interessante ou curioso, mas como uma alternativa que pode chegar a gerar novas formas de produção (...) um comparatismo, situado no contexto de onde olhamos, que, ao contrastar as produções locais com as provenientes de outros lugares, instaura uma reciprocidade cultural, uma interação plural, que induz conhecimento a partir do contacto com outras culturas. (Coutinho, 2016, p. 190).

¹⁷ “Feridas coloniais, não para curá-las, mas para colocá-las em vermelho vivo e, com elas sangrando, avançar para a restauração de nossos corpos pessoais e sociais”. (tradução nossa).

Um comparatismo “contrastivo, recíproco e plural” é a mirada teórica proposta por Eduardo Coutinho. Este conhecimento produzido desde os encontros entre culturas, literaturas e imaginários pode contribuir para a construção de alternativas teóricas nas quais o olhar, a voz e lugar dos/as intelectuais e ficcionistas estão em constante movimento de trocas, intercâmbios e fricções. Ou seja, precisamos desenvolver estudos em que a interação diversa e diferente das identidades em trânsito aponta, desenvolve e potencializa a transversalidade do comparatismo e suas abordagens dos textos literários e seus diálogos entre culturas, imaginários e alteridades.

Zulma Palermo, em *Comparatismo contrastivo en culturas pluriversas*¹⁸ (2022), evidencia como o comparatismo trilha os diálogos entre variadas culturas, ao “ampliar sus contactos con los producidos en otros contextos históricos y/o socioculturales con diferentes y diversas memorias”¹⁹ (p. 401). Desse modo, ao estudar “textos de dos o más geoculturas escritos entre dos o más lenguas (nacionales/locales) y lenguajes (códigos no alfabéticos)”²⁰ (p. 406), buscaremos contrastar realidades e visões de mundo diferentes, ao evidenciarmos as semelhanças e diferenças em Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, autoras que realizam e representam, em suas literaturas, os deslocamentos entre mundos como estratégia discursiva para disseminar diferentes culturas, agentes e processos de mobilidades literárias na contemporaneidade.

Ao optar pelo comparatismo pluriverso como horizonte de estudo, que se configura como uma prática investigativa centrada em reconhecer, investigar e ressignificar a coexistência de um espaço de pluriverso em que os textos pertencentes a culturas diversas são lidos, analisados e interpretados em diálogo e fricção, considerando as suas particularidades, vamos dialogar e contrastar textos produzidos em culturas e idiomas distintos a fim de compreender que os textos produzidos em outras regiões geográficas são importantes e que podemos, através de leituras “críticas que permitan acceder a espacios y tiempos diversos em interacción” (Palermo, 2022, p. 407)²¹, aprender uns com os outros.

Nesse viés, outra mirada teórica que fundamenta nossa pesquisa é a questão da pluriversalidade. Como sabemos, o sistema eurocêntrico utilizou estratégias para difundir a

¹⁸ *Comparatismo contrastivo en culturas pluriversas* (2022, tradução nossa), presente na coletânea *A literatura Comparada no Brasil hoje*, organizado por Edgar César Nolasco.

¹⁹ “ampliar seus contatos com aqueles produzidos em outros contextos históricos e/ou socioculturais com memórias diferentes e diversas”. (Palermo, 2022, p. 401, tradução nossa).

²⁰ “textos de duas ou mais geoculturas escritos entre duas ou mais línguas (nacionais/locais) e línguas (códigos não alfabéticos)”. (Palermo, 2022, p. 406, tradução nossa).

²¹ “críticas que permitam acessar espaços e momentos diferentes em interação”. (Palermo, 2022, p. 407, tradução nossa).

crença de que as suas subjetividades eram superiores e eleitas para “conducir-orientar-juzgar a los “otros” (desemejantes) del mundo, arrogándose el valor de ‘universal’” (Palermo, 2022, p. 395)²². Estas crenças foram impostas aos povos colonizados de tal forma que, até nos dias de hoje, ainda existem vestígios delas em nossas sociedades através do racismo, da sexualização, da gordofobia, da LGBTQIAPN+fobia, dentre outras formas de opressão para aqueles que se afastam do padrão homem, branco e europeu/norte-americano.

A difusão da colonialidade também é realizada através da “colonización del espacio (una región del mundo domina y controla a las otras)” (Palermo, 2022, p. 395)²³. Por conta deste fator, constatamos que a maioria das regiões geográficas que colonizavam as outras detém um poder econômico maior que as suas antigas colônias. O domínio colonial é visível na vida daqueles/as que foram induzidos/as a acreditar na superioridade dos colonizadores, enquanto as suas produções de saber, as suas escritas, as suas artes e as suas próprias existências continuam a ser vistas como inferiores.

Infelizmente, o modelo universalizante, proposto e concretizado pelo sistema colonial, ainda segue a silenciar uma pluriversalidade de saberes e de vidas dos povos que foram colonizados. O emprego, aqui, do termo pluriverso, nesse sentido, diz respeito à multiplicidade de modos de ser e de saber existentes entre os indivíduos que tiveram as suas línguas, as suas culturas, os seus rituais religiosos, as suas produções culturais e até as suas existências invisibilizadas, inferiorizadas e mortas por um sistema que persiste até hoje.

Ao procurar definir o conceito de pluriverso, não queremos reduzir esta concepção a um projeto teórico, mas, sim, evidenciar que ele expressa “um projeto da sociedade política”, no qual:

Dentro e fora da universidade, artistas, ativistas, jornalistas, todos começamos a nos dar conta de que a universalidade de conhecimento é uma ideia, um projeto regional e provincial do **Ocidente**, que distorceu as identidades – não as identidades pessoais, mas as identidades locais. (Mignolo, 2023, n.p).

A definição de Walter Mignolo nos permite identificar, relacionar e potencializar as identidades locais, ao compreendê-las desde uma mirada mais democrática da função dos agentes, processos e mediações culturais. Além disso, o intelectual argentino aponta como as identidades foram distorcidas pelo modelo universal para enquadrá-las no sistema-mundo-moderno-colonial. Ao ampliar este debate, Walter Mignolo (2018), no prefácio do livro

²² “conduzir-orientar-juzgar os "outros" (diferentes) no mundo, assumindo o valor de ‘universal’”. (Palermo, 2022, p. 395, tradução nossa).

²³ “colonização do espaço (uma região do mundo domina e controla as outras)”. (Palermo, 2022, p. 395, tradução nossa).

*Construting the pluriverse: The Geopolitics of Knowledge*²⁴, destaca que foi por meio da “Zapatistas’ own decolonial political vision of a world in which many worlds would coexist that announced the pluriverse” (Mignolo, 2018, p. 9)²⁵. Este mundo, em que coexistiriam muitos outros mundos, busca dar visibilidade a formas múltiplas de ser e de pensar, ao se contrapor à universalidade difundida pelo pensamento ocidental. A respeito desta questão, Mignolo expressa que a pluriversalidade visa:

Renouncing the conviction that the world must be conceived as a unified totality (Christian, Liberal, or Marxist, with their respective *neos*) in order for it to make sense, and viewing the world as an interconnected diversity instead, sets us free to inhabit the pluriverse rather than the universe. And it sets us free to think decolonially about the plursality of the world rather than its universality. (Mignolo, 2018, p. 10).²⁶

Defender a pluriversalidade é defender o direito de as pessoas exercerem livremente as suas culturas, os seus idiomas, as suas religiões, isto é, de viverem. Nesse horizonte, este conceito é manifesto nos contos investigados neste estudo, pois este projeto social se configura na coexistência de diferentes mundos. Esse fato torna-se visível na narrativa “*Que Jiquitaia!*”, na qual identificamos a pluriversalidade através das representações femininas de três personagens: Jovelina, Conceição e Dona Célia.

Jovelina é uma moradora de um Seringal acreano que estava acostumada a viver no território da colonialidade do poder ao cuidar de um espaço que não era seu. Conceição é a filha mais velha de Jovelina e tem a consciência de querer a ser dona da terra, não apenas uma ocupante de um lugar que pertence à outra pessoa. Dra. Maria Célia é uma mulher que usa o conhecimento ancestral da terra como forma de curar os enfermos. Notamos com ela uma proximidade com os elementos naturais, que, muitas vezes, foram os únicos aliados no processo saúde-doença dos seringueiros durante o Ciclo da Borracha²⁷.

Tais situações nos são contadas por meio do olhar da patroa, uma mulher que, embora tenha mais poder monetário que as demais personagens, ainda era subalterna à tradição patriarcal que permeava aquele lugar, representada na figura do esposo de Jovelina, Bastião.

²⁴ Construindo o pluriverso: A geopolítica do conhecimento.

²⁵ “visão política decolonial dos próprios zapatistas, de um mundo no qual coexistiriam muitos mundos e que anunciava o pluriverso”; (Mignolo, 2018, p. 9, tradução nossa).

²⁶ Renunciar a convicção de que o mundo deve ser concebido como uma totalidade unificada (cristã, liberal ou marxista, com seus respectivos *neos*) para que faça sentido e, em vez disso, ver o mundo como uma diversidade interconectada, nos deixa livres para habitar o pluriverso em vez do universo. E nos deixa livres para pensar de forma descolonial sobre a plursalidade do mundo em vez de sua universalidade. (Mignolo, 2018, p. 10, tradução nossa).

²⁷ O Ciclo da Borracha foi um período em que houve um aumento na exploração de seringueiras e de produção da borracha na região amazônica durante 1880 a 1910, por conta do esforço de guerra no decurso da Segunda Guerra Mundial.

Na aparente leveza do texto, Esteves constrói estas personagens mulheres extremamente fortes, lutando contra um cenário de exploração, em que a sobrevivência era sua única preocupação, como vemos nas atitudes da patroa, Jovelina e Dra. Maria Célia, que estavam imersas na “colonialidade do poder, do ser e do saber”. No entanto, temos também um ato de resistência, figurado na trajetória de Conceição, a filha da trabalhadora rural que, ao conversar, rapidamente, com a patroa-narradora expressa um dos maiores desejos de vida no seringal: o de ser dona da terra e sua própria vida.

Em “Desencanto”, identificamos a presença da pluriversalidade na figuração de aspectos como raça, saber e gênero. A personagem central, não nomeada, é uma mulher mestiça que enfrenta, em seu cotidiano, práticas de racismo na capital portuguesa, Lisboa, que colonizou a sua terra natal: Cabo Verde. À medida que o enredo do conto se desenrola, percebemos que, não obstante ela tentasse se encaixar nos padrões da cultura lisboeta, era sempre vista como “o outro”, ou seja, nunca realmente aceita por aqueles que viviam naquele espaço.

Contudo, a cabo-verdiana não nomeada jamais desistia e, a exemplo de muitos outros migrantes que experienciam a diáspora, tentava integrar-se a um lugar que, mesmo que não lhe pertencesse, ainda era o lugar em que ela habitava. Esse atravessar de fronteiras inscreve uma “diversidade interconectada” na qual a personagem habita em um entre-lugar do pluriverso, dessa forma, coexistem, nela, mundos cujo trânsito cultural, ético e político entre Portugal e Cabo Verde revela uma geopolítica do conhecimento (Mignolo, 2018).

Em “*Natalina Soledad*”, encontramos o exercício da pluriversalidade no modo como a personagem Natalina é vista/nomeada/tratada pelos demais personagens do conto. Afinal, se é considerada, de um lado, por seus pais como um objeto imprestável e os irmãos, em diferentes momentos, a tratam com camaradagem e indiferença, de outro lado, as empregadas movimentam a (po)ética do carinho, da cumplicidade e do conforto para resistir e re-existir na casa, no cartório e na vida. Não por acaso, Natalina Soledad escolhe para si o seu próprio nome, aprendendo a habitar a pluriversalidade da letra com a qual expressa seu horizonte de vida de mulher que luta contra toda forma de colonialidade do saber, poder e ser dentro e fora de sua casa.

Em “Dos palabras”, temos acesso a pluriversalidade com Belisa Crepusculario, uma mulher de origem humilde que pagou um padre para lhe ensinar a ler, sendo esta uma escolha sagaz de Allende. Ao eleger um membro do clero que desempenhou um papel “de conversão (...) por progresso e civilização” (Mignolo, 2023, n.p) na descoberta das novas terras, a autora

questiona e tensiona a própria colonialidade do poder, fazendo isso por meio de Belisa, personagem que usa a palavra aprendida com o colonizador como instrumento de questionamento e desconstrução da colonialidade.

Percebemos, portanto, que esta desconstrução da colonialidade ocorre quando Belisa afasta-se do esperado para uma mulher proveniente de uma região colonizada e torna-se narradora de seu próprio povo. Nesse sentido, para a personagem, “a linguagem é um fio inesgotável que teces como se a vida se fizesse ao contá-la” (Allende, 2022, p. 11). Ao utilizar a palavra escrita como instrumento de narração da história não oficial de seu povo, a narradora Belisa resiste e confronta o ideário esperado para si pelo sistema hegemônico.

É por meio do contato com estas mulheres que aprendemos o efetivo uso da pluriversalidade, que propicia que estas personagens mulheres resistam às situações de colonialidade e re-existam socialmente, ao se tornarem protagonistas de suas próprias histórias. Reconhecemos, através das narrativas/vidas destas personagens, portanto, a pluriversalidade como “coexistência de muitos mundos” onde se (re)configuram múltiplas formas de pensar e ser.

Além deste reconhecimento, aprendemos que, seja nos limiares do Acre, com Florentina Esteves, seja na diáspora de Cabo Verde/Portugal, com Orlanda Amarílis, seja no trânsito de Minas Gerais/Rio de Janeiro com Conceição Evaristo, seja nas paisagens hispano-americanas de Isabel Allende, a escrevivência, a resistência, a re-existência e a pluriversalidade constituem conceitos-chaves para que possamos traduzir a coexistência de diferentes temporalidades e espacialidades nas-das culturas, literaturas e imaginários de Brasil, Chile e Cabo Verde em perspectiva comparada.

Logo, através desta elucidação, compreendemos que o comparatismo pluriverso é uma prática na qual se comparam e aproximam diferentes formas de se ver o mundo. É mediante o comparatismo pluriverso que buscamos reconhecer a existência de “un mundo que acoja a todos los seres vivientes sin opresiones y em equidad, en el lugar y com los intrumientos que nos habilitan pra ello” (Palermo, 2022, p. 408)²⁸. Viabilizam-se, dessa maneira, novas formas de ver o mundo, por meio do cruzamento de linguagens e composições literárias diferentes.

Com o propósito de possibilitar, fortalecer e ampliar o debate sobre as coexistências desses mundos pluriversos, Catherine Walsh (2009) aponta a decolonialidade como caminho

²⁸ “um mundo que acolhe todos os seres vivos sem opressão e em igualdade, no lugar e com ferramentas que nos permitem fazer isso”. (Palermo, 2022, p. 408, tradução nossa).

teórico no qual se apresenta uma abertura crítica para:

[...] visibilizar, enfrentar y transformar las estructuras e instituciones que diferencialmente posicionan grupos, prácticas y pensamientos dentro de un orden y lógica que, a la vez y todavía, es racial, moderno-occidental y colonial. Un orden en que todos hemos sido, en una manera u otra, partícipes. Asumir este tarea, implica un trabajo de orientación de-colonial (...) Un trabajo que procura a desafiar y derribar las estructuras sociales, políticas y epistémicas de la colonialidad—estructuras hasta ahora permanentes— que mantienen patrones de poder enraizados en la racialización, en el conocimiento eurocéntrico y en la inferiorización de algunos seres como menos humanos. (2009, p. 12).²⁹

Propõe-se, assim, a repensar e romper com os moldes hegemônicos, que pretendem continuar a propagar em nosso cotidiano uma concepção universal, que reafirma uma superioridade cultural eurocêntrica. Ao contrário disso, quando trazemos o comparatismo pluriverso, pensamos escutar, potencializar e ressignificar vozes que foram subalternizadas por esta tradição colonial, e criar estratégias para que a “capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundos alternativos e novos discursos” (Kilomba, 2019, p. 68) sejam possíveis.

Para que as vozes de escritoras/es subalternizadas/os sejam ecoadas, difundidas, visibilizadas, confrontadas e que transformem a nossa sociedade, os textos destas/es autoras/es poderiam ser estudados, ensinados e aprendidos desde um comparatismo pluriverso, a saber, uma prática investigativa na qual seja possível estar atento às “relações dialógicas que possibilitam a construção de um espaço pluriverso em que os textos pertencentes às diversas culturas literárias em contacto são interpretados nas suas particularidades, desenhando uma cartografia com localizações múltiplas e interligadas” (Palermo, 2022, p. 408).

Dessa forma, este primeiro capítulo pautou-se em discutir as literaturas e seu ensino-aprendizagem, além de contextualizar as vozes em travessia de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, apresentar a escrevivência, resistência, re-existência e fricção como conceitos-chaves e destacar o comparatismo e a pluriversalidade como miradas teóricas para fundamentar esta dissertação.

²⁹ “[...] necessidade de visibilizar, confrontar e transformar as estruturas e instituições que posicionam diferencialmente grupos, práticas e pensamentos dentro de uma ordem e lógica que, ao mesmo tempo e ainda, é racial, moderno-ocidental e colonial. Uma ordem da qual todos fomos, de uma forma ou de outra, participantes. Assumir esta tarefa implica um trabalho de orientação descolonial (...) Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistémicas da colonialidade - estruturas até agora permanentes - que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos.” (Walsh, 2009, p. 12, tradução nossa).

Por meio dessa contextualização, destacamos que esta investigação se inscreve tanto no plano da análise literária dos contos, quanto na construção de proposta didática para abordá-los em sala de aula, ao ter em vista o comparatismo pluriverso como horizonte de uma atuação crítico-metodológica para pensar o ensino-aprendizagem da leitura de literaturas e seus “giros do saber” na-além escola brasileira.

Por isso mesmo, realizamos, de um lado, uma leitura comparada dos textos literários para identificar, problematizar, pesquisar, ensinar e aprender os meandros plurais da configuração das literaturas de resistência e re-existência nas quais se projetam as escrevivências, os diálogos, as fricções dos-entre imaginários acreano, caboverdiano, brasileiro e chileno nos contos das quatro autoras.

De outro lado, apresentamos uma proposta didática de leitura literária dos contos das autoras. Para tanto, propomos organizar um ensino-aprendizagem das literaturas de-em resistência e re-existência como prática de fricção. Em outros termos, indicamos a possibilidade de realizar a leitura literária das narrativas desde o reconhecimento, a reflexão e a comparação das cenas de colonialidade do poder e ressignificar as estratégias de questionamento, intervenção e transgressão das personagens e narradores dos textos literários para habitarem o território da pluriversalidade.

Cientes da encruzilhada metodológica, isto é, nossa inscrição tanto na análise literária, quanto nos procedimentos de abordagem do texto literário em sala de aula, fechamos este primeiro capítulo destacando que estudar, pesquisar, ensinar e aprender as literaturas de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende é praticar um “giro do saber” cujas práticas de leitura, análise e interpretação contemplem tanto a dimensão textual, estética, ética, quanto a dimensão contextual humana, social e afetiva.

Pesquisar nesta direção é pensar em um caminho para mudanças significativas ao fazer as pessoas refletirem sobre as práticas que estruturam a sociedade, incitando outros indivíduos silenciados a escreverem suas lutas, resistências e re-existências. Ademais, é uma estratégia para pluralizar um ensino-aprendizagem das literaturas, ao proporcionar a construção de metodologias teórico-críticas radicadas na coexistência de mundos, linguagens, discursos e culturas em contato.

Desse modo, é possível estudar comparativamente os contos “Que Jiquitaia!”; “Desencanto”; “Natalina Soledad” e “Dos Palabras”, que nascem na oralidade, transitam na escrita e trabalham com a figuração do outro como lugar da pluriversalidade, fricção e diálogo entre imaginários, memórias e alteridades em diferença.

Pensar em um ensino-aprendizagem das literaturas de-em resistências e re-existência, a partir do estudo dos contos é ensaiar a releitura e reescrita das identidades em trânsito ainda por mapear neste e noutros espaços da pesquisa e divulgação das literaturas das localidades geográficas: Acre, Cabo Verde, Minas Gerais e Chile.

CAPÍTULO II

(CARTO)GRAFIAS DA MEMÓRIA, DIÁSPORA E RESISTÊNCIA

Este segundo capítulo discute as representações (po)éticas da memória em “Que Jiquitaia!”, mapeia as manifestações dos (re)tratos da diáspora em “Desencanto” e, finalmente, propõe uma cartografia comparada da resistência nos e entre os contos de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis.

2.1 (Po)éticas da memória em “Que Jiquitaia!”

“Enredo é trama, é rede. Enredar é tecer tramas, redes. E a memória – ah, a memória! ... – esta, por sua vez, também tece tramas e enreda. Com seu universo ficcional, inclusive: reais e fantasias se harmonizam e, por vezes, se acomodam”.

(Ivan Cavalcanti Proença, 2002, p. 23)

“Na verdade, entre memória e esquecimento, o que sobra são os vestígios, os fragmentos do vivido, o qual jamais pode ser recuperado em sua integralidade”.

(Zilá Bernd, 2012, p. 12)

Articulada às reflexões de Ivan Cavalcanti Proença (2002) e Zilá Bernd (2012), esta seção visa estudar as (po)éticas da memória na escrita da autora acreana Florentina Esteves (2002), concentrando-se, especialmente, na análise da trajetória das personagens e da narradora do conto “Que Jiquitaia!”. Neste percurso, visamos recuperar os vestígios da memória de indivíduos que residiam nos seringais acreanos, através do estudo do enredo de Esteves, autora cuja escrita aproxima a realidade e a fantasia, em um tecimento literário que (re)lembra fragmentos do que a história oficial acreana não contou.

Entendemos como (po)éticas da memória as representações dos vestígios de recordações nos quais as personagens e a narradora desenvolvem o seu universo ficcional. Nessa perspectiva, o conto “Que Jiquitaia!” organiza-se em torno da história de seringueiros, em um horizonte diferente, ao ressignificar uma trama que, por muito tempo, foi contada por forasteiros e aventureiros. No conto, a história de Jovelina e Bastião é relatada pela voz de uma mulher oriunda da região amazônica acreana.

Para esta proposta de investigação, antes de realizarmos a análise do conto, torna-se necessário fazer uma breve discussão do conceito de memória, que direciona esta seção.

Em *História e memória*, o historiador Jacques Le Goff conceitua a memória como uma “propriedade de conservar certas informações, remete-nos em primeiro lugar a um conjunto de funções psíquicas, graças às quais o homem pode atualizar impressões ou informações passadas, ou que ele representa como passadas” (1990, p. 424). Esta capacidade mental propicia que os indivíduos preservem informações, que podem ser evocadas, lembradas e recordadas por meio de sua memória. O autor francês traz ainda algumas subdivisões da memória, mas nos interessam particularmente as ramificações da memória individual e da memória coletiva.

A memória individual abrange as “recordações e experiências pessoais” dos indivíduos, enquanto a memória coletiva abrange “a consciência (...) de grupos inteiros (famílias, aldeias)” (1990, p. 478). Essas memórias podem ainda ser perturbadas por uma amnésia, que não se prende apenas às perdas de recordações de um único indivíduo, mas, também diz respeito à “perda ou falta” simbólica, “voluntária ou involuntária, da memória coletiva nos povos e nas nações que pode determinar perturbações graves da identidade coletiva” (1990, p. 426).

Zilá Bernd também interpela a relação entre memória e esquecimento. Para a investigadora brasileira, a construção da memória ocorre por meio da “recuperação de vestígios (*traces*) oriundos de memórias múltiplas em circulação”, sendo que tais vestígios são “marcas deixadas pela passagem de um ser ou objeto” (2015, p. 11). É nesse caminho que se ressignificam as histórias contadas pelos poderes hegemônicos, que pretendiam difundir uma história universal, invisibilizando e subalternizando outros indivíduos e culturas. No conto “Que Jiquitaia!”, percebemos tais marcas através da narração da história de um povo por meio de uma narradora proveniente deste próprio povo, como mecanismo para “recompor elementos da história” acreana “que os documentos oficiais foram incapazes de ‘reter’” (Bernd, 2015, p. 12).

Em vista disso, a textualidade de Florentina Esteves expressa marcas do seu nascimento e crescimento na região, o que propicia que a sua escrita ressignifique histórias outrora silenciadas. Este fato é potencializado na inserção de memórias vividas por moradores dos seringais acreanos na trama literária da ficcionista, como vemos com a presença de alimentos remosos no texto, que fazem mal quando ingeridos por indivíduos que apresentam algum quadro clínico. Inclusive, os alimentos remosos são um saber ancestral que

continua a ser difundido no cotidiano das pessoas que vivem na região amazônica, prática evocada no conto de Esteves, se constituindo um arquivo de memórias coletivas da cultura acreana.

“Que Jiquitaia!” é um dos 33 contos da coletânea *Enredos da memória* (2002), livro no qual Florentina Esteves narra parte da história da cultura acreana. A obra está dividida nos seguintes núcleos: “Um pouco de história”; “O cenário”; “Personagens”; “Infância”; “Capítulos que a história não contou”; “Anedotário” e “Glossário”. É por meio dessas subdivisões que se enredam os fios da memória do estado do Acre na contística de Esteves.

Enredos da memória possui 160 páginas e faz parte da coleção *Histórias do Acre*, publicada pela Fundação Elias Mansour em 2002. Na dedicatória, a ficcionista agradece a sua mãe, à memória de seu pai, a seus amigos e a Germana de Lamare. Tem-se ainda como prefácio breves apresentações escritas pela professora aposentada da UFAC, Íris Célia Cannabelas, pela professora pesquisadora Margarete Edul Prado, e, pelo professor e crítico literário Ivan Cavalcanti, que discorreram sobre a escritura literária de Esteves, enfatizam a atitude de a escritora falar tanto sobre os indivíduos provenientes da burguesia quanto sobre os que vivenciam a pobreza e destacam também o confronto de realidades destoantes por conta da desigualdade social, que, infelizmente, ainda persistente neste estado.

Todavia, não é apenas pelas vozes dos outros que conhecemos a contista. Florentina Esteves apresenta sucintamente a sua obra, em um excerto no qual, ao brincar com as palavras, revela sua trajetória e experiências que vivenciou. A autora expressa ainda a liberdade com a qual trabalha “suas lembranças com as roupas mais vistosas; as melodias, com as notas mais sonoras, sem pudor e sem recato” (Esteves, 2002, p. 27).

O conto de nossa análise começa com a imagem abaixo:

Figura 1. Ilustração do conto “Que Jiquitaia!”



Fonte: *Enredos da memória*, de Florentina Esteves

Ao buscar conhecer melhor o “fenecido canto” (Esteves, 2002, p. 27) da autora, entramos no universo do conto “Que jiquitaia!”. A narrativa, assim como todas as outras da coletânea, inicia com uma ilustração, na qual são retratados os protagonistas desta trama. Logo, observamos a personagem feminina em pé, com uma mão esquerda sobre a sua cintura e a mão direita levantada, com o dedo em riste, expressão corporal que tende a ser um chamado de atenção para outra pessoa. Ela está olhando o personagem masculino, para quem supomos que o gesto é direcionado, que está deitado em uma rede em casa. Ao fundo da imagem, percebemos a silhueta de uma floresta, lugar onde o seringal em que os personagens vivem está situado.

O conto é constituído de 35 parágrafos, que estão distribuídos em quatro páginas. O tempo da narrativa é o cronológico e o psicológico, dessa maneira, apesar de haver uma cronologia dos eventos, temos acesso a lembranças dos passados dos personagens, por exemplo, na informação sobre a forma como eles se uniram em matrimônio.

O texto possui sete personagens, sendo eles: 1) Jovelina, 2) (Se)bastião, 3) Conceição, 4) Oito filhos, 5) A patroa, 6) Dra. Maria Célia, e 7) Comadre Mundoca.

O título do conto: “Que Jiquitaia!”, conforme o “Glossário” presente no desfecho da obra, faz referência a uma “formiga lava-pé, comum em lugares úmidos, e cuja mordedura provoca intenso ardor e coceira” (Esteves, 2002, p. 156). Ao lermos a narrativa, constatamos que tal expressão é usada como uma gíria, de sentido conotativo, para designar pessoas que aborrecem os outros, e a enunciação é usada constantemente pelos personagens no decorrer da trama, como forma de expor as suas insatisfações e aborrecimentos.

A trama tem como foco narrativo a história de uma família de seringueiros, que experienciaram o segundo Ciclo da Borracha, período histórico do estado do Acre em que houve um aumento da extração da borracha nos seringais da região em decorrência do esforço da Segunda Guerra Mundial. A família apresentada no conto é uma das muitas que viveram nos seringais acreanos, extraindo látex nessa época.

Ao longo da leitura, percebemos que as dificuldades vividas pelos/as seringueiros/as não são totalmente manifestas na narrativa. Ao contrário, é amenizada a falta de liberdade deles/as e o fato, naquele período, de não poder fazer roçados ou hortas livremente. A terra lhes era concedida como empréstimo pelos seringalistas apenas para a extração da borracha. Acreditamos que este apaziguamento é realizado para que o leitor/a questione a cena histórica que foi controlada pelo discurso oficial acreano. Dessa forma, com esta pretensa amenização do texto, Florentina Esteves faz uso do recurso linguístico ironia, como estratégia

para apontar os meios pelos quais a colonialidade do poder, saber e ser foram e são produzidos na amazônia acreana.

O conto é narrado pela patroa, que também é uma personagem da história, ou seja, tem-se a visão de uma mulher pertencente às classes mais privilegiadas. A escolha de uma narradora burguesa expressa como a trama adere “à ótica de quem observa o sistema não propriamente com os “pés”, mas sobretudo com a ‘cabeça’” (Abdala Jr., 2006, p. 157). O texto Florentina Esteves desenvolve a história contada por uma personagem/narradora que experiencia o lado mais próspero do sistema seringalista, sendo, portanto, esboçado um lado mais racional e privilegiado desse período na trama. Este privilégio da narradora é contraposto à descrição dos demais personagens, que experienciam este sistema com os “pés”, e são dominados “pelo instinto e pelo afeto, estando a razão longe” (Oyěwùmí, 2021, n.p) deles/as, como é perceptível no trecho em que Jovelina “rebolou as panelas no jirau, porque” a patroa reclamou “(...) que a tapioca não estava com bastante castanha” (Esteves, 2002, p. 138-139). Notamos, por meio deste excerto, que a personagem Jovelina agia conforme suas emoções, o que confrontava a racionalidade imposta por este sistema tradicional.

Contudo, o excesso de racionalidade na narração da história contribui para que alguns aspectos fossem tangenciados. Como exemplo, citamos a incompreensão da narradora diante do não contentamento de uma das personagens, ao ganhar um relógio como distração para a dura realidade vivenciada, quando tudo o que ela queria, realmente, era ser dona de sua própria terra/ vida. Embora a narradora/personagem seja empática e racional, ela não conseguia considerar integralmente os problemas vividos por aquele povo sofrido, que apenas queria receber de forma justa os frutos de seu trabalho árduo.

Na trama, não é revelado o nome da narradora, apenas sendo chamada como patroa, mas infere-se que ela é a esposa do seringalista. Ela não possuía residência fixa no Seringal, deduz-se que, assim como outras mulheres residentes da amazônia acreana, optou “por estabelecer” moradia em alguma das “cidades, vilas e comarcas” (Lage, 2010, p. 22) próximas. Apesar de não residir no seringal, a patroa ia lá frequentemente, passando alguns finais de semana, promovia festas para os/as seringueiros/as, ajudava as esposas e filhos/as desses/as quando precisavam e ainda visitava o seu marido. A ausência de nome da personagem indica ainda que, mesmo que ela ocupe uma posição privilegiada da colonialidade do saber, poder e ser, o exercício da produção literária concentra-se, especialmente, na família de seringueiros, rompendo com os padrões hegemônicos. Dessa

forma, a patroa apenas aparece na trama quando está interagindo com os demais personagens, foco da narrativa.

No conto, narra-se a vida de uma das famílias residentes no seringal: Jovelina e (Se)Bastião, personagens protagonistas da narrativa. Jovelina é uma personagem cujo nome deriva do latim *jovellinus*, que simboliza juventude, vitalidade e energia. A escolha desse nome faz jus a ela, que é descrita como uma mulher “grandalhona” com “seus trinta anos, ainda bonita, apesar da barriga sempre grande e dos seios caídos (onze barrigadas, seis anjinhos)” (Esteves, 2002, p. 138). É visível que, embora o corpo não estivesse dentro dos padrões de beleza, por ter passado por várias gestações, Jovelina ainda era descrita como uma mulher bonita jovem e que possuía grande disposição para o trabalho.

Enquanto isso, o personagem masculino é denominado constantemente pelo apelido Bastião, que deriva do latim *bastio*, que remete à fortaleza ou muralha. Este nome é associado à proteção ou resistência. Inclusive, no decorrer do conto, Bastião é descrito como ocioso. Muitas vezes, “ficava por ali, agachado, arrancando um matinho da grama, enquanto” Jovelina “pegava no pesado. Tinha vez que ele até cochilava” (Esteves, 2002, p. 137). Contudo, no final da trama, Bastião torna-se Sebastião, nome que deriva do grego *sebastos* e significa reverenciado. A mudança ocorre quando o personagem, que até então se mostrava como uma pessoa acomodada, influencia a sua esposa a tomar uma decisão que colocaria a sua vida em risco, para satisfazer as suas aspirações de continuar a ter filhos.

Constatamos, portanto, que os dois personagens possuíam diferenças notáveis, tanto em suas disposições de trabalho, quanto de idade, pois enquanto Jovelina tinha 30 anos, Bastião possuía 56 anos. A diferença de 26 anos entre os dois demonstra ainda uma prática muito comum, de homens mais velhos se casarem com mulheres mais novas, por estas ainda estarem em idade reprodutiva para gerar seus filhos.

Bastião e Jovelina casaram-se lançando mão de uma “prática cultural, recriada nos seringais amazônicos”, na qual as mulheres que não possuíam o consentimento paterno para se casarem viam “a “fuga” como única alternativa de viver o seu amor proibido” (França, 2021, p. 213). É nesse cenário que Jovelina foge de casa para casar-se com Bastião sem a bênção de seus pais, visando concretizar o seu sonho de construir uma vida ao lado do companheiro. Esta situação é representada na narrativa por meio do trecho:

Pra “casar com Bastião, saiu de casa, fugida. Como de praxe, Bastião “roubou-a” e levou-a, naquela noite, pra casa da comadre Mundoca. Foram direto para o seringal, onde Bastião tinha uma colocação no centro, e lá fizeram oito filhos, muita péla de borracha, e Bastião muita febre. (Esteves, 2002, p. 139).

A atitude de Jovelina configura-se “uma forma de resistência ao poder patriarcal”, tendo em vista que era “uma afronta ao pátrio poder, uma vez que a mulher estava agindo de forma contrária às decisões do pai” (Santana, 2008, p. 33). Embora a personagem tenha fugido da dominação do pai, o casamento foi para Jovelina apenas a troca de seu subjugo, pois o homem com quem se casou apenas a queria para trabalhar duramente e gerar os seus filhos.

Ao se casarem, Bastião e Jovelina mudaram para uma colocação, “uma área que ficaria sob sua responsabilidade para produzir borracha” (Souza, 2002, p. 82). O espaço pertencia ao Seringal Canaã, localidade cujo nome faz referência à terra prometida da Bíblia. Mostra-se, dessa maneira, que, ao se mudarem para lá, eles, assim como muitas outras famílias de seringueiros, aspiravam melhores condições de vida. No entanto, encontraram um contexto de exploração, no qual “imperava (sic) o trabalho semiescravo, a remuneração parcialmente em espécie, a prisão por dívidas aos seringalistas” (Facó, 1983, p. 33). Todavia, os seringueiros desenvolveram formas de resistência através:

[...] das fugas dos seringais, da produção dos meeiros – trabalhadores que preferiram subordinar-se a outros seringueiros ao invés de viver sob o domínio do patrão –, do aumento do peso das pélas de borracha através da inclusão de barro, goma de mandioca ou pedaços de pau dentro das mesmas com o fim de compensar o superfaturamento das mercadorias pelos guarda-livros e a diminuição das pélas pela exposição ao sol – prática recorrente dos seringalistas –, dos adjuntos – onde os seringueiros se encontravam em grupos para ajudarem-se mutuamente quando um deles, por algum motivo, não conseguia dar conta do trabalho –, e até dos passeios, em que as relações se fortaleciam com as visitas em colocações vizinhas para compartilhar conversas, sentimentos, credos e problemas que os afetavam diretamente. (Costa, 2006, p. 11).

As famílias de seringueiros adaptaram as suas vidas no interior da floresta, a fim de criarem “condições que lhes garantisse a mínima sobrevivência” (Costa, 2006, p. 11). Na narrativa, vemos outra forma de resistência promovida por Bastião, que fazia uso de bebidas alcoólicas durante a semana, justamente quando a mulher do patrão não estava no Seringal. A personagem justificava esse ato ao dizer que: “Cachaça cura verme, evita sezão, espanta calor, clareia as idéias e dá força ao homem” (Esteves, 2002, p. 139).

Bastião fazia uso da cachaça, a bebida mais acessível financeiramente naquele período, para fugir da dura realidade que experienciava, tornando a vida naquele lugar mais suportável para ele. Esta atitude se configurava um ato de resistência, tendo em vista que os seringalistas queriam que os/as seringueiros/as não perdessem tempo, estando totalmente dedicados ao trabalho, sem fazer uso de bebidas alcoólicas nas horas de serviço. Desse modo, ao beber, ele transgredia as vontades do sistema que o subjugava.

Além disso, a cachaça também era usada como medicamento; como justificava Bastião, uma vez que os/as habitantes dos seringais se automedicavam, pela falta de cuidados médicos nas regiões em que viviam, eles/as usavam o que estava ao seu alcance, como a cachaça, para tratar das doenças adquiridas. Os/as seringueiros/as acreditavam que consumir “uma dose” da bebida alcoólica “com grãos de pimenta do reino esmagados” era uma prática eficiente para curar diversos males, inclusive a malária que era chamada de sezão na época, “e quem sobrevivesse” a tal tratamento “nunca mais pegaria qualquer febre” (Santos, 2002, p. 19), conforme eles. Ainda hoje, em algumas práticas medicinais alternativas da região, se usa a bebida como um dos ingredientes de medicamentos para diferentes doenças, como a gripe, o reumatismo, dentre outras moléstias. A cachaça era ainda um estimulante sexual, considerando que “Bastião estava mesmo precisado de ‘força...’ E não era só para o trabalho” (Esteves, 2002, p. 139), como verificado no emprego das reticências usadas no conto.

Jovelina, bem como outras mulheres amazônicas acreanas que vivem no interior da floresta, não possuía uma divisão de trabalho claramente delimitada. Por isso mesmo, ela exercia funções que ultrapassavam a barreira socialmente imposta ao gênero feminino, de ser mãe, esposa e dona do lar. Não por acaso, a personagem toma para si a responsabilidade de aguentar grandes cargas de trabalho na colocação, cuidar do roçado, criar as crianças e arrumar a casa. Este fato é decorrente da vida nos seringais não permitir:

[...] a segregação de homens e mulheres em determinados espaços (na cidade são os espaços do público e do privado). Todos os espaços foram atingidos pelas experiências sociais de homens e de mulheres. Daí, numa colocação de seringa, a presença da mulher é materializada em todo e qualquer espaço, porque, em uma colocação de seringa, a vida acontece. (Souza, 2010, p. 25).

Constatamos ainda que, ao dançar com a patroa, Jovelina acaba por conduzir a dança, um papel conhecido socialmente por ser masculino. Este acontecimento pode ser visualizado no trecho: “Parecia um tanque; segurava firme, e saí da frente” (Esteves, 2002, p. 138). Tem-se, nesse momento, uma subversão dos papéis de gênero, com Jovelina sendo, inclusive, comparada a um tanque, um carro de combate bélico conhecido por atravessar ambientes difíceis com velocidade. A comparação nos dá vislumbres do período histórico vivenciado no conto, que era o auge da Segunda Guerra Mundial, quando a “veiculação das notícias” sobre a guerra “durante muitos meses, ocuparam as principais manchetes dos jornais brasileiros” (Rigoni, 2021, n.p). Estas notícias devem ter chegado à patroa por meio de conversas e jantares promovidos entre as pessoas mais beneficiadas daquele momento.

A vida no interior da floresta, não tinha as relações com os seringalistas como único obstáculo para os/as seringueiros/as. Afinal, existiam variados desafios decorrentes da própria floresta, como a presença de um calor sufocante, os carapanãs³⁰, além das ferradas das mutucas mencionadas no conto que são bem dolorosas, e doenças como “sezão” (malária). Além disso, existe uma vontade de mudanças para aquele cenário, o desejo de adquirir e de usufruir das novas tecnologias, figuradas por um ventilador e uma televisão. Porém, em virtude do lugar em que moravam, o interesse era impossibilitado pela falta de energia elétrica. As problemáticas apontadas na narrativa ainda são partes da realidade vivenciada, principalmente, pelos/as moradores/as das zonas rurais do estado atualmente.

A narrativa tem a representação das curas com ervas medicinais. A representação destes elementos acontece no uso “das ervas, desenvolvendo assim uma medicina popular (...) já que assistência médica”, como exposto anteriormente, “era algo inexistente” (França, 2021, p. 213). Na narrativa, a situação é representada através do uso do “mastrução” (Esteves, 2002, p. 138) ou “mastruz”, para curar um ferimento, esta “planta medicinal da família das crucíferas” (Bueno, 1976, p. 706), que é usada para tratar diversas moléstias, dado que possui propriedades medicinais anti-inflamatórias e cicatrizantes.

A representação das práticas alimentares e medicinais da população acreana também está presente na escritura de Esteves: “Quando pensava que estava bom, era tomar banho de igarapé ou comer banana-najá, que a sezão voltava” (Esteves, 2002, p. 139). Há a crença que “certas atividades” fazem mal ao organismo, “geram ou agravam estados patológicos” (Silva, 2007, p. 145). Estes saberes são passados de geração em geração, fazendo parte da invenção do cotidiano (Certeau, 1998) nas práticas culturais dos seringueiros.

A narrativa também nos apresenta as festas do interior, já mencionadas previamente, que fazem parte da cultura dos seringais acreanos, sendo regadas a danças e à cachaça, a bebida do seringueiro. No conto, estas festas são retratadas no fragmento: “Assim todo sábado. Candeeiro em cada canto, bandeirolas de papel de seda, bancos, a mesa com bebidas. Vitrola à pilha, fanha lá pro fim da noite, arrastava o ritmo, acompanhando a cachaça dos pares. Os mais assíduos: Bastião e Jovelina” (Esteves, 2002, p. 138), e representam um dos bens incompressíveis propostos por Candido (1995), o direito ao lazer, pois, com elas, se reanimavam no contato com os outros, para conseguirem resistir à vida pesada que levavam no seringal.

³⁰ “Mosquito. Pernilongo”. (Esteves, 2002, p. 154).

Outrossim, rememorando a tradição de contar narrativas, Bastião, bem como outros/as seringueiros/as, domina a arte de contar histórias. A prática ocorria quando ele “enrolava seu cigarro de palha, pachorrento, já se sabia: ia contar algum “causo”. Quase todos de assombração ou de caçada. Falava arrastado” (Esteves, 2002, p. 139). Desse modo, os causos contados por Bastião mapeiam as vidas destes/as que tinham um contato tão próximo com a floresta. As narrativas do personagem preservam e traduzem “as vidas fragmentárias” dos/as seringueiros/as, que estavam “sempre em trânsito, dentro da floresta amazônica” (Costa, 2006, p. 32).

O casal tinha ainda cinco filhos, entre os quais nos é revelado apenas o nome de Conceição, cuja nomeação tem origem latina, que significa concepção ou início. A escolha de Esteves é bastante simbólica, considerando que Conceição é a filha mais velha do casal. Por ser a “maiorzinha”, era “ama dos menores, já pegava no pesado. Roçava e capinava, consertava cercas, fazia coivaras, carregava água desde o igarapé até a horta ou cozinha, encarava a louça do jirau, e ainda lhe cabia cozinhar” (Esteves, 2002, p. 138). Percebemos que, desde pequena, a filha possuía diversos afazeres, servindo de auxílio para a sua mãe.

Jovelina, por sua vez, sempre foi tão disposta, mas, ao engravidar novamente fica adoentada. Ao ver-se naquela situação, revela para a patroa que não queria mais ter filhos, tendo em vista que significaria mais uma boca para alimentar, e a previsão para o nascimento da criança era justamente na época do plantio. A patroa, compadecendo-se da situação, organiza, juntamente com a Dra. Maria Célia, “espírita praticante, caridosa”, o plano para que Jovelina tivesse o “filho na maternidade e lhe” ligassem “as trompas” (Esteves, 2002, p. 139). Torna-se visível aí a cumplicidade e a solidariedade feminina no conto, figurados por meio do auxílio para que a personagem tivesse um parto seguro e para que ela não precisasse passar por uma situação assim novamente.

Contudo, quando a patroa chega novamente no seringal, encontra Jovelina amamentando o novo filho no roçado; ela havia tido o filho em casa mesmo, com a ajuda do marido, pois, quando soube do fato, Bastião não permitiu que ela concluísse o arranjo, porque, para ele: “Homem que é homem tem de fazer filho. Que o povo vai pensar de mim?” (Esteves, 2002, p. 140).

Notamos que, embora ocupe um lugar mais ativo, a mulher amazônica ainda é um elo da tradição patriarcal e vive à mercê das vontades do marido. Logo, Jovelina não tem direitos de escolha sobre o seu próprio corpo, uma vez que este é controlado pelos desejos e vontades do seu marido, e a personagem acaba aceitando a sua situação no final da narrativa,

uma aceitação complacente de uma mãe que tinha filhos para criar e que não via uma saída da situação em que vivia. Vemos, no final da trama, que perde até mesmo o direito de falar, porque a pergunta feita a ela é respondida pelo seu próprio marido. Constatamos aqui que o silêncio de Jovelina é simbólico, visto que aquela mulher que é apresentada como forte, no decorrer da narrativa, ao se calar diante da vontade do marido, torna-se submissa à ordem patriarcal, ao ter a sua fala reprimida e colocada “em cativeiro por forças dominadoras” (hooks, 2019, n.p).

Enquanto o direito à voz de Jovelina lhe é negado, temos a figura de Conceição, sua filha, contrariando as expectativas ao criar a sua própria fala, fazendo emergir as suas vontades. A menina faz isso quando, um dia, a patroa a presenteou com um relógio. A filha de Jovelina demonstrou certo descontentamento com o presente. Quando questionada sobre o motivo de não estar satisfeita com a prenda, ela revelou:

- Então, que você gostaria de ter?
- Uma colônia só minha, para eu tomar de conta.
- Mas tem esta, você trabalha tanto!
- Não é minha, mãe e pai é que... (Esteves, 2002, p. 138).

Percebemos que, ao expressar as suas vontades para a patroa, representante da figura de dominação e autoridade por ser esposa do seringalista, Conceição usa a sua fala como instrumento de resistência contra aquele sistema opressivo, expressando um rompimento contra a desumanização que lhe era imposta e representada, no conto por meio de sua frustração por ter que trabalhar em condições degradantes naquela tenra idade. Além disso, em sua fala, a personagem utiliza o pronome possessivo “minha”, revelando, com isso, a aspiração dela de ser dona de uma terra só sua para assim ser dona de sua própria vida, sem nem mesmo um homem para cercear a sua voz. Este desejo demonstra a diferença entre Conceição e a sua mãe.

É na inscrição deste viés dialógico e contrapontual que as (po)éticas da memória configuram-se no conto de Florentina Esteves. Um conto cuja dimensão estrutural e temática tece uma rede de representações nas quais as memórias individual e coletiva se desenvolvem na performance tanto da patroa-narradora, quanto das personagens Jovelina e Conceição.

Se “o enredo é uma trama”, como destaca a primeira epígrafe dessa seção, podemos dizer que a narrativa “Que Jiquitaia!” enreda a história de mulheres que estão em diálogo e contraponto. A patroa narra desde um lugar de dona do Seringal Canaã, que vai até lá esporadicamente. A seringueira Jovelina vivencia o trabalho extenuante seja em casa seja no roçado, tendo breves momentos de leveza nos forrós aos sábados. A jovem Conceição transita pelo território do desejo de autonomia da situação de colonialidade, ao expressar seu projeto de ser dona de seu próprio destino e lugar de vivência.

Se “Entre memória e esquecimento, o que se sobra são os vestígios” (Bernd, 2012, p. 12), como aponta a segunda epígrafe, podemos conceber o texto de Florentina Esteves como um lugar de projeção destes vestígios da voz, do corpo e do olhar da mulher amazônica. Embora não possam ser recuperados em sua inteireza, os rastros dessa voz, corpo e olhar destas mulheres são uma (po)ética da memória na qual a “tradução, a arte de saber tocar de leve e de aproximação, é uma prática do rastro-resíduo. A arte da tradução contribui para acumular a extensão de todos os sendos e de todos os existentes no mundo” (Glissant, 2005, p. 57).

A (po)ética da memória significa, pois, uma abertura para reaprendermos a escutar as dicções de Jovelina e Conceição, com seus anseios, projetos e experiências de vida em (re)construção. Seus corpos e olhares expressam um trânsito pela colonialidade instaurada nos seringais acreanos, um trânsito cujas dimensões ética, política e social se (des)encontram na cena do conto de Florentina Esteves para reescrever os enredos de uma história acreana em movimento, cujos pontos de vista são criados desde a voz de uma narradora que testemunha o contato entre vidas femininas em situação de subalternidade e marginalidade, meio que a denunciar os processos de colonialidade instaurados no seringal Canaã, metonímia da cultura amazônica em sua porção acreana.

Dessa forma, Florentina Esteves representa, em sua tessitura literária, as memórias das experiências vivenciadas pelos/as seringueiros/as e suas famílias, indivíduos que fizeram parte do povoamento do estado. Nesse panorama da releitura e reescrita da história desses/as sujeitos/as, a escrita de Esteves esboça tanto questões de classe social, como a exploração vivenciada pelos/as seringueiros/as, quanto os problemas de gênero, figurados pela falta de decisão de Jovelina sobre os seus direitos reprodutivos e por Conceição, desde a mais tenra idade, não ter direito ao lazer e à infância, já que é responsável pelo cuidado dos irmãos mais novos e da casa.

Mapeadas tais (po)éticas da memória, passemos, agora à discussão dos (re)tratos da diáspora, mediante o estudo do conto da autora cabo-verdiana Orlanda Amarílis.

2.2 (Re)tratos da diáspora em “Desencanto”

“Retratos de mulheres, às vezes. Outras, retratos de mulheres com paisagens ao fundo, lá ao longe, muito longe, no espaço e no tempo, contando histórias de vidas ou vidas sem história. Melhor: vidas vazias, vidas caindo

no vazio (sem futuro, sem amor, sem trabalho, sem alegria)”.

(José Pires Laranjeira, 1989, p. 7)

Esta seção dedica-se a discutir os (re)tratos da diáspora no conto “Desencanto”, de Orlanda Amarílis (1991), presente no livro *Cais-do-Sodré Té Salamansa*. Para tanto, investiga-se a história de uma personagem cabo-verdiana, que saiu de seu lugar de nascimento com expectativas de uma vida melhor, encontrando, no entanto, no exterior, uma vida marcada pelo vazio, sem ver para si perspectivas de futuro, nem de relacionamentos significativos, ou de trabalhos fixos; em suma, uma vida sem alegria.

Compreendemos os (re)tratos da diáspora como a personificação da imagem desta cabo-verdiana, que saiu de sua terra natal em busca de uma utopia; mas, o que encontrou foi uma realidade diferente da esperada, sendo tratada pelos/as habitantes do lugar que passou a ocupar com racismo e sexualização de seu corpo. Mesmo vivenciando tal contexto de subalternidade, ela não perdeu totalmente a esperança, lutando todos os dias para sua vida vazia e sem alegria prosperar.

Nesta perspectiva, é importante uma breve discussão do conceito de diáspora, como horizonte crítico para nossa investigação. A concepção de diáspora, para o sociólogo inglês Paul Gilroy (2001), em seu livro *O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência*, se opõe à ideia de uma cultura e nação fechadas, tendo em vista que:

[...] a diáspora é um conceito que ativamente perturba a mecânica cultural e histórica do pertencimento. Uma vez que a simples seqüência dos laços explicativos entre lugar, posição e consciência é rompida, o poder fundamental do território para determinar a identidade pode também ser rompido. (Gilroy, 2001, p. 18).

Nesse sentido, a mudança de localidade geográfica propicia assimilações e mudanças nos hábitos dos/as sujeitos/as em situação de diáspora. Quando as pessoas saem de sua terra de nascimento para outra, acabam absorvendo novas práticas, que se mesclam com as que já possuem. Além disso, as pessoas em diáspora também influenciam os indivíduos com quem interagem no novo horizonte que adentram. Tal fato é decorrente “da interação entre sistemas comunicativos e contextos que elas não só incorporam, mas também modificam e transcendem” (Gilroy, 2001, p. 25).

Em “Desencanto”, percebemos estas incorporações, principalmente pelo uso da linguagem, visto que a protagonista acaba cruzando o crioulo cabo-verdiano com o português padrão, como veremos mais atentamente adiante. Porém, precisamos destacar aqui, que, ao se cruzar os dois idiomas, se cria um totalmente novo, que não é realmente

compreendido por nenhum dos falantes originais, fazendo assim com que a personagem em diáspora se sinta sozinha, sem ser integrada pelos demais indivíduos com quem interage. Essa incompreensão é vista no texto, quando a protagonista se sente envergonhada ao falar com aqueles que ela considera como “clientes sabidos” (Amarílis, 1991, p. 42), que provavelmente eram mais favoráveis ao purismo da língua, e com a falta de contato com os laços antigos, fato simbolizado por ela não falar com a madrinha desde que se mudou.

Em *Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais*, o teórico e sociólogo jamaicano Stuart Hall (2003) também constata que indivíduos em situação de diáspora ainda possuem uma “identificação associativa com as culturas de origem” (2003, p. 26), mas ainda guardam consigo traços de seu lugar nascimento e as suas “identidades tornam-se múltiplas” de tal forma que, mesmo quando retornam para as suas terras natais, sentem falta do lugar que deixaram. Afinal, é “como se os elos naturais e espontâneos que antes possuíam tivessem sido interrompidos por suas experiências diaspóricas” (2003, p. 27). Vemos ainda este fato na narrativa analisada, pois, mesmo que a personagem estivesse insatisfeita com alguns aspectos da vida no exterior, não sente vontade de regressar para o seu país de origem, porque a experiência diaspórica, embora com desvantagens, ainda é melhor que as experiências vividas no país que deixou. É como se a experiência em outro horizonte fosse para ela um rompimento com os laços de pertencimento com a terra natal.

É nesse viés que se situa o conto “Desencanto”. Antes de adentrarmos na análise, é preciso evidenciar ainda alguns elementos da obra *Cais-do-Sodré té Salamansa* (1991). *Cais-do-Sodré* é um “local de onde parte a linha de Cascais – um dos subúrbios de Lisboa” (Abdala Jr., 2006, p. 149). Já o “té é da oralidade crioula e *Salamansa* é uma praia cabo-verdiana” (Abdala Jr., 2006, p. 150). Logo, é através do título que percebemos que os sete contos do livro se passam nos espaços de Lisboa e de Cabo Verde. Assim, nas 83 páginas do livro, projetam-se as histórias de mulheres cabo-verdianas dentro e fora do arquipélago.

A coletânea é dedicada a Manila (Manuel Ferreira), esposo da escritora, e aos seus dois filhos, Sérgio e Nano (Hernâni Donaldo) e apresenta uma epígrafe, com um tópico nomeado como “Notícia Bibliográfica”, no qual se constam informações acerca da vida e bibliografia de Amarílis.

É “na encruzilhada entre Portugal e Cabo Verde” (Abdala Jr., 2006, p. 151) que está posicionado “Desencanto”, conto que narra a jornada de uma personagem cabo-verdiana em busca de “outros seres, outros horizontes, outros continentes e cidades” (Salústio, 1998, p. 36). Esta busca é representada, no texto, por meio da diáspora, a migração de indivíduos que

saem de seu lugar de origem em busca de novos horizontes, pretendendo fugir de regiões nas quais: “a pobreza, o subdesenvolvimento, a falta de oportunidades” (Hall, 2003, p. 28) fazem parte do cotidiano dos indivíduos que lá residem.

O conto tem como foco narrativo a ida da personagem ao trabalho. É narrado em terceira pessoa, com um narrador que a acompanha de perto, colando o discurso ao seu olhar. O espaço geográfico onde o conto se passa é revelado através de referências como “electro amarelão” (Amarílis, 1991, p. 41), famoso bonde de Lisboa, e “Cais do Sodré” (Amarílis, 1991, p. 43), estação lisboeta. E o tempo é cronológico e psicológico. Apesar de acompanharmos um dia da protagonista, temos manifestações de recordações de sua memória, como a lembrança de seu passado no arquipélago cabo-verdiano, lugar em que nasceu, e lembranças de sua madrinha, única personagem com quem ela parece ter um contato real.

A trama literária de Amarílis apresenta 22 personagens: 1) cabo-verdiana não nomeada, 2) As vizinhas, 3) O padeiro, 4) A senhora do casaco claro, 5) A aprendiz de cabeleireiro, 6) A escrituraria de segunda classe, 7) A madrinha, 8) Os colegas, 9) O patrão, 10) Os clientes, 11) Um rapaz, 12) Quiproquós comprometedores, 13) O cavalheiro magrinho, 14) A senhora das peles, 15) A professora de luvas azuis, 16) O motorista, 17) A menina da tabacaria, 18) O bufo, 19) O homem de chapéu preto, 20) A vamp magrinha, 21) O caixeiro-viajante e 22) O senhor magrinho.

Na narrativa, é aludido que, ao caminhar, a personagem “voa agora apressada” (Amarílis, 1991, p. 41). Este trecho a compara a uma ave, um animal vertebrado que, quando sente que o lugar em que vive ficará/está inóspito, migra. Notamos que esta escolha de comparação da autora não é colocada por acaso, principalmente, ao notarmos que, assim como as aves, a protagonista cabo-verdiana, ao se ver sem perspectiva de vida no arquipélago, parte em busca de um lugar onde o futuro lhe é possível.

Esta protagonista não é nomeada na narrativa, sendo este um recurso linguístico utilizado por Amarílis para remeter à crise de identidades vivenciada pela personagem, que não possui raízes, nem afetos no país em que está vivendo. Além disso, ao não escolher um nome para a personagem, pode simbolizar que ela não é colocada em lugar de fala, sendo que a sua história é expressa pelo outro, no caso, por um narrador onisciente que a observa e conhece intimamente. Esta decisão manifesta ainda a negação da humanidade da protagonista, que não tem direito a voz, nem mesmo a uma vida sem sentir as marcas do colonialismo, figuradas, no conto, por meio do racismo e do sexismo, como veremos mais detidamente ao longo de nosso estudo.

A protagonista é uma das muitas mulheres cabo-verdianas que imigraram para a capital portuguesa, por conta dos problemas vivenciados no arquipélago: “a fome, a miséria, a falta de esperança no dia de amanhã, as secas e os seus efeitos devastadores” (Fonseca; Moreira, 2007, n.p). Desse modo, ela partiu de Cabo Verde em busca de melhores condições de vida, trocando “a incerteza das colheitas pela aventura no espaço urbano” (Samedo, 1998, p. 92), marcado por Lisboa, a capital portuguesa. Todavia, como o próprio título da narrativa indica, o que a protagonista encontrou no exterior foi um contexto de discriminação e marginalização social, ficando, assim, desiludida e desencantada com a vida que escolheu para si.

A personagem não nomeada: “desde aquele dia soalheiro” em que decidiu partir sente “(...) uma incerteza tão grande e dorida de como poderia continuar a ver o mundo com os olhos dos outros” (Amarílis, 1991, p. 41-42). Identificamos que, desde o início, optar pela diáspora não foi para ela uma decisão simples, muito pelo contrário, constituiu uma escolha difícil, cheia de incertezas por conta das dificuldades que enfrentaria. Porém, para sobreviver, não apenas fisiologicamente, mas também espiritualmente e mentalmente, era uma decisão que precisava tomar, por ser uma esperança de um futuro melhor para si. Ao tomar este caminho, ela recebeu opiniões e conselhos dos outros, que, ao buscarem tentar dizer o caminho para ela, esqueciam-se de que a sua vida era uma caminhada que apenas ela mesma iria trilhar.

Como percebemos ao longo da trama, mesmo vivenciando esta desilusão, ocasionada pelo racismo e sexismo que encontrou em Lisboa, a protagonista, ao refletir sobre a possibilidade de voltar ao âmbito insular, logo desiste da ideia, tendo em vista que não consegue enxergar um futuro para si no país em que nasceu. Por isso, ela aceita a condição de estrangeira, pois, mesmo se encontrando naquele “‘reino’ frustrante” (Abdala Jr., 1999, p. 80), voltar à vida antiga já não é mais possível para ela, por conta das dificuldades e da falta de prosperidade que enxerga na ilha. Como é perceptível no trecho: “Voltar para quê? Para vegetar atrás das persianas da cidade parada e espreitar as mulheres trazendo a água do Madeiral em latas à cabeça ou os homens puxando as zorras com os sacos para a casa Morais?” (Amarílis, 1991, p. 42).

Voltar não era mais possível para a protagonista, pois ela não conseguiria mais se adaptar ao ambiente insular. Esta impossibilidade de volta era ocasionada principalmente pelo indivíduo em diáspora ser uma pessoa que possui uma identidade “móvel”, que “assume identidades diferentes em diferentes momentos” (Hall, 2015, p. 12), pelos seus deslocamentos geográficos, marcados pelo ambiente que deixou e, ocasionadas pelas saudades e pelas memórias, mas também pelas modificações causadas por sua experiência da diáspora.

Como salienta Iain Chambers (1990, p. 104), o indivíduo em situação de diáspora: “[...] não pode jamais ir para casa, voltar à cena primária enquanto momento esquecido de nossos começos e “autenticidade” pois há sempre algo no meio [between]. Não podemos retornar ao passado, a memória, o inconsciente através de seus efeitos”. Assim, voltar já não é mais possível pela nova construção do eu, que mesmo sem um elo de pertencimento geográfico com a terra, a habita.

A narrativa transcorre a partir do longo deslocamento que a personagem faz para ir ao trabalho. E ao longo do caminho, encontra diversas pessoas, que denomina como: “O padeiro”, “A escriturária de segunda classe”, “A aprendiz de cabeleireiro” (Amarílis, 1991, p. 41), dentre outros personagens que ela descreve por meio de suas profissões ou pela roupa que estão trajando, pontos que lhe chamam atenção.

A situação se inverte na narrativa, já que a protagonista também era reconhecida pelas pessoas a sua volta por seu “pisar rápido e nervoso” (Amarílis, 1991, p. 41), uma marca que a diferenciava dos demais, representando a sua tentativa de acompanhar o ritmo frenético da metrópole, uma busca marcada por uma tensão que ela experimentava pela vida que levava naquele lugar se contrapor tão drasticamente com a vida tranquila que experienciava no arquipélago.

Além disso, esta vivência mais animada na cidade permitia que ela conhecesse novas pessoas, um novo idioma, um novo horizonte. Entretanto, a novidade do lugar logo se tornou cansativa e frustrante, por ser uma vida vazia, sem amizades, nem relacionamentos significativos, possuindo como única comunicação social um diálogo que era constantemente travado entre ela e os demais personagens, que se resumia a uma indagação: “Bom dia. Passou bem?” (Amarílis, 1991, p. 41). A indagação é repetida nove vezes durante a narrativa. Percebemos que a protagonista começa a agir como um “autômato de passos certos” (Amarílis, 1991, p. 43), tornando-se uma “pessoa incapaz de ação própria” (Bueno, 1976, p. 152), ao reproduzir sempre o mesmo cumprimento.

Esta saudação é recepcionada por alguns com um franzimento de testa, um olhar, um empurrão, um sorriso, dentre outras respostas corporais próprias àqueles/as habitantes de grandes centros urbanos. Estas reações representam as suas surpresas por serem abordados/as por alguém, uma vez que eles/as levam vidas marcadas por um ritmo acelerado, em que diálogos não são travados facilmente. A atitude da personagem não nomeada, mesmo sendo repetitiva, se contrapõe aos hábitos de cidades grandes, pois é mais comum em cidades menores, como o âmbito de onde ela provém, no qual os habitantes têm relação de proximidade maior uns com os outros.

Representam-se, na trama, a falta de intimidade que a personagem tem com as pessoas a sua volta e a sua falta de vínculo com o lugar e com as pessoas no estrangeiro. A única personagem com quem a protagonista aparenta ter uma relação real é com a sua madrinha, embora o contato faça parte do seu passado, tendo em vista que ela revela nunca mais tê-la ido visitar por não querer expor em detalhes o quanto está desencantada e decepcionada com a sua condição de vida na diáspora. Esta falta de proximidade com os demais indivíduos é uma metáfora do não pertencimento dela naquele lugar, pois, mesmo buscando conexões em Lisboa, seus atos são ineficientes, dado que a sua “verdadeira significação e identidade estão presas às ilhas” (Tutikian, 2010, p. 308).

No entanto, percebemos uma forma de solidariedade no conto, representada por meio de uma informação que uma das pessoas que passam pela sua vida lhe dá, que lhe avisa que o homem com quem a cabo-verdiana mantinha um relacionamento romântico era, na verdade, casado. Observa-se que, ainda que não fossem amigas, foi a outra, que ela conhecia apenas pela profissão, que lhe revelou que estava sendo enganada. Percebemos, assim, um breve momento de cumplicidade entre mulheres no conto:

Fora a menina da tabacaria quem a avisara. Ela já o adivinhara e afastara a ideia com repulsa. O traste. A menina da tabacaria o chamara-lhe de Bufo. O Bufo era casado. Vejam lá. Ligada a um homem casado e ainda por cima Bufo. Até dava vontade de rir. (Amarílis, 1991, p. 44).

É revelado ainda que a personagem do conto abandonou os estudos para trabalhar no exterior. A personagem conseguiu um emprego que não pedia qualificações profissionais, sendo preciso que ela apenas tivesse uma “boa apresentação e umas arranhadelas de francês e de inglês” (Amarílis, 1991, p. 42). Ela, então, havia ficado encantada no começo, por ter se libertado do âmbito escolar, sem precisar “de pontos nem chamadas escritas nem de lições preparadas com pouca vontade” (Amarílis, 1991, p. 42).

Não obstante, ela logo desistiu do emprego por se sentir desconfortável com a forma como é vista pelos europeus, apenas como a força de trabalho ou com pensamentos libertinos, negando-lhe a condição de humanidade. Assim, iniciou a sua sina, em uma constante: “Corrida de empregos de sujeições” que “tem sido o seu rosário através destes anos todos” (Amarílis, 1991, p. 43). O ato de ela sair continuamente dos empregos revela-se uma atitude de insatisfação e resistência à vida migrante que ela estava levando, na qual estava sendo submetida a uma das “formas de esclavitud del presente (...) com mayor incidência en

los sectores marginalizados, visibles en el mundo global en “migrantes pobres del Sur que buscan “refugio” en los poderosos del norte” (Palermo, 2022, p. 397)³¹.

À vista disso, a protagonista do conto, bem como muitos outros indivíduos provenientes de países colonizados, deslocou-se para um país colonizador, cuja economia é mais próspera do que a de seu país natal, em busca de melhores condições de vida. Entretanto, o que ela encontrou foi um contexto de marginalização, sendo rejeitada pelos(as) lisboetas, que a viam como uma intrusa, destinada aos empregos subalternizados, desse modo, sente-se deslocada com a nova vida na metrópole portuguesa, mas sem condições de voltar a viver no arquipélago.

Nesse sentido, bem como outras protagonistas de Amarílis, a protagonista não nomeada é uma mulher forte, que, mesmo desencantada e cansada do esforço pela sobrevivência no grande centro urbano, continua a lutar todos os dias por condições dignas de vida, suportando situações de subalternidade e preconceito. A personagem se questiona: “Não será ela também uma heroína de todos os dias neste ciclo de etapas cronometradas de onde não pode fugir?” (Amarílis, 1991, p. 43), sendo os heróis, indivíduos extraordinários por “suas proezas guerreiras, pelo seu valor ou magnanimidade” (Bueno, 1976, p. 562), e até mesmo um ser que salva o mundo no final do filme. Logo, ao se ver como uma heroína, a cabo-verdiana se percebe como a sua única salvadora nesse mundo, que lhe negava até mesmo a condição de humanidade, a tratando apenas como uma ferramenta para a perpetuação do sistema capitalista.

Assim ela, a seu próprio modo, resiste todos os dias à vida que experiencia, marcada pela subalternização, pelo racismo e pela solidão. Contudo, mesmo vivenciando este contexto, não desiste, continuando em busca de relacionamentos significativos no lugar que passou a viver, sempre com uma “expressão sorridente” (Amarílis, 1991, p. 41) no rosto, a cumprimentar as pessoas que encontra pelo caminho, sendo uma heroína contemporânea, ecoando as considerações de Walter Benjamin referentes à constituição heroica essencial para a vida na modernidade:

[...] é impossível não ficar emocionado com o espetáculo dessa multidão doentia, que traga a poeira das fábricas, inspira partículas de algodão, que se deixa penetrar pelo alvaiaid” e, pelo mercúrio e todos os venenos usados na fabricação de obras-primas... Essa multidão se consome pelas maravilhas, as quais, não obstante, a Terra lhe deve. (Benjamin, 1989, p. 73).

³¹ [...] formas de escravidão do presente (...) com maior incidência nos setores marginalizados, visíveis no mundo global em "migrantes pobres do Sul que buscam "refúgio" nos poderosos do Norte. (Palermo, 2022, p. 397, tradução nossa).

Têm-se ainda outro significado para a alusão ao termo heroína, sendo esta a “protagonista de uma obra literária” (Bueno, 1976, p. 562), que também é condizente com a narrativa, sobretudo quando consideramos que a cabo-verdiana é, de fato, a protagonista de um texto literário. Ademais, termos uma mulher negra em diáspora, oriunda de Cabo-Verde, um país da África, como protagonista de um conto literário é um feito e tanto quando consideramos que, até 100 anos atrás, as grandes heroínas de obras literárias eram mulheres brancas, de ascendência europeia, loiras e de olhos azuis.

Então, realmente, a cabo-verdiana não nomeada é uma heroína que não salva apenas a si mesma no final, mas inúmeras outras mulheres de ascendência africana, ou até mesmo latino-americana, que estão em situação de diáspora e sofrem cotidianamente importunações com teor sexual de homens europeus e norte-americanos, que as veem como símbolos sexuais. Salvação esta que vem por meio da representatividade de histórias tão parecidas com as suas em obras literárias.

A personagem, mesmo sem vínculos no país colonizador, vivencia algumas características daquele lugar, por meio da linguagem, aprendendo “um novo vocabulário adquirido no contacto permanente com o público um vocabulário excitante pela novidade e pelo sabor nele encontrado” (Amarílis, 1991, p. 42). Dessa forma, suas “experiências sociais”, ela “se torna bilíngue” (Tutikian, 2010, p. 306), mesclando o crioulo, idioma cabo-verdiano, com o português padrão, de Lisboa. Como vimos anteriormente, o bilinguismo pode tornar-se, para ela, um muro que não a faz se sentir realmente integrada nem com falantes do português cabo-verdiano, nem com os do português padrão, mas a personagem busca ultrapassar estas dificuldades ao continuar buscando estabelecer interações com as pessoas que cruzam o seu caminho.

A protagonista é uma mulher mulata, que não é negra, nem branca, o que a faz recair nos “estigmas associados seja à imagem da mulata sensual e disponível (...) seja à imagem da mulher da noite” (Giacomini, 2006, p. 100). As marcas de racismo, sexualidade e desejo se mesclam no conto, aspecto que transparece no trecho em que o homem europeu joga um flerte inconsequente para a protagonista: “Um sussurro fá-la estar atenta. Estás bom, pà? Malandro, estás a fazer-te prà mulata. Riem baixo e esse riso é uma afronta” (Amarílis, 1991, p. 64). Esse riso de cumplicidade demonstra a forma como a personagem é vista pelo olhar do colonizador.

Dessa maneira, a autora expõe a vivência de mulheres cabo-verdianas emigradas nas grandes metrópoles, ao não serem aceitas pelas sociedades por serem estrangeiras, mulatas e

mulheres, sendo relegadas à solidão na vida urbana, com relacionamentos vazios como é visível no trecho final do conto: “É uma cigana errante, sem amigos, sem afeições, desgarrada entre tanta cara conhecida” (Amarílis, 1991, p. 45). Nesse sentido:

[...] os seres ficcionais se fazem agentes de caboverdeanidade, no sentido de manter as raízes profundas que os ligam ao seu meio, e de oferecer, aos caboverdeanos, o orgulho étnico e nacional, buscando romper com a inferiorização e a marginalização, alertando para o fato de que ao deixar-se aculturar é perder o orgulho de si, romper os laços, tornar-se (...) condenado à solidão. (Tutikian, 2010, p. 108).

A protagonista não nomeada, ao buscar “fugir de andar com os patrícios de cor para não a confundirem” (Amarílis, 1991, p. 45), condena a si mesma à solidão como tática de sobrevivência. Esta postura decorre da realidade que ela encontrou no exterior, que destoava daquele sonhado por ela. No entanto, apesar de ela ter saído da ilha, esta ainda faz parte dela, mediante a “nostalgia” (Tutikian, 2010) decorrente das expressões marítimas, presentes na narrativa: “Afoga-se num mar de suor. Esbraceja num último esforço” (Amarílis, 1991, p. 43).

Dessa maneira, mesmo estando em diáspora, ela ainda tem o mar dentro de si, como uma prisão, com marcas da ilha que a “impedem de dominar as amarras líquidas que o cercam” (Salústio, 1998, p. 39). Assim, a personagem é uma dessas “ilhas desafortunadas” (Pires Laranjeira, 1989, p. 7) espalhadas pelo mundo, lutando para sobreviver em ambientes que ainda a relega à subalternidade.

É, pois, neste viés narrativo que são representados os (re)tratos da diáspora, figuradas pela cabo-verdiana não nomeada. Analisadas estas exteriorizações da imagem desta mulher que vive em um contexto de marginalidade fora de seu lugar de nascimento, vamos compreender como Florentina Esteves e Orlanda Amarílis elaboram suas cartografias da resistência, como veremos a seguir.

2.3 Cartografias da resistência

“Cartografar, é antes de tudo, mapear um território e explorar a natureza, percorrendo espaços e nele identificando lugares – recortes do território dotados de sentido, aos quais nomeia, precisando significados – estas frações do espaço, organizados pela estética do olhar. Cartografar é, pois, uma atividade simbólica de representação do mundo”.

(Sandra Jatahy Pesavento, 2008, p. 70)

“Encontrar a voz é um ato de resistência.”

(bell hooks, 2019, n.p)

Assentada nas concepções de Sandra Jatahy Pesavento (2008) e bell hooks (2019), a presente seção estuda as cartografias da resistência em Florentina Esteves e Orlanda Amarílis. Para tanto, assumimos um olhar comparatista, com o qual visamos interpretar as representações das personagens e dos narradores dos contos “Que Jiquitaia!” e “Desencanto”, ao procurar estabelecer diálogo entre as culturas, linguagens, histórias e geografias heterogêneas das autoras.

Como (carto)grafias da resistência, entendemos que estamos mapeando as representações de mundo presentes nas escritas das autoras, que expressam as vozes dessas ficcionistas como um ato de resistência contra este sistema hegemônico que as pretende calar e mantê-las nos territórios da subalternidade e marginalização dos saberes. Sendo assim, ao usarmos a expressão (carto)grafias da resistência, objetivamos identificar, problematizar e ressignificar os pontos de resistência nos e entre os contos de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis, a fim de evocar os:

[...] trânsitos, travessias, migrações, passagens, trocas, diálogos, territorializações, desterritorializações, errâncias, diásporas, fronteiras, limiares como instrumentos para compreensão dos bens simbólicos, imaginários, enquanto produções que se realizam em espaços e temporalidades, distintos dos padrões tradicionais através dos quais os estudos literários e culturais operam até então. (Hoisel, 2004, p. 150).

Estes espaços e temporalidades distintas apontados por Evelina Hoisel (2004) são perceptíveis quando consideramos que Florentina Esteves é proveniente do Acre, território brasileiro que tem como contexto histórico a vinda de migrantes do Nordeste brasileiro para o estado em busca de melhores condições de vida na época da exploração de borracha, mas o que encontraram foi uma vida árdua, sendo explorados/as pelos seringalistas, em condições análogas à escravidão. Já Orlanda Amarílis provém de Cabo Verde, país que sofre com a “falta de recursos, a pobreza do solo, a pequenez das ilhas e a irregularidade das chuvas” (Tutikian, 2010, p. 293), por isso o arquipélago é marcado pela diáspora, e pela saída dos jovens em busca de lugares melhores para viver. E muitos mandam dinheiro para seus/as parentes que ainda permanecem nas ilhas.

Os âmbitos geográficos diferentes das autoras são marcados pela migração, aspecto que transparece na tessitura literária delas e permite pensar nas cartografias da resistência em perspectiva comparada para sondarmos as representações desses agentes, processos e mobilidades culturais na contística de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis.

Os contos “Que Jiquitaia!” e “Desencanto” trazem vocábulos presentes na oralidade dos moradores das regiões que retratam em seus escritos; nesse sentido, a própria fala inspira a escrita. Este fato é visto no conto de Esteves através da inserção do uso das expressões:

sustança, estrepada, que jiquitaia, oxente, causo, valença, guenza, emboléus e bubuia. Já no de Amarílis, é visível na utilização dos termos: arranhadelas, quiproquós, ena, num rufo, tintim por tintim, pá e patrícios. Logo, a vida e a escrita se entrelaçam por meio dos textos literários, ao representarem “deslocamentos reais e paisagens imaginárias” (Santiago, 2016, p.15) onde o contato, a troca e a transferência entre línguas, culturas e alteridades tornam-se o ponto de interconexão das textualidades literárias.

Os espaços onde os contos se passam relevam, pois, uma leitura contrapontual das narrativas das autoras. Enquanto em “*Que Jiquitaia!*” temos a presença de elementos da natureza, como: carapanã, mutucas, mastruço, chão de paxiúba, banho de igarapé, roçado, coivaras; em “*Desencanto*”, há componentes próprios de meios urbanos como: rua, electro, cinema, praça e estações. Por meio destes, é possível constatar que as tramas se passam em lugares díspares, ao mesmo tempo em que elas demonstram como as “obras ficcionais contemporâneas, respondendo inclusive, a estas novas epistemologias, debruçam-se sobre o fenômeno migratório, refazendo percursos, reinventando origens” (Cury, 2016, p. 141).

As contistas esboçam, nas entrelinhas de suas narrativas, “um mecanismo mínimo que se esconde na textura da história e é sua margem e centro invisível” (Piglia, 2004, p. 112). Isto é, elas narram duas histórias, uma que aparece na trama textual, e outra secreta, e estas histórias se cruzam na experiência narrativa de suas autoras. A configuração destas duas histórias dá-se, para mais uma vez retomar o crítico argentino, a partir de um “pequeníssimo movimento para conseguir que alguém possa por ele dizer o que ele quer dizer (Piglia, 2001, p.2). Noutras palavras, as duas histórias confluem para o ato de falar a partir da margem, ao facultar a emergência de novas vozes que teriam a importância de assumir um “peso discursivo que, de outra forma, seria insuportável” (Cury, 2020, p. 59).

Em “*Que Jiquitaia!*”, notamos que a primeira história é expressa no texto mediante a vida árdua experimentada por uma família de seringueiros/as no interior da floresta amazônica acreana. Já em “*Desencanto*”, esta história é manifesta através da ida para o trabalho em uma metrópole, acontecimento experienciado por uma mulher proveniente de Cabo Verde, que sofre no decorrer desta locomoção situações de preconceito, racismo e sexualização.

Os dois contos apresentam ainda “uma experiência única que nos permite ver, sob a superfície opaca da vida, uma verdade secreta” (Piglia, 2004, p. 94). Esta verdade (não tão) secreta, que transparece nas narrativas, é a colonialidade, indicada através da naturalização de aspectos como o racismo, a sexualização e os trabalhos subalternizados, que,

infelizmente, têm estruturado nossa sociedade. A naturalização acontece devido às “estruturas racistas e sexistas” continuarem “(...) sustentando as relações entre os povos e entre os sujeitos, além de ainda servirem de base do sistema capitalista” (Ferrara; Carrizo, 2020, p. 7).

Dessa forma, por meio dos atos que desumanizam os indivíduos, a colonialidade, que acreditávamos já ser um momento superado, persiste na sociedade e continua a subalternizar indivíduos, colocando-os/as em lugar que as suas humanidades não são reconhecidas, com um mundo que sufoca e silencia as suas formas de ser e estar plurais. Este seria, em nosso entendimento, o “peso do discurso” ao qual nos referimos acima e que os contos das duas autoras pautam através de um ato de narrar “desde margem” para instanciar, questionar e ressignificar a colonialidade do saber e poder vivido tanto pelos narradores, quanto pelas personagens de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis.

Constatamos, portanto, que existem: “verdades que têm sido negadas, reprimidas, mantidas e guardadas como segredos” (Kilomba, 2019, p. 41), e esta negação imposta destas verdades faz com que existam segredos em nosso cotidiano, como o sexismo, o racismo, e a sexualização de corpos negros e mestiços. Estes segredos fazem com que outras tantas Jovelinas e cabo-verdianas não nomeadas não tenham as suas aspirações alcançadas e continuem a experienciar uma vida desencantada e sofrerem com a violência colonial.

Conforme destaca Márcio Seligman-Silva (2022):

A violência colonial, até hoje recalçada pelo mundo ocidental, dito “civilizado”, precisa ser enfrentada (...) violência esta que se repete até hoje, em forma de racismo, exploração territorial, de classe e de gênero. As políticas de esquecimento precisam ser enfrentadas, já que elas sustentam quadros de memória que balizam a repetição da exploração da violência. Daí a importância, sempre, de políticas de inscrição da memória, sobretudo quando se trata desse tipo de violência exterminadora. As forças do esquecimento são sempre poderosas e exigem resposta e políticas resistentes de memória. (Seligman-Silva, 2022, p. 19).

“As políticas de inscrição da memória” tanto de Jovelina e Conceição quanto da caboverdiana expressam “uma nova estética e ética da memória” (Seligman-Silva, 2022, p. 19). A estética e a ética do narrar dos contos de Esteves e Amarílis se esboçam na cartografia da resistência, isto é, uma visada na história de mulheres, representadas desde “pontes e de veios de comunicação com o passado (Seligman-Silva, 2022, p. 22) para tecer outros itinerários de diálogo, resistência e luta contra a colonialidade do poder patriarcal, sexista e racista, infelizmente ainda em curso nos tempos atuais.

Ao retomar a questão da história oculta de que fala Piglia (2004), em nosso entendimento, os contos das autoras a desenvolveriam, por meio da releitura, reescrita e

ressignificação da memória individual e coletiva, a história da colonialidade do poder, ou ainda a história do poder colonial, atuando como laços solidários e em contraponto na dinâmica do narrar dos textos aqui estudados. Assim, as trajetórias de Jovelina, Conceição e da cabo-verdiana expressam a emergência de três mulheres representadas como pessoas em cenas de colonialidade. Os contos das autoras mapeiam, cada um a seu modo, “o corpo como algo aberto, como uma zona de contato, como uma ponte e zona de fronteira que aproximam um amplo número de mulheres que avançam em várias formas de feminismos decoloniais” (Maldonado-Torres, 2020, p. 47).

Vemos ainda um fio de esperança no desfecho destas duas narrativas, sendo com Conceição, a filha que quer ser dona de sua própria terra/vida, ou até mesmo com a cabo-verdeana não nomeada, que, mesmo experimentando situações desumanizantes cotidianamente, não desiste e resiste a este mundo que a subalterniza, principalmente quando ela dá um basta a um relacionamento com um homem casado, deixando está experiência no lugar daquelas “lembranças de esquecer” (Amarílis, 1991, p. 44).

Além disso, podemos identificar, nas duas tramas literárias, o quanto as duas personagens mulheres, que vivem em contextos distintos, sofrem “a objetificação e desumanização” (hooks, 2019, n.p) de suas existências pelos homens com quem se relacionam. Este fato é visível no conto de Esteves, quando a personagem feminina, na posição de esposa, não tem domínio sobre o seu próprio corpo, sem poder negar a geração de mais filhos. Verifica-se também esta questão na narrativa de Amarílis, com a cabo-verdiana não nomeada, ao ser vista como “símbolo da sensualidade e espaço de projeção da dominação (do desejo) do homem branco” (Giacomini, 2006, p. 100), pela cor de sua pele, sendo assim associada ao prazer carnal.

Tanto a matriarca da família de seringueiros, quanto a cabo-verdiana em diáspora são mulheres que sabem o querem e elas não escutam conselhos paternos, fato visível quando Jovelina resolveu sair de casa fugida para se casar com Bastião, sem presumivelmente escutar os conselhos paternos. Já a personagem não nomeada não escutou os conselhos de sua madrinha para não sair do arquipélago, mas, contrariando os desejos de sua figura familiar, partiu. Desse modo, percebemos que, mesmo que o cenário encontrado pelas duas fosse diferente da utopia que aspiravam, elas não desistiram e tentaram fazer com que sua vida marcada pelo trabalho duro e pela subalternização fosse a melhor possível. Identificamos, desse modo, a tenacidade das duas personagens que mobilizam a memória, o trânsito e o

imaginário para continuar a desejar, lutar e resistir, “apesar e contra aqueles que querem entrar numa máquina do tempo e voltar para o passado” (Figueiredo, 2020, p. 355).

Os dois homens representados nos contos, por sua vez, são a personificação da sociedade patriarcal. O esposo de Jovelina, (Se)Bastião, é descrito como um homem associado ao ócio, que “ficava por ali, agachado, arrancando um matinho da grama, enquanto ela pegava no pesado” (Esteves, 2002, p. 137). O momento em que é perceptível a maior representação do machismo dele, é justamente perto do final da trama, quando ele não permite que a sua esposa faça uma cirurgia para parar de ter filhos; assim, percebemos o quanto ele tem dentro de si a noção de sua mulher como propriedade, que tem como destino a geração de seus filhos. Ademais, ele ainda é 26 anos mais velho que Jovelina. Identificamos, com isso, que a decisão de Bastião de se casar com uma mulher mais jovem é decorrente de sua vontade de ter filhos, tendo em vista que uma mulher mais nova estaria em idade fértil por mais tempo, além de precisar dela para a ser a força de trabalho no lugar em que moravam.

Por sua vez, o Bufo, como é chamado um antigo namorado da cabo-verdiana, é um homem, que ela descobriu posteriormente, ser casado com outra. Ele, assim como outros homens brancos, casou-se com uma mulher possivelmente branca e escolhe uma parceira mulata para manter relações sexuais. É visível a forma sexualizada como a personagem é vista, fato cada vez mais ratificado ao longo da leitura.

É notável ainda, nas duas tramas, a diferença como as mulheres são tratadas na narrativa. Mesmo que pertençam ao mesmo gênero, aspectos como raça e poder aquisitivo são fatores que interferem na forma como estas são vistas pelos demais personagens. Assim, percebemos que, em “Que Jiquitaia!”, a personagem Jovelina é encarada como mão de obra para o trabalho agrícola da colônia e fornecedora de filhos para o marido, e a patroa era uma pessoa que passeava esporadicamente pelo seringal, sendo até considerada um ser que deveria ser protegido. Até mesmo a dança realizada pelas duas nas noites de forró, temos a patroa sendo conduzida por Jovelina, que é ainda tida como uma mulher temperamental, que brigava, puxava o terçado para resolver seus problemas. Logo, vemos aí uma animalização da personagem, que não possui a mesma definição de humanidade que a patroa.

Esta representação acontece ainda em “Desencanto”, com a cabo-verdiana que é retratada como uma mulher malvista pelos outros por ter se relacionado com homens comprometedores. Ela ainda passa por um relacionamento com um homem casado e, mesmo sem conhecer a situação, ela já a pressentia e tentava se enganar por ver neste namoro uma

esperança de ter uma vida com amor. Enquanto isso, a mulher do Bufo, caso a verdade fosse descoberta, seria vista com uma vítima, e ela seria descrita como uma destruidora de lares. A sexualização e o racismo aos quais a personagem é exposta são os mesmos que diversas outras mulheres em condição de diáspora experimentam cotidianamente.

Afinal, elas são vistas apenas como engrenagens para a máquina capitalista continuar a funcionar e como mulheres fáceis, enquanto a mulher europeia é vista como a mulher ideal para cumprir o papel de esposa, mãe, e até mesmo “mais dignas” de empregos rentáveis na contemporaneidade.

Percebemos, com isso, que algumas mulheres são consideradas inferiores a outras, principalmente se elas se afastam do padrão branca e de alto poder aquisitivo.

O desfecho dos dois contos “parece chegar quando ninguém espera para cortar o circuito infinito da narração” (Piglia, 2004, p. 105), que nos defronta com uma realidade diferente da esperada, mas, verossímil, tendo em vista que as histórias “são tecidas com a trama de nossa própria vida” (Piglia, 2004, p. 104). A partir da perspectiva de Piglia, entendemos que o conto de Florentina Esteves termina com Jovelina criando aquela criança que ela aspirava que fosse a última enquanto cuida do roçado. Não se sabe se ela teve outros filhos, considerando que o conto termina ali, mas, no fundo, intuímos que provavelmente ela gerou novos bebês, mesmo não querendo, pois vivia em uma época em que as mulheres tinham como ocupação serem mães, donas de casa e esposas.

Já no conto de Orlanda Amarílis, a cabo-verdiana termina o conto sofrendo um ato de racismo, que é verbalizado por um português. Ao permanecer na metrópole, vemos que a personagem sentencia a si mesma a uma vida de solidão, sem amizades, sem amores, e sem raízes. É assim que o próprio desfecho nos manifesta o mapeamento e a representação das personagens femininas nas narrativas de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis.

Os contos dessas autoras nos oferecem, pois,

[...] a possibilidade de vislumbrar as inerentes contradições do mundo globaliza e cosmopolita em que vivemos, em termos de gênero, classe e etnia. A maneira como essa intelectual diaspórica e cosmopolita delinea suas personagens, criando um contradiscurso, mediador, contribui para uma melhor compreensão dos vários níveis hierarquizados de exploração de gênero e classe na sociedade contemporânea. (Almeida, 2008, p. 56).

Intelectuais, contistas e mulheres em trânsito, Florentina Esteves e Orlanda Amarílis elaboram contos nos quais as (po)éticas da memória e os (re)tratos da diáspora culminam por configurar uma (carto)grafia da resistência.

As (po)éticas que estes textos tecem é a representação de “enredos” dialógicos nos quais mãe, filha, patroa e uma caboverdiana não nomeada têm suas vidas relidas, reescritas e ressignificadas tanto no território da floresta, quanto da paisagem da metrópole.

As representações dos textos autoras parecem dar início a uma conversa e a “um projeto de investigação e educação popular coletiva e participativa, a partir dos quais talvez possamos começar a ver, em todos os seus detalhes, os processos do sistema colonial/moderno em sua longa duração, enredados à colonialidade do poder até hoje (Lugones, 2020, p. 77-78).

Os (re)tratos da diáspora que as narrativas constroem é o da potência da voz, do olhar e do corpo da mulher em situação "de dizer o indizível, sabendo, entretanto, que não se pode universalizar a experiência da mulher subalterna e nem tampouco falar por ela ou por qualquer outra” (Almeida, 2008, p. 56).

As (carto)grafias da resistência configuram-se, nos textos das autoras, por meio da performance tanto dos narradores quanto das personagens, que, desde as diásporas, os deslocamentos e os trânsitos pelas geografias físicas e simbólicas do Acre, Cabo Verde e Lisboa, abrem o mapa da resistência ao preconceito, à violência, ao sexismo, ao patriarcado e à colonialidade do poder.

Por esse caminho entre os *Enredos da memória* e o *Cais-do-Sodré Té Salamansa* esperamos, em diálogo com as epígrafes deste capítulo, entender a organização social na qual estamos inseridos para conseguirmos “tornar visível nossa colaboração com a violência de gênero sistematicamente racializada, e assim chegarmos a um inescapável reconhecimento dessa colaboração em nossos mapas da realidade” (Lugones, 2020, p. 78).

Nessa (carto)grafia da resistência em “Que Jiquitaia!” e “Desencanto”, verificamos como a representação de mulheres dentro e fora de seus mundos, nos permite reconhecer que:

[...] ninguém resiste à colonialidade do gênero sozinho. É somente possível resistir a ela com o entendimento do mundo e com a vivência que é compartilhada e consegue entender as próprias ações – garantindo certo reconhecimento, as comunidades, e não os indivíduos possibilitam o fazer; as pessoas produzem junto de outras, não em isolamento. (Lugones, 2020, p. 380).

Portanto, as (po)éticas da memória e os (re)tratos da diáspora nos colocam diante de um gesto interpretativo que passa pelo reconhecimento da “(im)possibilidade de apreensão de identidades únicas, num mundo que se apresenta em configurações intensamente cambiantes” (Cury, 2016, p. 157).

Como (carto)grafias em construção, os contos de Florentina Esteves e Orlanda Amarílis tomam, pois, a memória e a diáspora enquanto encruzilhadas da representação identitária do sujeito contemporâneo, potencializada por tratar-se e reitera-se do imigrante e de uma imigrante mulher” (Cury, 2016, p.157) e “ir além do tom documental habitual na produção literária acreana, porque a mulher é descolonizada” (Lopes, 2002, p. 21).

CAPÍTULO III

ENTRE ESCREVIVÊNCIAS, MIGRÂNCIAS E RE-EXISTÊNCIAS

Este terceiro capítulo apresenta os percursos das escrevivências em “Natalina Soledad”, averigua os itinerários da escrita migrante em “Dos Palabras”, aproxima as os horizontes das identidades pluriversas nos escritos de Evaristo e Allende, e, por fim, promove uma leitura comparada do encontro das vozes literárias de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende. Em nosso entendimento, estas autoras questionam, tensionam e transgridem, pois, os poderes hegemônicos, ao deixarem e fazerem ecoar suas memórias, diásporas, resistências, escrevivências, migrâncias e re-existências em seus contos.

3.1 Percursos das escrevivências em “Natalina Soledad”

“A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar os da casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos”.

(Conceição Evaristo, 2007, p. 19)

Alicerçada nesta epígrafe, esta seção investiga o conto “Natalina Soledad”, da escritora Conceição Evaristo (2020). Para tanto, buscam-se estudar os caminhos pelos quais a narradora e a protagonista desta narrativa elaboram os percursos da escrevivência de mulheres afro-brasileiras. Um percurso cuja dimensão humana e social expressa uma leitura crítica da tensão entre identidade, corpo e imaginário, por isso mesmo, sensível à figuração de alteridades cujas memórias recolocam o/a leitor/a diante da diversidade e diferença cultural do Brasil.

Esta revisitação da memória não vem apenas fundamentada nas redes de solidariedade entre culturas, mas também embalada pelo reposicionamento das ancestralidades afro-brasileiras. Talvez seja este um dos motivos de Conceição Evaristo evocar a imagem do incômodo no sono dos “donos da casa grande”. Isto é, instanciar a produção, a recepção e a circulação de um texto/discurso/saber mais dinâmicos, que não somente realizam o deslocamento pelas zonas da memória, mas emblematicamente testemunham os traumas e as tramas praticados contra o “corpo/história” (Evaristo, 2020, p. 69) de Natalina Soledad. Esta personagem do conto que, como veremos, vivencia, cotidianamente, a marginalidade dentro e

fora do espaço familiar, no entanto, aprende a transgredir os limites da letra para se emancipar tanto na escolha, quanto no uso de seu nome como marca da alteridade de mulher afro-brasileira.

A respeito da organização da perspectiva de seus textos literários, em *A escrevivência e seus subtextos* (2020, p. 34), Conceição Evaristo sublinha que a sua escrita não é uma “mera ação contemplativa, mas um profundo incômodo com o estado das coisas” (2020, p. 34). Desse modo, a autora utiliza a sua composição literária como um espaço de denúncia dos problemas sociais e raciais vivenciados por afro-brasileiros, tais como o racismo, a pobreza, a marginalização e a violência. Este modo de escrever encontra-se, portanto, alinhado por gestos narrativos que testemunham a força da literatura desta autora, elaborada desde um olhar e uma memória posicionada entre as representações do negro para desestabilizá-las e repensar os itinerários da voz, do corpo e da alteridade afro-brasileira. A estratégia de intervenção adotada por Conceição Evaristo é, assim, a criação do conceito de escrevivência:

[...] em sua concepção inicial, se realiza como um ato de escrita das mulheres negras, como uma ação que pretende borrar, desfazer uma imagem do passado, em que o corpo-voz de mulheres negras escravizadas tinha sua potência de emissão também sob o controle dos escravocratas, homens, mulheres e até crianças. E se ontem nem a voz pertencia às mulheres escravizadas, hoje a letra, a escrita, nos pertencem também. Pertencem, pois nos apropriamos desses signos gráficos, do valor da escrita, sem esquecer a pujança da oralidade de nossas e de nossos ancestrais. Potência de voz, de criação, de engenhosidade que a casa-grande soube escravizar para o deleite de seus filhos. E se a voz de nossas ancestrais tinha rumos e funções demarcadas pela casa-grande, a nossa escrita não. (Evaristo, 2020, p. 30).

A força do conceito está, dessa maneira, na projeção da escrita das mulheres negras, e seu objetivo de “borrar, desfazer” as figurações do “corpo-voz” negras instância outro modo de enfrentar a violência e a marginalização praticadas contra a história, a memória e a vivência afro-brasileira. A escrevivência seria uma estratégia de intervenção, a partir da qual os rumos e as funções da escrita não poderiam ser facilmente demarcados, mas, sim, estariam a indicar a potência da criação, da engenhosidade e da performance da escritura afro-brasileira.

O jogo discursivo destes três dispositivos abriria espaço para fortalecer as redes de recepção e a circulação da memória individual e coletiva das alteridades afro-brasileiras, ao ampliar os diálogos desde outras interações e mediações culturais. Esta abertura para desvelar as ressonâncias e contrapontos das culturas permitiria tanto “borrar” as cenas do discurso patriarcal, sexista e racista quanto contribuiria para dimensionar a emergência e os impactos deste/a “corpo-voz” negro/a na série literária contemporânea.

A propósito da figuração da mulher negra no campo literário brasileiro, *Insubmissas lágrimas de mulheres* (2020) é um livro de contos no qual se projeta a voz de “uma narradora que visita cidades em busca de uma história, encontra-se com personagens que aceitam se

contar, sem julgamentos prévios” (Amaro, 2020, n.p). Dessa forma, a narradora reconstrói as histórias de 13 mulheres, cujos nomes titulam as narrativas. As personagens contam experiências vivenciadas por elas, como a misoginia, o estupro, o racismo, o sequestro, o suicídio, dentre outras situações que as violentaram, seja de forma física, seja psicológica. Assim, ao narrarem as suas histórias, elas “desfiavam as contas de um infinito rosário de dor. E, depois, elas mesmas, a partir de seus corpos mulheres, concebem a sua própria ressurreição e persistem vivendo” (Evaristo, 2020, p. 95).

Neste universo de histórias de mulheres negras que lutam para viver, o conto “Natalina Soledad” será nosso horizonte de estudo a partir deste momento. O texto é construído em seis parágrafos, que estão distribuídos em sete páginas, e tem como foco narrativo a história de Natalina, protagonista que vivenciou, desde a mais tenra infância, uma violência de gênero, mas não se deixou abater pelas dificuldades, a elas resistindo. O conto é narrado entre a primeira e a terceira pessoa, por meio de uma narradora-ouvinte, que, por vezes, interfere na narrativa, tornando-se uma personagem secundária. A trama se passa em um tempo cronológico, mas também se observa uma presença do tempo psicológico, quando a personagem relembra fatos ocorridos em sua infância e adolescência.

No texto de Conceição Evaristo, identifica-se a presença de 15 personagens: 1) a narradora-ouvinte, 2) Natalina Soledad/Troçoléia Malvina Silveira, 3) Arlindo Silveira Neto, 4) Maria Anita Silveira, 5) o pai de Silveira Neto, 6) o velho Arlindo Silveira, 7) a quinta mulher de Arlindo Silveira, 8) os filhos do velho, 9) os irmãos de Natalina, 10) os sobrinhos de Natalina, 11) Margarida, 12) outra empregada, 13) colegas de Natalina, 14) namorados de Natalina e 15) tabelião.

Nesta textualidade literária, temos a atuação de uma narradora “viciada em ouvir histórias alheias” (Evaristo, 2020, p. 19), que elege e registra a trajetória de uma menina, adolescente e mulher como foco da narração sobre o percurso da memória afro-brasileira na contemporaneidade. Interessa destacar, sob esta ótica, o caminho pelo qual se configura a escrevivência tanto da escritora, quanto da personagem. Afinal, nota-se, desde o prefácio da obra, o jogo dialógico entre as duas vozes negras.

Gosto de ouvir, mas não sei se sou a hábil conselheira. Ouço muito. Da voz outra, faço a minha, as histórias também. E, no quase gozo da escuta, seco os olhos. Não os meus, mas de quem conta. E, quando de mim uma lágrima se faz mais rápida do que o gesto de minha mão a correr sobre o meu próprio rosto, deixo o choro viver. E, depois, confesso a quem me conta, que emocionada estou por uma história que nunca ouvi e nunca imaginei para nenhuma personagem encarnar. Portanto estas histórias não são totalmente minhas, mas quase que me pertencem, na medida em que, às vezes, se (con)fundem-se com as minhas (...) ao registrar estas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (Evaristo, 2020, p. 9).

O percurso da escrevivência deste/a corpo-voz inicia com a confissão do ato de gostar de ouvir, revelado mediante o emprego de uma primeira pessoa do singular que avança na escuta da voz alheia para construir uma história própria, que também é outra, por isso mesmo, marca de uma escritura dialógica. Na imagem do “quase gozo”, mapeia-se a quebra das fronteiras do contar, escutar e viver. Não por acaso, à medida que escuta a dicção daquelas que elaboram os traumas da violência, preconceito e marginalização, a narradora não se contém diante do que lhe tem sido narrado. Decide, ao contrário, praticar sua humanidade e enxugar as lágrimas da contadora de histórias. O movimento quase simultâneo entre a lágrima e a mão aponta a face da partilha das duas mulheres em cena. O uso, novamente, da primeira pessoa, agora acrescido da personificação, “deixo o choro viver”, amplia a escrevivência da autora.

A escuta torna-se um ato de recepção de pontos de vista e histórias não imaginadas. Embora não sejam totalmente da autora, estas histórias quase pertencem a ela, pois, em grande medida, expressam sua própria trajetória de luta e re-existência. O jogo entre os termos “quase e totalmente” manifesta a arquitetura sobre a qual está organizada a escrevivência: a consciência, a ação e a intervenção tanto daquela que fala, quanto daquela que escuta, registra e reinventa a dicção de outrem na folha de papel.

É constatado, na obra, o entrecruzar da narradora, que teve o seu “desejo de escuta” provocado, e da personagem, que “começou a narração de sua história” (Evaristo, 2020, p. 19). Desse modo, a narrativa/vida da protagonista é introduzida por meio do *incipit*, na primeira frase da narrativa: “Natalina Soledad, a mulher que havia criado o seu próprio nome” (Evaristo, 2020, p. 19). É este o ponto de partida da trama, construído de forma a instaurar as tramas e as trilhas da escrevivência da personagem, que, ao se autoneamar, tomou para si o controle de decidir o que fazer com sua própria vida.

A decisão de escolher para si um novo nome fez com que a personagem reconstruísse a sua identidade, que foi fragilizada pelas dinâmicas de poder com as quais se defrontou no decorrer de sua vida. É preciso ainda destacar que Natalina não escolheu repentinamente trocar o nome/castigo que lhe foi imposto, mas foi através da sua maturação enquanto indivíduo que ela resolveu autoneamar-se, e desse modo, se afastar da tradição patriarcal, que lhe infligiu tanto sofrimento no decorrer de sua vida.

Natalina, desde a mais tenra infância, foi submetida a uma das violências de gênero que mais afetam as mulheres: a misoginia, que se configura como “um ódio ou aversão às mulheres” (Carvalho; Moterani, 2016, p. 167). Esta violência é resultante das noções

patriarcais que têm como noção enraizada socialmente “que o homem é o centro da sociedade”, e que este comanda os corpos e as mentes femininos, através do através do “controle de sua capacidade reprodutiva, de sua sexualidade, de sua capacidade de trabalho e de interdição do seu acesso ao poder” (Buarque, 2006, p. 8).

Esta crença está tão internalizada na sociedade que é exteriorizada por meio de “agressões físicas, psicológicas, sexuais, mutilações, perseguições; culminando em alguns casos no feminicídio” (Carvalho; Moterani, 2016, p. 167). No conto, a misoginia é figurada através de violências psicológicas que permeiam a vida da personagem, que por ter nascido mulher, “não foi bem recebida pelo pai e não encontrou acolhida no colo da mãe” (Evaristo, 2020, p. 19).

A violência psicológica é definida pela Lei nº 11.340/06 como “qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento” (Brasil, 2006, p. 3) da mulher. Estas atitudes configurarem-se como um crime e representa um importante avanço em questões que envolvem a violência familiar. Nessa perspectiva, o próprio conto representar um crime respaldado pela legislação demonstra o alto teor de denúncia na tessitura literária de Conceição Evaristo.

Nessa perspectiva, a violência apontada no conto decorre de os pais da personagem sentirem que falharam com os moldes da sociedade patriarcal. O pai de Natalina falhou quando não se equiparou aos seus familiares “na façanha de conceber filhos machos” (Evaristo, 2020, p. 19). Assim, ele que queria tanto seguir aquela tradição familiar, na qual “todos os treze filhos do” seu avô, que lhe criou diante da morte prematura do seu pai, “tinham nascido meninos homens” (Evaristo, 2020, p. 20), não consegue ampliar a tradição patriarcal. Ao ter uma filha mulher, viu-se impossibilitado de dar continuidade àquelas realizações que tanto lhe orgulhavam.

É mediante o nascimento de Natalina que vemos uma figuração da sociedade patriarcal, considerando que as mulheres são “discriminadas” e “sofrem violência apenas por terem nascido mulheres” (Cfemea, 2007, p. 13). Por este motivo, a personagem tem a sua existência considerada um ferimento para a masculinidade de seu pai.

Com isso, nota-se que a violência de gênero não afeta somente “a vida das mulheres, mas também a dos homens quando, por exemplo, restringe sua possibilidade de manifestar seus sentimentos, através do choro, da suavidade ou da beleza, de cuidar dos filhos e da casa” (Cfemea, 2007, p. 13), mas, homens e mulheres são afetados pela sociedade patriarcal em que vivemos, pois “o privilégio masculino é também uma armadilha, uma vez que “os homens

“precisam a todo instante provar sua virilidade” (Figueiredo, 2020, p. 20). No conto, este fato é representado pelo pai, que não aceita que a filha nascida é uma mulher, como forma de buscar manter a sua reputação de homem viril para o mundo exterior.

Em vista disso, ele assume que o nascimento da filha seria um “erro”, um “problema” (Lima; Melo, 2018, p. 308-309), chegando a se questionar se aquilo que ele considerava uma falha, não seria decorrente de alguma fraqueza, ou de sua longevidade, como podemos observar no trecho: “Como podia ser? – pensava ele – de sua rija semente só saia varão! Estaria falhando? Seria a idade? Não, não podia ser...” (Evaristo, 2020, p. 19). Aqui, apesar de tais questionamentos, logo é descartada esta ideia, já que ele não acreditava que a falha estaria nele.

É visível a internalização do machismo no pai de Natalina, pois, ao se eximir de qualquer responsabilidade naquela geração, ele acaba colocando toda a culpa em sua esposa, “o elo mais fraco da ordem patriarcal” (Figueiredo, 2020, p. 94). Nessa conjuntura, ele acusou Maria Anita de ter lhe traído, visto acreditar que ela “havia se metido com alguém e ali estava a prova. Uma menina! Só podia ser filha de outro” (Evaristo, 2020, p. 20).

Assim, ao acreditar que a esposa havia cometido uma traição, Arlindo Silveira coloca toda a culpa daquela mancha na honra familiar nela, eximindo-se de qualquer participação no nascimento de Natalina, operando “uma maneira de denegrir a mulher e consolidar sua imagem negativa, de modo que a herança de Eva, a responsável pela entrada do mal no mundo e na vida do homem, fosse perpetuada” (Almeida, 2021, p. 102) por meio daquela gestação. Ao utilizar este recurso narrativo, Conceição Evaristo tece uma escrevivência de denúncia do processo de marginalização, rebaixamento e precarização do corpo, desejo e memória do corpo negro da mulher.

Maria Anita, ao ser acusada de trair o marido por ter gerado uma filha mulher, acaba sofrendo as consequências dessa suspeita, quando Arlindo, que “até então cumpria fielmente o seu dever de marido” (Evaristo, 2020, p. 20), deixou de aproximar-se dela. Ela, assim como sua filha, é punida pela sociedade patriarcal, que as difama e as castiga por terem nascido mulheres. Em vista disso, a mãe de Natalina, uma mulher criada em uma sociedade patriarcal, na qual se tem como padrão da feminilidade ser uma esposa, dona do lar e mãe admirável, ao não conseguir cumprir com as expectativas sociais e do marido, sente que falhou com as atribuições às quais foi incumbida. E, ao ver-se desprezada pelo marido, ela se sente solitária no casamento, por não possuir mais a relação de companheirismo e por ter o seu prazer

negado, contudo, mesmo invisibilizada naquele matrimônio, ela continua com Arlindo Silveira até o final de sua vida.

Vemos, com isso, a aceitação de sua condição naquele relacionamento que não lhe trazia satisfação.

Por conseguinte, ela é oprimida por seu lugar na sociedade, como forma de controle dos “impulsos que não se coadunavam com a ordem familiar” (Figueiredo, 2020, p. 201). Por isso, ela acaba se decepcionando com a vida de tal maneira que “entre lamentos e desejos, mal amamentou a criança. Descuidou-se propositalmente dela” (Evaristo, 2020, p. 20). Percebe-se que a mãe oprimida se torna opressora (Freire, 1987) de sua própria filha, ao negar qualquer forma de afeto e cuidado, ela condena a criança a uma solidão de gente grande.

Apesar de o pai acreditar na ideia de traição, logo a narrativa desfaz essa perspectiva, visto que “no crescimento da menina, uma expressão igual à de Arlindo Silveira Neto, marcava o rosto e o jeito da filha. Nem os meninos tinham tanta parecença com o pai” (Evaristo, 2020, p. 21). Todavia, apesar de a criança ter tantas semelhanças com Arlindo, de forma que a paternidade não poderia ser negada, os pais de Natalina continuaram a tratá-la de maneira negligente e hostil por ela ter ousado nascer mulher. É visível que eles ainda guardavam uma mágoa antiga pelo nascimento da filha, mas essa situação era resultante de suas próprias expectativas e vontades, que nada tinham a ver com a protagonista.

As vozes de Maria Anita e Arlindo Silveira nunca são escutadas na narrativa, uma vez que continuam sendo faladas pelo discurso da filha oprimida, de modo que a trama é apresentada “a partir de espaços de exclusão” (Evaristo, 2020, p. 32). Assim, o conto explora a figuração do corpo e voz de uma personagem afro-brasileira, rompendo o “papel de cordeiros sacrificiais e bodes expiatórios” (Anzaldúa, 2000, p. 231), papel este que vem sendo experienciado por mulheres negras na literatura brasileira.

Ademais, na trama do conto, o tratamento misógino foi ainda mostrado através do nome-castigo que a família impôs à personagem por ter nascido mulher ao ser nomeada como: Troçoléia Malvina Silveira, aludindo à palavra troço, que significa “objeto; coisa imprestável; traste velho” (Bueno, 1976, p. 1154). De um lado, sabemos que nomear é um ato simbólico, por meio do qual os pais normalmente escolhem para os seus filhos nomes que indicam qualidades boas que aspiram para a criança; de outro lado, na narrativa, a nomeação representa a insatisfação dos pais com o nascimento da filha. Além disso, o sobrenome familiar só foi inserido em sua certidão, pois a ausência deste poderia “levantar a suspeita de que algo desonroso manchava a autoridade” (Evaristo, 2020, p. 21) de seu pai.

Nessa perspectiva, a família, instituição social que deveria dar afeto e amor, rejeita um dos seus integrantes por não se enquadrar nos moldes determinados pela sociedade patriarcal. O pai, inclusive, pensava ainda em “uma maneira de mantê-la longe, bem longe de casa. Nada de deixar alguma herança para ela. A coisa só pedia e merecia o esquecimento” (Evaristo, 2020, p. 21). Este tratamento do genitor relembra a figuração imposta “às grandes personagens femininas do cânone ocidental”, que, quando ousam ir contra os ideais impostos socialmente, em seu desfecho “morrem (...) ou são afastadas para bem longe”, dessa maneira, “o mau exemplo é punido para que não seja imitado” (Figueiredo, 2020, p. 91). Nesse sentido, a personagem que ousou nascer mulher, em uma família que só aceitava filhos homens, é condenada pelos seus familiares, já que a sua existência constitui um crime, uma transgressão dos padrões aceitos por eles.

Assim, o afeto, que é de suma importância para amparar o sentimento de felicidade, segurança e confiança da criança na fase de seu desenvolvimento, não foi parte do crescimento de Natalina. E como sabemos, a falta deste afeto pode gerar “distúrbios psicológicos, como insegurança, depressão, loucura, complexo de inferioridade, etc.” (Costa; Gomes, 2017, n.p). Ao longo do texto, a personagem acaba sofrendo consequências dessa falta de apoio familiar, se tornando independente e aprendendo

[...] quase tudo por si mesma, desde o pentear dos cabelos até os mais difíceis exercícios de matemática, assim como se cuidar no período dos íntimos sangramentos. Dos cadernos e dos livros velhos desprezados pela prole masculina, que começava os estudos, ainda quando cada um precisava de auxílio para suspender a cueca, sozinha, ela recolhia suas lições. Silveirinha, como era chamada por alguns, de maneira autodidata, ia construindo seu aprendizado e ganhando uma sapiência incomum para a sua idade. (Evaristo, 2020, p. 21).

Percebemos que a escrita de Conceição Evaristo “configura-se como um Bildungsroman feminino e negro ao dramatizar a busca quase intemporal da protagonista, a fim de recuperar e reconstituir família, memória, identidade” (Duarte, 2006, p. 306). Isto é, ela narra diversas fases da vida de Natalina, desde a infância até a adolescência e vida adulta da personagem. Durante o seu processo de desenvolvimento como pessoa, a personagem passou por momentos de solidão e de negligência, mas os superou através das decisões que a recuperação de sua identidade, que foi fragmentada pelas violências às quais foi submetida em sua vida por aqueles que deveriam lhe dar amor e proteção. É notável que Natalina não teve a presença, nem o apoio pessoal, moral e psicológico de seus pais em momentos marcantes de seu desenvolvimento como indivíduo, com isso, ela torna-se autossuficiente desde a sua infância ao aprender sozinha a realizar os seus hábitos de cuidado pessoal e de higiene.

A personagem cresceu sem conhecer a cumplicidade e o afeto de seus pais. Constatamos ainda que até mesmo no início de sua educação, Soledad teve de ser autodidata, tendo em vista que: “só mais tarde, depois de ter como cúmplice um de seus irmãos, obteve a concordância do pai e, conseqüentemente, a da mãe, para frequentar a escola” (Evaristo, 2020, p. 21). O fato de Natalina não estar matriculada em uma escola desde que completou idade suficiente para isso, demonstra o quanto ela foi negligenciada por seus pais, bem como a concordância do pai vir primeiro que a da mãe, só ratifica o patriarcalismo vivenciado naquela família.

Já a questão de ela ter a ajuda concedida por um dos seus irmãos, nesse momento, manifesta que seus demais parentes consanguíneos tinham algum laço de compaixão e empatia por ela. Mas, por conta das atitudes de seus pais, eles acabaram se afastando da irmã com o tempo. Este fato é representado até mesmo por seus sobrinhos, que a consideravam excêntrica, dado que ela mal tinha contato com eles, como é visível no excerto abaixo:

Tia esquisita aquelas, – diziam os sobrinhos –, desde o nome. Tia que pouco saía de seu quarto. Não tão jovem, não tão velha. Quantos anos teria a Tia Troçoléia Malvina Silveira? Que nome! Que nome! Tão esquisita essa tia! Talvez por isso o vô e a vô lhe tivessem dado esse nome... (Evaristo, 2020, p. 24).

Além disso, percebemos que a ausência de cuidado e afeto familiar também teve efeitos visíveis na vida adulta de Natalina, quando ela acaba desistindo do amor romântico, por conta do sentimento de inferioridade e insegurança que sentia, frente aos “homens de belos nomes” (Evaristo, 2020, p. 24), refletido a situação de a personagem não saber retribuir um afeto que sempre lhe foi escasso.

Todavia, Soledad possuía um “lenitivo para a dura existência” (Evaristo, 2020, p. 23) que vivia: Margarida, a empregada de casa, que foi para Natalina uma figura de carinho e solidariedade. O elo fraterno entre as duas foi essencial para amenizar a solidão da personagem, mas não a erradicou, considerando que o afeto familiar é insubstituível para auxiliar no “desenvolvimento moral, psíquico e ético da criança” (Costa; Gomes, 2017, n.p). Esta conexão foi, no entanto, apenas temporária, tendo em vista que Margarida saiu do emprego, pois era:

[...] impossível continuar trabalhando em uma casa, onde o dono, a dona e seus filhos, aos berros, como se surda ela fosse, ditavam todas as ordens, com gestos de quem brame um chicote no ar. E receber um salário mingüado que não compensava nenhum trabalho e, muito menos, qualquer sofrimento. (Evaristo, 2020, p. 23).

A narrativa tinha como cenário uma cidade pequena e, sabe-se que, ao morar em lugares assim, todos conhecem a vida uns dos outros. Natalina, ao adentrar nas demais instituições sociais, como a escola, a igreja e a sua vizinhança, foi quando ela

compreendeu “a carga castigo de desprezo que o pai e mãe lhe devotavam e que se traduzia no nome castigo que lhe haviam imposto” (Evaristo, 2020, p. 22).

Ao se dar conta da falta de afeto, a personagem, contrariando as expectativas dos pais e da sociedade, nega-se “a responder a qualquer chamado, em que seu nome, aquele de registro e batismo não fosse inteiramente dito” (Evaristo, 2020, p. 22). Aqui, esta atitude revela uma forma de defesa e re-existência, com o intuito de “esgotar, acabar, triturar, esfarinhar” (Evaristo, 2020, p. 23-24) o significado daquele nome-castigo, para assim torná-lo insignificante, e com isso, recuperar a identidade que lhe foi negada.

E, ao solicitar para “todas as pessoas, grandes e pequenas, que o seu nome era: Troçoléia Malvina Silveira” (Evaristo, 2020, p. 22), a personagem lutava para que a sua voz e a sua presença fossem ouvidas. O pedido configurava-se em “posturas, posicionamentos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir” (Walsh, 2013, p. 25)³² o projeto patriarcal. Com isso, podemos identificar que estas posturas representavam a luta da personagem para ter a sua re-existência identificada e visibilizada.

A solicitação da personagem fazia ainda os seus pais, “nas poucas vezes em que se dirigiam a ela, pronunciarem a raiva antiga, o doloroso incômodo que o nascimento dela havia causado” (Evaristo, 2020, p. 22). É perceptível que o próprio nome da protagonista era um lembrete constante da dor e rancor causado pelo nascimento dela. Os traumas e as violências gerados pela sociedade patriarcal são dolorosos para todos os envolvidos, diante disso, a personagem começou a desenvolver o sentimento de indiferença em relação aos seus pais como forma de se proteger frente ao tratamento recebido, como é possível constatar no trecho a seguir:

Ostensivamente, ignorou a presença dos dois, não só na intimidade familiar, mas for dela também. Dentro de casa, muitas vezes tateava o espaço como se estivesse escuro, ou melhor, no escuro estava, pois andava de olhos fechados quando percebia qualquer proximidade dos dois. Não suportava vê-los. Recusava sentar-se à mesa, alimentava-se no quarto ou na cozinha e como uma sombra, quase invisível, transitava em silêncio, de seu quarto ao banheiro e à cozinha, mesmo entre os seus irmãos. Da voz, da fala de seus familiares, não criou necessidade alguma. (Evaristo, 2020, p. 23).

Percebemos que a dor de ser negligenciada e ignorada constantemente por seus pais era tão forte, que para sobreviver, Natalina passou a ignorá-los, isto é, fingia que os familiares não existiam como estratégia para defender-se contra aquele sofrimento que lhe impuseram por

³² [...] posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de resistência, transgressão, intervenção, insurgência, criação e influência. (Walsh, 2013, p. 25, tradução nossa).

nascer mulher. Os pais da personagem, por sua vez, nada fizeram para tentar reatar aquele laço familiar.

Somente nas páginas finais da narrativa nos é revelado que o pai havia deixado uma herança para Natalina: ele “resolvera não lhe deserdar e deixou algumas casinhas que lhe forneceria rendas para viver” (Evaristo, 2020, p. 25). Notamos certo sentimento de culpa por meio da atitude do pai, contudo a personagem não necessitava de legados monetários, mas, sim, de atitudes de afeto, amor, carinho e respeito de sua família e ela aspirava “um só propósito. Um grande propósito. Inventar outro nome para si” (Evaristo, 2020, p. 23), assim ela visava se rebatizar e criar para si uma identidade. Mas foi somente aos 30 anos, idade que simboliza mudanças importantes e marca a independência, que ela conseguiu mudar o seu nome, ela não “sabia explicar por que aguardou tanto tempo” (Evaristo, 2020, p. 24-25).

Para explicar este fato, a narradora faz uma interferência e traz a perspectiva de que a personagem havia esperado o falecimento dos seus pais, vítimas de um acidente de carro, como forma de respeito e porque foi nessa idade que a protagonista (re)nasceu, ao “se despir do nome e da condição antiga” (Evaristo, 2020, p. 25). Ela escolheu como nome Natalina Soledad, que deriva do latim *natalis* e significa nascimento ou local que nasceu, e, Soledad, um substantivo do espanhol que significa solidão. Ao escolher este nome que “destoava da denominação familiar dos Silveiras e que era meio esquisito também” (Evaristo, 2020, p. 25), Natalina se emancipa por meio da língua(gem), desvinculando-se do sobrenome e da herança patriarcal, iniciando uma nova fase em sua vida em que se sente à vontade para contar a “sua história, para quem quisesse escutá-la” (Evaristo, 2020, p. 19).

Temos representado, portanto, um exercício de escrevivência da protagonista, que sentia em seu nome os desafetos de sua família. E, ao usar a linguagem como forma de (re)construir a sua própria identidade, Natalina toma as rédeas de sua re-existência. Em outras palavras, ao questionar e dismantelar aquela visão patriarcal, ela ressignifica a sua trajetória, a sua cultura e o seu lugar de mulher a fim de cartografar a re-existência e a luta contra o controle do nome dentro do próprio espaço familiar. Ter a liberdade para escolher outra forma de nomeação coloca-se, então, como possibilidade de transformar seu horizonte de vida e exercitar, sobretudo, a estratégia de redefinir seu imaginário de mulher negra em constante movimento, marcado pela escrevivência da memória individual e coletiva.

Os percursos da escrevivência de Natalina Solidad são construídos desde a história do afeto, da nomeação e da transformação de personagens cuja experiência social, humana e ética testemunha um diálogo em contraponto das alteridades afro-brasileiras.

Esta escrevivência também se apresenta através das experiências “da condição humana” (Evaristo, 2020, p. 31), evidenciadas nos personagens da narrativa, que são manifestos através da solidão evocada por Natalina, pela tristeza de Maria Anita e pela decepção sentida por Arlindo. Tais experiências causam a identificação dos leitores com esses “personagens ficcionalizados”, que con(fundem-se) “com a vida (...) que nós experimentamos em nosso lugar ou vivendo con(fundido) com outra pessoa ou com o coletivo, originalmente de nossa pertença” (Evaristo, 2020, p. 31).

É nesse percurso narrativo que se dão as escrevivências de Conceição Evaristo, nas quais a escritora usa seu texto/voz para esboçar violências que perpassam a existência de mulheres, figuradas no conto por meio da misoginia e da negligência infantil, causando dor e sofrimento na personagem principal da trama.

Mas vale ressaltar que os demais personagens da narrativa também sofrem as consequências do patriarcado e do machismo representados na tessitura literária. Neste horizonte, o conto apresenta um teor de denúncia dos problemas experienciados pelos indivíduos, decorrentes do sexismo, que é naturalizado socialmente. Neste percurso de figuração, o conto da autora incomoda, conforme evocado na epígrafe deste tópico, “os donos da casa grande em seus sonos injustos”.

Discutidos os percursos das escrevivências em Conceição Evaristo, vamos dar prosseguimento ao estudo, à leitura, à análise e à investigação de textos literários, agora por meio da contística de Isabel Allende.

3.2 Itinerários da escrita migrante em “Dos Palabras”

“Escrever é perigoso porque temos medo do que a escrita revela: os medos, as raivas, a força de uma mulher sob uma opressão tripla ou quádrupla. Porém neste ato reside nossa sobrevivência, porque uma mulher que escreve tem poder. E uma mulher com poder é temida”.

(Gloria Anzaldúa, 2000, p. 234)

Fundamentado nas reflexões da escritora Gloria Anzaldúa (2000), este tópico discute a questão da escrita migrante no conto “Dos Palabras”, da autora chilena Isabel Allende (2003). Buscamos desse modo, compreender os deslocamentos geográficos e simbólicos figurados tanto pela narradora, quanto pela personagem feminina da escritora latino-americana.

Cuentos de Eva Luna (2003) é uma coletânea de contos narrados por uma das protagonistas de uma das obras anteriores de Allende: *Eva Luna* (1987). O livro traz um agradecimento a William Gordon, ex-marido da autora, pelo tempo compartilhado entre os dois, além disso, o exemplar também possui uma epígrafe, que registra um excerto retirado do livro *Las mil y una noches*³³, de Antoine Galland (1987), que explora a figura de Sherazade, a conhecida narradora persa que utilizou as palavras como forma de sobrevivência.

A coletânea de Allende inicia com uma lembrança de Rolf Carlé, que pede para Eva Luna lhe contar “un cuento que no le hay as contado a nadie” (Allende, 2003, n.p)³⁴. É nesse cenário que Eva apresenta o olhar de uma Sherazade latino-americana, isto é, uma narradora cujos contos remontam à tradição oral de contar histórias ao relatar para Rolf histórias de: “Amor, vingança, nostalgia, compaixão, ironia, morte, luxúria e ganância” (Allende, 2022, n.p). Em *Cuentos de Eva Luna*, Isabel Allende testemunha variadas facetas femininas, mapeando as memórias, humanidades e linguagens em constante movimento, por meio da expressão das “vicissitudes do corpo que só” as mulheres “conhecem” (Figueiredo, 2020, p. 96), através de personagens mulheres transgressivas e resistentes.

Para compreender melhor a composição literária de Allende, iremos nos aprofundar na leitura, análise e interpretação do conto “*Dos Palabras*”, o qual apresenta 44 parágrafos organizados em 7 páginas. Na narrativa, identifica-se a presença de uma narradora onisciente neutra, em terceira pessoa, que, apesar de conhecer profundamente seus personagens, não é um personagem do texto literário. A trama também transita entre o tempo cronológico e psicológico, ao esboçar a trajetória da infância e dos deslocamentos da protagonista.

A composição literária de Allende apresenta 12 personagens: 1) a narradora onisciente Eva Luna, 2) Belisa Crepusculario, 3) os irmãos de Belisa, 4) as pessoas que Belisa encontrou na jornada, 5) o homem que banhava um cavalo, 6) o padre, 7) um velho, 8) Mulato, 9) os homens do coronel, 10) o coronel, 11) os eleitores, e 12) os jornalistas.

Essa narrativa está centrada na trajetória da personagem, Belisa Crepusculario, que “había nacido una familia tan mísera, que ni siquiera poseía nombres para llamar a sus hijos” (Allende, 2003, n.p)³⁵. Nessa cena, já se visualiza o contexto de subalternidade que a protagonista vivencia, representado diante a ausência dos bens incompressíveis, estes que, conforme Antonio Candido, são: “não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os que garantem a integridade espiritual” (1995, p. 176).

³³ As mil e uma noites. (tradução nossa)

³⁴ Um conto que nunca havia contado a ninguém. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa)

Esta ausência dos bens fundamentais à vida, manifesto no texto, é decorrente da escassez de moradia segura, alimentação, saneamento básico, saúde e escolaridade, elementos que são constatados no trecho:

Vino al mundo y creció en la región más inhóspita, donde algunos años las lluvias se convierten en avalanchas de agua que se llevan todo, y en otros no cae ni una gota del cielo, el sol se agranda hasta ocupar el horizonte entero y el mundo se convierte en un desierto. (Allende, 2003, n.p)³⁶.

À vista disso, a personagem que até “que cumplió doce años no tuvo otra ocupación ni virtud que sobrevivir al hambre y la fatiga de siglos” (Allende, 2003, n.p)³⁷, durante um período de seca, em que perdeu quatro irmãos mais novos, percebeu que se continuasse naquela região inóspita teria o mesmo destino de seus parentes consanguíneos. Desse modo, por não ver um futuro para si naquela localidade, Crepusculario decide partir em uma jornada além do território de seu nascimento, buscando “burlar a la muerte” (Allende, 2003, n.p)³⁸ para assim assegurar a sua sobrevivência.

A travessia de Belisa, assim como a de outros migrantes, foi marcada pela dificuldade, considerando que ela passou por trechos, nos quais a “tierra estaba erosionada, partida en profundas grietas, sembrada de piedras, fósiles de árboles y de arbustos espinudos, esqueletos de animales blanqueados por el calor” (Allende, 2003, n.p)³⁹. Notamos a “esperança desesperada” (Arentsen, 2008, p. 84) sentida pela personagem, para ela resolver empreender o deslocamento a pé em busca de sua sobrevivência. Ademais, o deslocamento de Belisa ainda carrega uma “dor de uma ferida aberta e sangrenta” (Arentsen, 2008, p. 85), representada pela morte de seus irmãos, que tiveram suas vidas ceifadas pela ausência de condições dignas de vida.

É visível que os personagens do conto, representados por Belisa, seus irmãos e as “familias que, como ella, iban hacia el sur” (Allende, 2003, n.p)⁴⁰, estavam em “una lucha permanente contra una muerte omnipresente” (Fanon, 2001, p. 115)⁴¹, que, infelizmente, nem todos conseguiram sobreviver. Vale destacar ainda que as mortes de indivíduos provenientes

³⁵ [...] nascera numa família tão miserável, que nem sequer possuía nomes para dar aos filhos. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

³⁶ Veio ao mundo e cresceu na região mais inóspita, onde, em alguns anos, as chuvas se transformam em avalanches de água que tudo arrastam, e em outros nem uma gota cai do céu, o sol aumenta até ocupar o horizonte por inteiro, e o mundo se transforma em deserto. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

³⁷ [...] completar doze anos não teve outra ocupação nem virtude senão sobreviver à fome e a fadiga dos séculos. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

³⁸ [...] enganar a morte. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

³⁹ [...] a terra estava escalvada, partida em gretas profundas, semeada de pedras, fósseis de árvores e de arbustos espinhosos, esqueletos de animais esbranquiçados pelo calor. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

de países colonizados continuam a ser uma realidade, mas estas não são consideradas importantes, para os grandes poderes e as grandes mídias, que continuam a cobrir notícias como a de que: “Fulgencio Barba noqueó al Negro Tiznao en el tercer round” (Allende, 2003, n.p)⁴². Percebemos, assim, que algumas vidas são consideradas menos importantes, pois estão em um “lugar no qual as suas humanidades não foram reconhecidas” (Ribeiro, 2017, n.p).

É notável, portanto, que estes grandes poderes possuem a “capacidade de ditar quem pode viver e quem deve morrer” (Mbembe, 2016, p. 123), exercida a partir de estratégias que minam as possibilidades de vida das pessoas que são subalternizadas socialmente, que vão desde a ausência de recursos necessários à vida, como uma moradia segura, até mesmo aos míseros empregos aos quais têm acesso. Contudo, a morte dos indivíduos colonizados torna-se para eles uma “redenção” que é “experimentada como ‘uma libertação de terror e da sujeição’” (Mbembe, 2016, p. 146). Dessa forma, quando os irmãos de Belisa partem desta vida, eles se libertam de todos os sofrimentos vividos, e mostram para este sistema que também têm o poder de não se sujeitar a esta vida vazia, na qual tudo que eles são para os grandes poderosos é mão de obra barata para os seus empreendimentos.

No entanto, Belisa empreende outro caminho e luta contra as estratégias de outra forma, como é visível na narrativa, quando ela considera “prostituirse o emplearse como sirvienta em las cocinas de los ricos” (Allende, 2001, n.p)⁴³, pois, como mulher, oriunda de uma região marcada por condições adversas, possuía poucas opções de trabalho disponíveis, pois “o lugar social” que ela ocupa, restringe “oportunidades” (Ribeiro, 2017, n.p). Dessa maneira, constatamos a existência de situações que afetam “la existencia del colonizado hacen que su vida se asemeje a una muerte” (Fanon, 2001, p. 115).⁴⁴

Verificamos ainda, no conto, que a ausência de oportunidades de trabalho vivida por Belisa Crepusculario é ocasionada, principalmente, por sua baixa escolaridade e pela falta de expectativa de crescimento pessoal e profissional no lugar em que ela nasceu. A personagem, ao se perceber sem opções de emprego, tem a sua “sobrevivência *biológica*” (Bauman, 2005, p. 17) ameaçada, por não possuir acesso à alimentação e nem abrigo. Esta situação poderia gerar na personagem uma perda da sua “autoestima e do” seu “propósito de vida” (Bauman, 2005, p. 17), mas, Belisa Crepusculario, mesmo com todas as probabilidades contra si, resiste

⁴⁰ [...] famílias que como ela iam para o sul. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁴¹ [...] uma luta permanente contra uma morte onipresente. (Fanon, 2001, p. 115).

⁴² [...] Fulgencio Braba derrubou negro Tiznao no terceiro assalto. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁴³ [...] prostituir-se ou se empregar como criada na cozinha dos ricos. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁴⁴ [...] a existência do colonizado, fazendo com que a sua vida se assemelhe a uma morte. (Fanon, 2001, p. 115).

a estas condições que desgastam a sua vida e sobrevive devido a sua teimosia. A sobrevivência aqui é realizada em seus próprios termos, sem se sujeitar às vontades daqueles que julgavam ter o poder de decidir o seu destino.

Além disso, é perceptível na trama que a protagonista se distancia da perspectiva binária eurocêntrica, que distingue “lo culto de lo bárbaro, lo letrado de lo iletrado, el sujeto cognoscente y el objeto que se conoce, en toda la variada gama de oposiciones binarias que diseña la episteme eurocéntrica” (Palermo, 2022, p. 394)⁴⁵. Belisa, ao contrário do que a tradição eurocêntrica esperava dela, assume a escrita como forma de resistência. Assim, a protagonista que não teve acesso à escolaridade, toma a escrita como um dos maiores mecanismos usados para disseminar as noções hegemônicas e para romper o silêncio imposto aos indivíduos subalternizados.

Na literatura, vemos estes binarismos figurados na forma como as mulheres são retratadas na ficção, sendo descritas com uma dualidade e, se elas saem dos moldes aspirados pela sociedade patriarcal, são vistas “como Eva, a pecadora ligada ao topo da demonologização da mulher” (Almeida, 2021, p. 57), mas, se elas aceitam o papel de submissão, são tomadas “como Ave, à exemplo de Maria, virgem pura e mãe de Cristo, a única capaz de recuperar a honra perdida” (Almeida, 2021, p. 57). Estas noções dicotômicas divisam as mulheres através dos extremos: boa/má; perigosa/indefesa, e altruísta/perversa. Logo, percebemos que as violências de gênero estão presentes até mesmo na forma como a mulher é enxergada na literatura e na vida, precisando sempre imitar um modelo utópico, que nunca consegue ser alcançado, pois ele não é real.

Em vista disso, vemos um rompimento destas noções eurocêntricas, com a protagonista do conto, considerando que, em alguns momentos, ela é empática com os outros, vendendo sua mercadoria com preços justos, mas também tem períodos em que ela age com egoísmo, ao apenas saudar “con un gesto al pasar” as pessoas que também estavam fugindo da seca, atentando-nos que ela “(...) no podía gastar sus fuerzas en ejercicios de compasión” (Allende, 2003, n.p)⁴⁶. Com isso, verificamos a transgressão da personagem, ao não possuir uma identidade fixa. Belisa é um ser em trânsito, que age no entre-lugar (Santiago, 2000) da bondade e da maldade. Ela tece gestos de solidariedade, mas nem sempre

⁴⁵ [...] o educado do bárbaro, o alfabetizado do analfabeto, o sujeito cognoscente do objeto que é conhecido, em toda a gama de oposições binárias projetadas pela episteme eurocêntrica. (Palermo, 2022, p. 394, tradução nossa).

consegue prestar auxílio àqueles/as com os/as quais estabelece diálogo, tendo em vista que ela mesma está em uma luta constante para sobreviver. Além do mais, por ser um ser migrante, *Crepusculario* está sempre entre dois lugares, o do passado e o do seu presente, sentindo-se deslocada com o novo espaço que ocupa, sem conseguir voltar ao antigo.

Ao final de sua jornada, a personagem “salvó la vida y además descubrió por casualidad la escritura” (Allende, 2003, n.p)⁴⁷. E é por meio da escrita que ela restitui a sua humanidade que lhe havia sido negada e o ato de autonomear-se como Belisa *Crepusculario*. Belisa é um anagrama do nome da escritora *BEL + ISA = ISA + BEL*, já *Crepusculario* faz referência ao vocábulo crepúsculo, que é: “a luz frouxa que precede o nascer do Sol e persiste algum tempo depois de ele se pôr” (Bueno, 1976, p. 311), o entre- lugar fronteiro entre o dia e a noite, no qual sempre se é possível recomeçar.

Esta descoberta é também uma metáfora autobiográfica, pois, assim como Belisa, Isabel Allende teve de partir de sua terra para sobreviver devido à ditadura militar chilena, se exilando na Venezuela. Foi durante esta trajetória que Allende descobriu a escrita literária, depois de ser aconselhada por Pablo Neruda a escrever ficção por causa da falta de objetividade em seus textos jornalísticos. Percebemos, dessa maneira, as semelhanças entre a autora e a personagem na mescla entre as vivências e a escrita.

O descobrimento da escrita também dá a Belisa, na trama, a ocupação de ser comerciante de palavras, ofício que lhe garantiu recursos financeiros e que “le pareció una alternativa decente” (Allende, 2003, n.p)⁴⁸. E é por meio deste que a protagonista se torna narradora daquele povo que vivia sendo vítimas de tiranos e da guerra civil, contribuindo para a restituição das identidades daqueles indivíduos silenciados por terem suas humanidades negadas. Esta restituição se dá através do seu emprego, com o qual ela:

Recorría el país, desde las regiones más altas y frías hasta las costas calientes, instalándose en las ferias y en los mercados, donde montaba cuatro palos con un toldo de lienzo, bajo el cual se protegía del sol y de la lluvia para atender a su clientela. No necesitaba pregonar su mercadería, porque de tanto caminar por aquí y por allá, todos la conocían. Había quienes la aguardaban de un año para otro, y cuando aparecía por la aldea con su atado bajo el brazo hacían cola frente a su tenderete. Vendía a precios justos. Por cinco centavos entregaba versos de memoria, por siete mejoraba la calidad de los sueños, por nueve escribía cartas de enamorados, por doce inventaba insultos para enemigos irreconciliables. También vendía cuentos,

⁴⁶ [...] saudava-os com um gesto ao passar (...) não podia gastar suas forças em exercícios de compaixão. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁴⁷ [...] salvou a vida e, por acaso, descobriu a escrita. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁴⁸ [...] pareceu-lhe alternativa decente. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

pero no eran cuentos de fantasía, sino largas historias verdaderas que recitaba de corrido, sin saltarse nada. Así llevaba las nuevas de un pueblo a otro. La gente le pagaba por agregar una o dos líneas: nació un niño, murió fulano, se casaron nuestros hijos, se quemaron las cosechas. En cada lugar se juntaba una pequeña multitud a su alrededor para oír la cuando comenzaba a hablar y así se enteraban de las vidas de otros, de los parientes lejanos, de los pormenores de la Guerra Civil. A quien le comprara cincuenta centavos, ella le regalaba una palabra secreta para espantar la melancolía. (Allende, 2003, n.p).⁴⁹

Vemos que Belisa era uma figura reconhecida por oportunizar que as pessoas se conectassem umas com as outras, já que ela transmitia as novidades e as informações relevantes que não eram retratadas pelos meios da imprensa. *Crepusculario* documentava a história daquele povo através de versos de memória, cartas e contos escritos e oralizados por ela. Destacamos também que utilizar a linguagem oral para contá-los foi primordial para os indivíduos daquelas regiões, pois muitos deles não tinham domínio da palavra escrita, além disso, ao contar em voz alta os relatos, se tem uma referência à tradição oral no jogo narrativo do conto.

A narrativa tem um ponto de virada quando Belisa estava “en el centro de una plaza, sentada bajo su toldo vendiendo argumentos de justicia a un viejo que solicitaba su pensión desde hacía diecisiete años” (Allende, 2003, n.p)⁵⁰. Nesse cenário, surge Mulato, um personagem cujo nome faz referência aos indivíduos de ascendência de “pai branco e mãe preta; ou vice-versa; homem escuro, trigueiro” (Bueno, 1976, p. 755), representando as mesclas raciais, fruto do processo de colonização.

Mulato, bem como Belisa, não se prende ao dualismo eurocêntrico, sendo associado na trama “[...] al estropicio y la calamidad” (Allende, 2003, n.p)⁵¹, mas, ao mesmo tempo, é

⁴⁹ Percorria o país, desde as regiões mais altas e frias até as costas quentes, instalando-se nas feiras e nos mercados, onde montava quatro estacas com um toldo de cânhamo, sob o qual se protegia do sol e da chuva para atender à clientela. Não precisava apregoar sua mercadoria, porque, de tanto caminhar por aqui e por ali, todos a conheciam. Havia os que a aguardavam de um ano para outro e, quando aparecia na aldeia com a trouxa debaixo do braço, faziam fila em frente à sua barraca. Vendia a preços justos. Por cinco centavos, entregava versos de memória; por sete, melhorava a qualidade dos sonhos; por nove, escrevia cartas de namorados e, por 12, inventava insultos para inimigos irreconciliáveis. Também vendia contos, mas não eram contos de fantasia e, sim, longas histórias verdadeiras que recitava de enfiada, sem nada saltar. Assim levava as notícias de uma aldeia para outra. As pessoas lhe pagavam para juntar uma ou duas linhas: nasceu um menino, morreu fulano, casaram-se os nossos filhos, queimaram-se as colheitas. Em cada lugar, juntava-se uma pequena multidão à sua volta para ouvi-la quando começava a falar e assim se inteiravam das vidas dos outros, dos parentes que viviam longe, dos pormenores da guerra civil. A quem lhe comprasse 50 centavos, dava de presente uma palavra secreta para afugentar a melancolia. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁵⁰ [...] no centro de uma praça, sentada sob seu toldo, vendendo argumentos de justiça a um velho que solicitava sua pensão há 17 anos. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁵¹ [...] ao malefício e à calamidade. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

descrito em alguns trechos com adjetivos como leal, humilde e fiel. Allende representa a pluriversidade com maestria, considerando que, mesmo Mulato sendo um indivíduo cuja vida era marcada pela violência, ele também possuía inúmeras qualidades, que normalmente só são associadas a homens brancos em narrativas. Com o personagem, vemos a desconstrução destas noções, uma vez que ele é um ser mais complexo do que as antigas tradições aspiravam que ele fosse.

Com a chegada de Mulato, com os homens do Coronel, comandados por ele, na praça: “Salieron volando las gallinas, dispararon a perderse los perros, corrieron las mujeres con sus hijos y no quedó en el sitio del mercado otra alma viviente que Belisa Crepusculario, quien no había visto jamás al Mulato” (Allende, 2003, n.p)⁵². Através desse excerto, notamos o terror inspirado por aqueles homens, cuja vidas eram marcadas pelos terrores da guerra cívil.

Eles estavam à procura de Belisa e, quando a encontraram “la ataron de pies y manos y la colocaron atravesada como un bulto de marinero sobre la grupa de la bestia del Mulato. Emprendieron galope en dirección a las colinas” (Allende, 2003, n.p).⁵³ Percebemos, dessa maneira, a violência física e simbólica, por meio da forma como o corpo de Belisa é manuseado, como se fosse uma simples bagagem, um objeto; figura-se, assim, o modo como muitos homens ainda enxergam e tratam as mulheres em nossa sociedade. O tratamento foi tão violento, que quando chegaram ao destino, Belisa acabou por desmaiar, por não ter aguentado aquela penosa viagem.

Horas depois, quando Belisa enfim acorda, levam-lhe em direção ao Coronel, “el hombre más temido del país” (Allende, 2003, n.p)⁵⁴. Ele é chamado dessa forma na narrativa, pois representa uma figura de poder, por ser possuidor de uma patente militar que lhe permitia mandar e desmandar naquela região. Contudo, Belisa o descreve como sendo o “hombre más solo de este mundo” (Allende, 2003, n.p)⁵⁵. É perceptível, mais uma vez, a dualidade dos personagens de Allende, quando o Coronel, um personagem que possuía um poder adquirido através da violência, é caracterizado pela protagonista como uma pessoa que evoca a solidão, notamos a humanização que se dá ao personagem, atribuindo a ele emoções que o tiravam de um patamar de barbaridade, além da complexidade dele como ser humano.

⁵² As galinhas voaram, os cães correram até se perder, as mulheres esconderam-se com os filhos, e não ficou viva alma a não ser Belisa Crepusculario, que nunca tinha visto o Mulato. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁵³ [...] amarraram-lhe pés e mãos e puseram-na atravesada como um fardo de marinheiro sobre a garupa do cavalo do Mulato. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁵⁴ [...] o homem mais temido do país. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁵⁵ [...] homem mais solitário do mundo. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

Ademais, o Coronel também é retratado com traços que se assemelham aos animais, como no trecho: “sus fieros ojos del puma” (Allende, 2003, n.p)⁵⁶. A representatividade se repete com os demais personagens da trama, como é visível no excerto: “Siguió sus huellas por toda esa vasta geografía hasta encontrarla” (Allende, 2003, n.p)⁵⁷, no qual se associam os passos de Belisa a pegadas, vocábulo mais usado ao retratar a fauna do que humanos. Com este recurso narrativo, Allende relê criticamente a visão que o colonizador tem dos colonizados.

Quando encontra a comerciante de palavras, Coronel revela que

Deseaba entrar a los pueblos bajo arcos de triunfo, entre banderas de colores y flores, que lo aplaudieran y le dieran de regalo huevos frescos y pan recién horneado. Estaba harto de comprobar cómo a su paso huían los hombres, abortaban de susto las mujeres y temblaban las criaturas, por eso había decidido ser Presidente. (Allende, 2003, n.p).⁵⁸

Para conseguir tal feito, ele precisava dos serviços de Belisa para escrever o discurso para a campanha, tendo em vista que aspirava alcançar seu desejo através de votos populares, pois não objetivava “convertirse en otro tirano, de éstos ya habían tenido bastantes por allí” (Allende, 2003, n.p)⁵⁹. Belisa aceitou o trabalho, “temiendo que el Mulato le metiera un tiro entre los ojos o, peor aún, que el Coronel se echara a llorar” (Allende, 2003, n.p)⁶⁰. Percebemos que as motivações de Belisa já dão mostras de que ela temia mais deixar o Coronel expressar sentimentos de tristeza do que sua própria morte. Dessa forma, é visível o começo de algum interesse dela por ele, fato que é comprovado na frase que vem a seguir: “percibió un palpitante calor en su piel, un deseo poderoso de tocar a ese hombre, de recorrerlo con sus manos, de estrecharlo entre sus brazos” (Allende, 2003, n.p)⁶¹. Para ajudá-lo, Belisa:

Descartó las palabras ásperas y secas, las demasiado floridas, las que estaban desteñidas por el abuso, las que ofrecían promesas improbables, las carentes de verdad y las confusas, para quedarse sólo con aquellas capaces de tocar con certeza el pensamiento de los hombres y la intuición de las mujeres. (Allende, 2003, n.p)⁶².

⁵⁶ [...] seus ferozes olhos de puma. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁵⁷ Seguiu suas pegadas por toda a vasta geografía. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁵⁸ Desejava entrar nas aldeias sob arcos de triunfo, entre bandeiras de cores e flores, que o aplaudissem e lhe dessem ovos frescos e pão recém-saído do forno. Estava farto de ver como os homens fugiam a sua passagem, as mulheres abortavam de susto, e tremiam as crianças; por isso decidira ser presidente. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁵⁹ [...] tornar-se outro tirano, desses já tinha havido bastantes por ali. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁶⁰ [...] receando que o Mulato lhe metesse um tiro entre os olhos ou, pior ainda, que o Coronel comesse a chorar. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁶¹ [...] sentiu palpitante calor em sua pele, o desejo poderoso de tocar aquele homem, de percorrê-lo com as mãos, de apertá-lo entre os braços. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁶² Descartou as palavras ásperas e secas, as demasiado floridas, as que desbotavam pelo abuso, as que ofereciam promessas improváveis, as que careciam de verdade e as confusas, para ficar apenas com aquelas capazes de tocar com certeza o pensamento dos homens e a intuição das mulheres. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

Belisa escreveu um discurso que emocionou a tropa e entusiasmou o coronel, custando um peso a ele, dando-lhe direito a um brinde e duas palavras, que Belisa sempre dava para os clientes a cada 50 centavos gastos. Ao dar-lhe a prenda, ela aproximou-se dele e lhe permitiu que sentisse “el olor de animal montuno que se desprendía de esa mujer, el calor de incendio que irradiaban sus caderas, el roce terrible de sus cabellos, el aliento de y erbabuena susurrando en su oreja las dos palabras secretas a las cuales tenía derecho” (Allende, 2003, n.p)⁶³. Nesse trecho, observamos que a materialização dos sentimentos de Belisa ocorre através da verbalização destas duas palavras, portanto, é por meio da língua(gem) que coronel se sente atraído pela comerciante.

Na época da campanha presidencial, as pessoas que escutaram o Coronel ficaram “deslumbrados por la claridad de sus proposiciones y la lucidez poética de sus argumentos, contagiados de su deseo tremendo de corregir los errores de la historia y alegres por primera vez en sus vidas” (Allende, 2003, n.p)⁶⁴. Desse modo, notamos o poder das palavras, afinal, é através de seu uso que se pode convencer as pessoas a acreditarem em seus discursos.

Contudo, apesar do sucesso da campanha, o Coronel estava sempre pensando nas duas palavras ditas por Belisa que o tocaram profundamente, tanto é que eles as “decía cuando la ablandaba la nostalgia, las murmuraba dormido, las llevaba consigo sobre su caballo, las pensaba antes de pronunciar su célebre discurso y se sorprendía saboreándolas en sus descuidos” (Allende, 2003, n.p)⁶⁵. Ele não conseguiu tirar da mente as palavras que já operavam mudanças nele e, Mulato, percebendo a alteração do amigo, preocupou-se e foi em busca de Belisa para ajudá-lo. Entretanto quando a trouxe:

El Coronel y Belisa Crepusculario se miraron largamente, midiéndose desde la distancia. Los hombres comprendieron entonces que ya su jefe no podía deshacerse del hechizo de esas dos palabras endemoniadas, porque todos pudieron ver los ojos carnívoros del puma tornarse mansos cuando ella avanzó y le tomó la mano. (Allende, 2003, n.p).⁶⁶

⁶³ [...] sentiu o cheiro de animal montês que saía daquela mulher, o calor de incêndio irradiado pelos quadris, o roçar terrível de seus cabelos, o hálito de hortelã-pimenta sussurrando-lhe ao ouvido as duas palavras secretas a que tinha direito. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁶⁴ [...] deslumbrados pela clareza de suas propostas e pela lucidez poética de seus argumentos, contagiados por seu tremendo desejo de corrigir os erros da história e alegres pela primeira vez em sua vida. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁶⁵ Dizia-as quando o abrandava a nostalgia, murmurava-as adormecido, levava-as consigo em seu cavalo, pensava nelas antes de pronunciar seu célebre discurso e se surpreendia saboreando-as nos momentos descuidados. (Allende, 2003, n.p, tradução nossa).

⁶⁶ O Coronel e Belisa Crepusculario olharam-se longamente, medindo-se a distância. Os homens compreenderam, então, que seu chefe já não se podia desfazer do feitiço das palavras endemoninhadas, porque todos puderam ver os olhos carnívoros do puma tornarem-se mansos quando ela avançou e lhe pegou a mão. (Allende, 2001, n.p, tradução nossa).

Com isso, o uso das palavras oportunizou a restituição da humanização e garantiu a sobrevivência de Belisa, uma vez que estas operaram mudanças também na vida do coronel, que deixou de ser solitário e acabou ganhando o amor. Além disso, as duas palavras nunca são escritas no texto, mas, nas entrelinhas narrativas, delas podemos constatar o poder de sedução, de humanização, de solidariedade e de re-existência.

É, pois, através da reflexão sobre o poder das palavras que se apresenta a escrita migrante de Isabel Allende, autora que articula seus escritos como subsídios de sua sobrevivência, expressando seus medos, suas raivas e sua força de uma mulher subalternizada socialmente. É assim que Allende coloca em páginas de papel “o que mais nos liga à vida, a sensação do corpo, a imagem vista, a expansão da psiquê em tranquilidade” (Anzaldúa, 2000, p. 235) e as suas experiências de um ser que se sente deslocado pela vida migrante que leva.

3.3 Horizontes de identidades pluriversas

“Aproximo textos. Eu os faço dialogar, apesar do silêncio”.

(Vera Casa Nova, 2008, p. 110)

Esta penúltima seção do capítulo busca discutir “o encontro, a aproximação, o diálogo ou a fricção” (Casa Nova, 2008, p. 112) entre os contos de Conceição Evaristo e Isabel Allende. Visa, assim, interpretar os horizontes das identidades pluriversas de indivíduos subalternizados e contrapondo realidades e visões de mundo heterogêneas, para evidenciar as zonas de contato⁶⁷ das escritoras. As identidades pluriversas seriam os pontos de vistas desde os quais as personagens enunciam, tensionam e potencializam vivências e experiências distintas. As aproximações dos textos aludidas por Casa Nova (2008), na epígrafe tornam-se, assim, horizontes fundamentais para identificar, problematizar e ressignificar a relação de mundos em que sujeitos, vozes, discursos e saberes coexistem.

Para tanto, aproximamos os contos, que são silenciosos e “incompletos” (Eco, 2011, p. 35), até que sejam abertos e interpretados por leitores, que lhes atribuem sentido. Nessa perspectiva, ao buscar interpretá-los, buscamos mapear estes pontos de vista em diálogo e

⁶⁷ A zona de contato é um espaço social onde “culturas diferentes se encontram, lutam, interagem, frequentemente através de relacionamentos altamente assimétricos de dominação e de subordinação” (Pratt, 1992, p. 4). É uma região fronteiriça cuja divisa é extremamente porosa e indeterminada e onde a transculturação e as mudanças acontecem. Segue-se que a zona de contato se caracteriza pela interação cultural, pelos empréstimos culturais e as apropriações de mão dupla que subvertem a polarização entre o europeu e o outro. (Bonnici, 2005, p. 69-70).

diferença de Evaristo e Allende, escritoras cujas composições literárias manifestam as culturas, memórias, língua(gens) e humanidades, através do reposicionamento discursivo de personagens em tempos e espaços narrativos nos quais as mulheres, por meio de linguagens, elaboram identidades em trânsito e re-existência.

Ao contrastar os contos, buscamos entender os “contactos con los producidos en otros contextos históricos y/o socioculturales con diferentes y diversas memorias”⁶⁸ (Palermo, 2022, p. 401), desse modo, realizamos um breve estudo da “(ir)realidade fictícia” (Levy, 2011, p. 23) criada pelas autoras para registrarem as diferentes facetas de mulheres latino-americanas e o contexto de subalternidade ao qual elas foram relegadas.

Compreendemos ainda que as escrevivências de re-existência são ferramentas usadas pelos povos colonizados para “resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo – decolonialmente - a pesar del poder colonial”⁶⁹ (Walsh, 2013, p. 25). Sendo assim, as autoras usam as língua(s)gens como estratégia discursiva para ressignificar a ferida colonial e inscrever outros arquivos de humanidades em perspectiva dialógica. Visam, desse modo, romper com os moldes hegemônicos disseminados pela tradição colonial e fazer ecoar as vozes daqueles que foram silenciadas em prol de uma história pretensamente universal.

Nos contos, a re-existência é performada através da trajetória das personagens mulheres que sobrevivem à misoginia e à pobreza, situações que são naturalizadas em nossa sociedade. Por isto, as protagonistas, ao se insurgirem contra estas violências, utilizam a língua(gem) como estratégia de transgressão para se autonear. Essa decisão e atitude permitem as personagens se rebatizarem e afrontarem a tradição patriarcal, de modo a oportunizar que os “fragmentos” de suas identidades voltem “a ser juntos” (Fanon, 1986, p. 109). É por meio de tais atos de re-existência, que elas tomam as rédeas de suas próprias vidas.

Nesse panorama, as zonas pluriversas das identidades, em Evaristo e Allende, se dão por meio dessas transgressões das personagens, que procuram estratégias para sobreviver um mundo que não lhe dá condições de subsistência, de modo que, muitas vezes, elas precisam procurar tal sobrevivência fora do seu lugar de nascimento, seja simbolicamente, por meio da

⁶⁸ [...] contatos com aqueles produzidos em outros contextos históricos e/ou socioculturais com memórias diferentes e diversas. (Palermo, 2022, p. 401, tradução nossa).

⁶⁹ Resistir, transgredir e subvertes a dominação, para seguir sendo, sentindo, fazendo, pensando e vivendo - decolonialmente- apesar do poder colonial. (Walsh, 2013, p. 25, tradução nossa).

troca de nomes que lhes aprisionavam em uma tradição patriarcal, ou através de migrâncias físicas, em que, para continuarem a viver, precisaram empreender trajetórias árduas.

É nesse viés que são construídas as re-existências, por meio de personagens que precisam se deslocar para poderem continuar a existir. Desse modo, percebemos que os laços da solidariedade esboçados nos contos são primordiais para garantir uma existência mais amena, estes que são elaborados pela insurgência da palavra, corpo, voz e desejo das duas mulheres: Natalina e Belisa.

Além do mais, as histórias são contadas por meio do uso do recurso narrativo “*flashback* – a volta a um passado –” (Gotlib, 1998, p. 42). Por meio deste artifício, temos deslumbres das memórias de Natalina e Belisa, sendo esse um elemento essencial para compreender as trajetórias vivenciadas pelas personagens. Desse modo, o ir e vir do presente e passado tornam-se estratégia de re-existência, ao oportunizar a (re)escrita da história das humanidades e linguagens das protagonistas.

Os desfechos das personagens, que “são formas de encontrar sentido na experiência” (Piglia, 2004, p. 100) diferem. Enquanto Natalina tem “uma hipotética realização no porvir, ou seja, fora do romance” (Figueiredo, 2020, p. 93), o final feliz de Belisa é através de um relacionamento romântico. No entanto, ela não é uma donzela em apuros, muito pelo contrário, é ela quem ajuda Coronel a realizar os seus sonhos. Assim, percebemos que as narrativas guardam, nesses desfechos, algo “que estava na origem” (Piglia, 2004, p. 100). Esse algo é a própria escrevivência da re-existência, que está presente nas entrelinhas de toda a narrativa, inclusive, no próprio final feliz desses contos contemporâneos.

Logo, em nosso percurso investigativo, trilhamos as escritas pluriversas de mulheres que usam a palavra para transgredir este mundo que as subalterniza por ousarem nascer mulheres. Em tais escrevivências, é perceptível a migrância e a resistência experienciada por personagens femininas no lugar e tempo das trocas e transferências culturais. Isto é, os horizontes pluriversos da identidade de Natalina Soledad e Belisa Crepusculario configuram, pois, uma re-existência da voz feminina em movimento.

3.4 Um encontro das vozes marginalizadas

“[...] a margem é um local que nutre a nossa capacidade de resistir à opressão, de transformar e de imaginar mundo alternativos e novos discursos”.

(Grada Kilomba, 2019, p. 68)

Nesta seção final do capítulo, embasados em Grada Kilomba (2019), promovemos um encontro das vozes marginalizadas de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, autoras que usam a palavra escrita para re-existir e confrontar o silenciamento que lhes foi imposto pelo colonialismo e transformar a realidade vivenciada, ao ecoarem novos discursos sobre a mulher na sociedade. As ficcionistas usam as suas narrativas como meio de saciar a “fome coletiva de ganhar a voz” que elas possuem, recuperando assim a “história escondida” (Kilomba, 2019, p. 27) por este sistema que pretendia que continuassem caladas.

Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende possuem textualidades literárias que viabilizam “a disruptura entre os gêneros, promovendo a mulher ao lugar, intelectual, social e político que lhe é direito” (Silva; Queiroz 2021, p. 1). E, agora, tornam-se narradoras de sua própria vida ao usarem os seus textos literários como “oposição absoluta do que o projeto colonial predeterminou” (Kilomba, 2019, p. 28). As narrativas das autoras são, portanto, arquivos de conservação das memórias perdidas que, por muito tempo, foram guardadas como segredo pela colonialidade.

Nesse sentido, “Que Jiquitaia!”, “Desencanto”, “Natalina Soledad” e “Dos Palabras” são contos nos quais as autoras expõem situações de misoginia, racismo e sexualização. Tais questões são narradas por meio das próprias experiências, percepções e subjetividades. Assim, os textos de Esteves, Amarílis, Evaristo e Allende não são apenas uma “reencenação do passado colonial”, mas retratam “(...) uma realidade traumática, que tem sido negligenciada” (Kilomba, 2019, p. 29). As autoras/personagens/narradoras dos contos, portanto, re-existem socialmente, ao amplificarem suas vozes em textos literários que restituem suas humanidades negadas pela tradição colonial.

Ressaltamos que o encontro das vozes marginalizadas de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende nem sempre foi harmônico neste estudo, principalmente quando consideramos que, assim como as protagonistas de suas obras, as autoras também buscavam tornar-se donas de suas próprias vidas, e procuravam, com a sua escrita, não se aterem aos tabus sociais, e falavam abertamente sobre temas controversos. Dentre estes, podemos citar quando Jovelina, protagonista do conto de Esteves, ao engravidar novamente, ao contrário do sentimento de felicidade por gerar uma nova vida, como era esperado pela sociedade, sente vontade de cometer suicídio. Há ainda a cabo-verdiana da trama de Amarílis, que não volta a ter contato com a família, instituição social considerada

sagrada, que é valorizada mesmo quando essa não faz mais sentido com as nossas experiências como indivíduos.

Natalina Soledad, por sua vez, opta por não se casar, saindo dos moldes esperados para uma mulher, que seriam de ser dona de casa e mãe. Além disso, a personagem de Evaristo nega totalmente a tradição patriarcal, ao abandonar o sobrenome paterno e escolher para si um novo nome. A protagonista da narrativa de Allende, Belisa Crepusculario, é outra personagem que se afasta do esperado, ao seguir em frente em sua jornada, sem ajudar aqueles que também estavam em migração.

É notável que as personagens dos contos analisados manifestam mulheres reais, que fogem ao “tão falado dualismo cartesiano” que “era apenas uma afirmação de uma tradição” (Oyěwùmí, 2021, n.p). Logo, as personagens não conseguiam se encaixar nas oposições binárias, como boa/mal, pois, além de serem personagens que agiriam com individualismo, em alguns momentos das tramas, em outros, agiam com bondade. Esta questão pode ser identificada, por exemplo, quando Jovelina, mesmo estando ocupada trabalhando duro constantemente, tentava ser presente para seus filhos, cuidando até do filho indesejado no intervalo da labuta. A cabo-verdiana não nomeada também tentava tratar todos com respeito, sendo cordial com as pessoas que encontrava em sua ida ao trabalho. Natalina era uma pessoa que estava sempre disposta a fazer novas amizades, e, a contar a sua história para quem a quisesse escutar. E, por fim, Belisa tentava facilitar a vida dos seus clientes, sendo a narradora daqueles que viviam longe dos seus, tendo um preço fixo e justo para estes.

Aqueles pontos, que destacamos como egoístas das personagens, nada mais eram que estratégias de sobrevivência e re-existência destas mulheres cujas vidas eram destinadas à morte, e, graças às suas escolhas, transgrediam este destino para lutarem, sobreviverem e re-existirem contra a colonialidade do poder que as afligem e procuram mantê-las em situação de marginalidade e silenciamento.

No desfecho das narrativas, vemos Jovelina e a cabo-verdiana não nomeada tendo um final agridoce, pois, mesmo que estivessem vivendo a vida que escolheram para si, longe dos pais e de sua terra natal, tivemos como último vislumbre de Jovelina cuidando de uma criança cuja gravidez ela não desejava e, no caso da cabo-verdiana, a vemos sofrendo uma situação de racismo e sexismo. Já no desfecho de Natalina e de Belisa, observamos a personagem de Evaristo recuperar a sua identidade ao escolher para si um novo nome e, com a personagem de Allende, a experiência de um amor romântico com o coronel.

Com estes quatro desfechos distintos, percebemos que os contos representam o distinto pano que recobre a realidade que nem sempre se assemelha a um final dos contos de fadas. Mas, mesmo aqueles finais que não consideramos felizes, podemos perceber que foram o resultado da escolha das personagens. E, embora o final não pareça tão feliz agora, elas ainda podem recomeçar, seja modificando suas atitudes, seja com um recomeço provindo da nova geração, como com a personagem Conceição, filha de Jovelina que, desde nova, já expressava a sua indignação com a vida experienciada e o desejo de tomar as rédeas de seu próprio destino.

Dialogamos, pois, estas quatro tessituras literárias, cujos fios narrativos permitiram que conhecêssemos a fundo a floresta amazônica, um espaço marcado pela distância geográfica e pela riqueza da fauna e da flora. Nós transitamos ainda pelo horizonte migrante na metrópole lisboeta, com saudades do arquipélago deixado para trás, mas que não poderíamos mais voltar. Também crescemos em uma casa sufocante, em que éramos julgados por termos nascido com o gênero “errado”. E, por fim, passamos por uma jornada árdua em planícies, enganando a morte.

Foi com a leitura destas quatro textualidades distintas que conhecemos as regiões geográficas Acre, Cabo-Verde, Minas Gerais e Chile, e entramos em contato com língua(s)gens diferentes, figuradas pelo português acreano, pelo cruzamento do português lisboeta com o crioulo cabo-verdiano, pelo português mineiro, e ainda pelo espanhol hispano-americano. Estas variações linguísticas diferentes apontam a riqueza presente no dialeto cotidiano de pessoas que vivem nestas localidades divergentes.

Outro aspecto que transparece na escrita das quatro ficcionistas é a violência, definida como um comportamento através do qual “um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, acusando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral, em suas posses, ou em suas participações simbólicas e culturais” (Michaud, 1989, p. 10). No caso dos contos, vemos a violência ser perpetuada por meio do sistema patriarcal, sendo que esta:

ideologia machista (...) é um instrumento importante de exploração econômica que tem como principal beneficiário o homem branco, rico e adulto. Neste sentido, a violência contra a mulher seria fruto desta socialização machista conservada pelo sistema capitalista, desta relação de poder desigual entre homens e mulheres, que estabelece como destino natural das mulheres a sua submissão e exploração pelos homens, forçando-as muitas vezes a reproduzir o comportamento machista violento. (Saffioti, 1979, p. 150).

Conforme a autora, a disseminação da ideologia patriarcal ocorre por meio de violências de gênero. Este fato é visível nos contos estudados, através de distintas violências físicas e psicológicas que as personagens mulheres sofrem ao longo das narrativas, como a falta de decisão delas sobre os seus próprios corpos, além de sofrerem constantemente atos de racismo, de objetificação sexual e de misoginia.

Mas não é apenas de sofrimento que se faz a composição literária das quatro escritoras, elas também propõem lenitivos para a dura vida de suas personagens femininas. Tais lenitivos aparecem representados nas festas, nos amigos e nos companheiros que aliviam as suas duras existências, em que os bens incompressíveis (Candido, 1995) são escassos e, principalmente, na sororidade feminina, com a qual mulheres ajudam umas às outras, fortalecendo-se por meio do “apoio mútuo e consciente de lutar contra toda forma de injustiça patriarcal” (Duarte, 2020, p. 148).

Ademais, as quatro ficcionistas são mulheres cujas vidas situam-se no entre-lugar de regiões geográficas de onde elas provêm e aquelas nas quais elas passaram a habitar permanente ou temporariamente. Notamos aí o perfil migrante das autoras, que, assim como outros acreanos, cabo-verdianos, mineiros e chilenos, saem de seus lugares de origem em busca de melhores condições de vida, de formações escolares mais qualificadas, de empregos que consideram mais decentes, enfim, de um refúgio para sobreviver.

Este deslocamento transparece em suas obras, com as migrações físicas e simbólicas, através das quais as personagens “são frequentemente nômades. Em nenhum lugar se sentem em casa, mas, ao mesmo tempo, suas casas se constroem no movimento” (Arentsen, 2008, p. 85). As mudanças que experienciam são momentos de virada em suas vidas, quando passam a ocupar novos lugares, novas margens, nas quais estão “abertas a interações e, por consequência, à criação do novo” (Bernd, 2013, p. 215), desse modo, as “trocas e enriquecimentos” são “propícios à formatação de identidades híbridas” (Bernd, 2013, p. 215).

Contudo, mesmo estando em outro lugar, elas ainda carregam consigo parte do local geográfico que deixaram, pois a “travessia e a fronteira são representadas pela dor de uma ferida aberta e sangrenta. Uma história de perdas acompanha cada deslocamento” (Arentsen, 2008, p. 85). Ao se deslocarem fisicamente para novos espaços, as autoras e as personagens ainda têm marcas de suas terras natais, pois, mesmo que não estejam mais lá fisicamente, estas ainda fazem parte delas.

Neste percurso da análise dos contos, pudemos, portanto, entrar nas fronteiras do pensar, do ser e do dizer de quatro narradoras provenientes das regiões geográficas de Acre,

Cabo Verde, Minas Gerais e Chile, o que nos permitiu conhecer culturas distintas, cujas memórias, diásporas, resistências, escrevivências, migrâncias e re-existências nos convidaram a estabelecer um olhar comparatista sobre a escrita literária de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende.

CAPÍTULO IV

A POÉTICA DA FRICÇÃO COMO PROPOSTA DIDÁTICA PARA O ENSINO DO CONTO

Neste capítulo, discutimos a relação entre letramento literário (Cosson, 2007) e humanização (Candido, 1995) como um caminho didático viável para promovermos o ensino de literaturas e a leitura literária de textos de autoras cujo território narrativo instância, representa e potencializa a luta, o discurso e a memória de personagens em constante trânsito de suas alteridades.

Em seguida, apresentamos uma proposta didática para o ensino dos contos “Que Jiquitaia!”, de Florentina Esteves; “Desencanto”, de Orlanda Amarílis; “Natalina Soledad”, de Conceição Evaristo, e “Dos Palabras”, de Isabel Allende. O foco aí reside em indicar, sem pretensões de fechamento, alguns itinerários de abordagem para a leitura literária das narrativas das quatro autoras, com vistas a oportunizar ao/à estudante o contato, a vivência e o prazer do texto literário de mulheres na sala de aula.

Fechamos o capítulo com alguns comentários a respeito da poética da fricção como proposta didática para o ensino dos contos das quatro autoras, que são lugares em que a figuração da resistência, da re-existência e da pluriversalidade pode auxiliar na abordagem da leitura literária em uma dimensão humanizadora na-além escola de Educação Básica.

4.1 Letramento literário e humanização

“A literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade”.

(Antonio Candido, 1995, p. 188)

Auxiliado na concepção de Candido (1995), de que as literaturas nos “libertam do caos” por meio de uma visão fabuladora, crítica e plural de nossa humanidade, esta seção tem o propósito de apresentar, rapidamente, a proposta de um letramento literário que aborde a resistência e re-existência de vozes subalternizadas no âmbito escolar, vozes estas

com as quais os/as alunos/as se identificam, seja pela sua proveniência geográfica, seja pela sua identidade e orientação sexual, seja pelas suas condições econômicas.

As literaturas de resistência e re-existência como “necessidade” e “dimensão humanizadora” do/a estudante constituem um campo do saber, fazer e sentir indispensável para que possamos, trazer a sugestão de um ensino de literaturas que oportunize a representação de múltiplas visões de mundo em sala de aula, que “podem, muitas vezes, conversar de modo mais direto com desejos e afetos de estudantes” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2022, p. 103). Esse modo de conceber, praticar e discutir o ensino das literaturas encontra-se alicerçado no potencial de humanização do texto literário, que se torna este lugar em que o/a aluno/a desenvolve suas práticas de leitura de mundo e amplia as redes de interação com o mundo ficcional.

Em *Letramento Literário: teoria e prática*, Rildo Cosson (2007) conceitua o letramento literário como um “processo de escolarização da literatura”, destinado “a reformar, fortalecer e ampliar a educação literária que se oferece no ensino básico” (2007, p. 12). A organização, a ampliação e a potencialidade do ato de ler são indispensáveis para que o ensino de literaturas seja vivenciado em sua dimensão humanizadora, crítica e reflexiva. Não por acaso, as práticas pedagógicas planejadas e referenciadas do texto literário oportunizam que os/as discentes se apropriem do seu direito incompressível (Candido, 1995) de ler, analisar, interpretar e estudar obras literárias heterogêneas no âmbito escolar. A leitura, análise, interpretação e estudo do conto, por exemplo, precisam estar em constante diálogo com os atos de releitura e reescrita dos imaginários, das memórias e das alteridades dos/as estudantes leitores/as da Educação Básica.

A promoção do letramento literário e da humanização por meio da leitura literária é, portanto, uma das bases para a formação de leitores/as de literaturas em contextos democráticos. Todavia, ainda persiste, nas instituições escolares, a disseminação de um modelo de ensino de literaturas que privilegia e seleciona constantemente obras literárias que reproduzem posicionamentos hegemônicos e negligenciam a escolha de textos literários nos quais a imagem da resistência, da re-existência e da transgressão é ponto central da representação literária.

À vista disso, buscamos aqui repensar este modelo de ensino, através da ampliação de múltiplas vozes no âmbito pedagógico, ao objetivar que os/as discentes se identifiquem com práticas didáticas emancipatórias para que possam reconhecer que suas vidas, subjetividades e

modos de fabular o mundo têm papel fundamental na reconfiguração das suas narrações na contemporaneidade.

Para desenvolver essa prática emancipatória, referenciada e democrática, escolhemos ancorar nossa proposta didática nos princípios e marcos legais explanados por Rodrigo Machado e Ivanete Soares (2021), os quais ressaltam que:

A partir da Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), a diferença cultural passa a ser mencionada como legítima, contrapondo-se à postura assimilacionista e tutelar do Estado frente aos grupos subalternizados. Em relação aos marcos legais, apenas em 2003 (BRASIL, 2003) institui-se a lei que torna obrigatório o ensino de cultura afro-brasileira nas escolas públicas e privadas da educação básica, sendo ampliada em 2008 para contemplar a cultura e história indígenas (BRASIL, 2008); em 2010 são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e, somente em 2012, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena (BRASIL, 2021). Questões relacionadas a gênero e diversidade sexual, incluindo os direitos da mulher, são ainda mais recentes e limitam-se ao âmbito dos direitos humanos e da saúde, não sendo, ainda, alvo de políticas educacionais. (2021, p. 993).

Constatamos que, apesar de serem fundamentados no âmbito legislativo, as obras literárias, muitas vezes, ainda estão ausentes das salas de aula, pois prevalece um ensino com “um modelo decalcado na transmissão, baseado na verticalidade das relações, na subalternização e na invisibilização dos saberes discentes” (Zaccur, 2011, n.p). A leitura de literaturas nas escolas segue sendo um dos principais pontos a trabalhar na prática docente, com isso, precisamos focar a leitura de textos literários que rompem com os pactos da marginalização, da subalternização e do silenciamento. Percebemos a necessidade de repensar e ressignificar o ensino para impulsionar o desenvolvimento e agência de uma escola democrática, laica e gratuita, cujos saberes ensinados conversem com as realidades dos/as alunos/as, permitindo-lhes praticar a leitura das literaturas produzidas por mulheres.

Notamos uma carência a fim de ampliar as vozes presentes nas práticas escolares para construir “uma sociedade mais justa e verdadeiramente democrática, na qual todos possam ser reconhecidos e valorizados na miríade de suas identidades e direitos” (Amorim; Domingues; Klayn; Silva, 2020, p. 105). É possível construir uma consciência identitária que rompa com preceitos cristalizados em nossa sociedade, decorrentes do processo de colonização, tais como o “racismo, LGBTQIfobia, misoginia, preconceito contra populações indígenas e do campo” (Machado; Soares, 2021, p. 993).

A leitura literária praticada como horizonte de desconstrução desses estereótipos pode ampliar os modos de compreender as diferentes facetas da dimensão humana, estética e política da relação entre literatura, sociedade e vida.

Nesse sentido, é interessante pensar em estratégias de planejamento, execução e avaliação de aulas que conversem com a realidade dos/as estudantes e que, desconstruam a rota do preconceito e ódio, tão naturalizados, hoje, no meio social brasileiro.

Um dos caminhos que propomos é a pluralização das produções literárias estudadas nas instituições de ensino, por meio da pesquisa, do estudo e do ensino-aprendizagem de textos produzidos por pessoas subalternizadas e marginalizadas, as quais, ao escreverem por meio de suas próprias subjetividades, tornam-se eu-enunciadores (Bernd, 1988) de suas próprias histórias.

A pesquisa, o estudo e o ensino-aprendizagem das literaturas de resistência e re-existência, a título de exemplo, convertem-se em um espaço de representação e valorização da pluriversalidade de vidas, culturas e memórias marginalizadas pelo discurso eurocêntrico, ao afastarem-se de um ensino “historiográfico e beletrista” que aborda o “estudo cronológico de autores e obras canônicas de séculos passados encaixotados em movimentos literários” (Neves, 2022, p. 7). Pesquisar, estudar e ensinar literaturas seria, assim, investir na leitura, na análise e na interpretação de textos literários nos quais possamos encontrar uma coexistência de mundos, linguagens e vivências de sujeitos/as oriundos/as de diferentes matrizes culturais, estéticas, saberes e horizontes de experiências cada vez mais plurais e em interação.

As ressignificações dos diálogos, contatos e trocas culturais (con)fluem para além das páginas da ficção, poesia e do teatro e convidam os/as leitores/as reais da/na escola-sociedade-mundo a questionarem os “pactos da branquitude”, do racismo, do preconceito, da marginalização e da subalternidade imputados, tal como, as alteridades femininas.

“Ensinar a transgredir”, como diria hooks (2019), os signos da história, memória e imaginário é, pois, pensar, concretizar e fabular gestos didático-pedagógicos-investigativos para que não apenas haja espaço para a leitura literária de estudantes, mas também fazendo com que os atos de releitura, reescrita e ressignificação da palavra literária estejam radicados na valorização, potência e tradução da pluriversalidade de vozes, olhares e alteridades. Desse modo, é através da reinvenção dos lugares de enunciação que buscamos mapear as polifonias⁷⁰ das Literaturas de Resistência, conceituadas por Amorim, Domingues, Klayn e Silva (2022), em seu livro *Literatura na escola* como:

[...] toda produção literária de autoria periférica, de autores e autoras periféricos, que ressignificam esteticamente a opressão de que são vítimas, fazendo a literatura um terreno de sobrevivência ao colonialismo, ao racismo, a toda e qualquer forma de depreciação das subjetividades não hegemônicas. Inscreve-se a literatura de

⁷⁰ Inspirado no termo polifonia de Bakhtin, no qual o autor considera que “um determinado conjunto de ideias, pensamentos e palavras passa por várias vozes imiscíveis, soando em cada uma de modo diferente” (2008, p. 308), polifonizar representa a multiplicidade de vozes encontradas em um texto literário que rompe com os moldes hegemônicos do cânone.

(re)existência, por isso, nas práticas de letramentos de (re)existência, que são periféricos porque nascem em contextos de violência, discriminação, mas também porque se afirmam em suas práticas específicas de linguagem e fazem desses contextos um lugar de sobrevivência ao extermínio físico, social e artístico. (p. 109).

As literaturas de resistência, como bem apontam os autores, são formas de re-existir as vidas e subjetividades daqueles/as que foram silenciados/as por antigas convenções, e ao mesmo tempo de se insurgir contra todas as formas de preconceito e violência que lhes foram impostos. Dessa maneira, queremos repensar as práticas de ensino de literatura que ainda valorizam uma concepção em que o cânone, formado por “obras de homens brancos, europeus e norte-americanos” (Figueiredo, 2020, p. 85), e a língua culta e padronizada têm sido colocados no primeiro plano, em detrimento de vozes subalternizadas.

Delimitamos, pois, a nossa averiguação à literatura de autoria feminina, propondo a inserção dos escritos de quatro escritoras transgressoras em um âmbito notoriamente patriarcal e sugerimos o estudo das produções literárias de mulheres, que outrora eram “espancadas, enclausuradas, ocupadas com o ambiente doméstico e a criação dos filhos” (Figueiredo, 2020, p. 92), e que, agora, tornam-se narradoras de suas próprias escrituras, ao inserir, em suas escritas, problemas reais e situações do cotidiano vivenciadas por elas.

Nesse sentido, as mulheres, que eram apresentadas na ficção pela visão do outro, agora, subvertem o cânone, tornando-se escritoras de suas próprias narrativas/vidas. Nesta escrita feminina, as mulheres narram as doçuras e as violências às quais são submetidas diariamente, ao levantarem “temas tabus como o incesto, o estupro, o erotismo, a lesbianidade, o aborto, a anorexia, a bulimia, a automutilação, a amamentação, a menstruação, a TPM” (Figueiredo, 2020, p. 93), dentre outros. Estes temas insurgem as noções sociais, ao apresentarem a fricção entre os pontos prazerosos e tensos que legitimam e desconfortam as diversas facetas que compõem o imaginário feminino.

Estes aspectos são visíveis nos contos estudados neste trabalho. Em “Que Jiquitaia!”, o tensionamento é perceptível através do casamento, uma relação que deveria favorecer os cônjuges mutuamente, fazendo com que a personagem feminina perca o poder de decidir o que fazer com seu próprio corpo ao ser obrigada a ter em casa o parto de uma gravidez de risco, colocando, assim, em risco a sua própria vida. Já em “Natalina Soledad”, esta condição é representada por meio da misoginia, infligida pela própria família da protagonista, esta instituição social que deveria ser um espaço de prazer, mas que se torna um lugar de sofrimento.

Além disso, percebemos que a escrita e a vida das autoras não podem ser dissociadas de nossas leituras transversais entre cultura, imaginário e sociedade, tendo em vista que as

escritoras e as personagens inventadas por elas lutam para se tornarem protagonistas de suas próprias vidas/narrativas. Desse modo, notamos que o “escrever” e “se ver” (Evaristo, 1996, p. 92) se mesclam na escrita das ficcionistas, manifestando uma enunciação e narração de imagens de mulheres que esboçam a resistência, a re-existência e a escrevivência, tanto no âmbito literário, quanto em suas vidas pessoais.

Verificamos nos contos que estes processos se aglutinam nas experiências das autoras e das personagens. Isso se dá, principalmente, ao considerarmos que a escrita das autoras tem como inspiração narrativa as suas vidas e as daqueles próximos a elas. O conto “Desencanto” indica este fato, considerando que tanto a protagonista não nomeada, como a autora Orlanda Amarílis, experienciam a diáspora. O conto “Dos Palabras” também retrata este cenário, pois Belisa Crepusculario e Isabel Allende, respectivamente, a protagonista e a autora do conto, tiveram de sair de seus lugares de origem para sobreviver. Dessa maneira, reconhecemos que as narrativas/vidas das personagens e das escritoras se mesclam em uma escrevivência.

Por isto, depreendemos que a inserção de literaturas de autoria feminina, no âmbito pedagógico propicia que os/as discentes entrem em contato com vozes heterogêneas de mulheres e que questionem os moldes logocêntricos. Os escritos também trabalham com as humanidades e linguagens dos/a alunos/as, por serem textos que nascem na oralidade e transitam pela escrita para promoverem a figuração da alteridade feminina em uma dimensão mais solidária à “interação, um movimento conjunto” (Paulino, 1995, p. 64) de resistências e re-existências da memória, corpo e voz da mulher hoje.

Em vista disso, ressignificamos as metodologias de ensino ao darmos ênfase ao ensino de literaturas escritas por mulheres que sempre foram colocadas à margem do cânone, que têm assumido a “sua própria fala e” narram “a história de seu ponto de vista” (Bernd, 1988, p. 50). Nesse sentido, estudamos estratégias para tornar estas narrativas parte do processo de ensino-aprendizagem ao subverterem as formas de abordagens tradicionais da alteridade e da identidade, dando destaque a textos de autoras que realçam o ponto de vista da escrita literária feminina em sala de aula.

Neste caminho de múltiplas redes dialógicas e democráticas, as literaturas de resistência e re-existência de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende tornam-se uma “necessidade” incontornável para que os/as alunos/as realizem a leitura literária como prática humanizadora e promotora de disseminação de alteridades femininas em constante trânsito e transformação do cenário literário atual.

4.2 Uma proposta didática

“[...] a literatura faz pensar; ela nos coloca em uma situação de deslocamento em relação à nossa posição rotineira”.

(Eneida Maria de Souza, 2016, n.p)⁷¹

Apoiada nas reflexões de Eneida Maria de Souza (2016), ao destacar a situação de “deslocamento” da resistência e re-existência da palavra, discurso, voz e memória de narradores e personagens dos quatro contos das autoras em estudo, esta seção dedica-se a propor uma prática de letramento literário, por meio da qual os/as discentes possam experimentar o deslocamento das fronteiras proporcionado pela leitura literária para promover o questionamento, a transformação e a ressignificação da relação entre literatura e vida social.

Neste viés, delimitamos nossa sugestão de letramento literário centrado nos contos Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende, autoras que provêm de países colonizados que através do contrabando da língua(gem)⁷² expandem os horizontes entre a infância e a memória de suas localidades geográficas. Ao pensarmos neste ensino de resistência e re-existência, esperamos apresentar situações didáticas nas quais as vozes e as subjetividades, outrora silenciadas, sejam agora escutadas e ecoadas no âmbito escolar. Dessa maneira, nossas propostas buscam pautar “o encontro, a aproximação, o diálogo ou a fricção” dos textos, realçando “as intercessões, ou seja, os processos de criação” (Casa Nova, 2008, p. 112) das escritoras. A saber, estudamos os pontos de semelhança e diferenças entre as textualidades, bem como exploramos as tensões e os contrapontos nos textos para que identifiquemos os processos de resistência e re-existência manifestados nas literaturas das autoras.

À vista disso, buscamos aproximar as narrativas produzidas por mulheres, provenientes de lugares heterogêneos, visando que outras experiências e vivências de leituras literárias sejam pensadas, concretizadas e ampliadas nas instituições de ensino da Educação Básica. Esperamos, com isso, permitir que os/as discentes questionem as verdades ditas como absolutas, rompendo com as antigas convenções que silenciam e marginalizam as vozes de mulheres.

⁷¹ Citação retirada de uma entrevista, publicada em: UFMG. ‘A literatura é uma forma de sobrevivência’, afirma Eneida Maria de Souza. Notícias da UFMG, Minas Gerais, 25 abr. de 2016. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/043136.shtml>. Acesso em: 07 dez. 2023.

⁷² O termo faz alusão ao fato de as escritoras transgredirem os moldes hegemônicos, ao usarem a escrita como forma de resistir a um mundo que lhes marginaliza.

Escolhemos, para tanto trabalhar com textos de autoria feminina, levarmos em consideração levar para sala de aula assuntos referentes a gênero, tais como misoginia, levar para sala de aula assuntos referentes a gênero, sexismo, misoginia, racismo, dentre outras formas de preconceito, que, infelizmente, ainda são naturalizadas socialmente, e são vistas-vivenciadas pelos/as educandos/as no seu cotidiano.

A partir destas considerações, a nossa proposta pedagógica de letramento literário é destinada ao 3º ano do Ensino Médio, de uma escola estadual de Cruzeiro do Sul, no estado do Acre, a ser ministrada no componente curricular língua portuguesa. Os textos escolhidos para realizar a nossa sugestão de letramento literário são os contos: “Que Jiquitaia!”, “Desencanto”, “Natalina Soledad” e “Dos Palabras/Duas Palavras”, selecionados.

Levando em consideração a faixa etária dos/as discentes que irão estudá-los, pois “a linearidade é fundamental” (Dalvi, 2013, p. 133).

Compreendemos ainda como critério de escolha o fato de os enredos conversarem com as realidades vivenciadas pelos/as alunos/as, uma vez que narram os sofrimentos a que eles/as são submetidos em suas vidas, como a falta de recursos econômicos, a diáspora causada por deslocamentos das zonas rurais para os centros urbanos, a misoginia, o sexismo, dentre outros. As narrativas também apresentam pontos prazerosos que se contrapõem às violências que as personagens experienciam nas narrativas, assim como são textos nos quais podemos identificar a figuração da resistência, re-existência, solidariedade e pluriversalidade na escritura das autoras.

O objetivo de nossa proposta é oportunizar que os/as discentes conheçam e aproximem as realidades heterogêneas vivenciadas entre os “países hispano-americanos e (...) países de língua (oficial) portuguesa” (Abdala Jr., 1996, p. 89). Dessa maneira, buscamos romper as fronteiras entre localidades geográficas diferentes, através do diálogo das sociedades, linguagens, culturas, políticas, geografias e literaturas acreana, cabo-verdiana, mineira e chilena, e estes aspectos são apresentados pela leitura literária crítica dos contos estudados. Nosso procedimento didático sugerido acerca do letramento literário segue, portanto, o recomendado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo, segundo o documento,

[...] conhecimentos de gêneros narrativos e poéticos que podem ser desenvolvidos em função dessa apreciação e que dizem respeito, no caso da narrativa literária, a seus elementos (espaço, tempo, personagens); às escolhas que constituem o estilo nos textos, na configuração do tempo e do espaço e na construção dos personagens; aos diferentes modos de se contar uma história (em primeira ou terceira pessoa, por meio de um narrador personagem, com pleno ou parcial domínio dos acontecimentos); à polifonia própria das narrativas, que oferecem níveis de complexidade a serem explorados em cada ano da escolaridade; ao fôlego dos textos. (Brasil, 2018, p. 138).

Nessa perspectiva, ao visar a formação literária dos/as discentes, utilizamos como material didático em nossas atividades propostas 1) as cópias impressas dos contos; 2) as coletâneas com os contos estudados para os/as alunos/as manusearem a obra e realizarem “a leitura da capa, da orelha e de outros elementos paratextuais que introduzem uma obra” (Cosson, 2007, p. 60); 3) os materiais de referência sobre os aspectos das regiões geográficas de onde os textos provêm (dados geográficos, culturais, imagens etc.); 4) os diálogos entre escritores/as da região e os contos investigados, dentre outros recursos para auxiliar o processo de ensino-aprendizagem.

Além disso, ainda serão usados recursos tecnológicos como aparelhos celulares, notebooks, projetores, tablets, papel e quadro branco, para que as práticas de ensino conversem com o cotidiano dos/as alunos/as. O uso de tais recursos auxilia a incorporação do “ensino de literatura ao dinamismo da cultura digital, articulando as práticas de leitura e letramento literário às inovações tecnológicas” (Silva, 2020, p. 118).

A metodologia de nossa proposta é adaptada através do modelo da sequência básica de Rildo Cosson (2007). Para tanto, iniciaremos o processo de letramento literário pela *motivação*, que é uma preparação para a leitura a ser realizada, através de conversas e/ou atividades que estabeleçam laços com a temática ou estrutura do texto que vai ser lido. A realização das aulas ocorrerá de modo alternado, e cada aula terá um tempo de execução de aproximadamente 60 minutos. Contudo, não iremos nos amarrar a seguir este tempo apontado fielmente, pois nosso planejamento é modular, levando em conta que algumas conversas podem ter uma extensão maior que o esperado e os/as educandos/as possuem necessidades particulares heterogêneas.

Dito isto, na *introdução*, vamos apresentar as escritoras e os contos estudados, explanando ainda para os/as alunos/as o motivo da seleção do texto. Já na *leitura literária* será realizada efetivamente a leitura do conto literário. Como são textos de menor extensão, este momento ocorrerá coletivamente em sala de aula. Na *interpretação*, por sua vez, os/as alunos/as discutirão e conversarão acerca da obra lida, por meio de “trocas e compartilhamentos de leituras, experiências e letramentos literários” (Silva, 2020, p. 123). Buscamos nesta etapa, criar um ambiente acolhedor para os/as alunos/as expressarem as suas impressões e pontos que lhes chamaram atenção na/da obra. Como docentes, mediamos as discussões, salientando alguns pontos importantes que não foram dialogados e retiramos possíveis dúvidas dos/as estudantes. A interpretação é também externalizada através de um registro que desempenha o papel de *avaliação*, por meio de atividades que fazem os/as alunos/as apresentarem as suas leituras das obras, abrangendo, assim, o saber e o prazer em seus

processos de ensino-aprendizagem, pretendendo:

Diversificar o trabalho com textos do ponto de vista didático-pedagógico. Incentivar diferentes formas de o aluno apresentar a sua leitura, tais como: dramatizações, oficinas de leitura literária, produção de murais, recontar a história a partir de outras linguagens (desenho, pintura, revista em quadrinhos etc.). (Silva, 2020, p. 118).

Dessa forma, esperamos focar na leitura e na interpretação dos/as discentes, a fim de oportunizar que eles/as saiam de um modelo passivo e tradicional de letramento literário, no qual apenas a interpretação do/a professor/a e da cartilha de respostas é a correta, convertendo-os/as em protagonistas de sua apropriação literária. Logo, “o aluno sai definitivamente do papel de receptor passivo: *ele cria, modifica, constrói, aumenta e, assim, torna-se co-autor*” (Silva, 2000, p. 199).

É importante ressaltar que a proposta não é um modelo a ser seguido cegamente, sendo um trabalho para abordar sugestões e procedimentos que podem ser utilizados para o letramento de uma literatura que abrange a decolonialidade e a resistência. Desse modo, os resultados provenientes desta pesquisa podem ser adaptados pelo/a docente para a região e o público ao qual o ensino é destinado, tendo em vista que quem melhor conhece os/as alunos/as é o/a professor/a que os acompanha no cotidiano. Além disso, nossa sugestão busca a ampliação do repertório dos textos literários já estudados em salas de aula, pois não visamos criar outro cânone, mas, sim, acrescentar novas vozes na escola, que representem as subjetividades e as questões dos/as estudantes.

Propostas de atividades

ATIVIDADE 1:

| ESTRUTURA | Descrição |
|---------------------------------------|--|
| Objetivos | <p>→ Conhecer as histórias das famílias dos/as alunos/as que, em sua maioria, são netos/as ou bisnetos/as de seringueiros/as, protagonistas do conto estudado.</p> <p>→ Estabelecer contato com as vozes plurais, provenientes do estado do Acre.</p> <p>→ Estimular a produção textual individual.</p> <p>→ Explorar as variações linguísticas e gêneros diferentes (poesia e conto).</p> |
| Nível de ensino e público-alvo | 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Cruzeiro do Sul, Acre |

| | |
|--------------------|--|
| Materiais | <p>→ Livro <i>Enredos da memória</i>, de Florentina Esteves.</p> <p>→ Cópias impressas de “Que Jiquitaia!”.</p> <p>→ <i>Notebook</i>.</p> <p>→ Projetor.</p> |
| Metodologia | <p>A. Motivação</p> <p>→ Para “preparar o aluno para entrar no texto” (Cosson, 2007, p. 54), convidamos alguns membros do <i>Coletivo de Slam</i>, que realiza oficinas pedagógicas na região, para apresentarem suas poesias faladas e estabelecerem diálogo com os/as discentes acerca de sua composição poética.</p> <p>→ A partir dos diálogos, buscamos fazer com que os/as alunos/as conheçam as vozes marginalizadas plurais da região. É solicitado ainda que os/as discentes produzam um pequeno <i>slam</i>, isto é, uma poesia falada, que deve ser declamada para os/as colegas.</p> <p>B. Introdução</p> <p>→ Apresentar o livro, permitindo que os/as alunos/as conheçam aspectos da obra, como a capa, as ilustrações, os nomes, a orelha, a quarta capa e o glossário do livro.</p> <p>→ Expor para os/as discentes brevemente a biografia de Florentina Esteves, ao exibir uma foto da autora e reiterar que ela é uma escritora de Rio Branco, município pertencente ao estado do Acre.</p> <p>C. Leitura</p> <p>→ Nesse momento, organizamos a turma em círculo para a leitura conjunta do conto. Para tanto, utilizamos os questionamentos: “por que vocês acham que a autora usou uma exclamação no título?” “O que é uma jiquitaia?” “Vocês já viram uma jiquitaia na casa de vocês?”.</p> <p>D. Interpretação</p> <p>→ Nessa etapa, os/as alunos/as dialogam e compartilham as suas impressões acerca do texto. Assim, valorizamos as diferentes interpretações que eles/as fazem da obra. Ademais, orientamos que eles/as identifiquem o narrador, os personagens, o tempo e o espaço do conto estudado.</p> |
| Avaliação | <p>→ Nessa etapa, é pedido para os/as educandos/as que, a partir da aula,</p> |

| | |
|--|--|
| | produzam uma poesia que narre alguma vivência do seu cotidiano, ou alguma história de sua família. Esta atividade tem o propósito de fazer com que as vozes dos/as estudantes sejam ouvidas e potencializadas no âmbito escolar. A poesia deve ser declamada para os/as colegas. |
|--|--|

ATIVIDADE 2:

| ESTRUTURA | Descrição |
|---------------------------------------|--|
| Objetivos | <p>→ Estudar um texto de origem cabo-verdiana, um país do continente África que tem o português como uma das línguas oficiais.</p> <p>→ Explorar questões como o racismo, o sexismo e a misoginia a partir do texto literário.</p> <p>→ Estimular a criatividade e a produção intersemiótica dos/as alunos/as.</p> |
| Nível de ensino e público-alvo | 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Cruzeiro do Sul, Acre |
| Materiais | <p>→ Livro <i>Cais-do-Sodré Té Salamansa</i>, de Orlanda Amarílis.</p> <p>→ Cópias impressas de “Desencanto”.</p> <p>→ <i>Notebook</i>.</p> <p>→ Projetor.</p> |
| Metodologia | <p>A. Motivação</p> <p>→ Convidamos a escritora cruzeirense⁷³ Cibele Clemente para conversar com os/as alunos/as sobre o racismo, o sexismo e a misoginia e a sua prática como ativista destas questões no município de Cruzeiro do Sul, conscientizando os/as discentes acerca desta problemática que é uma realidade da região a fim de que conheçam os escritos de uma autora proveniente de Cruzeiro do Sul.</p> <p>→ Nesse momento, os/as alunos/as são convidados/as a estabelecer um diálogo com a autora, contando suas experiências, conhecimentos e sentimentos a respeito do discutido.</p> <p>B. Introdução</p> <p>→ Posteriormente, apresentamos a autora cabo-verdiana Orlanda Amarílis, destacando um pouco sobre sua jornada de deslocamentos e</p> |

⁷³ Denominação usada para se referir a pessoas nascidas em Cruzeiro do Sul, município do estado do Acre.

| | |
|------------------|---|
| | <p>apresentando o livro <i>Cais-do-Sodré Té Salamansa</i> para os/as alunos/as, ao evidenciar a capa, os nomes e a orelha da coletânea.</p> <p>C. Leitura</p> <p>→ Com a turma reunida em um círculo, para promover o diálogo e a trocas entre os/as estudantes, realizamos a leitura do conto e perguntamos aos discentes o que eles/as compreendem por desencanto e o que acreditam ser o teor do conto, apresentando o conceito antes da leitura ser realizada. O texto é lido pelos/as alunos/as, que se alternam em uma leitura conjunta em voz alta, delimitada pelos parágrafos, depois de serem provocados/as com os seguintes questionamentos: “por que vocês acham que o título do conto se chama “Desencanto”?”, “O que vocês acham que vai ser narrado neste conto?”</p> <p>D. Interpretação</p> <p>→ Esperamos, na interpretação, valorizar os conhecimentos e as concepções que os/as alunos/as extraíram a partir da leitura do texto. Com isso, visamos criar um ambiente em que eles/as possam expressar suas opiniões acerca do conto, sem serem podados/as por respostas prontas e acabadas. Nessa etapa, instigamos ainda os/as discentes a identificarem o narrador, os personagens, o tempo e o espaço do conto e a exporem aspectos vistos no conto que se aproximam da discussão realizada com a professora e escritora Cibebe.</p> |
| Avaliação | <p>→ A avaliação é realizada por intermédio da exteriorização do conto. Nesse momento, separamos os/as alunos/as em trios, que devem produzir um pequeno vídeo no formato do TikTok, com duração de um a três minutos, no qual façam uma pequena encenação e roteiro de um desencanto vivenciado por eles/as, apresentando as temáticas discutidas em sala, possuindo alguma referência ao conto de Amarílis.</p> |

ATIVIDADE 3:

| ESTRUTURA | Descrição |
|------------------|--|
| Objetivos | → Conhecer e explorar a história, a sociedade, a geografia e a literatura das localidades geográficas Acre e Cabo Verde. |

| | |
|---------------------------------------|---|
| | <p>→ Estimular a produção artística dos/as discentes.</p> <p>→ Estabelecer um diálogo sobre temas como racismo, sexismo e misoginia, a partir das textualidades literárias, que se configuram em textos nos quais a resistência, a re-existência, a escrevivência e a pluriversalidade são esboçadas.</p> |
| Nível de ensino e público-alvo | 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Cruzeiro do Sul, Acre |
| Materiais | <p>→ Livros <i>Enredos da memória</i>, de Florentina Esteves e <i>Cais-do-Sodré Té Salamansa</i>, de Orlanda Amarílis.</p> <p>→ Cópias impressas de “Que Jiquitaia!” e “Desencanto”.</p> <p>→ Poema “Você Brasil”, de Jorge Barbosa. Disponível em: https://www.imparcial.com.br/noticias/voce-brasil-jorge-barbosa,39791. Acesso em 20 set. 2024.</p> <p>→ Notebook.</p> <p>→ Projetor.</p> |
| Metodologia | <p>A. Motivação e introdução</p> <p>→ Iniciamos a aula apresentando o poema “Você Brasil”, de Jorge Barbosa para os/as discentes, como forma de estabelecer ligação com os textos estudados.</p> <p>→ Levando em consideração que, nas aulas anteriores foram lidos os contos “Que Jiquitaia!” e “Desencanto”, solicitaremos que os/as alunos/as façam um desenho ou pintura que represente um ponto em comum entre os dois contos e o poema apresentado. Estes trabalhos vão ficar expostos em um mural no corredor da escola.</p> <p>B. Leitura e interpretação</p> <p>→ Pediremos para os/as alunos/as discorram sobre os contos estudados, ao recordarem os pontos que lhes chamaram mais atenção e destacarem as semelhanças e diferenças entre os dois textos literários.</p> |
| Avaliação | <p>→ Nessa etapa, solicitamos para os/as alunos/as a produção de um conto em que narrem uma situação de preconceito que eles/as ou pessoas próximas viveram. Os/as discentes são livres para expressarem suas dores da forma que lhes convier pela literatura, usando suas vozes para mudar este cenário que os atinge cotidianamente.</p> |

ATIVIDADE 4:

| ESTRUTURA | Descrição |
|---------------------------------------|--|
| Objetivos | <p>→ Conhecer pessoas subalternizadas socialmente com as quais os/as discentes possam se identificar.</p> <p>→ Levantar temáticas como pobreza, misoginia, dentre outras formas de preconceito.</p> <p>→ Estimular a produção textual dos/as alunos/as.</p> |
| Nível de ensino e público-alvo | 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Cruzeiro do Sul, Acre |
| Materiais | <p>→ Livro <i>Insubmissas lágrimas de mulheres</i>, de Conceição Evaristo.</p> <p>→ Cópias impressas de “Natalina Soledad”.</p> <p>→ Vídeo do TikTok: “Bryanna Nasck falando sobre nome morto”. Disponível em: https://vm.tiktok.com/ZMhFpQnQU/. Acesso em 21 set. 2024.</p> <p>→ <i>Notebook</i>.</p> <p>→ Projetor.</p> <p>→ Caixinha de som.</p> |
| Metodologia | <p>A. Motivação</p> <p>→ Para iniciar a aula, exibimos o vídeo do TikTok: “Bryanna Nasck falando sobre nome morto”, no qual a <i>tiktoker</i> Brianna expõe as motivações que levam pessoas transexuais a mudarem de nome, e, ainda relata a sua experiência pessoal. Nesse momento, buscamos fazer com que os/as discentes tenham contato com pessoas subalternizadas socialmente, que podem causar identificação e/ou conscientização acerca das questões LGBTQIAPN+.</p> <p>→ Ao buscar preparar uma conexão com a narrativa que vai ser lida, construímos “uma situação em que os alunos devem responder a uma questão ou posicionar-se diante de um tema” (Cosson, 2007, p. 55). Assim, como o conto fala sobre a autonomeação da protagonista, que recebeu de sua família um nome-castigo, procuramos ainda dialogar com os/as alunos/as sobre os seus nomes, se eles/as se identificam com</p> |

| | |
|------------------|--|
| | <p>e, se pudessem trocá-los qual escolheriam. Podemos até mesmo falar sobre a identificação com o nome e o gênero sexual biológico com o qual nasceram.</p> <p>B. Introdução</p> <p>→ Apresentação do livro <i>Insubmissas lágrimas de mulheres</i>, para oportunizar aos/às discentes conhecerem aspectos da obra como a capa, contracapa, orelha, a foto da autora, a fim de enfatizar também a importância do prefácio presente na coletânea.</p> <p>→ Exibimos ainda informações sobre Conceição Evaristo, a autora do conto, apresentando uma foto e alguns de seus dados biográficos.</p> <p>C. Leitura.</p> <p>→ Nesse momento, a turma se coloca em círculo. Como forma de introduzir a leitura, faremos as perguntas: “Quando vocês leem “Natalina Soledad”, o que lhes vem à mente?” “Por que vocês acham que a autora escolheu intitular o conto com um nome próprio?” “Qual será o assunto que o conto vai narrar?” Depois dos questionamentos, é realizada a leitura em voz alta do conto.</p> <p>D. Interpretação</p> <p>→ Depois da leitura, os/as discentes compartilham suas impressões acerca do texto lido, para realizarem o “compartilhamento de suas interpretações” a fim de ganhar “consciência de que são membros de uma coletividade e que essa coletividade fortalece e amplia seus horizontes de leitura” (Cosson, 2007, p. 66). Desse modo, conheceremos as diferentes interpretações feitas pelos/as alunos/as.</p> |
| Avaliação | <p>→ É solicitado que os/as alunos/as reescrevam o conto “Natalina Soledad” ao modificarem o enredo vivenciado pela personagem e assumirem o protagonismo da escrita literária para narrar as vivências familiares.</p> |

ATIVIDADE 5:

| ESTRUTURA | Descrição |
|------------------|--|
| Objetivos | <p>→ Sintetizar dados sociais (históricos, políticos e geográficos) a partir do estudo, leitura, análise e interpretação do conto.</p> <p>→ Apresentar problemas sociais, como a pobreza e a migração, através</p> |

| | |
|---------------------------------------|--|
| | <p>da leitura do texto literário.</p> <p>→ Estimular as produções artísticas dos/as discentes.</p> |
| Nível de ensino e público-alvo | 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Cruzeiro do Sul, Acre |
| Materiais | <p>→ Livro <i>Contos de Eva Luna</i>, de Isabel Allende.</p> <p>→ Cópias impressas de “Duas Palavras”.</p> <p>→ Vídeo do TikTok: “Carolina Maria de Jesus, por Ruth de Souza”. Disponível em: https://vm.tiktok.com/ZMhFYX4NP/. Acesso em 20 set. 2024.</p> <p>→ <i>Notebook</i>.</p> <p>→ Projetor.</p> <p>→ Caixinha de som.</p> |
| Metodologia | <p>A. Motivação</p> <p>→ É apresentado o vídeo “Carolina Maria de Jesus, por Ruth de Souza” que apresenta um excerto retirado de uma divulgação realizada pelo grupo social Fome Zero e iniciamos a aula, ao pedirmos ainda para que os/as alunos/as compartilhem suas impressões sobre o vídeo assistido.</p> <p>→ Posteriormente, solicitamos para os/as discentes anotarem duas palavras em um pedaço de papel que contenham alguma mensagem que eles/as gostariam de eternizar. Estas anotações devem ser lidas e analisadas brevemente pelos/as educandos/as.</p> <p>B. Introdução</p> <p>→ Em seguida, apresentamos Isabel Allende, escritora que eterniza em suas obras histórias de mulheres corajosas.</p> <p>→ Procuramos fazer ainda uma breve sintetização da biografia de Allende, ao salientarmos alguns fatos da vida da escritora, assim como a forma como ela teve de sair do Chile no período do regime militar do país e como ela começou a escrever ficção depois de ter iniciado sua carreira como jornalista, incluindo ainda, a extensa bibliografia da autora.</p> <p>→ Apresentamos para os/as discentes o livro <i>Contos de Eva Luna</i> ao oportunizar que eles/as conheçam a capa, a orelha, a dedicatória, o</p> |

| | |
|------------------|--|
| | <p>prefácio e as citações presentes na obra. Também falamos sobre como a coletânea é derivada de <i>Eva Luna</i>, outra obra da escritora, explanando brevemente sobre a narrativa e indicando a leitura para os/as alunos/as.</p> <p>C. Leitura</p> <p>→ Na leitura da obra, iniciamos com alguns questionamentos: “quais serão as duas palavras que nomeiam o conto?” “Vocês acreditam que as palavras têm poderes?” Estas perguntas envolvem os/as discentes no texto que será lido. Posteriormente, com os/as alunos/as dispostos em círculo, a leitura é realizada coletivamente. Cada aluno/a ficará responsável por ler um parágrafo do conto.</p> <p>D. Interpretação</p> <p>→ Nesse momento, os/as discentes interpretam o conto lido ao destacarem os pontos que mais lhes chamaram atenção, opinando e sobre quais são as duas palavras ditas pela personagem e que nomeiam o conto. Mediamos o momento e retiramos as possíveis dúvidas dos/as discentes ao fazermos com que eles/as discorram a respeito dos problemas sociais narrados no conto, como a pobreza e a migração em busca de melhores condições de vida.</p> |
| Avaliação | <p>→ É solicitado que os/as discentes façam uma paródia de uma música, contando a história de Belisa Crepusculario e do Coronel, incluindo os problemas sociais vivenciados pelos personagens. A paródia pode ser gravada em áudio ou apresentada durante a aula, conforme a vontade dos/as alunos/as. Esta tarefa é feita em duplas ou trios.</p> |

ATIVIDADE 6:

| ESTRUTURA | Descrição |
|---------------------------------------|---|
| Objetivos | → Levantar dados históricos, sociais, culturais, políticos e geográficos de Minas Gerais e do Chile, a partir da leitura, estudo, interpretação e análise dos contos. |
| Nível de ensino e público-alvo | 3º ano do Ensino Médio de uma escola estadual de Cruzeiro do Sul, Acre. |
| Materiais | → Livro <i>Insubmissas lágrimas de mulheres</i> , de Conceição Evaristo, e <i>Contos de Eva Luna</i> , de Isabel Allende. |

| | |
|--------------------|--|
| | <p>→ Cópias impressas de “Natalina Soledad” e “Duas Palavras”.</p> <p>→ Vídeo “VOCÊ SABE o significado DO SEU NOME?? DESCUBRA AGORA !!”, do canal Você sabia. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L4_n27M_gro. Acesso em 16 agos. 2023.</p> <p>→ Poema “O nome”, de Orides Fontela. Disponível em: https://www.oficinapalimpsestus.com.br/orides-fontela/. Acesso em: 16 agos. 2023.</p> <p>→ <i>Notebook</i>.</p> <p>→ Projetor.</p> <p>→ Caixinha de som.</p> |
| Metodologia | <p>A. Motivação e introdução</p> <p>→ Tendo em vista que os últimos contos estudados foram “Natalina Soledad” e “Duas Palavras”, faremos uma atividade, colocando trechos das duas narrativas para os/as alunos/as identificarem de qual texto aquele excerto foi retirado e, caso seja um diálogo, qual personagem o falou. Desse modo, é possível recordar das narrativas de uma forma divertida.</p> <p>B. Leitura</p> <p>→ Com o questionamento: “você sabem qual a importância dos nomes?”, introduziremos a leitura conjunta do poema: “O nome”, de Orides Fontela.</p> <p>→ Apresentação do vídeo “VOCÊ SABE o significado DO SEU NOME?? DESCUBRA AGORA !!”, do canal Você sabia.</p> <p>D. Interpretação</p> <p>→ Nesse momento, ouvimos as interpretações dos/as alunos/as acerca do poema e do vídeo, procurando escutar o que eles/as acham da ação de nomear alguém e quais são os resultados da falta de um nome ou da escolha de um nome. Perguntamos também se os significados dos seus nomes estavam presentes no vídeo apresentado. Caso não estejam, solicitamos que eles/as façam uma breve pesquisa em seus celulares. Estes significados devem ser lidos e analisados brevemente pela turma.</p> |
| Avaliação | <p>→ Como forma de exteriorizar a interpretação da leitura, dividimos a turma em dois grupos, sorteando os contos “Natalina Soledad” e “Duas</p> |

| | |
|--|--|
| | Palavras” para que eles apresentem a narrativa, por meio de um vídeo ou peça teatral, utilizando a sua imaginação e criatividade. O empenho e o envolvimento deles/as serão avaliados. |
|--|--|

4.3 (Po)ética da fricção na sala de aula

“Corpos em fricção, textos que se tocam, tangenciam-se, derivam, erram; outras dicções, outras teorias”.

(Vera Casa Nova, 2008, p. 111)

Aliado às palavras de Vera Casa Nova (2008), nesta última seção, argumentamos sobre a poética na fricção da sala de aula. Noutras palavras, discutimos o planejamento, a concretização e a reavaliação de um ensino de literaturas de resistência e re-existência no qual se atritam e, se aproximam textos que possuem origens geográficas e linguagens diferentes no chão da sala de aula. Visamos, dessa forma, encorpar as discussões sobre a nossa proposta didática, que procura a inserção dos contos “Que Jiquitaia!”, “Desencanto”, “Natalina Soledad” e “Dos Palabras” no âmbito escolar.

Nesse sentido, sugerimos a fricção e o diálogo entre estas quatro tessituras literárias, “produzindo contatos vitais” entre estes “corpos de enunciação textuais” (Casa Nova, 2006, p. 111) na sala de aula a fim de propor para os/as alunos/as uma aula de literaturas de resistência e re-existências, com a qual as leituras literárias dos quatro contos permitam identificar, problematizar e ressignificar “as marcas babélicas da pluralidade, da contaminação, da instabilidade e da confusão” (Larrosa, 2004, p. 69). Isto é, realizar a leitura literária dos contos em perspectiva comparada para reconhecer os diálogos, as tensões e os modos de figuração de pluriversalidade como narradores e personagens experienciam as contaminações e instabilidades das linguagens nas temporalidades e espacialidades das narrativas das autoras.

Ao assumirmos esta condição babélica, consideramos que as língua(gens) de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende possuem culturas, sociedades, crenças, geografias e políticas diferentes. Nessa perspectiva, a forma que compreendemos tais as diferenças e variações adequadas é o estudo destas “em estado de confusão, em estado de dispersão”. Logo, “(...) a palavra humana se dá como confusa, como dispersa, como infinita” (Larrosa, 2004, p. 72-73). Desse modo, compreendemos os textos nos baseando na pluralidade textual, em que, as textualidades produzidas em outros

contextos são importantes de serem lidos e estudados.

Buscamos superar, com isso, o “antibabelismo difuso que atravessa o Ocidente” (Larossa, 2004, p. 73), isto é, esperamos nos desfazer da universalidade hegemônica, que reprime “o bilinguismo” como forma “de impor o poder colonialista” (Santiago, 2000, p. 14). Assumimos, desse modo, a visão pluralista como forma de transgressão, ao possibilitarmos que os/as alunos/as conheçam lugares de enunciação plurais, que fogem a visão colonialista, oportunizando que eles/as repensem e ressignifiquem o mundo em que vivem.

À vista disso, pretendemos estender pontes entre as língua(gens) babélicas e pluriversas das quatro ficcionistas. Visamos, dessa maneira, por meio da proposição de um estudo que fricção e dialogue com os textos literários das autoras, permitir que os/as discentes conheçam as semelhanças e as diferenças das realidades vivenciadas por mulheres provenientes das quatro regiões geográficas.

Ademais, este contato com as produções ficcionais femininas perpassa mais uma questão essencial para ser discutida no âmbito educacional, o fato de que: “até hoje homens parecem não querer ler os livros de escritoras porque acham que tratam de assuntos que não lhes interessam” (Figueiredo, 2020, p. 86). Ao trazer para as salas de aula textos escritos por mulheres, geramos a desmitificação de preconceitos enraizados nos/as alunos/as, demonstrando que as obras de autoria feminina abordam assuntos heterogêneos, que precisam ser discutidos mais amplamente nos âmbitos educacionais.

Propiciamos, dessa maneira, que os/as alunos/as mergulhem nos textos literários, através “do cruzamento de superfícies textuais, do diálogo entre várias escritas” (Casa Nova, 2008, p. 108) contemporâneas femininas. Nesta proposta pedagógica, buscamos fazer com que os/as alunos/as desenvolvam “análises comparativas entre textos produzidos por” autoras diversas “em contextos distintos” (Silva, 2020, p. 118).

Portanto, em oposição a um ensino de literatura engessado, no qual se estudam as “obras do cânone organizado por períodos e escolas literárias” (Oliveira, Rezende, 2015, p. 16), considerado maçante pelos/as estudantes, nossa proposta pedagógica procurou trabalhar com obras situadas à margem, produzidas por indivíduos subalternizados, cujos enredos os/as discentes se identificam. Desse modo, ao se ter um objeto de estudo que se assemelhe às vivências experienciadas pelos/as alunos/as, permitimos que as suas vozes fossem “ouvidas e valorizadas na recepção do texto literário” (Silva, 2020, p. 122).

Tal inserção possibilita que os assuntos estudados nas instituições escolares abordem

temas como resistência, re-existência, alteridade, pluriversidade, violência, racismo, sexismo, misoginia, entre outros que fazem parte do cotidiano dos/as estudantes. Estabelece-se, com isso, a aproximação entre realidade e escola, fazendo com que os/as alunos/as se enxerguem nos âmbitos escolares, que até hoje possuem uma dinâmica mais impessoal, demonstrando para eles/as que as suas existências importam.

Nesse viés, os/as alunos/as, ao realizarem a leitura de obras heterogêneas, têm contato com uma infinidade de sentidos que estão dispersos nas obras literárias. Efetuar a leitura de textos de diferentes lugares de enunciação rompe com saberes cristalizados, ao deixar que os/as alunos/as a tenham outras percepções “sobre realidades, sujeitos e experiências que estão simultaneamente distantes e próximas de nós” (Martin, 2018, p. 14). Esta interação com outros textos de culturas diferentes pode ampliar os processos de “humanização e democratização, contribuindo para a emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, para a consolidação de uma cultura mais humanista e democrática” (Martin, 2018, p. 13).

Partindo dessas considerações, em nossa proposta, buscamos aguçar o interesse dos/as alunos/as através da utilização de uma metodologia com a qual aproximássemos os contos literários com outras composições artísticas, como músicas e poemas. O diálogo entre diferentes obras decorreu na Atividade 3, através da qual sugerimos o diálogo entre o poema “Você Brasil”, de Jorge Barbosa e com os contos “Que Jiquitaia!”, de Florentina Esteves e “Desencanto”, de Orlanda Amarílis.

Ainda com o intuito de friccionar as tessituras literárias, na Atividade 6, usamos utilizamos nos quais figuravam questões concernentes a nomes, que são temáticas recorrentes dos contos “Natalina” e “Dos Palabras”, referentes à busca dos indivíduos para recuperarem suas identidades, que lhes foram negadas pelas situações de violência às quais foram submetidos, como misoginia e a pobreza. Essa recuperação, pela identidade, se dá pela escolha de um novo nome para si, fato perceptível no trecho do poema “O nome”, de Orides Fontela, apresentando abaixo:

O NOME

A escolha do nome: eis tudo.

O nome circunscreve
o novo homem: o mesmo,
repetição do humano
no ser não nomeado.

O homem em branco, virgem da

palavra
 é ser acontecido:
 sua existência nua pede o
 nome.

Nome
 branco sagrado que não
 define, porém aponta que o
 aproxima de nós
 marcado do verbo humano.

A escolha do nome: eis o
 segredo.

É visível que esta composição poética conversa com os dois contos analisados em nossa investigação, ao relacionar a importância de escolher para si um novo nome, quando o antigo lhe aprisiona, ou até mesmo lhe causa dor. Vale ressaltar que esta questão faz parte da vida de muitos alunos/as, os/as que não possuem liberdade para ser quem são, pelas convenções sociais que os/as cercam.

Portanto, percebemos que nosso estudo evidenciou o “encontro de textos e de sujeitos em diálogo, que se caracterizam não só pela pluralidade, mas também pela diversidade, pela alteridade” (Casa Nova, 2008, p. 108), mas também pela resistência, pela re-existência e pela escrevivência, através do contato com outros lugares de enunciação que rompem com os moldes hegemônicos, ao representarem as realidades vividas através de olhares e vozes que a antiga tradição silenciava.

Assim, ler, estudar, analisar, interpretar, pesquisar, ensinar e aprender obras produzidas por mulheres que nasceram em lugares colonizados abre horizontes pluriversos para reler e reescrever as identidades de mulheres que resistem a um mundo que ainda as subalterniza.

Por isso, é necessário mais do que nunca, pensar, agir e lutar para concretizar, ressignificar e ampliar a poética da fricção como proposta didática para ensinar-aprender as literaturas de resistência e re-existência de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende.

Seja como necessidade, assim como evoca Antonio Candido (1995), seja como ato de pensar e deslocar, como ressalta Eneida Souza (2016), ou ainda “textos que se tocam”, como destaca Vera Casa Nova (2008), os contos das quatro autoras podem ser ensinados como literaturas nas quais encontramos outras dicções, outros gestos e performances do corpo, voz e

memória da mulher. São, pois, textos onde as identidades, alteridades e culturas estão em, diálogo e interação plural. Afinal, são ainda textualidades nas quais se figuram a “multiplicidade de relações em ato e potencialidade” (Calvino, 1990. p. 127).

Pensar, propor e ressignificar, enfim, a poética da fricção é, em última instância, não perdemos de vista perguntas centrais como aquelas trazidas por Beatriz Sarlo (2005), em seu singular e necessário capítulo *A escola em crise*. É com elas que fechamos, provisoriamente, este quarto capítulo, como convite didático-teórico-crítico-epistemológico-afetivo para agirmos desde nossa realidade social, pedagógica e humana:

Como a escola age para estabelecer uma relação do jovem com o mundo do trabalho? O único papel da escola é o de prepará-lo para o mercado de trabalho ou ela deve transmitir uma cultura? A escola é uma amiga dos jovens (como se fosse um pai cúmplice) ou é uma instituição cuja função não é divertir, mas propor práticas provavelmente menos interessante, mais tediosas e, portanto, mais realistas, que reflitam melhor o que é o mundo do trabalho e, mais, a vida, simplesmente a vida? Sem dúvidas, a escola tem de levar em consideração todas essas alternativas, sem aceitar, de imediato, que os outros, os jovens, possam não se interessar jamais por aquilo que acontece fora do circuito da MTV. Basicamente, a escola tem que se apresentar a todos os jovens como o espaço universal que foi quando seus avós eram meninos, filhos de imigrantes europeus ou de imigrantes do interior que encontraram nela não um teatro mais interessante que as novelas de rádio que eles escutavam certamente com paixão, mas sim um teatro diferente e, provavelmente, por isso, ela lhes foi medianamente interessante e medianamente útil. (Sarlo, 2005, p. 107-108).

Enfim, que possamos praticar, discutir e ampliar a poética da fricção como proposta didática em nossas escolas onde atuamos como professores/as da Educação Básica deste Brasil plural ao “esperançar” o interessante, o útil da resistência e re-existência por meio das literaturas de mulheres em travessia na-além sala de aula, bibliotecas e espaços públicos nos quais o ato de ler seja, de fato, humanizador, transgressivo e emancipador.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta dissertação, nosso propósito foi investigar as literaturas das escritoras Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende em perspectiva comparada, apresentando uma proposta pedagógica para ensino dos contos como uma prática de diálogo, resistência, re-existência, fricção e humanização. A pesquisa assumiu um caráter bibliográfico e qualitativo, para tanto, usamos como técnica a leitura, o estudo, a análise e a interpretação dos contos “Que Jiquitaia!”, “Desencanto”, “Natalina Soledad” e “Dos Palabras”, buscando formas de ampliar e difundir as produções ficcionais, escritas por mulheres oriundas de regiões geográficas distintas.

Dessa maneira, realizamos um estudo posicionado no horizonte comparatista, com o

qual analisamos os contos das quatro autoras por meio de conceitos-chaves como memória, diáspora, resistência, escrevivência, migrância, re-existência, pluriversalidade e fricção. Este caminho seguido oportunizou que, ao longo do processo de escrita, descobríssemos a nossa própria voz e um propósito para nossa vida. Isto é, aprendêssemos a conceber, vivenciar e potencializar as literaturas de resistência e re-existência como territórios de leitura para “entrar numa vida mais ampla; ou seja, a região da liberdade. A literatura era liberdade. Sobretudo numa época em que os valores da leitura e da introspecção são tão tenazmente contestados, a literatura é liberdade” (Sontag, 2008, p. 219).

Através deste trabalho, pudemos (des)construir saberes que julgávamos possuir, e que estavam internalizados em nossas formações pessoais e acadêmicas, resultantes das práticas exercidas nos âmbitos educacionais que frequentamos e revelando os resquícios de um ensino hegemônico e tradicional trilhado por nós e que, hoje, ao revisitá-lo criticamente, reconhecemos os traços da “colonialidade do saber, poder e ser” em nossa formação.

No decorrer da pesquisa, pudemos compreender que o ato de ler literaturas de resistência e re-existência poderia configurar-se em um horizonte para compreender a resistência dos/as alunos/as a esta educação hegemônica que ainda faz parte dos currículos escolares. E, a partir do trabalho planejado, referenciado e crítico das obras literárias escritas por autoras cujas vidas são subalternizadas socialmente, poderíamos oferecer um espaço democrático, libertador e humanizador no qual as vozes dos/as alunos/as serão ouvidas e potencializadas no âmbito escolar.

Desse modo, ler, estudar, ensinar, aprender literaturas nas obras heterogêneas, diversas e plurais poderia ser um caminho para que as vozes e vidas dos/as estudantes fossem valorizadas na caminhada escolar e que eles/as pudessem, sobretudo, ter acesso ao seu direito incompressível (Candido, 1995) de ler obras literárias, não como um pretexto para o ensino de gramática, como muitas vezes ainda, infelizmente, acontece nas escolas, mas como um ambiente seguro para apreender diversos saberes, que estavam presentes no texto literário.

Ademais, através da identificação com as autoras, narradoras e personagens dos contos estudados, os/as alunos/as poderiam trocar experiências de solidariedade, carinho e até mesmo identificação. Nessa perspectiva, a escola torna-se um espaço seguro para que seus processos de formação como indivíduos, em um ambiente em que os preconceitos e racismos, ainda naturalizados socialmente, sejam discutidos, questionados e esperançosamente rompidos.

Reafirmamos ainda que a escrita acadêmica desta investigação nos propiciou sentimentos contraditórios, considerando que, por um lado, sentimos certo contentamento ao

ver sentido no que escrevíamos, mas, por outro, estávamos apavorados com todas as informações que a redação deste trabalho nos apresentava. Por isso, muitas vezes, fazíamos “qualquer coisa para adiar” (Anzaldúa, 2000, p. 230) a escrita, mas, sempre voltávamos, pois, víamos, nas palavras que escrevíamos e nos dados que encontrávamos, motivação para continuar e, como ensina Paulo Freire, “esperançar” a possibilidade de finalizar esse processo de escritura acadêmica.

Mediante as vozes de estudiosos/as e de conceitos teóricos heterogêneos, apreendidos nas aulas teóricas do PPEHL e nos encontros do ELLAE, encontramos fundamento e coragem para adentrar florestas, metrópoles, cidades pequenas e aldeias hispano-americanas. A partir de tal trilhar, em localidades e linguagens distintas e expandir os nossos referenciais neste horizonte pluriverso, possibilitando, assim, a construção do nosso percurso como pesquisadores e estudiosos das/nas humanidades e linguagens.

Nesse viés, estudar a memória, a diáspora, a escrevivência, a migrância, a resistência e a re-existência, temáticas recorrentes nas escritas de Esteves, Amarílis, Evaristo e Allende, contribuiu para reconhecermos que as mulheres acreanas, cabo-verdianas, mineiras e chilenas são enunciadoras plurais, que desfiam, em suas escritas, as “suas vivências cotidianas, assumindo o seu protagonismo, a diagonal do seu olhar e a sua própria voz” (Gomes, 2008, p. 21).

Dessa maneira, ensinar literaturas dos contos como os de Florentina Esteves, Orlanda Amarílis, Conceição Evaristo e Isabel Allende oportuniza que os/as alunos/as se enxerguem nas escolas e reconheçam que suas existências importam. Além disso, precisamos falar mais abertamente sobre violências de gênero, experienciadas por mulheres em salas de aula, considerando que o Acre, local em que a proposta é sugerida, é um dos estados com maior número de feminicídio no país.

Nesse sentido, propusemos, nesta dissertação, estudar os contos “Que Jiquitaia!”, “Desencanto”, “Natalina Soledad” e “Dos Palabras” como espaços nos quais identidades e linguagens diferentes indicam a resistência e a re-existência de mulheres. Desse modo, os textos literários foram vistos como panorama de reflexão para pensar em estratégias de sobrevivência do corpo, linguagem e humanidades das/nas literaturas do Acre, Cabo Verde, Minas Gerais e Chile.

Pensar nas escritas das autoras como literaturas de resistência e re-existência das alteridades femininas gerou um acesso a autorias que são duplamente subalternizadas socialmente, por serem mulheres e provenientes de regiões colonizadas. Contudo, elas

romperam com o silêncio imposto pela colonialidade e usaram as suas vozes/vidas para transgredir as amarras dos dominadores e produzir literaturas com viés de humanização e solidariedade, tornando-se narradoras de seus povos, ao contar, com suas próprias palavras, as agruras e as felicidades experienciadas pelos povos acreano, cabo-verdeano, mineiro e hispano-americano.

Foi ao observar, comparativamente, as narrativas “Que Jiquitaia!”, “Desencanto”, “Natalina Soledad” e “Dos Palabras” que pudemos identificar, discutir e esperar a (des)aprendizagem das vozes de uma menina, filha de seringueiros, que tudo o que queria era ter uma terra só sua; das desesperanças sentidas por uma mulher que queria ter relacionamentos significativos e sentir a felicidade; do desprendimento de uma mulher que superou o fato de não ter sido amada pela família por ter nascido mulher e ainda escutamos, ao longe, as duas palavras sussurradas por uma mulher que dá a mão a um homem.

Estes ecos de vozes se refletem nas experiências vivenciadas por nós. É por estes ecos, que apontamos o ensino de literatura como prática de resistência, re-existência e humanização com os textos literários se tornando territórios de leitura nos quais podem acontecer a identificação dos/as leitores/as, que se encontram representados/as através de sua leitura, e, mais ainda, percebem, através destas leituras, que suas vidas e vozes importam, e, que eles/as mesmos/as, podem se tornar enunciadores/as de suas próprias vidas/narrativas.

Neste horizonte, transitamos entre as “cartografias da memória, da diáspora e da resistência” e “entre as escrevivências, as migrâncias e as re-existências”, para mapearmos como as personagens mulheres Jovelina, a cabo-verdeana não nomeada, Natalina Soledad e Belisa Crepusculario, utilizam a pluriversalidade como recurso de sobrevivência e humanização.

Portanto, como arquivo de representação de literaturas de resistências e re-existências, as escrituras literárias das autoras tecem paisagens plurais e babélicas das memórias, diásporas, migrâncias, escrevivências, humanidades e linguagens das personagens. Sendo assim, os quatro contos podem constituir objeto de ensino-aprendizagem das literaturas de resistência e re-existência como prática de fricção.

REFERÊNCIAS

ABDALA JUNIOR, Benjamin. Globalização, cultura e identidade em Orlanda Amarílis. *Vereadas: Revista da Associação Internacional de Lusitanistas*, [S. l.], v. 7, p. 145–159, 2006.

- ABDALA JUNIOR, Benjamin. Necessidade e solidariedade nos estudos de literatura comparada. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, Porto Alegre, v. 3, n. 3, p. 87-95, 1996.
- ABDALA JUNIOR, Benjamin. Orlanda Amarílis, literatura de migrante. **Revista Via Atlântica**, São Paulo, n. 2, p. 76-89, 1999.
- ACHUGAR, Hugo. **Planetas sem boca: escritos efêmeros sobre a arte, cultura e literatura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.
- ALLENDE, Isabel. **Contos de Eva Luna**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2022.
- ALLENDE, Isabel. **Cuentos de Eva Luna**. Barcelona: Delbosillo, 2003.
- ALMEIDA, Alessandra. **Misoginia, patriarcado e subversão em Contos de amor rasgados, de Marina Colasanti**. 2021. 110 p. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) – Departamento Instituto de Ciências e Letras. Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2021.
- ALMEIDA, Sandra Regina Goulart. Intelectuais cosmopolitas: mulheres, migrações espalho público. In: WALTY, Ivete; CURY, Maria Zilda (Orgs.). **Intelectuais e a vida pública: migrações e mediações**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2008.
- AMARÍLIS, Orlanda. **Cais-do-sodré té Salamansa**. Coimbra: Centelha, 1991.
- AMARO, Vagner. Apresentação. In: EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.
- AMORIM, Marcel; DOMINGUES, Diego; KLAYN, Débora; SILVA, Tiago. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- ANZALDÚA, Gloria. Falando em línguas: uma carta para as mulheres escritoras do Terceiro Mundo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 1, p. 229-236, 2000.
- ARENTSEN, Maria Fernanda. Migrações e nomadismo no discurso literário das Américas – duas expressões: O nequebequense Sérgio Kokis e o mexicano Carlos Fuentes. In: RODRIGUES, Helenice; KOHLER, Heliane (Orgs.). **Travessias e cruzamentos culturais: a mobilidade em questão**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2008.
- BARTHES, Roland. **Aula: aula inaugural da Cadeira de Semiologia Literária do Colégio de França**, pronunciada dia 7 de janeiro de 1977. São Paulo: Cultrix, 2013.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vidas desperdiçadas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BENJAMIN, Walter. **Charles Baudelaire um lírico no auge do capitalismo: obras escolhidas III**. São Paulo: Brasiliense, 1989.
- BERND, Zilá. Afrontando fronteiras da literatura comparada: da transnacionalidade à transculturalidade. **Revista Brasileira de Literatura Comparada**, São Paulo, n. 23, p. 211-222, 2013.
- BERND, Zilá. Apresentação. **Revista estudos de literatura brasileira contemporânea**, Brasília, n. 40, p. 11-14, 2012.
- BERND, Zilá. **Introdução à Literatura negra**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988.
- BERND, Zilá. Vestígios memoriais: fecundando as literaturas das Américas. **Revista Conexão Letras**, Rio Grande do Sul, v. 6, p. 9-15, 2015.
- BONNICI, Thomas. **Conceitos-chave da teoria pós-colonial**. Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, 2005.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e Resistência**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.
- BRASIL, Lei nº. 11.340, de 7 de agosto de 2006, (Lei Maria da Penha).
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 4, de 31 de julho de 2010. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 2010b.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução n. 2, de 7 abril de 1998**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Diário Oficial da União. Brasília, 15 abr. 1998a.
- BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Parecer CEB n. 4/98. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental**. Brasília: MEC/CNE, 1998b.
- BUARQUE, Cristina. Introdução ao Feminismo. In: **Caderno de textos gênero e trabalho**. Salvador: Redor, 2006.
- BUENO, Francisco da Silveira. **Dicionário Escolar da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976.
- CALVINO, Ítalo. A combinatória e a arte da narrativa. In: LUCCIONI, Gennie; et. al. (Orgs.) **A atualidade do mito**. São Paulo: Duas Cidades, 1977.
- CALVINO, Ítalo. **Seis propostas para o próximo milênio**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.
- CANDIDO, Antonio. **Vários Escritos**. São Paulo/ Rio de Janeiro: Duas cidades/ Ouro sobre azul, 1995.
- CARVALHO, Felipe Mio; MOTERANI, Geisa Maria Batista. Misoginia: a violência contra a mulher numa visão histórica e psicanalítica. **Avesso do avesso**, Araçatuba, v. 14, n. 14, p. 167- 178, 2016.
- CASA NOVA, Vera. **Fricções: traço, olho e letra**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008.
- CENTRO FEMINISTA DE ESTUDOS E ACESSORIA. **Lei Maria da Penha: do papel para a vida**. Comentários à Lei 11.340/2006 e sua inclusão no ciclo orçamentário. Brasília: CFEMEA, 2007. Disponível em: <https://www.cfemea.org.br/index.php/pt/radar-feminista-lista/livros-guias-e-estudos2/4324-lei-maria-da-penha-do-papel-para-a-vida>. Acesso em: 21 set. 2024.
- CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano: artes de fazer**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- CHAMBERS, Iain. **Border dialogues: Journeys in Post-Modernity**. London: Routledge, 1990.
- COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- CORONIL, Fernando. Natureza do pós-colonialismo: do eurocentrismo ao globocentrismo. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Colección Sur-Sur, CLACSO, 2005.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- COSSON, Rildo. Nós que ensinamos literatura. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (Org.). **Literatura e Ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018.
- COSTA, Danniely; GOMES, Francisco. O afeto nas relações de pais e filhos e suas consequências em caso de omissão na vida de um filho. **Encontro de Iniciação Científica**, Toledo, v. 13, n. 13, p. n.p, 2017.
- COSTA, Maria José. **Trajetória de uma expressão amazônica: o encanto do desencanto em Florentina Esteves**. 2006. 95 p. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) – Departamento de Teoria Literária e Literaturas. Universidade de Brasília, Brasília, 2006.
- COUTINHO, Eduardo. O novo comparatismo e o contexto latino-americano. **Alea: Estudos neolatinos**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 181-191, 2016.
- COUTINHO, Maria Lucia. **Tecendo por trás dos panos: A mulher brasileira nas relações familiares**. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

- CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualificação, Financiamento e Gestão: As políticas públicas e o ensino de literatura. In: NAVAS, Diana; CARDOSO, Elizabeth; BASTAZIN, Vera (Org.). **Literatura e Ensino: territórios em diálogo**. São Paulo: EDUC, 2018.
- CURY, Maria Zilda. Imigração no feminino: Amarik, de Ana Miranda. In: CHIARELLI, Stefania; NETO, Godofredo de Oliveira. **Falando com estranhos: o estrangeiro e a literatura brasileira**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2016.
- CURY, Maria Zilda. Memória e resistência: figurações da ditadura na literatura brasileira contemporânea. In: OLIVEIRA, Rejane Pivetta; THOMAZ, Paulo (Orgs.). **Literatura e ditadura**. Porto Alegre: Zouk, 2020.
- DALVI, Maria Amélia. Educação, literatura e resistência. In: MACEDO, Maria do Socorro (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.
- DALVI, Maria Amélia. Literatura na educação básica: propostas, concepções, práticas. **Caderno de Pesquisa em Educação – PPGE/UFES**, Vitória, v. 19, n. 38, p. 123-130, 2013.
- DUARTE, Constância Lima. Canção para ninar menino grande: o homem na berlinda da Escrivivência. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- DUARTE, Eduardo de Assis. O Bildungsroman afro-brasileiro de Conceição Evaristo. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 14, n. 1, p. 305-308, 2006.
- ECO, Umberto. O leitor-modelo. In: **Lector in fabula: a cooperação interpretativa nos textos narrativos**. São Paulo: Perspectiva, 2011.
- EICH, Milena Campos. **Deuses que dançam e conclamam à revolução: feminismo, afeto e resistência no Haiti colonial de Isabel Allende**. Jundiá: Paco Editorial, 2016.
- ESTEVES, Florentina. **Enredos da memória**. Rio Branco: Fundação Elias Mansour, 2002.
- EVARISTO, Conceição. A escriturivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- EVARISTO, Conceição. Da grafia-desenho de minha mãe, um dos lugares de nascimento de minha escrita. In: ALEXANDRE, Marcos Antônio (Org). **Representações performáticas brasileiras: teorias, práticas e suas interfaces**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2007.
- EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2020.
- EVARISTO, Conceição. **Literatura Negra: uma poética de nossa Afro-Brasilidade**. 1996. 152 p. Dissertação (Mestrado em Literatura Brasileira) – Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 1996.
- FACÓ, Rui. **Cangaceiros e fanáticos**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1983.
- FANON, Frantz. **Black Skin, White Masks**. Londres: Pluto, 1986.
- FANON, Frantz. **L'an V de la révolution algérienne**. Paris: La Découverte, 2001.
- FERRARA, Jessica; CARRIZO, Silvina. Caminhos para um feminismo decolonial. **cadernos pagu**, Campinas, v. 62, n.p., 2021.
- FIGUEIREDO, Eurídice. **Por uma crítica feminista: leituras transversais de escritoras brasileiras**. Porto Alegre: Zouk, 2020.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares. Escrivivência: sentidos em construção. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado. **Escrivivência - a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.
- FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. **Caderno Cespuc de pesquisa**. v. 16, p. 13-72, 2007.
- FRANÇA, Jardel Silva. Aquirianas: o protagonismo feminino na floresta acriana. **DAS AMAZÔNIAS**, Acre, v. 4, n. 1, p. 210-214, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- GIACOMINI, Sonia Maria. Mulatas profissionais: raça, gênero e ocupação. **Revista Estudos Feministas**, Santa Catarina, v. 14, n. 1, p. 85-101, 2006.
- GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Rio de Janeiro: Editora 34, 2001.
- GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora da UFJR, 2005.
- GOMES, Simone Caputo. **Cabo Verde: Literatura em chão de cultura**. São Paulo: Ateliê Editorial, 2008.
- GOTLIB, Nádya Batella. **A teoria do conto**. São Paulo: Editora Ática, 1998.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2015.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMH, 2003.
- HOISEL, Evelina. Sobre cartografias literárias e culturais. In: MASINA, Léa; BITTENCOURT, Gilda; SCHMIDT, Rita Terezinha (Org.). **Geografia literárias e culturais: Espaços/Temporalidades**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: A educação como prática de liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.
- HOOKS, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.
- HOOKS, bell. **Teoria feminista: Da margem ao centro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: Episódios de racismo cotidiano**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- LAGE, Mônica. **Mulher e seringal: um olhar sobre as mulheres nos seringais do Amazonas (1880-1920)**. 2010. 166 p. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento Instituto de Ciências e Letras. Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.
- LARANJEIRA, Pires. Mulheres, Ilhas Desafortunadas. In: AMARÍLIS, Orlanda. **A Casa dos Mastros**. Linda-a-Velha: ALAC, 1989.
- LARROSA, Jorge. **Linguagem e educação depois de Babel**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LE GOFF, Jacques. **História e memória**. São Paulo: Editora da UNICAMP, 1990.
- LEVY, Tatiana Salem. **A chave da casa**. Rio de Janeiro: Record, 2009.
- LIMA, Ana Carla; MELO, Henrique. Em nome da violência: uma leitura de Natalina Soledad, de Conceição Evaristo. **REVELL**, v. 3, n. 20, p. 298-313, 2018.
- LOPES, Margarete Edul Prado de Souza. O espaço ficcional de Florentina Esteves: Pós-modernidade e imagens de acreanidade. In: ESTEVES, Florentina. **Enredos da memória**. Rio Branco: Fundação Elias Mansour, 2002.
- LUGONES, María. Colonialidade e gênero. In: HOLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista hoje: perspectiva decoloniais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- LUGONES, María. Rumo a um feminismo decolonial. In: HOLANDA, Heloisa Buarque. **Pensamento feminista: conceitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020.
- MACHADO, Rodrigo; SILVA, Douglas. Ensino de literaturas e decolonialidade: por uma educação literária democrática. **Grogoatá**, Niterói, v. 26, n. 56, p. 1207-1240, 2021.
- MACHADO, Rodrigo; SOARES, Ivanete. Por um ensino decolonial de literatura. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Minas Gerais, v. 21, n. 3, p. 981-1005, 2021.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Analítica da colonialidade e da decolonialidade: algumas dimensões básicas. In: BERNARDINO-COSTA, Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGOUEL, Ramón (Orgs.). **Decolonialidade e Pensamento Afrodiaspórico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

- MARTIN, Vima Lima. Literatura e educação para as relações étnico-raciais. **Mulemba**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, p. 12-23, 2018.
- MBEMBE, Achille. Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. **Revista Arte & Ensaios**, Rio de Janeiro, n. 32, p. 122-151, 2016.
- MICHAUD, Yves. **A violência**. São Paulo: Ática, 1989.
- MIGNOLO, Walter. Foreword: On Pluriversality and Multipolarity. In: BERND, Reiter (Org.). **Constructing the Pluriverse: The Geopolitics of Knowledge**. Durham: Duke University Press, 2018.
- MIGNOLO, Walter. **Século XXI: o colapso da modernidade, a ascensão da multipolaridade e os desafios da pluriversalidade**. Entrevista concedida a Patricia Fachin. Instituto Humanitas Unisinos, São Leopoldo, 28 de mar. de 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/623338-seculo-xxi-o-colapso-da-modernidade-a-ascensao-da-multipolaridade-e-os-desafios-da-pluriversalidade-entrevista-especial-com-walter-mignolo>. Acesso em: 14 de jun. de 2024.
- NEVES, Cynthia. Apresentação. In: AMORIM, Marcel; et al. **Literatura na escola**. São Paulo: Contexto, 2022.
- OLIVEIRA, Gabriela; REZENDE, Neide. Aula de literatura no ensino médio: escombros do texto ou leitura literária?. **Revista Todas as Letras**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 13-24, 2015.
- OYĚWŪMÍ, Oyèrónkẹ. **A invenção das mulheres: construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero**. Rio de Janeiro: Editora Bazar do Tempo, 2021.
- PALERMO, Zulma. Comparatismo contrastivo em culturas pluriversas. In: NOLASCO, Edgar Cézár (Org.). **A literatura comparada no Brasil hoje**. Campinas: Pontes Editores, 2022.
- PALERMO, Zulma. Lugarizando saberes. **Cadernos de estudos culturais**, Campo Grande, v. 2, N. 20, p. 149-160, 2018.
- PAULINO, Graça. **Da cozinha à mesa posta**. Rio de Janeiro: Proler, 1995.
- PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Um historiador nas fronteiras: O Brasil de Sérgio Buarque de Holanda**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.
- PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.
- PRADO COELHO, Jacinto. Como ensinar literatura. In: PRADO COELHO, Jacinto. **Ao contrário de Penélope**. Venda Nova: Bertrand Editora, 1976.
- PROENÇA, Ivan Cavalcanti. Memória dos enredos. In: ESTEVES, Florentina. **Enredos da memória**. Rio Branco: Fundação Elias Mansour, 2002.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?**. Belo Horizonte: Letramento, 2017.
- RIGONI, Carmen Lúcia. **A imprensa brasileira durante a 2ª guerra mundial (1944-1945): fortalecendo o mito do herói**. **Revista Ars Historica**, Rio de Janeiro, v. 3, n.p., 2011.
- ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luiza de; JOVER-FALEIROS, Rita (Orgs.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013.
- SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mitos e realidade**. Rio de Janeiro: Rocco, 1979.
- SALÚSTIO, Dina. Insularidade na literatura cabo-verdiana. In: VEIGA, Manuel. (Org.). **Cabo Verde: insularidade e literatura**. Paris: Karthala, 1998.
- SAMEDO, José Maria. O milho, a esperança e a lua. In: VEIGA, Manuel. **Cabo Verde: Insularidade e Literatura**. Paris: Karthala, 1998.
- SANTANA, Rosemere Olimpio. **Raptos consentidos: Afetos proibidos e relações de poder na Paraíba (1880-1910)**. 2008. 146 p. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós-graduação em história. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2008.
- SANTIAGO, Silviano. Deslocamentos reais e paisagens imaginárias – o cosmopolita pobre. In: CHIARELLI, Stefania; NETO, Godofredo de Oliveira. **Falando com estranhos: o estrangeiro e a literatura brasileira**. Rio de Janeiro, 7Letras, 2016.

- SANTIAGO, Silviano. **Uma literatura nos trópicos: Ensaio sobre dependência cultural**. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.
- SANTOS, Nilson. **Seringueiros da Amazônia: Sobreviventes da Fartura**. 2002. 330 p. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Departamento em Geografia. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.
- SARLO, Beatriz. **Tempo presente: notas sobre a mudança de uma cultura**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2005.
- SELIGMANN-SILVA, Márcio. **A virada testemunhal e decolonial do saber histórico**. Campinas: Editora da Unicamp, 2022.
- SILVA, Andréa. Comida de gente: preferências e tabus alimentares entre os ribeirinhos do Médio Rio Negro (Amazonas, Brasil). **Revista de Antropologia**, São Paulo, v. 50, n 1, p. 125-179, 2007.
- SILVA, Ezilda Maciel; QUEIROZ, Amilton José Freire. **Isabel Allende e Conceição Evaristo - travessias, imaginários e escrevivências**. In: X Congresso internacional de Línguas e Literaturas, 2021, Vitória. Anais do X Congresso de línguas e literaturas. Campina Grande: Editora Realize, 2021. v. 1. p. 1-10.
- SILVA, Ivanda Maria. Metodologia para ensino de literatura: em busca de alternativas dialógicas. **Revista Língua & Literatura**, (online), v. 22, n. 40, p. 111-126, 2020.
- SILVA, Marco. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.
- SILVA, Paulo Robério. Da genealogia decolonial à pluriversalidade. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, v. 18, n. 38, p. 89-111, 2022.
- SOUZA, Carlos Alberto Alves. **Aquirianas: mulheres da floresta na história do Acre**. Rio Branco: Instituto de Pesquisa, Ensino e de Estudos das Culturas Amazônicas, 2010.
- SOUZA, Carlos Alberto Alves. **História do Acre**. Rio Branco: MM Paim, 2002.
- TELLES, Lygia Fagundes. **As meninas**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.
- TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.
- TUTIKIAN, Jane. Orlanda Amarílis: a caboverdeanizada vida. In: SECCO, Carmen; SEPÚLVEDA, Maria do Carmo; SALGADO, Maria Teresa. **África & Brasil: letras em laços**. São Paulo: Yendis Editora, 2010.
- SONTAG, Susan. **Ao mesmo tempo: ensaios e discursos**. Tradução de Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- VIEIRA, Fernanda. As Literaturas Indígenas de mulheres na produção de novas cartografias de (r) existência. In: LIMA, Lilian Castelo Brando de; MACHADO, Ananda. **Oralidades escritas e identidades: Culturais Indígenas**. Boa Vista: Editora UFRR, 2023.
- WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) de el insurgir, re-existir y re-vivir. **Educación Online**, Rio de Janeiro, v. 4, n.p., 2009.
- WALSH, Catherine. **Pedagogías Decoloniales: Práticas insurgentes de resistir, (re)existir, y (re)vivir**. Quito-Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013.
- YUNES, Eliana. Aprendendo a ler o mundo pela letra: Práticas leitoras na formação do leitor. In: PINTO, Francisco; SILVA, Luiza; MELO, Márcio; BUENO AIRES, Diógenes (Org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021.
- ZACCUR, Edwiges. Novos panoramas: desafios postos à arte de ensinar e a ensinar. In: FERREIRA, Lucelena; SANGENIS, Anabelle (Org.). **Didática e prática de ensino de língua portuguesa**, Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.
- ZILBERMAN, Regina. Letras – uma área em busca de justificativa. **Grogoatá**, Niterói, v. 25, n. comemorativo, p. 384-400, 2020.
- ZILBERMAN, Regina. Prefácio: Ensinar é preciso – resistir também. In: MACEDO, Maria do Socorro (Org.). **A função da literatura na escola: resistência, mediação e formação leitora**. São Paulo: Parábola, 2021.