

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, DECOLONIALIDADE E EXAMES VESTIBULARES

Data de aceite: 01/12/2023

Valmir Luis Saldanha da Silva

1. INTRODUÇÃO

Neste trabalho, discuto o modo como as provas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e de outros processos seletivos, como ComVest/UNICAMP e Vunesp/UNESP, moldam parte da perspectiva dos estudantes da educação básica no Brasil sobre as questões raciais. Para tal, apresento a relevância do vestibular na formação desses estudantes e discuto o modo como as leituras sugeridas transformam-se em questões nos exames vestibulares que pouco contribuem para o enfrentamento da problemática racial. Nesse sentido, discuto algumas escolhas de questões e sugiro possibilidades de modificação e alinhamento do exame vestibular com a formação dos estudantes no contexto da educação básica brasileira. De modo mais específico, concluo apontando para a especificidade do epistemicídio relacionado

às mulheres negras na literatura brasileira.

O contexto de que parto é a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Ambas alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional para incluir a obrigatoriedade das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio. Com isso as instituições escolares viram-se *obrigadas* a tratar de uma parte fundamental, mas marginalizada, da formação da sociedade brasileira: a contribuição de negras e negros na formação cultural *livresca* brasileira.

Do ponto de vista da organização socioeducacional brasileira, as leis citadas tendem a ser mais ou menos adotadas como políticas educacionais efetivas quando o conteúdo a que elas se referem entram no rol de provas avaliativas e vestibulares. Como indica Minhoto (2016, p. 78, grifo nosso):

A instituição desses processos [avaliativos] pode ser caracterizada basicamente por exercer duas funções distintas: 1) levantar informações ou evidências necessárias à formulação de políticas educacionais, tendo como propósito ampliar e aprofundar o conhecimento sobre os sistemas de ensino para que as diferentes esferas de governo possam definir prioridades de intervenção; e 2) **induzir mudanças ou consolidar reformas educacionais previamente estruturadas para os sistemas de ensino.**

Nesse sentido, os exames vestibulares, cuja função é selecionar estudantes para o ensino superior, passaram a incluir em seu rol de itens avaliativos textos literários: a) produzidos por africanos, b) produzidos por brancos que apontam para certa “matriz” africana, os chamados textos “negristas” (SILVA DE OLIVEIRA, 2013), e c) produzidos num contexto afro-brasileiro ou negrobrasileiro (CUTI, 2010), por pessoas autodeclaradas negras – tendo em vista que, de acordo com a determinação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o grupo de pessoas negras é formado pelas autodeclaradas pretas e pardas.

Dos africanos, destacam-se nos vestibulares os casos de Mia Couto, de Moçambique (*Terra sonâmbula*, 1992; *O outro pé da sereia*, 2006; *E se Obama fosse africano?*, 2009), e Pepetela, de Angola (*Mayombe*, 1980). Dos brasileiros brancos que tinham como ao menos um de seus temas a vida e a cultura dos povos africanos e de seus descendentes no Brasil, principalmente nos períodos de escravidão e do pós-escravidão, destacam-se nos vestibulares as obras ditas negristas de Monteiro Lobato (*Negrinha*, 1920), Jorge de Lima (*Poemas negros*, 1947) e Jorge Amado (*Capitães da areia*, 1937; *Gabriela, cravo e canela*, 1958).

Dos brasileiros associados à perspectiva negrobrasileira ou afro-brasileira, os vestibulares vêm destacando Cruz e Sousa (*Broquéis*, 1893), Lima Barreto (*Triste fim de Policarpo Quaresma*, 1911) e Paulo Lins (*Cidade de Deus*, 1997) e, apenas mais recentemente, Carolina Maria de Jesus (*Quarto de despejo*, 1960), Racionais Mc's (*Sobrevivendo no inferno*, [1997] 2018) e Conceição Evaristo (*Olhos d'Água*, 2014). Cumpre ainda notar que Mario de Andrade (*Macunaíma*, 1928), também muito citado nos vestibulares, teve sua identidade negra apagada durante muito tempo, mas vem passando por certo revisionismo.

Tendo isso como base, passo nas próximas seções a identificar em que medida a questão racial negra atravessa a literatura e a arte brasileira mais recente. Em seguida, discuto algumas escolhas de textos, bem como a forma como estes textos de fato são levados para as questões nos vestibulares. Ao longo da análise, também sugiro outras formas possíveis de abordagem da temática racial levando em consideração alguns autores e algumas autoras de textos que já constam da lista de leitura dos vestibulares e de outros textos que, porventura, poderiam constar.

2. PODE O SUBALTERNO FALAR?

Com este título lapidar *Can the subaltern speak? (Pode o subalterno falar?)*, a analista Gayatri Spivak (1988) trouxe à tona uma questão que no Brasil ainda ecoa: quem é que pode falar dos negros? Os brancos, com seu olhar “exterior”, ou os negros, de sua “interioridade”? Não há resposta fácil aqui, mas, em outros momentos (Saldanha da Silva, 2020; 2021; 2022), já concluímos que representantes da cultura negra brasileira, como os Racionais Mc’s, por exemplo, cujos textos constam em diversas provas vestibulares como ENEM 2017 e UNICAMP/ComVest 2020, 2021 e 2023, fogem ao estereótipo do negro com baixa capacidade intelectual. Estereótipo que, “ainda assim, subjaz ao modo como suas obras foram analisadas pelas instâncias da cultura predominante” (Saldanha da Silva, 2020, p. 12).

Dessa forma, de uma perspectiva multicultural, a conclusão é de que é importante que as pessoas brancas não detenham mais o monopólio das opiniões. Ao mesmo tempo, é *fundamental* que os negros deixem a posição “subalterna” de objeto de análise para assumirem a posição de construtores de agenda analítica. Nesse sentido, soam como bastante problemáticas algumas opções que os vestibulares fizeram ao eleger como alvo de suas avaliações autores negristas. Não que não haja valor em obras desse tipo, pelo contrário. Mas porque o negrismo tem como centro de suas heterogêneas produções um discurso afetado, estereotipado, ainda que cheio de denúncias, e quase sempre enunciado por uma *elite* branca que se coloca como porta-voz das dores e das mazelas dos pretos e das pretas e reporta-as a um público também majoritariamente branco e da mesma *elite*.

Exemplo lapidar dessa relação entre brancos cujo assunto são os pretos é o uso do conto “Negrinha” no ENEM 2010¹ – o conto foi publicado em 1920 por Monteiro Lobato. Na questão da prova, utilizam-se os primeiros parágrafos do conto, momento em que o narrador descreve pejorativamente as características de Negrinha, e descreve a dona da casa em que Negrinha vive, a Dona Inácia.

O comando da questão versa o seguinte: “A narrativa focaliza um momento histórico-social de valores contraditórios. Essa contradição infere-se, no contexto, pela...”. O item que melhor responde ao comando é o item D: “resistência da senhora em aceitar a liberdade dos negros, evidenciada no final do texto”.

Ora, não se espera que questões como essas, “apenas” por terem sido produzidas a partir de textos feitos por pessoas brancas sejam questões retiradas dos processos seletivos. O problema, do modo como o vemos, está no fato de que os exames vestibulares buscavam, até então, quase que unicamente textos em que os negros eram apenas retratados pelos brancos, nunca sendo os(as) escritores(as), nem também sendo os protagonistas dos textos.

¹ A questão completa, número 129, página17, caderno azul, pode ser encontrada em https://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/2010/AZUL_Domingo_GAB.pdf

Levando essas escolhas dos exames avaliativos para dentro do trabalho pedagógico em sala de aula, isso quer dizer que ainda que seja possível promover uma discussão sobre os “valores contraditórios” sociais brasileiros, a chave de interpretação mantém os sujeitos negros na condição subalternizada. A utilização de uma questão como a do ENEM 2010 como parte dos estudos desenvolvidos em sala de aula deverá, portanto, ser organizada criticamente, a fim de não perpetuar os lugares pré-estabelecidos desde a escravidão para quem pode falar e para quem não pode.

Quanto ao protagonismo negro nos textos literários, a pesquisa de Regina Dalcastagnè (2011, p. 44-46) sobre a personagem em romances brasileiros publicados entre 1990 e 2004 é indiscutível sobre o assunto: “A personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca. [...] Os brancos não apenas compõem a ampla maioria das personagens identificadas no *corpus*; eles quase monopolizam as posições de maior visibilidade e de voz própria”. O que se confirma nos dados a seguir:

	Branca	negra	Mestiça	indígena	oriental	sem indícios	não pertinente
protagonista	84,5%	5,8%	5,8%	1,5%	-	2,0%	0,3%
coadjuvante	77,9%	8,7%	6,3%	1,1%	0,9%	4,0%	1,0%
narradora	86,9%	2,7%	3,8%	-	-	4,9%	1,6%
total	79,8%	7,9%	6,1%	1,2%	0,6	3,5%	0,8%

Obs. Eram possíveis respostas múltiplas na variável “posição”.

Tabela 1: Cor e posição das personagens

Fonte: pesquisa “Personagens do romance brasileiro contemporâneo”, 2011, p. 46, adaptado. In: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9077/8085>.

Esses dados relativos aos romances brasileiros do final do século XX e início do século XXI indiciam uma situação que pode, através deles, ser generalizada. A saber, ainda que a população brasileira autodeclarada preta e parda corresponda a 55,8% do total dos brasileiros, segundo dados Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) do IBGE em 2022², não há nenhuma correspondência entre quantidade de população e inserção dessa mesma população no interior do imaginário literário estruturado em textos que chegam às escolas e aos estudantes.

Não é, então, uma mera questão de *representatividade* ou de boa vontade de autores brancos em “honestamente” tentarem colocar-se no *lugar do outro*, respeitarem as *características* que se acredita serem particulares de cada sujeito ou comunidade, *darem voz* aos desejos e aos anseios dos sujeitos pretos – e indígenas – sub-representados e/ou marginalizados. É, na verdade, um problema de identidade e de identificação, já que

² Os dados podem ser conferidos em <https://www.dieese.org.br/infografico/2022/populacaoNegra2022.html> e <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=quadro-sintetico>

os jovens leitores pretos e pretas não encontram personagens com suas características nos textos a que têm acesso. São estes os mesmos textos, aliás, que são exigidos como leitura obrigatória para ingresso em diversas universidades e que, com efeito, voltam para as salas de aula.

Dalcastagnè (2011, p. 54) também conclui que os primeiros 50% das principais ocupações das personagens brancas correspondem a “dona de casa, artista, escritor, estudante, sem ocupação e jornalista”, nessa ordem. Enquanto os primeiros 50% das principais ocupações das personagens negras correspondem a “bandido/contraventor, empregado(a) doméstico(a), escravo e profissional do sexo”, também nessa ordem. “Está em questão a diversidade de percepções do mundo, que depende do acesso à voz e não é suprida pela boa vontade daqueles que monopolizam os lugares de fala.” (2011, p. 16).

Também no cinema e na dramaturgia, a situação da representação estereotipada se mantém. No contexto do *Dossiê 120 anos da abolição da escravidão no Brasil: um processo ainda inacabado*, Joel Zito Araújo (2008, p. 981) concluiu que “O racismo brasileiro apareceu na telenovela somente como uma das características negativas do vilão, e não como um traço ainda presente na sociedade e na cultura brasileira.” Ou seja, a prática do racismo acaba sendo atribuída a pessoas manifesta e propositalmente enxergados como vilões, e não a pessoas “comuns”, como a vida cotidiana no Brasil revela sem embargos. Do ponto de vista da representação, é de se esperar que os brancos não queiram, normalmente, assumir-se como vilões. Sendo o racismo uma característica dos vilões, também é de se esperar que haja pouca gente disposta a se assumir, ao menos em alguma medida, racista. Daí Silvio Almeida (2020) compreender o racismo brasileiro como algo “estrutural”, já que tem efeito, tem causa, mas parece não ter autoria.

Isso se acentua com a pouca visibilidade, de fato, dos negros e negras como partícipes do audiovisual. Em artigo de 2018, o mesmo Joel Zito Araújo retoma conclusões a que havia chegado com seu livro *A Negação do Brasil. O negro na telenovela brasileira*, de 2001:

Não há personagens negros e negras	Em 1/3 das telenovelas analisadas	
Há personagens negros e negras	Em 2/3 das telenovelas analisadas	90% serviçais das elites brancas
		10% personagens destacadas, mas ofuscadas por um(a) salvador(a) branco(a)

Elaboração do autor.

Tabela 2: Participação de pessoas negras em telenovelas brasileiras 1963-1998

Fonte: ARAÚJO, J. Z. O tenso enegrecimento do cinema brasileiro nos últimos 30 anos, 2008, p. 92-101. In: <https://journals.openedition.org/cinelatino/4185#text>.

O que podemos perceber com esses dados é que os espaços culturais, tanto o cinema e a televisão quanto a literatura, ainda tendem a subalternizar os negros e as negras, quando não invisibilizar. Por isso é que, quando os processos seletivos dos vestibulares estimulam uma leitura crítica dos estudantes por meio de livros e de questões que abordam o racismo, mas o fazem tomando como ponto de partida e de chegada unicamente textos escritos por pessoas brancas, mesmo sem que essa seja a intenção, acabam contribuindo para que o estado de coisas não mude.

Vê-se, portanto, que o problema do racismo que se estende às salas de aula não é passível de ser resolvido apenas pela promulgação de uma lei. Mais ainda, é necessário entender que, quando as escolas e os vestibulares escolhem como base de seu processo de ensino-aprendizagem *apenas* autores africanos que, por certo, não combatem o racismo brasileiro, e/ou negristas, no bojo do problemático mito da “democracia racial” de Gilberto Freyre (Araújo, 2008, p. 100), terminam por manter a sub-representação de pessoas negras em espaços de cultura como base da educação. No limite, essas escolhas perpetuam um imaginário contrário à ideia de negros e negras nos locais de poder.

3. DECOLONIALIDADE E EPISTEMICÍDIO

Ao não construir uma estratégia institucional que considera as condições sócio-históricas da produção artístico-literária, a materialidade linguística e os sujeitos configurados linguisticamente nos textos ficcionais e nas obras de cultura, creio que a escola acaba por desvirtuar-se em dois sentidos: a) não atuando em favor do que determinam as leis referendadas, e b) atuando na manutenção tanto do racismo quanto do chamado *epistemicídio*.

A filósofa brasileira Sueli Carneiro é uma das pensadoras que se debruça sobre este último fenômeno. Para ela, epistemicídio consiste no silenciamento sistemático dos saberes produzidos por grupos historicamente oprimidos. Este conceito pode ser compreendido como um processo que anula e desqualifica o conhecimento dos povos subjugados, sendo responsável, também pelos efeitos de

deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e de rebaixamento da capacidade cognitiva pela carência material e/ou pelo comprometimento da auto-estima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo. Isto porque não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes (Carneiro, 2005, p. 97).

Dentro desta tentativa de institucionalizar o que se pode chamar de luta antirracista, a escola e os exames vestibulares têm o dever de contribuir no combate ao epistemicídio. Não se espera, por óbvio, que os textos produzidos por pretas e pretos, apenas porque de pretos, sejam levados para a escola, mas porque têm boa qualidade, mas que costumeiramente foram marginalizados.

Outra forma de epistemicídio que ocorre e que deve ser combatido é o apagamento (por vezes, de fato) das marcas corpóreas da negritude nos autores e nas autoras que já alcançaram sucesso junto à crítica. Vide o famoso caso de Machado de Assis (1839-1908), em que sua identidade associada à negritude foi sendo apagada – mesmo diante da evidência relativa à cor de sua pele – com os mais absurdos argumentos, dentre eles o não engajamento contra a escravidão de africanos no Brasil, o que, como veremos, não corresponde à verdade.



Figura 1: Possível última fotografia de Machado de Assis que mostra sua cor de pele: negra. Foto publicada na *Revista Caras y Caretas*, da Argentina, 1908, p. 80. Fonte: Biblioteca Nacional de Espanha. In: <http://hemerotecadigital.bne.es/issue.vm?id=0004253465&search=&lang=es>



Figura 2: Certidão de óbito de Machado de Assis. No item cor, lê-se “branca”. Certidão de óbito de Machado de Assis. Fundo Documental: Juízo da Provedoria do Rio de Janeiro (1908). Fonte: Arquivo Nacional. In: https://pt.wikipedia.org/wiki/Certid%C3%A3o_de_%C3%B3bito#/media/Ficheiro:Certid%C3%A3o_de_%C3%B3bito_de_Machado_de_Assis.tif

Veja-se, como outro exemplo, o caso relativo ao poeta romântico brasileiro Antônio Gonçalves Dias (1823-1864), que se notabilizou como uma das primeiras vozes a organizar esteticamente o sentimento de brasilidade, por meio de suas poesias hoje classificadas como “nacionalistas” e “indianistas”, tal qual a célebre “Canção do Exílio”, publicada nos *Primeiros cantos*, de 1847. O ufanismo nacionalista e o louvor às virtudes dos chamados primeiros brasileiros fizeram a obra de Gonçalves Dias notável. Há, no entanto, um importante texto desse autor que foi quase que completamente ignorado pela crítica, pelas escolas e pelos vestibulares. São as *Meditações*, publicadas em 1950, em uma das mais importantes revistas da época, a *Guanabara*.

Quando escreveu a “Canção do Exílio”, Gonçalves Dias louvava as “palmeiras” e o cantar do “sabiá” como motivos de orgulho da jovem nação brasileira. Poucos anos depois, no entanto, na *Meditação* lemos também o seguinte:

Por isto o estrangeiro que chega a algum porto do vasto Império, consulta de novo a sua derrota, e observa atentamente os astros, porque julga que um vento inimigo o levou às costas d'África.

E conhece, por fim, que está no Brasil, a terra da liberdade, a terra ataviada de primores, e esclarecida por um céu estrelado e magnífico.

Mas grande parte da sua população é escrava; mas a sua riqueza consiste nos escravos; mas o sorriso, o deleite do seu comerciante, do seu agricultor e o alimento de todos os seus habitantes é comprado à custa do sangue e do suor do escravo. (Dias, 1868, p. 17, ortografia atualizada).

Gonçalves Dias, neste texto, põe a nu a problemática de toda a economia brasileira do século XIX: as contradições de sustentar-se pelo elemento escravizado. Pelo olhar do poeta, o Brasil não é apenas a “terra das palmeiras” e a “terra da liberdade”, é também o lugar em que o escravo é o responsável pelo crescimento social, daí o “atraso” da nação brasileira.

Se, no entanto, nos dirigirmos a um estudante da escola básica e o questionarmos sobre o que conhece da literatura de Gonçalves Dias, a imagem que o jovem brasileiro tem de G. Dias é a de um poeta romântico nacionalista ufanista. Contudo, como se vê, o mestiço autor contrariou a atitude passiva “num momento em que um inevitável silêncio de resignação frente às mazelas sociais do país talvez fosse a opção mais fácil entre os literatos” e fez uma forte denúncia do Brasil “real”, “comprado à custa do sangue e do suor do escravo” (Marques, 2010, p. 110).

O que leva, no entanto, a que essa parte da obra do poeta romântico não seja discutida nas escolas brasileiras? Seria apenas desconhecimento? Se o ponto é o desconhecimento, creio estar na hora de acabar também com este epistemicídio. É dever da escola, como ambiente que deve promover a igualdade social, não negligenciar tão recorrentes formas de epistemicídio. Para isso, a literatura produzida por pessoas negras e, também, com personagens negras pode ser repensada através da chamada *perspectiva decolonial*.

O que essa perspectiva propõe é trazer à cena as vozes de sujeitos que se situam no interior de uma lógica colonial, isto é, de uma lógica de submissão. Assim, mesmo vivenciando a colonialidade, são personagens da vida real e da ficção que não mais aceitam a imposição de um centro ideológico constituído unicamente pelo viés branco e eurocêntrico.

A escola não deve trabalhar com um único modelo coletivo de pensamento decolonial, mas deve trazer para o interior das práticas didáticas e educacionais o “reconhecimento de múltiplas e heterogêneas diferenças coloniais, assim como as múltiplas e heterogêneas reações das populações e dos sujeitos subalternizados à colonialidade do poder” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 21). Do mesmo modo, as provas vestibulares terão de diversificar suas abordagens literárias e histórico-culturais.

4. FRAME EM MACHADO DE ASSIS

Tome-se um exemplo de Machado de Assis para demonstrar como é possível que uma prova de vestibular dê a entender que aborda questões raciais sem que, na verdade, esse seja um pressuposto para as questões. Antes, porém, convém contextualizar o entendimento de uma sociedade brasileira racializada no interior de alguns textos machadianos.

Machado de Assis (1839-1908) que para muitos é o maior literato (e também o maior escritor negro, por certo) surgido até o presente é também aquele que revolucionou a literatura brasileira e transformou-se em um “mestre” da periferia ocidental. No entanto, Machado não foi repetidamente lido como alguém que usou sua visão crítica da sociedade brasileira para questionar a radicalidade que o “lugar” ocupado pelos escravizados no Brasil do século XIX traria à própria noção de brasilidade (Schwarz, 2000). O crítico Earl E. Fitz (2009, p. 40) coloca em xeque essa leitura da obra machadiana ao questionar por que o brasileiro “não foi reconhecido como um escritor que questionava a moral de uma cultura baseada na escravidão, na opressão e na busca de satisfação de desejos e interesses individuais?” e, ainda, “Por que não foi lido nos Estados Unidos [e também no Brasil] como um autor que tinha algo importante a dizer sobre relações raciais [?]”.

O que Fitz questiona é o fato de que Machado tem uma importante parte de suas reflexões e de suas temáticas literárias postas de lado, em benefício de outras. Não é difícil discutir esse fenômeno tendo como base o conceito de *frame* de Erwin Goffman. Para Goffman (1986, p. 10-11), o *frame* determina o modo como os sujeitos se deixam afetar e/ou são afetados pelos acontecimentos sociais. Ou seja, o *frame* determina o enquadramento dos acontecimentos para um sujeito e, por consequência, indica formas mais ou menos aceitáveis de atribuir um sentido compreensível a tais acontecimentos.

Do ponto de vista da relação entre exames vestibulares e escolas brasileiras, isso fica evidente pela frequente escolha dos romances *Memórias póstumas de Brás Cubas* (1881), *Quincas Borba* (1891) e *Dom Casmurro* (1899) e do conto “O espelho” (1882), como objeto de análise. Textos frequentemente alvos de leitura obrigatória para os processos seletivos da Fuvest/USP, da ComVest /UNICAMP, da Vunesp/UNESP e do ENEM. Em matéria publicada pela revista *Galileu* (2019), por exemplo, cujo título é “Machado de Assis: as obras do autor mais cobradas no vestibular”, há um rápido comentário de cada uma dessas obras que acabo de citar e o seguinte conselho para organizar a leitura dos estudantes:

Para o vestibular, é importante ficar atento à impessoalidade de Machado, que usa outros autores como referência em suas obras. Em *Quincas Borba*, há uma referência a *Dom Quixote*, de Miguel de Cervantes, enquanto *Dom Casmurro* tem uma intertextualidade com *Otelo*, de William Shakespeare. (Brito, 2019, s/p).

Percebe-se, dessa forma, uma indicação de que há certa predileção dos exames vestibulares para que os estudantes desenvolvam boa técnica de leitura, mas não

necessariamente relacionem a materialidade da estrutura linguístico-literária ao contexto “vivo” de que ela emanou. Essa leitura *asséptica*, imune às *impurezas* do tecido social, não faz jus à grandeza da obra machadiana. Se queremos que obra literária seja um motor da educação antirracista, temos de ampliar esse conhecimento. Para além da técnica e das questões ditas universais que atravessam a literatura de Machado de Assis, há textos que dão conta das impurezas de nossa sociedade marcada pela escravidão e pelo rebaixamento de seres humanos à condição de coisas.

Assim, os professores e as professoras, mas principalmente a instituição escolar e os exames vestibulares, podem fazer com que textos “menos badalados” como o conto “Pai contra mãe” (1906) entrem no rol de textos discutidos em sala de aula. No caso específico deste conto, pode-se muito bem continuar abordando as questões “universais” da técnica e dos temas machadianos que estão descritos nos manuais e nos livros didáticos, tais quais: conversa com o leitor, intertextualidade, realismo subjetivo e digressões. Mas também pode-se discutir como o signo linguístico “pai” e o signo “mãe”, enquanto ideia e representação, são afetados por questões de classe, de gênero e de raça da época pré-abolição, por exemplo, e como isso joga luz sobre a constituição da identidade brasileira ainda hoje.

“Pai contra mãe” foi objeto recente de questões do vestibular 2018 da Vunesp/Unesp. A banca elaboradora abordou os cinco primeiros parágrafos do conto e construiu sete questões com base neles. Mas, diferentemente do que se esperaria de um exame escrito dez anos após a aprovação da Lei nº 11.645/08, boa parte das questões focou em elementos estruturais e linguísticos, conforme demonstro a seguir. Na tabela, indico o número da questão, o enunciado e faço referência ao que esperava como resposta de uma série de questões fechadas, isto é, com apenas uma alternativa dada como correta. Indico, na última coluna, a expressão “Elemento estrutural” quando a resposta não tem relação com a racialização da sociedade brasileira:

Número	Enunciado	Resposta
10	A perspectiva do narrador diante das situações e dos fatos relacionados à escravidão é marcada, sobretudo,	Elemento estrutural
11	O leitor é figura recorrente e fundamental na prosa machadiana. Verifica-se a inclusão do leitor na narrativa no seguinte trecho:	Elemento estrutural
12	Em “o sentimento da propriedade moderava a ação, porque dinheiro também dói.” (3.º parágrafo), a “ação” a que se refere o narrador diz respeito	c) Aos castigos físicos aplicados aos escravos
13	Embora não participe da ação, o narrador intromete-se de forma explícita na narrativa em	Elemento estrutural
14	“Quem perdia um escravo por fuga dava algum dinheiro a quem lho levasse.” (4.º parágrafo) Na oração em que está inserido, o termo destacado é um verbo que pede	Elemento estrutural
15	Em “Protestava-se com todo o rigor da lei contra quem o <u>acoitasse</u> .” (4.º parágrafo), o termo destacado pode ser substituído, sem prejuízo de sentido para o texto, por	Elemento estrutural
16	No último parágrafo, “pôr ordem à desordem” significa	e) Restituir os escravos fugidos a seus proprietários.

Elaboração do autor.

Tabela 3: Vestibular Vunesp/Unesp 2018 – Questões sobre “Pai contra mãe”

Fonte: <https://documento.vunesp.com.br/documento/stream/Mjc5MTE1>

Que efeito prático tem na formação estudantil o trabalho em sala de aula com este texto e com essas questões retiradas de um vestibular importante? Em linhas gerais, poderíamos afirmar que o efeito de formação crítica é quase nenhum, visto que bem se podia escolher qualquer outro texto para se falar dos elementos linguísticos-estruturais, tais quais: questão 10, ironia; questão 11, uso da segunda pessoa do plural no imperativo afirmativo “imagina!”; questão 13, emprego da primeira pessoa do plural em “cuidemos”; questão 14, contração “lho” em “quem lho levasse”, que exerce função sintática de objeto direto e de objeto indireto; e, questão 15, “escondesse” como sinônimo de “acoitasse”.

Assim, a escolha de Machado de Assis com um texto menos canônico e com foco na temática racista por parte do exame vestibular é algo notável. No entanto, a rápida análise das escolhas das questões revela que o texto é mero pretexto para discutir questões de identificação de expedientes linguísticos. Nesse sentido, a prova vestibular dá a entender que aborda o racismo, quando, na verdade, parece apenas querer fingir que cumpre o determinado pela lei.³

³ Para um exemplo de possível uso de Machado de Assis em sala de aula com a temática racial, ver a relação entre o conto *Mariana* (1871) e o poema *Sabina* (1875) analisada por mim no artigo “Gonçalves Dias, Machado de Assis e Racionais Mc’s: a invenção do centro” (2020).

5. LITERATURA ANTIRRACISTA, PROTAGONISMO NEGRO

Se bem lemos as análises de Joel Zito Araújo no artigo “O tenso enegrecimento do cinema brasileiro nos últimos 30 anos” (2018), os *frames* que condicionam a visão do negro na sociedade brasileira e que reverberam nas produções culturais são dois:

a) ou é o mito da democracia racial, baseado em *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre, em que “admite-se até que o brasileiro carregue em si ‘um pé na cozinha’, ou na África, como diria Fernando Henrique Cardoso, ou uma marca da influência negra, como diria Gilberto Freyre, mas ele é naturalmente branco.” (Araújo, 2018, s/p);

b) ou, mesmo na visão progressista de autores como Florestan Fernandes, Octávio Ianni e Celso Furtado, é o negro que foi incapaz de tornar-se cidadão dentro das bases capitalistas e democráticas, visto que “a experiência deformadora da escravidão [...] criou uma ‘massa desagregada, inerte, inculta’, e fez do elemento negro um ser indolente, incapaz de competir com os imigrantes brancos em uma sociedade nova, moderna, industrial e de classe.” (Araújo, 2018, s/p).

É necessário, então, reconstruir as abordagens dessa parcela da população de forma mais efetiva e mais funcional. A forma como a escola pode lidar com estes esquemas de pensar as pessoas negras e revitalizar seu lugar dentro da sociedade é, além de realmente se debruçar sobre a temática racial nos textos clássicos, tal qual apontei com Gonçalves Dias e Machado de Assis, indicar como leitura também os textos mais recentes, cujos autores e autoras e cujos protagonistas são pessoas e personagens negras.

Nesse sentido, a escolha como leitura obrigatória do vestibular UNICAMP a partir de 2019 do livro e álbum musical *Sobrevivendo no inferno* ([1997] 2018), do grupo de rap Racionais Mc’s, foi bastante comemorada pelos movimentos negros. No entanto, a abordagem do objeto artístico e sua relação com uma perspectiva educacional antirracista continuaram aquém do que poderia ser feito em termos de fomentar a discussão ampla da história e da cultura afro-brasileira, tal qual preconiza Lei 11.645/08.

A crítica feita pelos Racionais ao modo como as questões raciais se organizam no Brasil é bastante viva nos textos de *Sobrevivendo no inferno*. Veja-se, por exemplo, de *Capítulo 4, versículo 3* “A fúria negra ressuscita outra vez” (RACIONAIS, 2018, p. 50) ou “Ser um preto tipo A custa caro” (2018, p. 55). De *Rapaz comum* “Preto, preto, pobre, cuidado, socorro” (2018, p. 76). De *Diário de um detento* “A vida bandida é sem futuro/ Sua cara fica branca desse lado do muro” (2018, p. 86). De *Periferia é periferia* “O ódio toma conta de um trabalhador/ Escravo urbano, um simples nordestino” (2018, p. 93). De *Qual mentira vou acreditar* “Quem é preto como eu já tá ligado qual é/ Nota fiscal, RG, polícia no pé” (2018, p. 100). Entre vários outros exemplos possíveis. No entanto, nada do assunto “raça” foi alvo de análise nas questões do vestibular da UNICAMP até então.

Na primeira fase do vestibular 2020, houve uma questão sobre Racionais MC’s associando a capa do álbum a um trecho crítico de Antonio Candido sobre o direito à

literatura. A UNICAMP, por meio de sua Comissão Permanente para o Vestibular Unicamp (COMVEST, 2020, p. 50), afirmou que seu objetivo era pensar na organização estrutural e conceitual do álbum dos Racionais, “Pretendeu-se estabelecer um diálogo entre a ideia de organização da obra artística e os elementos visuais presentes na capa do álbum”.

Na primeira fase do vestibular 2021, a questão versou sobre a canção “Gênesis”, de *Sobrevivendo no inferno*, e objetivava que os estudantes concluíssem que as evocações dos elementos religiosos no álbum “articulam as esferas ética e estética da experiência humana na poesia” (COMVEST, 2021, p. 3). Já na segunda fase de 2021, a partir de um trecho de “Fórmula mágica da paz” e de *A literatura em perigo*, de Todorov, pedia-se:

a) Identifique, nos versos transcritos acima, uma expressão que se opõe ao título da canção e uma outra que o confirma. Explique o título da canção considerando o último verso.

b) Com base no trecho de Todorov e no excerto da canção, formule dois argumentos (um ético e um estético) que justifiquem o estudo do rap. (COMVEST, 2021, p. 2).⁴

Como se vê, os itens a) e b) da questão de tipo discursiva voltam-se para elementos de cunho estrutural e/ou meramente técnicos, assim como as questões dos vestibulares anteriores. Isso parece demonstrar certa predileção pelo “apagamento” da cor e da raça dos produtores do texto, bem como o apagamento da cor e da raça em geral, como temas inerentes aos textos de *Sobrevivendo no inferno*.

Com efeito, o modo como uma literatura engajada em lutas antirracistas como a produzida pelos Racionais Mc’s parece conseguir se institucionalizar – pelo vestibular e, conseqüentemente, pela escola – é através do apagamento das questões relativas às vidas socialmente comprometidas dos sujeitos pretos que a produzem. Difícil imaginar, portanto, que apenas a escolha de uma obra feita por sujeitos pretos e pretas para figurar entre aquelas que façam parte do cotidiano escolar seja o suficiente para constituir uma educação antirracista.

É necessário haver um desejo institucional de que os temas que envolvam a raça – e, portanto, a subjetividade constituída nos textos – façam parte do rol de elementos sobre os quais possam ser feitas perguntas para os estudantes. Nesse sentido, a perspectiva teórica do campo da *análise de discurso* pode contribuir, principalmente por meio das noções *ideologia*, de *formação ideológica* e *formação discursiva*, de *enunciação* e de *interdiscursividade*, por exemplo, já que pensam o texto em uma dimensão mais ampla. Do mesmo modo, a noção de Antropologia Literária, desenvolvida por Wolfgang Iser, pode contribuir como fundamentação de novas formas de pensar o texto ficcional.

⁴ Aqui, indicamos o ano e a página dos documentos. Todas as provas e comentários de provas da UNICAMP podem ser acessados pelo site: www.comvest.unicamp.br.

6. PRÁTICAS EDUCACIONAIS ANTIRRACISTAS, ANTIMACHISTAS E DECOLONIAIS

A fim de contribuir com o debate e de sugerir outras formas de abordagem do fenômeno literário com vistas a uma educação antirracista, no caso do livro *Sobrevivendo no inferno*, dos Racionais Mc's, sugerimos as seguintes questões que podem ser trabalhadas em sala de aula:

a) Qual é a concepção de inferno para o eu lírico que perpassa o álbum/livro?

Resposta possível: Desde o título do livro, o inferno é posto como o lugar periférico onde os sujeitos, principalmente pretos e pobres, vivem em condições subumanas, como se lê, por exemplo, em *Periferia é periferia (em qualquer lugar)*. O inferno também está relacionado à casa de detenção, como se lê em *Diário de um detento*, e à morte ocasionada pelo ingresso no crime, como se lê em *Tô ouvindo alguém me chamar* e em *Fórmula mágica da paz*. Em resumo, o inferno é a metáfora para o descaso que os pretos e pobres sentem das autoridades estatais.

b) As temáticas de 'céu' e 'inferno' podem ser associadas às noções sociais de classe e de gênero, de acordo com as canções de Racionais? Justifique.

Resposta possível: Sim, o inferno, correspondente ao descaso que os pretos e pobres sentem das autoridades estatais, contrapõe-se a uma ideia de céu do governador Fleury, de *Diário de um detento*, por exemplo, ou o céu dos "branquinhos do shopping" e do "playboy folgado de brinco", de *Capítulo 4, versículo 3*.

c) Qual é a concepção de 'sistema' na obra dos Racionais e como ele está atrelado à formação estratificada de cunho patriarcal, branco e europeu da sociedade brasileira?

Resposta possível: O "sistema" corresponde à organização social brasileira que exclui uma parcela da população, majoritariamente a parcela preta e pobre. Essa exclusão é geográfica, com a aglomeração da população as favelas, é social, com a dificuldade de aquisição de bens materiais vivida pelos marginalizados, é classista e racista, com a desvalorização das pessoas de pele preta pela associação direta com a pobreza, mas é também machista, pelo lugar de sofridora dado às mães e às mulheres dos jovens que se aventuram em ações ilícitas para sobreviver.

Creemos que perguntas como essas seriam muito mais eficientes para o verdadeiro desenvolvimento de uma educação significativa na luta antirracismo. Isso porque abririam a possibilidade de pensar a obra literária como um *continuum* social. Ao mesmo tempo em que, vindo para a sala de aula, com a condução docente, poderiam significar o entendimento dos lugares sócio discursivos que são ocupados por determinados sujeitos e como estes lugares interferem no olhar constituído sobre a própria sociedade e em relação a ela, isto é, uma reação ao *status quo*.

Para que os propósitos dessa educação antirracista que advogamos sejam amplos, dentro da ideia de decolonialidade e de combate ao epistemicídio, há ainda a necessidade de que haja uma maior variedade de pontos de vista, incluindo a questão de gênero.

O caso dos Racionais Mc's é emblemático. Não se nega, por exemplo, a potência da constituição de uma subjetividade preta, pobre e periférica no texto contundente dos rappers. Ainda assim, a fraternidade dos “manos” não encontra eco na realidade das mulheres que, via de regra, continuam subalternizadas quer seja na cultura hip-hop quer seja na *práxis* da vida cotidiana.

Conceição Evaristo (2019, p. 13, grifo da autora), em prefácio à obra *Querem nos calar*, organizada pela poeta e *slammer* Mel Duarte, comenta: “As nossas falas de mulheres e notadamente as das mulheres negras podem ser agregadas como refrão às vozes desta antologia. *Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta* é uma escrita em confronto ao silenciamento que buscam impingir sobre nós”. Uma educação antirracista não pode, portanto, manter o silenciamento às mulheres e “notadamente” às mulheres negras.

A inclusão da novíssima literatura, produzida para ser declamada em voz alta, à moda dos griôs africanos, pode contribuir nesse sentido. Veja-se, por exemplo, o poema “Fadiga”, de Luiza Romão, que se organiza de modo que faz repensar toda a cultura ocidental embasada na *Odisseia* de Homero: sozinha/ penélope desfia/ desafia/ abutres, o filho, a multidão/ mas os deuses aplaudem ulisses (2019, p. 117).

Quantas temáticas podem ser abordadas em sala de aula a partir de um brevíssimo poema como esse? Inúmeras. Tais quais já discuti em outro momento (Saldanha da Silva; Benedito, 2022, p. 48) e aqui amplio, dando possíveis respostas que poderiam ser levadas para dentro da sala de aula:

a) Quais relações podem ser estabelecidas entre o primeiro verso ‘sozinha’, o conteúdo total do texto e a solidão da mulher contemporânea?

Resposta possível: a organização textual reflete a organização social, em que as mulheres, dentro de uma organização familiar nova, na qual muitas vezes elas têm uma jornada dupla ou até tripla de trabalho, têm de lidar com a própria insegurança e com a insegurança de parceiros e parceiras que têm dificuldade em validar os desejos pessoais das mulheres.

b) Como a noção de patriarcado interfere na percepção de “penélope” pelos que a rodeiam, inclusive seu “filho”?

Resposta possível: Levando em consideração que Penélope é tida como a grande defensora do reinado do marido Ulisses, era de se esperar que ela fosse mais reconhecida pelo trabalho feito. No entanto, seus esforços são validados principalmente em relação ao esposo, não tendo um valor em si mesmo. Mesmo o filho, Telêmaco, trata a mãe com desprezo, apenas por ser homem. Isso reforça a subalternização das mulheres.

c) Quais são os possíveis ‘deuses’ que ‘aplaudem ulisses’?

Resposta possível: Numa leitura interna ao texto, são os deuses gregos relativos ao momento de produção da epopeia de Homero. Numa leitura contextual, os deuses podem ser a metáfora para os homens ricos e poderosos que, ainda hoje, são os responsáveis por organizar os valores culturais, sociais, éticos e morais do mundo.

d) Quais são os possíveis motivos para o aplauso?

Resposta possível: O aplauso dos deuses para Ulisses deriva de sua capacidade de vencer os inimigos que lhe queriam tomar o trono e desposar Penélope, ainda que Penélope tenha tido papel fundamental para que isso não ocorresse, é Ulisses o aplaudido apenas.

e) Trazendo as ideias desse texto para a contemporaneidade, caso Penélope fosse uma mulher preta, seus esforços provavelmente seriam mais ou menos valorizados?

Resposta possível: De acordo com uma série de dados (sugerir que os estudantes façam uma pesquisa), as mulheres pretas e as mulheres indígenas estão em uma condição ainda mais inferiorizada do que as mulheres brancas e asiáticas, no Brasil, por isso, é mais provável que Penélope fosse ainda mais invisibilizada caso fosse uma mulher preta.

Para o trabalho antirracista e decolonial em sala de aula, restaria, ainda, a questão da sexualidade na mulher, principalmente na mulher negra. Frantz Fanon (2008, p. 138-140) é certo quando indica que “Diante do negro, com efeito, tudo se passa no plano genital. [...] Para se compreender psicanaliticamente a situação racial [...] é preciso dar uma grande importância aos fenômenos sexuais”.

Em sala de aula, podem-se retomar elementos de obras clássicas e frequentemente exigidas nos vestibulares, como as personagens Amaro, o *Bom-crioulo* do romance homônimo de Adolfo Caminha (1895), Rita Baiana, de *O Cortiço* (1890), de Aluísio Azevedo, e Negra Fulô, do poema “Essa negra fulô” dos *Poemas negros* (1947) de Jorge de Lima, por exemplo. Tais personagens são definidas quase que unicamente pelo corpo e por suas formas sensualizadas, o que reproduz a noção de hierarquia de raças e de ideal de branqueamento, em que negros e negras têm seu valor condicionado ao lugar de objetos de prazer.

Ao lado dessas personagens estereotipadas por questões sexuais, em sala de aula, mas também em questões dos vestibulares, pode-se colocar trechos de poemas da coletânea *Querem nos calar* organizada por Mel Duarte, (2019) como o de Anna Suav “Só Jesus pra interceder nos becos da madrugada/ Começou com sete anos, minha saia foi levantada” (2019, p. 24), ou um de Bell Puã “espaço público é cenário de guerra/ com o macho que te seca/ no ônibus abre as pernas/ se esfrega/ sem a nossa permissão/ e até ejacula/ sem receber punição/ não, eu grito!” (2019, p. 31). Ou, ainda, o poema-manifesto “Diz do autoamor, ou siririca” de Meimei Bastos: “quando menina me diziam:/ SE TOCA!/ se comporta,/ senta direito/ [...] e, então, eu me toquei./ toquei meus cabelos,/ meus lábios,/ meus seios,/ minha pele,/ meu clitóris,/ minhas marcas./ [...] e, num orgasmo,/ [...] me senti e/ me aceitei,/ assim como sou” (2019, p. 166).

Essas e outras imagens “decoloniais” recorrentes na coletânea organizada por Mel Duarte é o *que querem calar*. Por isso é que é tão importante que sejam contrapostas àquilo que a literatura clássica e colonizada durante muito tempo trouxe como *história única* das mulheres e, principalmente, das mulheres negras dentro da literatura brasileira.

Mulheres outrora vistas como perigosas, cuja sexualidade devia ser reprimida, a fim de impedir a indesejada mestiçagem, hoje, querem ser por si sós e querem falar em voz alta. A educação antirracista, do modo como a pensamos, tem o dever de proporcionar o espaço adequado para tal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A instituição de uma lei não tem, sozinha, o poder de mudar uma cultura. Por isso é que devemos louvar a promulgação das leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, mas, ao mesmo tempo, devemos tanto insistir que a atuação do poder público ultrapasse os limites da lei – e passe a dar condições materiais para que a sua aplicação aconteça –, quanto ainda devemos refinar os referenciais teóricos e práticos da didática do ensino de literatura em sala de aula.

Revisitar os clássicos da literatura, como Gonçalves Dias e Machado de Assis, inserindo-os no contexto contemporâneo da decolonialidade, apostar na literatura de Racionais Mc's e das mulheres *slammers* organizadas em torno de Mel Duarte, a fim de calar o epistemicídio, essas são apenas algumas, mas eficazes, formas de colocar a educação antirracista na agenda do dia.

Esse trabalho será tanto mais eficiente quanto mais as instituições escolares e, por consequência, os exames vestibulares modificarem suas formas de análise de textos produzidos por negros e negras. A sociedade brasileira está fundamentada em estruturas raciais e racializantes, de tal forma que “o racismo transcende o âmbito da ação individual”, fazendo com que o poder financeiro, social e cultural torne-se “elemento constitutivo das relações raciais, não somente o poder de um indivíduo de uma raça sobre outro, mas de um grupo sobre outro” (Almeida, 2020, p. 47). Ora, nossa constituição histórica foi organizada em torno da ideia de que os senhores eram sempre europeus e os escravizados eram sempre ou indígenas ou africanos, daí “naturalizar-se” a generalização desses grupos como: a) brancos europeus igual a senhores, b) indígenas, pardos e pretos igual a escravos.

O que isso quer dizer é que o racismo à brasileira que emerge nas salas de aula não pode ser entendido como apenas aquilo que ocorre nas ações individuais de sujeitos. Por isso é que uma educação antirracista precisa valorizar os saberes de pessoas pretas, precisa produzir novos saberes, precisa apontar para uma crítica séria do lugar da branquitude na constituição da identidade brasileira e precisa de instrumentos didáticos para isso. É nesse sentido que este trabalho tentou auxiliar na apresentação da discussão e na apresentação de instrumentos para a reorganização do pensamento do trabalho com textos literários em sala de aula em uma chave antirracista, de acordo com o proposto nas leis aprovadas pelo Estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2020.

ARAÚJO, Joel Zito. O negro na dramaturgia, um caso exemplar da decadência do mito da democracia racial brasileira. In: **Revista Estudos Feministas**. v. 16, n. 3, 2008, p. 979-985.

_____. O tenso enegrecimento do cinema brasileiro nos últimos 30 anos. In: **Cinemas d'Amérique latine**. n. 26, 2018, 92-101. DOI: <https://doi.org/10.4000/cinelatino.4185>.

ASSIS, Machado de. **Obra Completa de Machado de Assis**. Rio de Janeiro: Edições Jackson, 1937.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOQUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. In: **Revista sociedade e estado**. v. 31, n. 1. Jan./Apr., 2016, p. 15-25. Disponível: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6077>.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. Lei 11.645/08 de 10 de Março de 2008. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRITO, Carina. Machado de Assis: as obras do autor mais cobradas no vestibular. In: **Galileu**. 30 Outubro. 2019. Disponível: <https://revistagalileu.globo.com/Vestibular-e-Enem/noticia/2019/10/machado-de-assis-obras-do-autor-mais-cobradas-no-vestibular.html>.

CARNEIRO, Sueli A. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese de doutorado, Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2005. Disponível: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-nc3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf>

Cuti. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. Print.

DIAS, Antônio G. Meditação. In: _____. **Obras póstumas**. São Luís (MA): Bellarmino de Mattos, 1868. p. 3-128. Disponível: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/4401>.

DUARTE, Mel (Org.) **Querem nos calar: poemas para serem lidos em voz alta**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2019.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

FITZ, Earl E. The reception of Machado de Assis in the United States during the 1950s and 1960s. In: **Luso-Brazilian Review**, nº 46, v. 1, 2009, p. 16-35. Disponível: <https://www.jstor.org/stable/25654807>.

GOFFMAN, Erwing. **Frame analysis: an essay on the organization of experience**. Boston, Northeastern University Press, 1986.

MARQUES, Wilton J. **Gonçalves Dias: o poeta na contramão** (literatura e escravidão no romantismo brasileiro). São Carlos, EdUFSCar, 2010.

MINHOTO, Maria Angélica P. Política de avaliação da educação brasileira: limites e perspectivas. In: **Jornal de políticas educacionais**. v.10, n.19, Jan.-Jun. 2016, p. 77-90. Disponível: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/50214>.

RACIONAIS Mc's. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SALDANHA DA SILVA, Valmir Luis. Gonçalves Dias, Machado de Assis e Racionais Mc's: a invenção do centro. In: **IdeAs**, n. 16, outubro 2020. DOI: <https://doi.org/10.4000/ideas.8842>.

SALDANHA DA SILVA, Valmir Luis; BENEDITO, Simone Gabriela Rodrigues. Decolonialismo e epistemicídio na literatura: o que querem calar?. In: **Revista Com Censo**. v. 29, n. 2, p. 46-58, maio de 2022. Disponível em: https://www.academia.edu/95670358/REvista_Com_censo.

_____. Pedagogia antirracista, epistemicídio e literatura negrobrasileira: por que querem calar as vozes das mulheres na literatura e nas escolas? In: **Cadernos acadêmicos: conexões literárias**. n. 1, p. 222-246, dezembro de 2021. Disponível: <https://www.lbxxi.org.br/ojs/index.php/cadernos-academicos/article/view/35>.

SILVA DE OLIVEIRA, L. H. *O negrismo e suas configurações em romances brasileiros do século XX (1928-1984)*. 2013. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte, 2015. Disponível: <http://hdl.handle.net/1843/ECAP-9ARHQK>.

SPIVAK, Gayatri. Can the Subaltern Speak? In: Cary Nelson; Lawrence Grossberg (eds.) **Marxism and the Interpretation of Culture**. London: Macmillan, 1988.