

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS (MESTRADO E
DOUTORADO)

TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA

COTAS: PARA QUÊ TE QUERO? INDAGAÇÕES E INQUIETAÇÕES SOBRE
LITERATURA, ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA
IMPLANTAÇÃO DE COTAS RACIAIS PARA INGRESSO NA UEM

Maringá – PR

2024

TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA

COTAS: PARA QUÊ TE QUERO? INDAGAÇÕES E INQUIETAÇÕES SOBRE LITERATURA, ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DE COTAS RACIAIS PARA INGRESSO NA UEM

Tese apresentada à Universidade Estadual de Maringá, com requisito parcial para a obtenção do grau de doutora em Letras, área de concentração: Estudos Literários.

Orientadora: Prof^a Dr^a Liliam Cristina Marins

Coorientadora: Prof^a Dr^a Marcele Aires Franceschini

Maringá – PR

2024

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
(Biblioteca Central - UEM, Maringá - PR, Brasil)

S586c

Silva, Taynara Cristina de Souza

Cotas: para quê te quero? : indagações e inquietações sobre literatura, acesso e permanência no ensino superior a partir da implantação de cotas raciais para ingresso na UEM / Taynara Cristina de Souza Silva. -- Maringá, PR, 2024.

169 f. : il. color., figs., tabs.

Orientadora: Profa. Dra. Liliam Cristina Marins.

Coorientadora: Profa. Dra. Marcele Aires Franceschini.

Tese (doutorado) - Universidade Estadual de Maringá, Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-Graduação em Letras, 2024.

1. Movimento negro educador. 2. Literatura negra. 3. Cotas raciais para negros. 4. Pensamento decolonial. 5. Dispositivo de racialidade. I. Marins, Liliam Cristina, orient. II. Franceschini, Marcele Aires, coorient. III. Universidade Estadual de Maringá. Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes. Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias. Programa de Pós-Graduação em Letras. IV. Título.

CDD 23.ed. 809

TAYNARA CRISTINA DE SOUZA SILVA

***COTAS: PARA QUÊ TE QUERO? INDAGAÇÕES E INQUIETAÇÕES
SOBRE LITERATURA, ACESSO E PERMANÊNCIA NO ENSINO
SUPERIOR A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DE COTAS RACIAIS
PARA INGRESSO NA UEM.***

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Letras (Doutorado), da Universidade Estadual de Maringá, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Letras, área de concentração: **Estudos Literários.**

Aprovada em Maringá, **25 de julho de 2024.**

BANCA EXAMINADORA

Documento assinado digitalmente



LILIAM CRISTINA MARINS

Data: 25/07/2024 18:49:08-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Liliam Cristina Marins
Presidente da Banca (UEM/PLE)**

Documento assinado digitalmente



ALBA KRISHNA TOPAN FELDMAN

Data: 26/07/2024 20:06:36-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Alba Krishna Topan
Feldman
Membro Titular (UEM/PLE)**

Documento assinado digitalmente



NELCI ALVES COELHO SILVESTRE

Data: 26/07/2024 09:26:55-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Nelci Alves Coelho
Silvestre
Membro Titular (UEM)**

Documento assinado digitalmente



AMANDA CRISPIM FERREIRA

Data: 26/07/2024 11:04:12-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Amanda Crispim Ferreira
Membro Externo(UTFPR - Campus Curitiba)**

Documento assinado digitalmente



MARIA CAROLINA DE GODOY

Data: 26/07/2024 13:39:37-0300

Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

**Prof.^a Dr.^a Maria Carolina de Godoy
Membro Externo (UEL -Londrina/PR)**

*Aos meus amores,
especialmente aos nascidos
neste processo de doutoramento.*

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, a Deus, em todas as suas formas de manifestação. Por ter me ajudado todas as vezes que eu desisti desta pesquisa e desisti de desistir. Por todas as pessoas por meio das quais se tornou presença e auxílio.

Em ordem de nascimento e aparecimento na minha vida, aos meus ancestrais. Aos quais os nomes se perderam ao longo da história e aos que tive a oportunidade de conhecer, todos fundamentais para a construção da minha história e da minha identidade. Aos meus bisavós maternos, nos quais pude ver a história viva em forma de gente lá no interior do Goiás: minha bisavó ainda viva, perto dos cem anos e meu bisavó, falecido em abril de 2022, no mês em que faria cem anos.

Aos meus avôs e avós, especialmente, às minhas avós, por sustentarem a família com suor e sabedoria, das quais eu sinto permanente saudade e presença: obrigada pela herança cultural e afetiva. À minha avó materna, Ivanilde, perita em ervas medicinais e remédios caseiros: muito obrigada por todo ensinamento sobre o trato com a natureza. À minha avó paterna, Alice, forte e discreta: obrigada pelas palavras certas e sem rodeios que me ajudam a seguir.

Às minhas tias e tios, por estarem por perto-longe.

Aos meus primos, especialmente, à Milena, por seguir comigo no caminho da vida e dos livros, como pediu nossa avó Alice.

Aos meus pais, por serem meus pais. Muito obrigada, minha mãe, por todo cuidado comigo e com as crianças, na hora do sufoco, na hora dos nascimentos, na hora dos concursos, nas horas da vida. Muito obrigada, meu pai, por ser o guardião que cuida de longe.

Aos meus irmãos, todos, especialmente aqueles que cresceram comigo: Walter e Vi. Walter, obrigada por ser aquele que é perto-longe, obrigada pela nossa conexão. Vi, obrigada por transformar minha vida e ser referência no cuidado com os meus bebês.

Ao Clayton, por permanecer na alegria e na tristeza, antes e depois da tese, por todos os dias dessa nossa vida. Obrigada por ser presença e por crescer comigo. Por não ter lido a tese (assim como não leu a dissertação), mas se preocupar em ser antirracista e folhear os livros que ficam sobre a mesa. Sei que, de vez em quando, você lê algumas páginas. Obrigada, também pelas nossas crianças.

Às minhas crianças. À Alice, por olhar para mim e dizer “você é a melhor mãe do mundo”. Obrigada por saber quando eu preciso ouvir suas palavras de amor e repeti-las como um disco furado até ver um sorriso em meu rosto. Obrigada também por me dar oportunidade de ver crescer uma mulher que, pela personalidade, promete revolucionar. Ao Luiz, aquele “grudinho”. Obrigada por me dar oportunidade de educar-te para fazer parte de um conjunto de homens melhores. Aos dois, obrigada por estarem presentes em cada linha dessa tese, escrita na hora do sono de vocês, aos finais de semana e com um bebê em cada perna. Obrigada por ajudarem esse texto ser escrito a oito mãos, literalmente.

Aos meus familiares, mesmo que não nominados, por fazerem parte e constituírem, junto comigo, minha história.

Aos meus amigos que permanecem. Obrigada pelas horas afetivas, almoços de domingo, conversas sobre nada e tudo, risadas. Obrigada por tornarem meus dias mais leves.

À Aline, por ouvir semanalmente minhas histórias e me ajudar nesse processo de autoconhecimento e saúde mental afrocentrado. À Kátia, que antes da Aline, era minha analista.

À Líliam, por ser orientadora desde sempre, amiga, presença. São diversas as razões pelas quais sou grata, no entanto, uma das mais fortes é por você acreditar em mim e ver potencial acadêmico onde eu não vejo. Obrigada por me fazer continuar nessa história de pesquisa.

À Marcele, pelas imensas contribuições fundamentais para o delineamento teórico dessa pesquisa, pelas aulas e pelos grupos de estudo. Espero que depois da tese, tenhamos mais encontros presenciais, pois nos aproximamos na pandemia e, até hoje, nossas conversas calorosas têm sido predominantemente mediadas por telas.

Às professoras parte das bancas de qualificação e defesa (sejam titulares ou suplentes), por serem parte do meu crescimento pessoal, seja em grupos de pesquisa ou nas aulas durante a graduação, o mestrado ou o doutorado. Obrigada Alba, Amanda, Geniane, Maria Carolina e Nelci pelas contribuições em diversos momentos da minha vida acadêmica e profissional. Obrigada ao professor Davi, pelo aceite pelas contribuições na banca de defesa desta tese.

Enfim, obrigada a todos, mesmo que não nominados, por atravessarem minha vida e permitirem que eu me tornasse “Taynara”.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

Olhei no espelho, Ícaro me encarou:
"Cuidado, não voa tão perto do sol
Eles num guenta te ver livre, imagina te ver rei"
O abutre quer te ver de algema pra dizer:
"Ó, num falei?!"

Emicida, *Ismália*, 2019.

RESUMO

Ao verificar a implementação de cotas raciais para negros nos vestibulares da UEM, a urgência da efetivação da educação antirracista e da desconstrução do mito da democracia racial e a necessidade de material específico voltado para a literatura negra durante a formação de professores de Letras, esta pesquisa investiga e propõe a representatividade negra e de seus conhecimentos no meio acadêmico, especificamente da literatura negra. Destarte, minhas perguntas iniciais de pesquisa são: Qual o cenário regional para a aprovação de cotas raciais na UEM? Em relação à prova de literatura, como se dá quantitativamente a representatividade da literatura negra nas listas de indicações e nas provas de literatura dos vestibulares da UEM neste período de efervescência da discussão da presença negra nos diversos espaços acadêmicos e sociais, especialmente nas provas referentes a 2019 e 2020, quando se dá a aprovação das cotas? Depois do ingresso na universidade, como pode ser a expansão dos saberes produzidos pelo movimento negro educador por meio da literatura no campo acadêmico? Com a aprovação de cotas raciais para negros no vestibular da UEM, resultado de articulações do movimento negro maringense, como ficam as demandas acima no que diz respeito ao currículo? Para responder tais questionamentos, os objetivos de pesquisa foram: traçar um panorama histórico acerca do contexto de aprovação das cotas raciais para negros na UEM; analisar as listas de indicação de obra literárias para os vestibulares paranaenses do segundo semestre de 2019 e de 2020; analisar as provas de literatura dos vestibulares da UEM referentes ao segundo semestre de 2019 e 2020 no que diz respeito às questões étnico-raciais e literatura negra; a partir das reflexões sobre literatura negra, saberes políticos, estéticos-corpóreos e identitários, cotas raciais e dispositivo de racialidade, e dos dados analisados, com foco na representatividade da literatura negra, sugerir um roteiro para curso de extensão universitária com vistas à ecologia literária e ênfase na literatura negra. Esta pesquisa é autoetnográfica (Ellis e Bochner, 2020) e foi dividida em a) levantamento bibliográfico sobre literatura negra, pensamento decolonial e cotas raciais; b) entrevistas com a coordenação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da UEM envolvidos na implantação das cotas raciais para ingresso em cursos de graduação da UEM; c) análise das provas de literatura dos vestibulares das UEM do segundo semestre de 2019 e 2020 e das listas de indicação literária para os respectivos vestibulares; d) elaboração de projeto de

extensão voltado para o estudo da literatura negra. A tese defendida de que, embora o sistema universitário tenha apresentado mudanças recentes no sistema de ingresso para os cursos de graduação e haja a entrada de literatura negra no vestibular, ainda seja preciso propor ações de fortalecimento da presença dos saberes produzidos pelo movimento negro nas pesquisas acadêmicas foi confirmada.

Palavras-chave: Movimento negro educador. Literatura negra. Cotas raciais para negros. Pensamento decolonial. Dispositivo de racialidade.

ABSTRACT

By verifying the implementation of racial quotas for Black people in the UEM entrance exams, the urgency of effectuating anti-racist education and the deconstructing the racial democracy myth and the need of Black literature specific material during Language and Literature, this research investigates and suggests Black literature and Black people representativeness in the university. Thus, my initial research questions are: What are the regional scene to the approval of racial quotas at UEM? Concerning the literature tests, how is Black literature numerically represented in the indication lists and the tests itself in the 2019 and 2020 UEM entrance exams in a moment in with arousal of discussions about Black people requiring the right of being present at universities and social spaces? After entering the university, how can be the expansion of literary knowledge produced by the educator Black movement at that space? With the approval of racial quotas, result of negotiations from the Black movement of Maringá, how the exposed needs are taken into account in the curriculum? In order to answer those questions, the aims of this research were: establishment of historical panorama about the Black people quotas approval at UEM; analysis of literatures lists for the 2019 and 2020 entrance exams of state universities in Paraná; analysis of entrance exams tests applied during 2019 and 2020 concerning ethnic-racial questions and Black literature; based on discussions on Black literature, politics, body and aesthetic and identity knowledge, racial quotas and racial device and based on the collected data, the proposal of a guide for university extension course focused on literary ecology and Black literature. This research is autoethnographic (Elis and Bochner, 2020) and is divided in a) bibliographic investigation about Black literature, decolonial thought and racial quota; b) interviews with the coordination of the UEM's Afro-Brazilian Interdisciplinary Studies Centre involved with the approval of racial quota for UEM's entrance exams; c) analysis of 2019 and 2020 UEM's entrance exams' literature tests and its literary indication lists; elaboration of extension project addressed to Black literature study. The supported thesis that, although the university system has shown recent changes in the way of entering the university and there is the entrance on Black literature in the entrance exams, it was verified that it is still needed the proposal of actions to enforce the presence of the knowledge produce by the Black movement.

Keywords: Educator Black movement. Black Literature. Racial quotas for Black people. Decolonial thought. Racial device.

RESUMEN

Al verificar la implementación de cuotas raciales para personas negras en los exámenes de ingreso a la UEM, la urgencia de implementar una educación antirracista y deconstruir el mito de la democracia racial y la necesidad de material específico centrado en la literatura negra durante la formación de profesores de Literatura, esta investigación investiga y propone la representación negra y su conocimiento en la academia, específicamente en la literatura negra. Por tanto, mis preguntas iniciales de investigación son: ¿Cuál es el escenario regional para la aprobación de cuotas raciales en la UEM? En relación con la prueba de literatura, ¿cómo es la representación de la literatura negra en las listas de nominaciones y en las pruebas de literatura de las pruebas de acceso a la UEM en este período de efervescencia en la discusión de la presencia negra en los distintos espacios académicos y sociales, especialmente en las pruebas referentes a 2019 y 2020, ¿cuándo se aprobarán las cuotas? Después de ingresar a la universidad, ¿cómo puede expandirse en el campo académico el conocimiento producido por el movimiento de educadores negros a través de la literatura? Con la aprobación de cuotas raciales para negros en el examen de ingreso a la UEM, resultado de las articulaciones del movimiento negro en Maringá, ¿cómo se ven las demandas anteriores con respecto al currículum? Para responder a estas preguntas, los objetivos de la investigación fueron: trazar un panorama histórico del contexto de aprobación de cuotas raciales para los negros en la UEM; analizar las listas de obras literarias para los exámenes de ingreso en Paraná en el segundo semestre de 2019 y 2020; analizar las pruebas de literatura de los exámenes de ingreso a la UEM del segundo semestre de 2019 y 2020 en lo que respecta a cuestiones étnico-raciales y literatura negra; A partir de reflexiones sobre la literatura negra, los saberes políticos, estético-corporales e identitarios, las cuotas raciales y el dispositivo de racialidad, y los datos analizados, centrados en la representación de la literatura negra, sugieren un guión para un curso de extensión universitaria con miras a la ecología literaria y énfasis en la literatura negra. Esta investigación es autoetnográfica (Ellis y Bochner, 2020) y se dividió en a) levantamiento bibliográfico sobre literatura negra, pensamiento decolonial y cuotas raciales; b) entrevistas con la coordinación del Centro de Estudios Interdisciplinarios Afrobrasileños de la UEM involucrada en la implementación de cuotas raciales para la admisión a cursos de pregrado en la UEM; c) análisis de las pruebas de literatura de las pruebas de ingreso

a la UEM del segundo semestre de 2019 y 2020 y las listas de recomendación literaria para las respectivas pruebas de ingreso; d) elaboración de un proyecto de extensión enfocado al estudio de la literatura negra. La tesis defendió que, si bien el sistema universitario ha presentado cambios recientes en el sistema de admisión a carreras de pregrado y existe la entrada de literatura negra en el examen de ingreso, aún es necesario proponer acciones para fortalecer la presencia del conocimiento producido por los negros. Se confirmó el movimiento en la investigación académica.

Palabras clave: Movimiento de educadores negros. Literatura negra. Cuotas raciales para los negros. Pensamiento decolonial. Dispositivo de racialidad.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1. IBGE, 2019, p. 1.....	47
Figura 2. População residente por sexo cor ou raça – grande região Sul (IBGE, 2023)	49
Figura 3. Área externa do local de votação.....	64
Figura 4. Sala de votação.....	65
Figura 5. Comemoração após a aprovação das cotas.....	65
Figura 6. Tabela 6405 – Rendimento médio mensal das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho, habitualmente e efetivamente recebidos no trabalho principal e em todos os trabalhos, por cor ou raça (IBGE, 2023).	73
Figura 7. Tabela 5438 – Rendimento médio mensal real das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho, habitualmente e efetivamente recebidos no trabalho principal e em todos os trabalhos, por nível de instrução (IBGE, 2023).	74
Figura 8. Tabela 7129 – Pessoas de 14 anos ou mais de idade, por cor ou raça e nível de instrução.....	75

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	16
PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS.....	25
HIPÓTESES E OBJETIVOS	31
METODOLOGIA	34
ROTEIRO DA TESE.....	37
CAPÍTULO 1.....	39
COTAS RACIAIS PARA NEGROS: OBSERVAÇÕES CONCEITUAIS E BREVE PANORAMA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES.....	39
1.1 AÇÕES AFIRMATIVAS E REPARAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE DIREITOS	40
1.2 COTAS RACIAIS PARA NEGROS E LINHA ABISSAL.....	47
1.3 UEM: MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR, COTAS RACIAIS PARA NEGROS E HETEROIDENTIFICAÇÃO.....	55
1.3.1 Cotas raciais na UEM.....	56
1.3.1.1 ANCESTRALIDADE, COLETIVIDADE E LUTA	56
1.3.1.2 LUTA versus REALIDADE DE DIREITOS.....	58
1.3.1.3 COTAS, CURRÍCULO E PERMANÊNCIA	69
1.3.2 Heteroidentificação.....	71
CAPÍTULO 2.....	79
DECOLONIALIDADE, LITERATURA NEGRA E INFÂMIA.....	79
2.1 PENSAMENTO DECOLONIAL, LITERATURA NEGRA E ESCREVIVÊNCIA	79
2.1.1 Pensamento decolonial e negritude.....	79
2.1.2 Literatura negra	88
2.2 LITERATURA NEGRA E SUJEITO INFAME	92
2.2.1 Sujeito infame e poder na representatividade da literatura negra	92
CAPÍTULO 3.....	99
LITERATURA NEGRA: AUSÊNCIA E PRESENÇA NA UNIVERSIDADE.....	99

3.1	A LISTA DE INDICAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA OS VESTIBULARES E QUESTÕES APLICADAS	103
3.1.1.	As provas de literatura do vestibular da UEM de verão de 2019 e de 2020 113	
3.2	LITERATURA NEGRA E SABERES IDENTITÁRIOS, POLÍTICOS E ESTÉTICO-CORPÓREOS: UMA PROPOSTA DE PRESENÇA	121
3.2.1.	Etapa 1: revisão bibliográfica	124
3.2.2.	Etapa 2: leitura literária	125
3.2.3.	Etapas 3 e 4: produção e divulgação de material	126
	CONSIDERAÇÕES	129
	REFERÊNCIAS	133
	NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE AUTORES E PESQUISADORES DAS REFERÊNCIAS.	151
	APÊNDICES.....	158
	APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA.....	158
	APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA	159
	APÊNDICE III – REGISTROS DOS AGENDAMENTOS PARA AS ENTREVISTAS E DO CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS.....	160
	ANEXOS – PROVAS DE LITERATURA DO VESTIBULAR DA UEM ANALISADAS.....	164
	ANEXO I – Vestibular de verão, 2019, questões de 11 a 15	164
	ANEXO II – Vestibular unificado, 2020, com prova em 2021, questões de 11 a 15.....	167

INTRODUÇÃO

Tudo que nós tem é nós [...]
No caminho da luz todo mundo é preto.
 Emicida, *Principia*, 2019.¹

²Tinha sete anos apenas,
 apenas sete anos,
 Que sete anos!
 Não chegava nem a cinco!
 De repente umas vozes na rua
 me gritaram Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra! Negra!
 “Por acaso sou negra?” – me disse
 SIM!
 “Que coisa é ser negra?”
 Negra!
 E eu não sabia a triste verdade que aquilo escondia.
 Negra!
 E me senti negra,
 Negra!
 Como eles diziam
 Negra!
 E retrocedi
 Negra!
 Como eles queriam
 Negra!
 E odiei meus cabelos e meus lábios grossos
 e mirei apenas minha carne tostada
 E retrocedi
 Negra!
 E retrocedi...
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 E passava o tempo,
 e sempre amargurada
 Continuava levando nas minhas costas
 minha pesada carga
 E como pesava!...
 Alisei o cabelo,
 Passei pó na cara,
 e entre minhas entranhas sempre ressoava a mesma palavra
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Neeegra!
 Até que um dia que retrocedia, retrocedia e que ia cair
 Negra! Negra! Negra! Negra!

¹ Antes de iniciar a leitura da tese, ouça a canção em <https://www.youtube.com/watch?v=h8gotN_Na28>, acesso em 25 de outubro de 2022. Espero que minha caneta se junte às canetas de outros na missão de não retroceder.

² Não só leia o poema. Assista e permita-se admirar a performance da autora, Victoria Santa Cruz, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0&t=2s>> (em espanhol), com legendas em português, acessado em 25 de outubro de 2022.

Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra! Negra!
 Negra! Negra! Negra!
 E daí?
 E daí?
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 Negra!
 Sim
 Negra!
 Sou
 Negra!
 Negra
 Negra!
 Negra sou
 De hoje em diante não quero
 alisar meu cabelo
 Não quero
 E vou rir daqueles,
 que por evitar – segundo eles –
 que por evitar-nos algum dissabor
 Chamam aos negros de gente de cor
 E de que cor!
 NEGRA
 E como soa lindo!
 NEGRO
 E que ritmo tem!
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro Negro
 Negro Negro Negro
 Afinal
 Afinal compreendi
 AFINAL
 Já não retrocedo
 AFINAL
 E avanço segura
 AFINAL
 Avanço e espero
 AFINAL
 E bendigo aos céus porque quis Deus
 que negro azeviche fosse minha cor
 E já compreendi
 AFINAL
 Já tenho a chave!
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO NEGRO NEGRO
 NEGRO NEGRO

Negra sou!³ (Cruz, 1978⁴)

Assim como Victória Santa Cruz, artista peruana, também me gritaram negra⁵ ainda criança. Neguei, alisei, retrocedi. Um dia, negro me soou bonito, então não retrocedo mais. Nesse intento, escrevo e pesquiso levando em conta o pensamento de Lélia Gonzalez (2020) de que é necessário ter a paciência revolucionária das ancestrais africanas em terras estrangeiras na busca por justiça. Assim, reconheço minha temporalidade em um processo histórico no qual muitos lutaram antes de mim, outros, junto comigo. Portanto, estou certa da continuidade do esforço das gerações posteriores, uma vez que o racismo é um vírus mutável, que, conforme Lélia Gonzalez (2020), adapta-se aos novos contextos para sobreviver.

Como sou professora de carreira, meu campo de batalha é na educação. Portanto, essa pesquisa de doutorado parte da minha experiência enquanto pesquisadora e professora de língua inglesa na rede básica de ensino público e no ensino superior público que observa como as pessoas, em especial, os professores de língua e literatura, lidam com as questões étnico-raciais. Muitos expressam a dificuldade em associar a temática étnico-racial ao conteúdo das aulas, conforme determina a Lei Federal nº 10.639/03. Vale lembrar que esta lei estabelece a obrigatoriedade do estudo de aspectos históricos e culturais referente aos povos africanos e afro-brasileiros, em todas as instituições de ensino de educação básica, a fim de reconhecer e valorizar a importância do negro para a constituição da nação brasileira ao longo da história.

Diante do exposto, a definição do objeto dessa pesquisa não é neutra nem impessoal: ela é perpassada pela minha experiência, enquanto mulher negra formada pela Universidade Estadual de Maringá (doravante UEM) desde a graduação, com as cotas raciais:

- 1) no meu ingresso na universidade em 2009, não existiam cotas sociais ou raciais na instituição e, para mim, era indiferente, pois eu não sabia ao certo

³ Tradução disponível no *link* <<https://feminismo.org.br/me-gritaram-negra-poema-de-victoria-santa-cruz/18468/>> da Universidade Livre Feminista, acessado em 25 de outubro de 2022.

⁴ Ano de registro da performance do poema conforme notícia publicada no site do *El país*, disponível no *link* <[⁵ O emprego da palavra negro e suas variantes neste trabalho é consoante à definição do Estatuto da Igualdade Racial \(Brasil, 2010\), que define, de forma análoga ao IBGE, entendendo negro como o conjunto de pretos e pardos.](https://elpais.com/cultura/2018/04/18/babelia/1524071090_016242.html#:~:text=Quiz%C3%A1%20para%20llamar%20la%20atenci%C3%B3n,Hammer%20como%20un%20recordatorio%20de>, acessado em 25 de outubro de 2022.</p>
</div>
<div data-bbox=)

- qual a finalidade dessas cotas, que já existiam em outras instituições de ensino superior, mas apenas chegaram na UEM em 2019;
- 2) quando ingressei no mercado de trabalho, por meio de concursos públicos, eu negava a importância das cotas para a população negra por não conhecer sua função histórica e social – eu as considerava desnecessárias, já que negros são inteligentes, reproduzindo a fala do senso comum. Era desconhecida para mim a noção de cotas como reparação da dívida histórica de negação de oportunidades para a população negra e como ferramenta de combate ao racismo, que vem desde antes do regime escravocrata;
 - 3) ao longo dos últimos dez anos, quando, a partir da minha atuação enquanto professora de escola pública e pesquisadora, reconheço o mito da democracia racial (Dijk, 2012), a supremacia branca (Bonnici, 2011) e o papel das cotas raciais na construção de uma sociedade brasileira em que as pessoas, proporcionalmente (considerando a porcentagem de população negra, indígena, branca, entre outros), ocupem todos os lugares sociais, educacionais e profissionais. Além disso, as cotas possibilitam a redução da desigualdade social, uma vez que a grande maioria da população pobre é também negra (Silva⁶, 2019);
 - 4) no momento mais recente da minha carreira, no qual busco ingressar como professora efetiva no ensino superior público por meio das cotas raciais. Aqui questiono juridicamente as metodologias empregadas por editais de concurso público que apresentam as vagas fracionadas por área de conhecimento, oferecendo, em diversos casos, uma vaga por área e, em várias situações, a política de cotas não é efetivada. Sobre isso, a Ação Declaratória de Constitucionalidade número 41, de oito de junho de 2017, do Supremo Tribunal Federal, dentre outras deliberações sobre a constitucionalidade da lei de cotas para negros em concursos públicos, determina que “os concursos não podem fracionar as vagas de acordo com a especialização exigida para burlar a política de ação afirmativa, que só se aplica em concursos com mais de duas vagas”. No entanto, quando os editais ainda fracionam as vagas, fica evidente a relação com o dispositivo de racialidade, do qual trata Sueli Carneiro (2023), que se

⁶ As referências feitas à Silva correspondem a trabalhos publicados individualmente por mim ou publicações conjuntas das quais fiz parte.

rearticula para controlar o acesso de negros, mesmo com a reserva de vagas pelo sistema de cotas garantida por lei, ao ensino superior enquanto docentes:

A exclusão racial via o controle do acesso, do sucesso e da permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que atualizam a exclusão racial (Carneiro, 2023, p. 109).

Ao longo desse percurso, desde o mestrado⁷, a partir dos multiletramentos e do letramento racial, especialmente, busquei formas de agir na formação docente e decidi seguir os passos dos negros intelectuais, que pesquisam e produzem conhecimento “em prol do direito à educação e ao conhecimento assim como da luta pela superação do racismo” (Gomes, 2009, p. 419). Enquanto mestranda, coordenei um curso de extensão no Colégio Estadual Cívico-Militar Vercindes Gerotto dos Reis, no segundo semestre de 2017, escola periférica na região de Maringá-PR, onde tenho trabalhado por alguns anos: os profissionais daquela escola e eu conversamos sobre letramento racial, literatura, cinema, formação de cidadãos críticos, racismo e diversos outros temas correlatos. Um dos objetivos era, ao cumprir a legislação paranaense da época sobre a constituição de equipes multidisciplinares, estabelecer um espaço onde os professores pudessem repensar sua prática profissional em vista da formação de alunos críticos e da desconstrução do mito da democracia racial.

Assim, venho sistematizando minha experiência enquanto mulher negra e professora de língua inglesa em escolas de periferia, cuja maioria dos alunos são afrodescendentes pretos e pardos, enquanto busco formas acadêmicas de agir socialmente contra o racismo e a favor da valorização do sujeito negro. Essa pesquisa de doutorado é um dos meios que encontrei para dar continuidade a tais ações: ao ser pesquisadora negra, consciente das práticas de poder que envolvem os campos de produção intelectual no Brasil e buscar uma educação antirracista, estou engajada em um ato de resistência. Aqui, busco evidenciar o percurso que resultou na

⁷ Dissertação completa disponível no site do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá: <http://www.ple.uem.br/defesas/def_taynara_cristina_de_souza_silva.html>

implantação das cotas raciais para negros⁸ em cursos de graduação⁹ na UEM no dia 20 de novembro de 2019 – Resolução N.º 028/2019-CEP (Paraná, 2019) –, data simbólica pois é o dia em que se faz memória a Zumbi dos Palmares e a toda luta dos movimentos negros ao longo da história brasileira. Em paralelo, trago as alterações nas indicações de obras literárias para os vestibulares da UEM de 2019 e 2020¹⁰ e analiso a constituição das provas de literatura destes vestibulares, considerando a presença de autores negros, consoante a nomenclatura de Conceição Evaristo (1996). Nesse ponto, entendo um negro escritor como aquele que conscientemente se engaja num ato político e ideológico de reconstrução da imagem do coletivo negro e luta por meio da escrita literária.

Para iniciar a pesquisa, a fim de explorar o contexto no qual a UEM foi uma das últimas instituições paranaenses a aprovar cotas raciais para negros (Simião, 2019), esta pesquisa faz menção a algumas informações sobre instituições estaduais de ensino superior que precederam a UEM no quesito cotas no Paraná. Fazer memória aos vestibulares das sete (Paraná, 2020)¹¹ universidades estaduais é considerar que a UEM está sócio-histórico e geograficamente situada e faz parte de um sistema estadual que pode interferir em como se dão suas práticas institucionais: esta pesquisa não trata exclusivamente de uma universidade, mas parte de uma instituição para evidenciar os saberes produzidos pelo movimento negro educador e propor, a partir destes saberes, a ecologia literária no meio universitário. A saber, as sete universidades que compõem o sistema estadual de ensino superior no Paraná, em ordem alfabética, são: Universidade Estadual de Londrina (UEL), Universidade Estadual de Maringá (UEM), Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), Universidade Estadual do Paraná (Unespar), Universidade Estadual do Centro-Oeste (Unicentro) e Universidade

⁸ Além da reserva de vagas para candidatos negros, a UEM possui desde 2001, reserva de vagas para membros da comunidade indígena paranaense; atualmente a reserva é constituída por seis vagas em cada processo seletivo, conforme informação disponibilizada pela própria instituição no site da Diretoria de Assuntos Acadêmicos (Paraná, 2024 [2]). A universidade também possui reserva de vagas para pessoas com deficiência, de acordo com Ato Executivo número 001/2022-GRE, desde 2022 (Paraná, 2022).

⁹ Embora haja programas de pós-graduação nas universidades estaduais paranaenses que apresentem cotas no seu sistema de ingresso, esta pesquisa não se direciona a eles e mantém seu foco no primeiro contato de muitos com a universidade: o da graduação.

¹⁰ Este vestibular, devido aos protocolos de saúde devido à pandemia do Covid-19, foi adiado e aplicado apenas em maio de 2021.

¹¹ Número estabelecido de acordo com as instituições listadas no site da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: <<http://www.seti.pr.gov.br/#>>.

Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). As universidades federais, municipais ou privadas não são abordadas nesta pesquisa por responderem a sistemas legislativos distintos às leis estaduais aplicadas a órgãos estaduais, aplicando (ou não) a reserva de vagas de acordo com seus mantenedores.

Diante do exposto, as perguntas iniciais dessa pesquisa são: qual o cenário regional para a aprovação de cotas raciais na UEM? E em relação à prova de literatura, como se dá quantitativamente a representatividade da literatura negra nas listas de indicações e nas provas de literatura dos vestibulares da UEM neste período de efervescência da discussão da presença negra nos diversos espaços acadêmicos e sociais, especialmente nas provas referentes a 2019 e 2020, quando se dá a aprovação das cotas? E depois do ingresso na universidade, como pode ser a expansão dos saberes produzidos pelo movimento negro educador por meio da literatura no campo acadêmico?

Com estas perguntas iniciais, busco a desnaturalização da cultura branca (Bonnici, 2011) por considerar a importância do pensamento decolonial e do reconhecimento das relações de colonialidade institucionais. Neste sentido, as práticas dessa pesquisa partem do reconhecimento de que vivemos em um país que passou por séculos de colonização, dominação, exploração europeia e carrega consigo as marcas desse processo e, mesmo que tenha deixado de ser colônia, isto é, sido descolonizado (com o prefixo “des”), continua com o imaginário colonizado. Temos aqui, relações de colonialidade que podem ser problematizadas, teorizadas, enfrentadas a partir do pensamento decolonial (com o prefixo “de”, sem “s”).

Conforme Aníbal Quijano (2009), a colonialidade se refere a situações de dominação e exploração entre povos culturalmente diferentes em que o poder é exercido sobre os meios de produção, os recursos naturais, a sexualidade, o conhecimento e a racionalidade e sobre o sujeito. Para o autor, esses campos nos quais as relações de poder se evidenciam têm sua origem no eurocentrismo que, para sustentar cientificamente suas formas de dominação violentas, produziu, ao longo da história da modernidade, formas de categorização do ser humano (por exemplo, a divisão entre raças superiores e inferiores) para justificar situações como o racismo e a escravização de pessoas.

Entendo este eurocentrismo, consoante Aníbal Quijano (2009), como o conjunto de conhecimentos, saberes e discursos oriundos da Europa e produzidos a partir da modernidade criada por ela. Esse conjunto de elementos de dominação e de

categorização do “outro” colocou a Europa no centro do mundo e a transformou em um padrão a ser seguido, mesmo que isso apagasse o saber local de várias regiões do globo e massacrasse inúmeros povos, desde as grandes navegações até as colonizações subsequentes.

Associado a essa concepção está o conceito de “linha abissal” proposto por Boaventura de Sousa Santos (2007). O pesquisador afirma que o pensamento moderno ocidental, aquele oriundo do eurocentrismo, é abissal: ele retoma um conjunto de distinções visíveis e invisíveis criadas para separar sujeitos de um lado e do outro de uma linha imaginária, como as linhas dos trópicos, com efeitos notáveis na sociedade – quem está do lado de cá é visível e quem está do lado de lá é invisível, inexistente.

Assim, nas distinções/classificações dos “tipos” de ser humano, podemos observar a linha abissal separar uma “raça” de outra. Consoante Boaventura de Sousa Santos (2007), essa linha se constitui também discursivamente e, ao tornar invisível, inexistente, nega os direitos daqueles colocados do outro lado dela: se não existe, não merece ter direitos ou ser tratado como humano, pois é tido como inferior, sem alma, etc..

A partir da identificação da linha abissal que separa os sujeitos dos não-sujeitos ao longo da história brasileira, é possível interrogá-la e interrompê-la. Ademais, há a possibilidade de uma ecologia de saberes, isto é, da criação de meios para que os dois lados da linha, seus sujeitos e seus saberes, embora heterogêneos, tenham “interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia” (Sousa Santos, 2007, p. 23), como num ecossistema equilibrado¹².

Em se tratando de Brasil e de como essa linha se materializa historicamente, o negro, conforme o percurso legislativo e histórico que fiz em minha dissertação de mestrado (Silva, 2019), foi diversas vezes considerado como objeto, não humano, coisa ou como alguém inerentemente ruim (daí expressões como cabelo ruim, lista negra, etc.). Essas construções discursivas foram amparadas pela ciência eurocêntrica, que buscava explicar suas formas de dominação violentas e convencer sobre a (ir)racionalidade delas.

¹² A expressão “ecossistema equilibrado” é entendida aqui não como uma cadeia alimentar em que o mais forte se sobressai em relação ao mais fraco, mas como um ambiente em que um ser depende do outro para que exista e a extinção de um afeta negativamente a existência do outro. Portanto, neste texto, quando aparecem os termos ecossistema, ecologia e seus derivados, entende-se como um sistema em que um depende do outro e todos coabitam o mesmo espaço de forma equilibrada.

No reconhecimento e na problematização das marcas de colonialidade que caminham com o eurocentrismo e de como isso perpassa o sujeito, especialmente o latino, está o pensamento decolonial. Tal pensamento, conforme Walter Mignolo (2011), também possibilita: tornar as linhas abissais evidentes, indagar as formações discursivas que inferiorizam o negro, resistir às formas de dominação e priorizar a justiça econômica e a equidade. Ao trazer o verbo “resistir”, retomo as formas de resistência elencadas por Bill Ashcroft (2002) e caras a este trabalho, no qual o sujeito oprimido busca formas para recusar e impedir as imposições feitas pelo opressor; são elas: a resistência pacífica, em oposição àquela com uso de violência; a resistência literária, com a escrita pela ótica do oprimido; o contradiscurso, no qual o sujeito oprimido reconta a história e desconstrói a verdade construída pela historiografia tradicional.

Por esse viés, ao analisar as listas de indicações de obras literárias dos vestibulares, é possível observar o reflexo de construções discursivas que foram e são convergidas em práticas sociais racistas pela presença e ausência de autores negros. Vale salientar que as listas de vestibulares anteriores aos analisados nesta pesquisa não serão abordadas, tendo em vista a efervescência discussão sobre a presença da literatura negra identificada como tal em vestibulares nos períodos próximos à aprovação de cotas raciais para negros na UEM, conforme discuto no capítulo dois. Nesse sentido, há aqui também a busca por evidenciar as relações de poder que tangem as representações (ou silenciamentos) do negro na literatura. Tais afirmações são ratificadas na observação quantitativa das listas de indicações literárias disponíveis nos *sites*¹³ das comissões de vestibular das universidades paranaenses no ano de 2020: os autores negros são grande minoria – representados por Carolina de Jesus, Conceição Evaristo, Cruz e Sousa, Lima Barreto e Machado de Assis, que quase se perdem dentro dos cinquenta e um nomes que compõem as listas de indicação para o vestibular, se contarmos todas as universidades estaduais paranaenses. Essa discrepância exemplifica as exposições de Teun Adrian van Dijk (2012) ao afirmar que as desigualdades entre brancos e não brancos não são “naturais” e nem de origem exclusivamente referente à classe social: a relação com aspectos históricos e raciais está na raiz da questão.

¹³ O acesso pode ser feito pelo *site* da Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior: <<http://www.seti.pr.gov.br/#>>.

A fim de entrelaçar os pensamentos mencionados até o momento para que eles se corporifiquem nesta pesquisa, parto do contexto imediato de implantação de cotas raciais na UEM, da análise da indicação de textos literários para os vestibulares da instituição do segundo semestre de 2019 e 2020. A escolha dos dados dentro do período mencionado se dá com o intuito de analisar: a) as obras que compõem a lista de indicações no período imediato à aprovação das cotas raciais para negros na UEM e o primeiro vestibular depois das aprovações destas cotas, buscando uma relação entre os títulos que foram acrescentados no que diz respeito, especialmente, aos autores negros e aos possíveis efeitos das discussões promovidas pelo movimento negro educador na universidade, especialmente no campo da literatura negra; b) a presença da literatura negra que está na lista de indicações nas questões que foram aplicadas nas provas desta universidade e discussões correlatas; e c) o momento histórico que a UEM vivia em relação às cotas para ingresso nos cursos de graduação da universidade. Posteriormente, diante da presença dos alunos negros por meio das cotas, esta pesquisa, como parte da política de permanência destes alunos e como contribuição para a efervescência de práticas antirracistas na universidade, propõe mecanismos acadêmicos para a presença da literatura negra no contexto universitário, que, a partir das cotas, torna-se cada vez mais negro.

PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVAS

Essa pesquisa surge da necessidade de práticas acadêmicas voltadas para a investigação sobre como se dá a representatividade do negro, seja ele autor, personagem literário ou cidadão “comum”, e da busca pelo reconhecimento da diversidade étnico-racial de modo a evidenciar e problematizar a cultura branca por meio de uma vertente decolonial.

Além disso, Aparecida de Jesus Ferreira (2006) elenca dificuldades educacionais ligadas à etnia/raça (por exemplo, a evasão escolar de alunos negros) e aponta que “[v]ários tem sido os exemplos que comprovam que as escolas não estão sabendo lidar com situações que colocam em xeque o direito à cidadania. E isto requer um melhor preparo dos professores” (Ferreira, 2006, p. 26).

Ainda, a partir das reflexões trazidas nesta pesquisa, acredito na existência da necessidade de material que enfoque a temática étnico-racial e o ensino crítico de literatura. Ademais, no período de duração desta pesquisa, ao realizar uma busca por

artigos científicos publicados em plataformas como Scielo e outras similares, foi possível notar a ausência de pesquisas divulgadas voltadas para a análise de provas de vestibular com a finalidade de evidenciarem a maneira como o negro e sua literatura são representados nelas.

Esse trabalho também é justificado pela necessidade de uma educação antirracista, da desconstrução do mito da democracia racial e da valorização da cultura e da pessoa negras. Tais motivos, além de se relacionarem diretamente com a vida das pessoas (desde os lugares sociais que frequentam cotidianamente até a escolha do corte de cabelo – crespo ou alisado), são reforçados por estarem previstos em documentos oficiais vigentes da educação básica nacional: especialmente na Lei Federal nº 10.639/03, na Base Nacional Curricular Comum (Brasil, 2019) – doravante BNCC – e no parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CP 03/2004, que , dentre outras demandas, estabelece a adequação dos currículos da educação básica e dos cursos de graduação do ensino superior para trazerem temáticas e referências bibliográficas com vistas à implementação da lei 10639/03. Segundo estes documentos, o objetivo da presença de tais conteúdos consiste na valorização e no reconhecimento da importância do negro na constituição do povo brasileiro junto à formação antirracista do sujeito. Retomar estes documentos e tratar da literatura negra, do acesso à universidade pelo vestibular convencional, e da permanência negra (tanto em presença corpórea quanto em produção intelectual) na universidade são aspectos interligados, uma vez que a universidade, além de ser local social de validação de saberes, forma profissionais da educação para lidarem com demandas específicas das áreas de conhecimento e atenderem as legislações federais quanto à educação básica, ao mesmo tempo.

Para Daniele Galvani do Nascimento¹⁴ (2018), “[e]ntre as principais causas que dificultam a implementação e o enraizamento da Lei 10.639/03 no chão da escola, temos então fatores como [...] a falta da temática nos cursos de formação inicial e continuada dos professores” (p. 49). Se expandirmos tal afirmação, também poderíamos dizer que a ausência de autores negros nas obras de vestibular também é uma forma de “deixar de lado” a temática racial na literatura.

¹⁴ Pesquisa de mestrado em Política e Gestão Educacional sobre a implementação da Lei 10639 de 2003.

Nathalia Sasso e Camila Medroa¹⁵ (2018), em matéria publicada no *Jornal Humanista*, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, reportam que os professores necessitam de material e formação continuada para contribuírem para a implementação da lei 10.639/03 ao longo do ano letivo e não apenas no dia 20 de novembro, como é costume em grande número de escolas.

Em relação ao ensino médio, a BNCC aponta alguns aspectos primordiais para a formação do aluno/cidadão destinados ao campo das linguagens (incluem-se aqui os componentes curriculares: arte, educação física, língua portuguesa e língua inglesa). Segundo o documento, os estudantes precisam participar ativamente das diversas interações sociais perpassadas pelo uso das linguagens e refletir sobre as práticas dos sujeitos, sejam elas artísticas, corporais ou verbais. Além disso, o documento também afirma a necessidade de os alunos do ensino médio reconhecerem os processos de construção de identidade¹⁶ ligados às relações de poder envolvidas de modo a respeitar o outro e promover os Direitos Humanos (Brasil, 2019). Quando a BNCC toca neste último campo, vemos a relação com a educação antirracista, uma vez que, conforme a Constituição Federal de 1988, atendendo aos tratados internacionais de Direitos Humanos, racismo no Brasil é crime inafiançável e imprescritível (embora, diante de diversas situações cotidianas, infelizmente, é como se não existisse essa parte da Carta Magna...).

Como esta pesquisa traz indagações e inquietações sobre literatura, acesso e permanência na universidade pública, especificamente na UEM, é importante saber que o estado do Paraná apresenta legislação específica sobre a educação para as questões étnico-raciais. Logo, se um conteúdo deve estar na educação básica, precisa estar na formação acadêmica dos professores que ali atuarão. A legislação trata especificamente da determinação de implantação das equipes multidisciplinares (Paraná, 2006; 2010) nas instituições de ensino da educação básica¹⁷: essas equipes são lugares próprios para o estudo e elaboração de ações escolares direcionadas à temática racial tanto da pessoa negra quanto da indígena. No entanto, é possível retomar minha pesquisa de mestrado (Silva, 2019) para questionar o funcionamento

¹⁵ O artigo foi produzido pelas autoras enquanto projeto de disciplina no curso de Jornalismo da UFRGS. Informações disponíveis em <<https://www.ufrgs.br/humanista/expediente/>>. Acesso em 17 abr. 2024.

¹⁶ Entendo identidade enquanto conjunto de elementos psíquicos, físicos, sociais, que permitem associar o sujeito com um grupo, seja étnico, social, nacional, político, entre outros agregadores de caráter visual ou ideológico.

¹⁷ Assunto sobre o qual discorro com mais detalhes na dissertação do mestrado (Silva, 2019).

dessas equipes, uma vez que o cumprimento efetivo da legislação mencionada também depende da presença de profissionais da educação comprometidos com a educação antirracista em cada unidade escolar.

Tendo em vista as disposições legais acima, a fim de observar a representatividade da literatura negra no vestibular da UEM¹⁸ e propor, junto com o aumento de alunos negros, o aumento de conteúdo literário atinente à literatura negra, esta pesquisa busca formas de evidenciar o movimento negro educador, do qual trata Nilma Lino Gomes (2017), na universidade por meio da literatura. De acordo com a pesquisadora,

Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com o *objetivo explícito* de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade. (Gomes, 2017, p. 23-24)

E, ao longo do processo explícito de ação e intervenção social, são produzidos saberes e conhecimentos que possibilitam reconstruir identidades e ressignificar “conceitos sobre si mesmo e sobre a realidade social” (Gomes, 2017, p. 28). Desta forma, o corpo negro, ao se movimentar coletivamente, educa outros corpos evidenciando conhecimentos originários no seio e a partir da vivência negros.

É dentro das possibilidades construídas pelo movimento negro educador que a UEM aprovou, em 20 de novembro de 2020, dia da Consciência Negra, as cotas raciais para negros. Ao longo do processo que envolveu tal aprovação, a universidade passou por alterações na lista de obras literárias indicadas para o vestibular, por exemplo, quando houve inclusão do livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, escrito por Carolina Maria de Jesus entre os anos de 1955 e 1960 (Jesus, 2014), uma mulher negra. No entanto, é importante investigar se e como tais alterações influenciam a formação das provas de vestibular: estar na lista de indicações significa aparecer nas provas de vestibulares? Caso a resposta seja afirmativa, como estas questões são formuladas? Caso a resposta seja negativa, o que esta falta de

¹⁸ Vale ressaltar que, no caso da região geográfica onde esta pesquisa se situa, o foco principal é o vestibular da UEM: maior universidade do norte do Paraná e considerada a sexta melhor estadual do Brasil, conforme a Assessoria de Comunicação Social da UEM (Teixeira, 2019).

representação, o apagamento do negro, significa? Seria um mito da democracia racial universitária? Um mito da inclusão? Tais reflexões são extremamente importantes, pois envolvem a problematização de aspectos políticos e sociais referentes a questões étnico-raciais que não podem ser negadas ou silenciadas: é necessário evidenciar a linha abissal da qual trata Boaventura de Sousa Santos (2007) para que o outro deixe de ser invisível e passemos a viver numa ecologia.

Tratar das cotas raciais para negros na UEM é pensar além das estatísticas que mostram apenas 20,37% de alunos negros matriculados em cursos de graduação na instituição em 2019 (Teixeira, 2019). É pensar na constituição social e identitária de cada sujeito que compõe esses números e de cada sujeito negro que teve menos possibilidades de ingresso na universidade nos últimos anos. Ao deixar de tratar o sujeito como parte de uma estatística, é necessário pensar em formas de amenizar a linha abissal segregacionista. Uma delas é por meio do material a ser produzido nesta pesquisa, que tem como foco possibilitar práticas acadêmicas com vistas à presença da literatura negra.

Nessa perspectiva, a partir da implantação de cotas raciais para negros no vestibular da UEM, e com um levantamento quantitativo da presença da literatura negra e a proposição de material literário para curso de extensão universitária com vistas à permanência dos saberes produzidos pelo movimento negro educador na universidade, esta pesquisa indaga como o conhecimento acadêmico está posto enquanto busca meios para o desenvolvimento da cidadania engajada. Aqui, Walkyria Maria Monte Mor (2017), ao discutir temáticas que contribuem para o exercício pleno e crítico da cidadania, ressalta que o sujeito tem a possibilidade de reconhecer seus direitos e deveres e buscar formas de agir criticamente sobre os ambientes nos quais se insere. Assim, ao observar a constituição histórica da imagem do negro a partir de Machado de Assis, por exemplo, ou as adversidades contemporâneas relatadas por Carolina Maria de Jesus em seu diário¹⁹, é possível ao sujeito brasileiro reconhecer situações cotidianas nas quais o mito da democracia racial, a supremacia branca e o racismo se manifestam e buscar desvelá-las de forma crítica e ativa.

Nesse sentido, conforme afirma Thomas Bonnici (2011), o ensino de literatura

poderá ser, na mão de professores bem preparados, em todos os níveis de educação, um veículo de educação antirracista, de

¹⁹ Referência ao livro: JESUS, Carolina Maria. *Quarto de despejo: diário de uma favelada*. São Paulo, Ática, 2014[1960].

conscientização sobre estereótipos e essencialismos, de crítica a hegemonia ou a cegueira racial e de construção de uma sociedade em que o desenvolvimento da cultura de cada etnia se torna o progresso de todas as populações que compartilham de uma utopia em comum: a democracia plena com a inclusão de todos. (Bonnici, 2011, p. 342)

Dessa forma, ao reconhecer sua(s) identidade(s), os sujeitos têm a possibilidade de buscar a construção de um ecossistema, retomando a nomenclatura de Boaventura de Sousa Santos (2007), que contemple as necessidades de seu contexto sociorracial. Nesse sentido, retomo as palavras de Thomas Bonnici (2011) quando diz:

A formação dos alunos poderia começar com essas variedades de identidades, sua (in)visibilidade, e os privilégios ou opressões evidenciadas quando sua cultura é exposta. Nesse viés, os alunos começam a entender o que significa a construção da cultura, a importância da história na formação dessa cultura, a responsabilidade histórica do preconceito, a formação do presente baseado no passado e a constituição do outro diferente. (p. 332)

A justificativa para verificar a ausência e presença da literatura negra no vestibular da UEM toca na questão da linha abissal (Sousa Santos, 2007). De certa forma, o que está no vestibular estaria de um lado da linha e é visível, é estudado, enquanto o que não está, “não existe”. Nesse sentido, para alguns sujeitos, é como se a literatura existente fosse o cânone, que se confunde com muitas listas de vestibular. Para o autor:

O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível. Tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro. (Sousa Santos, 2007, p. 3-4.)

A partir disso, suponho que ao tratar da forma como se dá a representação/invisibilização do negro nas provas de vestibular, tanto nas listas de indicações quanto nas questões que efetivamente são aplicadas para os vestibulandos, podemos ver como o sujeito negro, ao longo da história, foi colocado

do outro lado da linha abissal, como inexistente: estar na lista de vestibular é ser considerado importante, ser autorizado a falar e ter ligação direta com o exercício do poder; do mesmo modo, não estar é não poder falar, não existir. Então, para a literatura negra, estar nessa lista representa também existir.

Ademais, não basta que a literatura esteja presente apenas no ingresso na universidade, é preciso que ela permaneça ao longo da formação acadêmica. Por isso, consoante Nilma Lino Gomes (2017), também urge a importância de ações acadêmicas que possibilitem o reconhecimento e a permanência dos saberes produzidos pelo movimento negro educador na universidade e, no caso desta pesquisa, os saberes literários. Tudo isso também contribui para a formação do leitor crítico, uma vez que observar os privilégios da branquitude e os apagamentos da negritude nas relações sociais é uma prática que pode surgir a partir da leitura crítica, inclusive dos textos indicados para leitura e das provas de literatura do vestibular.

HIPÓTESES E OBJETIVOS

Esta pesquisa parte da hipótese de que as listas de indicação de leitura e as provas de literatura do vestibular no estado do Paraná ainda trazem aspectos controversos quanto à questão étnico-racial e à literatura negra. Isto é, pautam-se no mito da democracia racial: supõe-se a representatividade justa de autores negros na lista de indicações de leitura e nas questões efetivamente aplicadas nas provas. Nesse cenário, pensando nos docentes de ensino médio e na prova de literatura do vestibular, conforme Aparecida de Jesus Ferreira (2006), especialmente quando o assunto envolve questões étnico-raciais, é necessário que os professores estejam bem preparados para não incorrerem no reforço (inconsciente?) do racismo.

Problematizar a (in)visibilidade do negro nesse contexto é questionar a cultura branca (Bonnici, 2006), uma vez que esta é tratada como natural: diversos profissionais têm dificuldade em percebê-la ou, até mesmo, em desnaturalizá-la. Nesse sentido, frequentemente, não se questiona quando um negro está ausente. Além disso, quando o assunto é educação, em muitos casos “as atitudes arraigadas dos alunos são reforçadas formando uma condição nacional homogênea, branca, de classe média, unívoca. A formação do senso crítico é deixada de lado[...]” (Bonnici, 2011, p. 331).

Embora esta pesquisa não tenha como objetivo principal a educação básica, é preciso mencioná-la, pois os alunos ingressantes na universidade se tornarão os profissionais responsáveis pela implementação das políticas e legislações voltadas para a educação básica. Portanto, essas políticas educacionais e legislações interferem no currículo dos cursos de formação docente.

Ao mesmo tempo, o vestibular também interfere na medida em que se relaciona com o currículo previsto para a educação básica. Assim, o tipo de prova de vestibular aplicado exige determinado tipo de preparação do aluno e pode provocar (ou não) a perpetuação de determinados valores, por isso é preciso refletir sobre o próprio vestibular.

Diante do exposto, defendo a tese de que, embora o sistema universitário tenha apresentado mudanças recentes no sistema de ingresso para os cursos de graduação e haja a entrada de literatura negra no vestibular, ainda é preciso propor ações de fortalecimento da presença dos saberes produzidos pelo movimento negro nas pesquisas acadêmicas. Nesse sentido, quando há representatividade da literatura negra com vistas à desnaturalização da cultura branca, isso pode refletir em práticas antirracista no meio universitário. Defendo também que, ao ler e discutir a literatura negra (Evaristo, 1996; Cuti, 2010) pelo viés decolonial, é possível problematizar estruturas sociais e educativas que contribuem para a perpetuação do racismo e do eurocentrismo hegemônico, que por sua vez culmina na estratificação das desigualdades sociais cuja origem se dá nas questões étnico-raciais.

Vale lembrar que, conforme Antonio Candido (2010), a arte (neste caso, a literatura) pressupõe um sujeito que assume a iniciativa da obra e seu contexto social influencia a obra. Nesse sentido, o aspecto sociológico da arte permite ao leitor investigar os elementos artísticos que compõem as obras. Assim, o elemento social, externo às obras literárias, torna-se parte estruturante do texto; portanto, quando se trata da literatura negra, a vivência coletiva se manifesta escrita e constitui uma vertente literária estética que, enquanto produz arte, produz saberes educadores e emancipatórios.

No entanto, tais saberes, não raro, são considerados ilegítimos em sociedades de forte viés colonial/racista. Assim se materializa o epistemicídio da literatura negra, que, nas palavras de Sueli Carneiro (2023), é a “negação da legitimidade do conhecimento produzido pelos grupos dominados e, conseqüentemente, de seus

membros, que passam a ser ignorados como sujeitos de conhecimento” (Carneiro, 2023, p. 87).

Basta analisar o currículo das universidades a partir de Souza Mizan (2018): “currículo canônico e sua identidade europeia dominante [...] leva a um imperialismo cultural marginalizador do diferente” (p. 152). Não obstante, suponho a existência de diversidades culturais negadas nas provas de literatura do vestibular, de realidades que precisam ser desnaturalizadas para que haja a valorização dos diversos sujeitos brasileiros, no caso desta pesquisa, o negro, na busca por equidade nas relações de poder que envolvem “raça” e etnia.

Consoante Thomas Bonnici (2011), também defendo que:

A ‘cultura’ branca hegemônica, arraigada no sistema capitalista, marginaliza também os que materializam a denominação de ‘mestiço’, e, portanto, não brancos, entre os quais se encontram os nordestinos, os trabalhadores sem-terra, e todos os que vivem nas periferias das cidades [...] A inclusão de todas estas populações às benesses da sociedade pode acontecer não apenas quando suas tradições e sua história se tornam objeto de estudos curriculares, mas, de modo especial, quando fomentam o desenvolvimento e o florescimento dessas culturas. (Bonnici, 2011, p. 337)

Desse modo, quando se busca a equidade, ela também se dá por meio do conhecimento e do reconhecimento da legitimidade dos saberes produzidos por sujeitos excluídos ou marginalizados na cultura fora da cultura branca. A universidade, pensada como lugar de formação das novas gerações de profissionais, é parte essencial à modificação da realidade brancocêntrica não apenas no espaço fechado da própria instituição, porém, sobretudo, nos espaços sociais.

Diante dos contextos apresentados, reitero que esta pesquisa tem como objetivo principal analisar as provas de literatura dos vestibulares da UEM referentes ao segundo semestre de 2019 e 2020 no que diz respeito às questões étnico-raciais. Sobretudo, a intenção é sugerir reflexões e possíveis ações para que, junto à presença maior de alunos negros por meio das cotas raciais para negros, as práticas acadêmicas atinentes à literatura também sejam enegrecidas. Vale ressaltar que, para esta pesquisa, o corpus será apenas as provas de vestibular de verão e inverno, pois são as que apresentam a possibilidade de inscrição por cotas raciais.

A ideia não é excluir o que já é estudado, mas ampliar o leque de possibilidades propondo uma “ecologia literária”. A proposta, também, é questionar o que constitui o padrão estabelecido pelo vestibular, uma vez que ele afeta o sistema de ensino e,

consequentemente, a formação do aluno crítico. Por esse viés, acredito que, a partir de práticas acadêmicas que envolvem a literatura negra, é possível alcançar diversos lugares sociais nos quais o negro tem sido mantido à margem.

Os objetivos específicos são: analisar as provas de literatura dos vestibulares da UEM, quantitativa e qualitativamente, referentes ao segundo semestre de 2019 e 2020; estabelecer um panorama histórico acerca do contexto que envolve a aprovação das cotas raciais para negros na UEM; a partir das reflexões e dos dados analisados, promover reflexões que busquem práticas pedagógicas com foco na representatividade da literatura negra por meio de produção de material passível de utilização em curso de extensão universitária com vistas à ecologia literária.

METODOLOGIA

Ao buscar analisar as provas de literatura do vestibular da UEM, das demais universidades estaduais do Paraná e o contexto no qual as cotas raciais foram aprovadas na UEM a partir do meu interesse pessoal pelas questões étnico-raciais, a pesquisa em questão será autoetnográfica. Consoante a Carolyn Ellis e Arthur Bochner (2000), não se trata de um estudo impessoal: esta proposta surge da minha intenção de, a partir da implementação de cotas raciais para negros na UEM, evidenciar e problematizar a materialização das relações de colonialidade presentes no vestibular, além de buscar possibilidades de relacionar literatura negra, acesso e permanência na universidade. Dessa forma, a escrita pessoal associada à reflexão teórica e aos objetivos desta pesquisa perpassam a análise do corpus investigado.

Junto a isso, conforme escrevi em minha dissertação de mestrado, “acredito que nenhum ponto de vista é neutro e a escolha de uma linguagem neutra também demonstra um ponto de vista” (Silva, 2019, p. 24). Portanto esta pesquisa também evidenciará o meu posicionamento teórico acerca dos dados coletados e analisados, uma vez que a autoetnografia

representa um gênero da etnografia que aprofunda a pesquisa nas múltiplas lacunas da consciência do indivíduo relacionando-o com o meio em que está inserido através da experiência pessoal. [...] o pesquisador toma parte em duas configurações, observador e observado (por ele mesmo) (Kock; Godoi; Lenzi, 2012, p. 95).

Para efetivação da pesquisa, o desenvolvimento deste trabalho foi dividido em etapas que aconteceram concomitantemente: a) levantamento bibliográfico acerca da literatura negra, do pensamento decolonial e das cotas raciais para ingresso em universidades; b) realização de entrevistas com a coordenação do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da UEM (doravante NEIAB) envolvidos com a implantação das cotas raciais para ingresso em cursos de graduação da UEM; c) análise das provas de literatura dos vestibulares das UEM referentes ao segundo semestre de 2019 e 2020 e das listas de indicação de obras literárias para os respectivos vestibulares; d) elaboração de proposta de intervenção pedagógica por meio de projeto de extensão voltado para o estudo da literatura negra.

O referencial bibliográfico é pautado em diversos formatos de texto que serviram de suporte para esta pesquisa: textos científicos e literários que circulam no meio escrito, além de textos que circulam no meio audiovisual. Portanto, faço referência direta a canções e aos videoclipes destas canções ao início de cada capítulo, pois são fontes fundamentais para as reflexões teóricas deste texto. Além disso, tenho como base teórica discussões realizadas por pesquisadores como Aparecida de Jesus Ferreira, Conceição Evaristo, Delton Felipe, Frantz Fanon, Lélia González, Liliam Cristina Marins, Luiz Silva Cuti, Marcele Aires Franceschini, Maria Carolina de Godoy, Marivânia Conceição de Araújo, Michel Foucault, Nilma Lino Gomes, Sueli Carneiro, Thomas Bonnici, Vera Helena Gomes Wielewicksi, Walter D. Mignolo, entre outros. Estes ora estão diretamente citados no texto com página e ano mencionados, pois entrei em contato com as referências por meio de material escrito impresso ou digital; ora não são citados pois seu discurso está entremeado em minhas palavras, uma vez que retomo falas de professoras fundamentais para minha formação com as quais entrei em contato por meio de disciplinas tanto durante o mestrado quanto no doutorado e dos grupos de pesquisa “Tradução e multidisciplinaridade: da torre de Babel à sociedade tecnológica” e “Grupo de Estudos de Literatura, Brasilidade, Etnia e Cultura” (GELBEC), sediados na Universidade Estadual de Maringá, “Grupo de Pesquisa de Literatura Afro-Brasileira” (GPLAB), sediado na Universidade Estadual de Londrina.

Também trago como referencial teórico as entrevistas realizadas em 2022 com os professores doutores integrantes do NEIAB Delton Felipe e Marivânia Conceição Araújo. O intuito destas entrevistas, portanto, foi de coleta de dados, não de análise discursiva. Por isso, como os professores são doutores com publicações referentes

as discussões realizadas nas entrevistas, esta pesquisa não foi submetida ao comitê de ética, mas foi realizada com o consentimento dos pesquisadores, conforme registro de e-mails e conversas online dispostos no apêndice III. Para a realização das entrevistas, elaborei um questionário (apêndice II) com perguntas para identificar os movimentos sociais envolvidos na implantação de cotas raciais na UEM e o histórico de lutas para tal.

As entrevistas foram realizadas no primeiro semestre de 2022. Entrei em contato pessoalmente com os professores a fim de marcar horário para uma conversa sobre as cotas raciais na UEM. Depois fizemos o agendamento via meios de comunicação online. Enviei as perguntas do apêndice II previamente por *e-mail* e *whatsapp*, para que os entrevistados pudessem organizar dados ou documentos pertinentes e, no dia da entrevista, fizemos a leitura das perguntas para retomar os pontos importantes antes de iniciar a conversa. A conversa foi gravada, com autorização dos professores, para que as informações pudessem ser retomadas nesta tese.

Como parte da metodologia de investigação, os manuais e editais de vestibulares disponíveis no *site* institucional da UEM foram verificados individualmente a fim de identificar a presença de autores negros nas listas de indicação de obras literárias nos vestibulares referentes ao segundo semestre de 2019 e 2020. Além disso, as resoluções do Conselho de Extensão e Pesquisa da UEM (doravante CEP) e portarias vigentes acerca da implantação de cotas para negros para ingresso nos cursos de graduação da UEM e dos critérios para definição dos conteúdos das provas dos vestibulares da UEM também foram consultadas. Depois da análise documental, as provas dos vestibulares das UEM referentes ao segundo semestre de 2019 e 2020, também disponíveis no *site* institucional, foram analisadas a fim de, consoante ao referencial teórico desta pesquisa, verificar nas provas de vestibular aplicadas como se deu representação da leitura negra indicada nos editais dos vestibulares em questão.

No que se refere à proposta de curso de extensão com foco na literatura negra, ela foi feita depois da análise do currículo das habilitações do curso de letras da UEM e tendo em vista a Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que regulamenta a extensão no ensino superior e estabelece sua previsão no currículo dos cursos de graduação. Na busca pela literatura negra e observando o conteúdo direcionado a literatura, verifiquei os nomes e as ementas das disciplinas disponíveis no *site*

institucional dos departamentos de Letras Modernas, de Língua Portuguesa e de Teorias Linguísticas e Literárias: as três páginas apresentavam as grades curriculares de todas as habilitações em Letras ofertadas pela universidade. Também verifiquei o Projeto Pedagógico do Curso de Letras no *site* da Pró-Reitoria de Ensino da UEM. O intuito foi verificar a presença e ausência a partir dos termos relativos à literatura, negro, afro, relações étnico-raciais, decolonial ou pós-colonial no currículo da graduação. As disciplinas verificadas foram “Práticas de Leitura do texto Literário”, “Literatura Brasileira” e suas ramificações em poesia e narrativa, “Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira”, “Literatura em Língua Francesa” e suas ramificações em narrativa, conto, poesia e drama, “Literatura Portuguesa”, “Literatura em Língua Inglesa” e suas ramificações em narrativa, drama, poesia, romance e conto, “Práticas Metodológicas em Educação Literária”, “História das Ideias Literárias”, “Práticas Investigativas em Língua Inglesa: Ensino, Literatura e Tradução”, “Tópicos de Literatura Brasileira”, “Tópicos de Literatura Portuguesa”, “Literatura Infanto-Juvenil em Língua Inglesa”, “Prática em Tradução II: Tradução de Texto Literário”.

No que diz respeito à pesquisa teórica referente aos números, foram utilizados dados do *site* institucional do IBGE, nos buscadores *Google* e *Google Acadêmico*, foram usadas as palavras-chave “cotas raciais”, “lei das cotas”, “proporção da população branca e negra na região Sul do país”, e foram selecionados artigos publicados no *site* oficial do IBGE, pelo MEC, no Scielo e em *sites* institucionais de universidades públicas brasileiras e suas respectivas revistas como os da UEM e de outras universidades.

ROTEIRO DA TESE

Para a escrita desta tese, organizei o desenvolvimento da pesquisa, o referencial teórico e a análise dos dados em 3 capítulos. O primeiro capítulo consiste em elencar alguns eventos históricos referentes à implementação de ações afirmativas importantes para a implementação de cotas raciais no vestibular da UEM. A discussão inicia com a definição de ações afirmativas e de sua função social, especificamente no que diz respeito a cotas raciais no Brasil. Depois, a discussão toca no conceito de linha abissal, de Boaventura de Sousa Santos (2007), evidenciado como as cotas raciais buscam minimizar a linha abissal que segrega a população negra no Brasil e é afunilada para o contexto paranaense, apresentando-se a relação

das universidades estaduais onde o sistema de cotas é parte do vestibular. Além disso, o capítulo também discute a relação entre cotas raciais, conteúdo eurocêntrico nas provas do vestibular e ecologia de saberes.

O segundo capítulo trata da teoria literária referente à literatura negra e escrituragem relacionada ao pensamento decolonial. Para tanto, estabeleço a definição de autores(as) negros(as) e literatura negra adotadas neste trabalho conciliando discussões presentes em documentos oficiais como o Estatuto da Igualdade Racial (Brasil, 2010), em documentos do Movimento Negro Unificado (MNU) disponíveis no *site* do movimento e nos textos teóricos de Conceição Evaristo (1996) e de Cuti (2010). Discuto também o conceito de sujeito infame, de Michel Foucault (2003; 2008), relacionando-o à literatura negra e a sua presença em vestibulares, observando a importância de se estar no vestibular como lugar de poder.

Dessa forma, estabeleço conexão com o capítulo três, no qual discuto diretamente a questão do vestibular da UEM referentes ao segundo semestre de 2019 e 2020 e autores(as) negros(as). Neste capítulo, trago reflexões teóricas acerca da importância de compor o vestibular considerando o conceito de epistemicídio discutido por Sueli Carneiro (2023). Em seguida, proponho possibilidades de reversão do epistemicídio depois do vestibular, isto é, dentro da universidade por meio de uma proposta de curso de extensão universitária com foco na literatura negra.

CAPÍTULO 1

COTAS RACIAIS PARA NEGROS: OBSERVAÇÕES CONCEITUAIS E BREVE PANORAMA NAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS PARANAENSES²⁰

Existem temas mais fáceis de serem discutidos. Pensei diversas vezes em como começar este capítulo e fui tomada por distintas vozes, que diziam:

“– Aqui não tem cotas porque não tem negros. Nossa comunidade é branca, descendente de europeus”.

“– Mas precisa mesmo de cotas? Elas não são um atestado de burrice?”.

“– Está vendo? Você não precisou de cotas e conseguiu chegar lá.”

“– A escola não faz diferença. Basta você querer estudar. É tudo mérito.”

“– Vixe... Você vai se meter a falar sobre cotas?”

“– Ah, mas as cotas são uma farsa... Conheço um monte de gente branca que finge ser negro para entrar por cotas”.

“– Com essa história de cotas tem preto em todo lugar. Até professor preto tem”.

Sim. Até professor negro tem. Essa última voz, quem ouviu foi minha mãe e respondeu: “Minha filha *nunca* usou cotas. Ela conseguiu sozinha.”

A lista de vozes poderia continuar e formar uma tese que quase me convenceu a não tocar no assunto, afinal, esta é uma tese da área de letras, não de Ciências Sociais. No entanto, as cotas ficam. Embora o objetivo desta pesquisa não seja dissertar sobre cotas, é preciso passar por elas para chegar ao vestibular e às cotas literárias para literatura negra. Até porque os professores de letras também precisam quebrar o cânone brancocêntrico e incorporar que para uma educação antirracista é preciso que os professores também sejam pretos. Que tomem seus lugares de mestres – sobretudo a partir de vagas para cotistas nos programas de graduação, pós-graduação e na docência.

Assim, este capítulo é constituído por seções que tratam de reflexões teóricas sobre o conceito e a necessidade de ações afirmativas para pessoas negras, especialmente cotas raciais para ingresso em universidades. Também traz um breve

²⁰ Antes deste capítulo, sugiro uma canção(?), reflexão (?), quem sabe, um neologismo “reflecanção”. Acesse o *link* <<https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM>> e sinta o transpassar da voz de Bia Ferreira em “Cota não é esmola”. Talvez jorre água e sangue com a “espadachim do gueto, nigga samurai” (Ferreira, 2018).

histórico de lutas e movimentações sociais regionais, em nível estadual, para implementação de cotas raciais na Universidade Estadual de Maringá.

Além disto, apresento questionamentos sobre possíveis relações entre cotas raciais, conteúdo científico ou literário eurocêntrico e práticas de poder-saber que evidenciam a linha abissal entre povos demarcada pela presença/ausência de negros em universidades públicas estaduais paranaenses. Também discorro brevemente sobre o papel das bancas de heteroidentificação associadas às cotas raciais.

1.1 AÇÕES AFIRMATIVAS E REPARAÇÃO DE PRIVAÇÃO DE DIREITOS

Em oposição às ações negativas exterminadoras de pessoas negras desde o Brasil colonial, existem as ações afirmativas para reconstrução da imagem do sujeito negro de forma positiva e para a reestruturação social brasileira na qual as pessoas negras são frequentemente relegadas à pobreza e à marginalização com níveis consideravelmente mais baixos que o da população branca. Para estas afirmações, me baseio em Sales Augusto dos Santos (2005), na introdução do livro *Ações afirmativas e combate ao racismo nas Américas*, publicado pelo Ministério da Educação brasileiro. Tal publicação consiste em um material elaborado para formação de professores e em resposta às reflexões da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, na cidade sul-africana de Durban, e às discussões acerca das cotas raciais para negros, que começavam a ser implantadas em universidades públicas.

É importante salientar que, embora algumas referências desta pesquisa sejam do final dos anos 1990 e do começo dos anos 2000, são de um momento em que as discussões do movimento negro acerca da implementação de cotas para negros se tornavam visíveis fora do movimento e começavam a se tornar políticas públicas. Trata-se de um momento em que diversas personalidades intelectuais e políticas se posicionavam contra essas políticas e se fazia necessário o estabelecimento de pesquisas e geração de dados para ratificar tanto a constitucionalidade quanto a necessidade de tais políticas, também para conscientização da população nacional.

Diante disso, ações afirmativas para negros, de modo geral, constituem-se como conjunto legislativo e de práticas governamentais temporárias que visam o combate ao racismo e a equidade social, promovendo a valorização de grupos étnicos historicamente marginalizados: são “medidas compensatórias para remediar as

desvantagens históricas, aliviando o passado discriminatório sofrido por este grupo social.” (Piovesan, 2005, p. 39). Conforme Flávia Piovesan (2005), são parte da necessidade do reconhecimento do tratamento histórico diferenciado para determinados grupos que resultaram em situações de injustiça e, por isso:

Faz-se necessária a especificação do sujeito de direito, que passa a ser visto em sua peculiaridade e particularidade. Nesta ótica determinados sujeitos de direitos, ou determinadas violações de direitos, exigem uma resposta específica e diferenciada. Vale dizer, na esfera internacional, se uma primeira vertente de instrumentos internacionais nasce com a vocação de proporcionar uma proteção geral, genérica e abstrata, refletindo o próprio temor da diferença (que na era Hitler foi justificativa para o extermínio e a destruição), percebe-se, posteriormente, a necessidade de conferir, a determinados grupos, uma proteção especial e particularizada, em face de sua própria vulnerabilidade. Isto significa que a diferença não mais seria utilizada para a aniquilação de direitos, mas, ao revés, para a promoção de direitos. (Piovesan, 2005, p. 36)

Consoante Flávia Piovesan (2005), a desigualdade surge quando tratamos de forma igualitária sujeitos que estão em situações diferentes. Assim, ao perceber que o sujeito negro – desde quando trazido ao Brasil como escravo está em situação diferente da de outros sujeitos e ainda vive os reflexos de processos historicamente excludentes –, surge a necessidade da existência de políticas compensatórias promotoras de justiça. Não há meritocracia e a “interferência de ações afirmativas visa a recompor uma situação em que o mérito poderá de fato vir a ser critério de acesso às oportunidades oferecidas pela sociedade” (Theodoro e Jaccoud, 2005, p. 117). Desta forma, há o reconhecimento da importância do investimento em educação e em outros bens culturais a longo prazo para a redução da desigualdade, no entanto, ações a curto prazo (como as afirmativas) permitem sujeitos impossibilitados de gozar do efeito das ações de longo prazo a experimentar certa dose de justiça.

Retornando ao caráter compensatório e compulsório das ações afirmativas, Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior (2005) aponta a validade deste aparato em nações que tiveram regime escravocrata – como é o caso do Brasil –, uma vez que o Estado passa a ser responsabilizado pelas consequências da escravidão aos descendentes dos sujeitos escravizados. É com a aprovação da Declaração e do Plano de Ação da III Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, a conferência de Durban a qual venho mencionando ao longo deste trabalho, que a implementação compulsória de ações afirmativas para

promoção de igualdade e correção das desigualdades raciais, com caráter compensatório, ganha corpo no Brasil (Vieira Júnior, 2005, p. 85).

Cabe salientar que, como reverberações do regime escravocrata em solo brasileiro, mesmo sem a regulamentação legislativa do racismo em território brasileiro como houve na África do Sul, com o *Apartheid* (em que a população negra local e originária era empurrada via legislação criada pelos colonizadores europeus para partes remotas do país), ou nos Estados Unidos, com o sistema *Jim Crow*²¹ (no qual a população negra era explicitamente proibida por lei de ocupar diversos espaços públicos e privados), a segregação racial está institucionalizada²². Tal afirmação é constatada por pesquisas divulgadas pelo IBGE, com dados abordados neste capítulo, nas seções “Cotas raciais e linha abissal” e “Heteroidentificação”. Kabengele Munanga (2015) diz que “o Brasil conviveu muito tempo sem leis protecionistas dos direitos humanos dos não brancos” e que “enquanto permanecia essa consciência tranquila dos dirigentes e da sociedade civil organizada, inúmeras injustiças e violações dos direitos humanos foram cometidas contra negros e indígenas” (p. 23).

Portanto, é responsabilidade do Estado Nacional que, ao não elaborar políticas de inclusão social dos negros pós regime escravocrata e permitir a instalação de práticas que marginalizavam essa população com base na “raça”, criar práticas de reparação aos historicamente atribulados pela pobreza, pela miséria e pelo racismo. Dessa forma, concordante ao pensamento de Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior (2005), ao adotar ações afirmativas, o Estado duplamente possibilita e se compromete com a reparação dos danos provocados pelo racismo atual enquanto responde aos processos históricos sustentadores deste racismo. Seguindo-se o mesmo raciocínio,

numa sociedade como a brasileira, desfigurada por séculos de discriminação generalizada, não é suficiente que o Estado se abstenha de praticar a discriminação em suas leis. Vale dizer, incumbe ao Estado esforçar-se para favorecer a criação de condições que permitam a todos se beneficiar[em] da igualdade de oportunidade[s] e eliminar qualquer fonte de discriminação direta ou indireta. (Silva Júnior, 2003, p. 103)

De acordo com Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior (2005), os tipos de danos que se pretende compensar, a fim de que todos gozem de igualdade de oportunidade,

²¹Silva (2017) traz uma breve explicação sobre este sistema em comparação com o racismo à brasileira.

²² As práticas racistas são, diversas vezes, sutis, e só perceptíveis em grande escala, quando se observam estudos estatísticos comparando grupos em relação à cor.

com as ações afirmativas são “a segregação, o preconceito racial e a privação de direitos” (p. 96). Quando as ações afirmativas dizem respeito às cotas, vale lembrar que o caráter compensatório, pelo viés jurídico, visa o interesse coletivo ao invés do subjetivo. Isso significa que, consoante Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior (2005), embora alguns sujeitos não-alvo das cotas possam se sentir prejudicados pelas ações afirmativas, o interesse coletivo de reparação aos descendentes daqueles que foram impostos à desumanização gerada pela escravidão se sobrepõe ao interesse individual do sujeito historicamente privilegiado. Ademais:

O enfrentamento da discriminação indireta depende assim, de um lado, de ações específicas voltadas à “neutralização do efeito da desigualdade racial”, as chamadas ações afirmativas e, de outro, de políticas de combate aos preconceitos, estereótipos e ideologias que legitimam, sustentam e alimentam as práticas racistas. (Theodoro e Jaccoud, 2005, p. 113)

Embora tenhamos vivenciado a implementação de ações afirmativas depois dos anos 2000, a busca por elas remonta aos movimentos sociais do início do século XX. Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior (2005) aponta que a origem das ações afirmativas surge ainda no Brasil escravocrata quando José Bonifácio defendia politicamente a ideia de reparação dos pecados e injustiças cometidos contra os negros. No entanto, com o final do regime escravocrata, o Brasil passou mais de meio século sem discutir no cenário político a questão do negro no Brasil, uma vez que o mito da democracia racial era assunto “pacificado”.

Já na segunda metade do século XX, Abdias Nascimento, então senador, professor universitário, artista, escritor, ativista do movimento negro desde a fundação do Teatro Experimental do Negro (TEN) e neto de mulheres ex-escravizadas, engendrou diversos projetos de lei visando ações afirmativas para negros. Ele foi o proponente do que anos mais tarde se tornariam o Estatuto da Igualdade Racial e as leis de cotas para negros com a finalidade de ingresso em universidades federais e em cargos públicos federais. Vale destacar o fato de seus projetos de lei não terem sido aprovados quando ele exercia os cargos políticos: em momentos posteriores, outros políticos retomaram as ideias de Abdias Nascimento atribuindo-lhe o crédito inicial das proposições (Westin, 2021)²³.

²³ Homenagem da Agência do Senado Federal em forma de notícia bibliográfica em decorrência dos dez anos de falecimento de Abdias Nascimento, com edição de Ricardo Westin.

As iniciativas de Abdias Nascimento relacionam-se aos apontamentos de Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior (2005): por volta das décadas de 1970 e 1980, a partir de estudos empreitados em associação com as lutas do Movimento Negro Unificado (MNU), surgem os primeiros dados estatísticos comprovando a desigualdade social e educacional como herança racista da escravização de negros no Brasil. Em acréscimo,

Foram justamente os negros os primeiros a denunciarem, como discriminação, o relativo fechamento das universidades públicas brasileiras aos filhos das famílias mais pobres, que, na concorrência pela melhor formação em escolas de 1o e 2o graus, eram vencidas pelas classes média e alta. (Guimarães, 2003, p. 251)

Posto isto, cresce a busca por ações que não fossem apenas punitivas de crimes de racismo; pelo contrário, a ênfase estava na proposição de ações afirmativas a fim de reparação aos danos causados aos negros no Brasil com vistas ao combate ao racismo e à discriminação de pessoas, além da escolarização formal das pessoas negras.

Pelo mesmo viés, para Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003), a busca por ações afirmativas é derivada da luta contra o preconceito racial denunciado desde o Teatro Experimental do Negro (TEN), na década de 1940, e passa pelo Movimento Negro Unificado, fundado em 1978²⁴, ao ressaltar a não adoção de práticas que incluíssem o negro na sociedade brasileira ou permitissem acesso à educação e aos diversos locais sociais após o regime escravocrata:

nos anos 70, já não era o “preconceito racial”, mas a “discriminação racial” o principal alvo da mobilização negra. Essa foi uma diferença crucial em relação às décadas passadas: a pobreza negra passou a ser tributada às desigualdades de tratamento e de oportunidades de cunho “racial” (e não apenas de cor). [...] Ou seja, a posição da massa negra e a sua pobreza, tanto quanto a condição de inferioridade salarial e de poder dos negros mais educados, seriam fruto desse racismo que se escondia atrás do “mito da democracia”. (Guimarães, 2003, p. 248).

²⁴ A Linha do Tempo do Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (Rio de Janeiro, 2024 [1]), o Mapa das Ações Afirmativas, também do GEMAA-UERJ (Rio de Janeiro, 2024 [2]) e a linha do tempo do Ministério da Igualdade Racial (Brasil, 2024) explicitam, de forma ilustrativa, o histórico de ações afirmativas para negros no Brasil.

Nilma Lino Gomes (2017), ao destacar a importância educadora do movimento negro tanto pelos seus atos de alfabetização da população negra brasileira quanto pelos saberes produzidos ao longo da trajetória de busca por direitos, salienta a presença das discussões acerca de ações afirmativas no seio do Movimento Negro desde a década de 1980: “à medida que este movimento foi constatando que as políticas públicas de educação, de caráter universal [...] não atendiam à grande massa da população negra, o seu discurso e suas reivindicações começaram a mudar.” (Gomes, 2017, p. 33). Nesse contexto, o movimento negro educador, desde 1980, discutia internamente a necessidade adoção de cotas raciais para promoção da equidade e combate ao racismo estrutural e institucional.

Com esta consciência, as lutas internas do movimento negro deixaram de pautar apenas o combate e a criminalização do racismo, o discurso acerca do acesso à educação passou a ser mais específico: não bastava apenas buscar educação para a população mais pobre, era preciso especificar a necessidade de escolarização para a população negra. Destarte, incluíram a reestruturação da sociedade de modo que o negro fizesse parte dos espaços de poder e saber em um país que “construiu, historicamente, um tipo de racismo insidioso [...] que se afirma via sua própria negação e que está cristalizado na estrutura da nossa sociedade” (Gomes, 2017, p. 51), além de, quando em fóruns internacionais, se vangloriar

de não ter uma questão racial, [e que] era reiteradamente lembrado das suas “desigualdades raciais”, facilmente demonstráveis pelas estatísticas oficiais, sem poder apresentar, em sua defesa, um histórico de políticas de combate a essas desigualdades. (Guimarães, 2003, p. 252).

Assim, em 2001, na conferência de Durban, o Brasil se comprometeu internacionalmente a promover ações afirmativas para a redução do racismo e da desigualdade social atrelada a questões raciais. No entanto, a partir da expansão das discussões feitas por Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003), é possível dizer que os efeitos das ações afirmativas dos últimos anos nas universidades públicas não são irreversíveis: em um país onde o racismo é estrutural e tem seus alicerces estabelecidos por mais de cinco séculos, é preciso a permanência dessas ações por um longo período até que as estruturas que marginalizam os negros sejam desconstruídas.

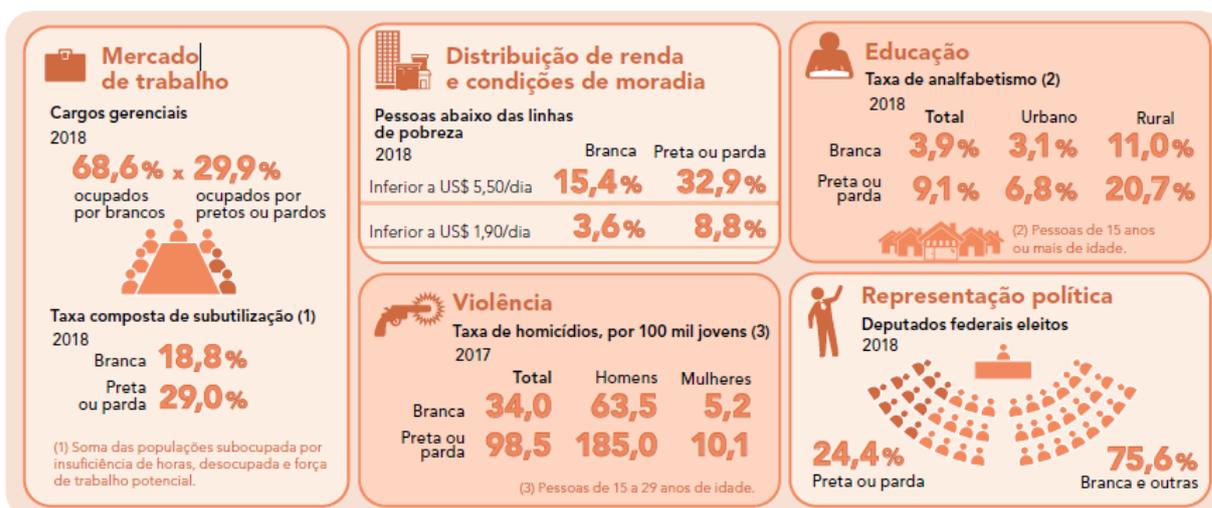
Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior (2005) concorda com Antonio Sérgio Alfredo Guimarães (2003) ao apresentar raciocínio semelhante quando menciona “a necessidade de combinar políticas de ações afirmativas com políticas econômicas estruturais que promovam o desenvolvimento dos países” (Vieira Júnior, 2005, p. 91). Assim, além das ações afirmativas temporárias, é necessária a criação de políticas públicas permanentes que visem o desenvolvimento do país e a redução das desigualdades entre pessoas diversas.

Ao analisar as discussões de Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior (2005) acerca das políticas públicas brasileiras com base na “raça”, é possível observar as diversas tentativas não efetivadas de equiparação da população negra e descendente de escravizados aos demais grupos étnicos no Brasil. O autor menciona casos de políticos que propuseram leis não aprovadas pelos representantes políticos em exercício desde o século XIX que fazem surgir a reflexão: o racismo estrutural no estado brasileiro entremeado nos mais diversos grupos sociais impede a legalização de direitos que o desestruture. Dessa forma, ter implantado leis, ações compulsórias, para a efetivação de ações afirmativas para negros no Brasil é um grande marco para a reconstrução de uma sociedade, por mais de quinhentos anos alicerçada no preconceito racial, na distinção de pessoas com base na cor e na origem étnica e no pernicioso mito da democracia racial “que apresenta o Brasil como um paraíso racial, isto é, um país sem preconceito e discriminação raciais” (Munanga, 2015, p. 23).

Com vistas a uma reorganização social com maior equidade étnico-racial, é de grande importância a existência de ações prolongadas por tempo suficiente para o estabelecimento da desestruturação e desconstrução do racismo. Portanto, dez anos, como era o prazo inicial da lei federal 12.711 de 2012 que implantou cotas nas universidades públicas federais, não eram suficientes.

Diante disso, o Movimento Negro Brasileiro, articulado a instituições de pesquisadores negros, como a Associação Brasileira de Pesquisadores Negros(as) (ABPN) e membros do Ministério da Igualdade Racial, elaboraram a reformulação da lei 12.711/12, em vigor por meio da lei federal 14.723 de 2023. Com a reformulação, a política de cotas se torna permanente, mas avaliada a cada dez anos com fins de atualizações a partir de dados gerados pelo Ministério da Educação e pelo IBGE, de modo que a reserva seja adequada a situação social e educacional dos negros no Brasil. Assim, as políticas públicas passam a incorporar a necessidade de ações permanentes para promoção da equidade.

1.2 COTAS RACIAIS PARA NEGROS E LINHA ABISSAL



Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de População e Indicadores Sociais.

Figura 1. IBGE, 2019, p. 1

O quadro que abre esse subitem retrata os resultados de um estudo realizado pelo IBGE e publicado em 2019, sendo a pesquisa mais recente referente a desigualdades sociais por cor ou raça antes do início desta tese. No momento em questão, a disparidade de brancos e negros em cargos de chefia, níveis de pobreza, de escolaridade e a representação política (sem analisar, neste momento, os índices de violência) chama a atenção em um momento em que o Brasil havia iniciado, em nível federal, implantação de cotas raciais para ingresso em universidades públicas (Brasil, 2012). Na data em questão, a lei 12.711/12, que previa uma avaliação em um prazo de dez anos, já estava em vigência por mais da metade de seu prazo e ainda havia disparidades gigantescas. Diante disso, é possível perceber a necessidade de ações afirmativas por um período maior a fim de que essa linha abissal que coloca a população negra à margem seja diminuída:

Enquanto o preconceito racial, e mesmo o racismo, têm sido classificados como fenômenos de ordem subjetiva, expressando-se por meio de valores, idéias e sentimentos, a discriminação racial tem sido entendida como ação de exclusão, restrição ou preferência que impede o tratamento ou acesso igualitário a direitos e oportunidades em função da cor. E a própria discriminação, enquanto ato de distinção e exclusão, expressa-se por intermédio de diferentes formas, na vida social. A esses diferentes fenômenos, cabe interpor ações públicas igualmente distintas. (Theodoro e Jaccoud, 2005, p. 111-112)

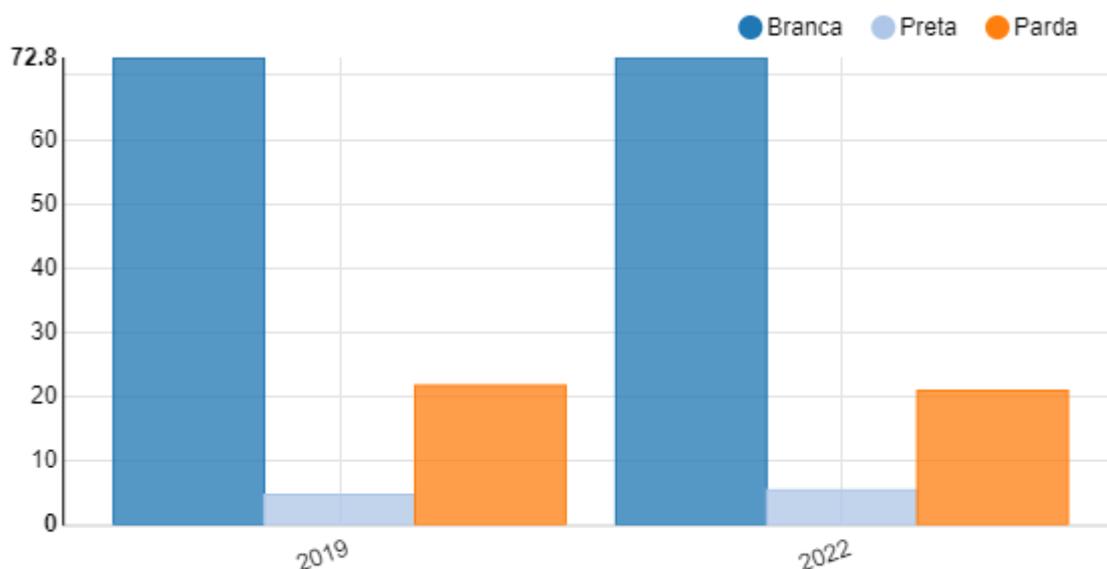
A pesquisa do IBGE (2019) também aponta como a diferença hierarquiza as pessoas: entre os grupos de maior rendimento econômico, os homens brancos ocupam o topo do gráfico, as mulheres brancas aparecem em segundo lugar. É depois destes dois grupos que aparece o homem negro e, depois dele, a mulher negra (IBGE, 2019). Diante destes dados, fica evidente, além do patriarcado social que coloca a mulher em segundo plano, o racismo estrutural que coloca os negros em posição financeira inferior aos brancos.

Vale salientar que a pesquisa aponta que “quanto maior o nível de instrução, maior o rendimento, sendo significativo o prêmio para quem possui o ensino superior completo” (IBGE, 2019, p.4). Ou seja, no Brasil, a pobreza está relacionada ao acesso à escolarização formal e ao nível superior, portanto, a desigualdade social pode ser reduzida caso mais pessoas tenham acesso aos níveis mais elevados de educação formal. Logo, se a população negra, os pretos e pardos, são “coincidentalmente” os mais pobres e menos estudados, as ações afirmativas, em especial as cotas raciais, atuam como mecanismo de equiparação econômica e social.

Outra questão que chama atenção é a separação geográfica dos dados e a menção à região Sul – que é onde moro e desenvolvo esta tese de doutorado:

Em todas as Grandes Regiões do País, observou-se uma proporção menor de pessoas pretas ou pardas de 20 a 22 anos apta a cursar o ensino superior, sendo a maior distância em relação às pessoas brancas observada na Região Sul (19,2 pontos percentuais). (IBGE, 2019, p.8)

O estudo não traz a proporção de pessoas brancas e negras na região Sul no momento desta pesquisa, no entanto, é possível realizar esta análise a partir do gráfico a seguir, gerado no *site* do IBGE, na aba PNAD (Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios contínua), pelo Sistema IBGE de Recuperação Automática (SIDRA), com os filtros: Variável “distribuição percentual da população por sexo segundo cor ou raça (%)”; Sexo “total”; Raça “branca, preta, parda”; Ano “2019, 2022”; Unidade territorial “Grande região – Sul”.



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua anual

Figura 2. População residente por sexo cor ou raça – grande região Sul (IBGE, 2023)

Diante de tal gráfico, é possível perceber uma grande concentração de pessoas autodeclaradas brancas na região Sul do país, que pode ser explicada inclusive pelos processos de imigração do século XIX, nos quais esta região recebeu grande parte dos imigrantes europeus vindos da Itália, Espanha, Alemanha, entre outros países. Vale lembrar que, a partir de Paulo Vinicius Baptista Silva e Fúlvia Rosemberg (2012), neste período da história brasileira, imigrantes europeus foram estimulados a se estabelecerem na região Sul e Sudeste do Brasil (onde se concentram as terras agrícolas mais produtivas), enquanto os negros foram paulatinamente empurrados para regiões norte e nordeste (onde a agricultura é dificultada pelo tipo de solo e pelas condições climáticas e de acesso à irrigação). Diante disso, é possível salientar que a cultura branca europeia se estabelece com maior força na região Sul do país nos anos que circundam as Primeira e Segunda Guerras Mundiais, especialmente devido à origem étnica dos “novos” habitantes e que os negros permanentes ali se tornam minoria quantitativa em um país tomado pelo mito da democracia racial. Destarte, a população negra no sul do Brasil enfrenta, além do mito da democracia racial, a minoria numérica e necessita se organizar de acordo com as especificidades locais para garantir seus direitos e combater as situações de racismo e discriminação.

Retornando para o artigo de Mário Lisboa Theodoro e Luciana de Barros Jaccoud (2005), o texto traz outro gráfico do IBGE comparando a quantidade de anos de estudo entre brancos e negros nascidos entre 1900 e 1965. O gráfico me chama a

atenção pois se encerra com o ano de nascimento do meu pai, isto é, trata de uma geração antes da minha. De acordo com os dados, a média de anos de estudos para negros era de cinco anos, enquanto, para brancos, era de sete. Meu pai cursou o ensino médio completo, mas nem todos os irmãos dele concluíram com êxito e eu sou a primeira, desde meus avós paternos, tios e primos, a concluir um curso de ensino superior. Nasci em 1992. Isso me faz lembrar de uma conversa na casa de um casal de amigos, também professores, na qual um deles me disse:

–“Nossa! Você é a primeira? Se a gente parar para pensar em quantas gerações a sua família está no Brasil, isso é muito sério. Na minha família, meus avós já tinham ensino superior.”

Partindo dessa fala, podemos pensar sobre nossa ancestralidade e em como o caminho percorrido por eles facilita ou não o nosso e, além disso, em como a privação de direitos deles influencia em nossa vida séculos depois de terem sido despidos de humanidade no Brasil. Esses amigos sempre tiveram carro, possuíam herança para receber de seus pais, já haviam visitado a Europa, escolheram ser professores e, caso quisessem outra profissão enquanto adolescentes, tinham a possibilidade de fazer um curso preparatório para se dedicarem a uma prova de vestibular mais concorrida. Os dois eram descendentes de europeus.

Eu fiz dois vestibulares: o primeiro para cursar direito e não passei. O segundo precisava ser certeiro: eu era aluna de escola pública, com notas exemplares e recebi a isenção da inscrição para o vestibular durante o terceiro ano do ensino médio. Caso eu não passasse, terminaria o ensino médio e precisaria trabalhar para ajudar em casa. Minha irmã mais nova havia nascido enquanto eu cursava o terceiro ano e a situação financeira em casa estava complexa. Caso eu passasse, continuaria recebendo a pensão alimentícia do meu pai e isso seria suficiente para que eu cursasse a graduação sem trabalhar nos primeiros anos. Fiz o vestibular para Letras e fiquei na lista de espera. Bem colocada. Mas era lista de espera. Eu havia desistido do vestibular quando uma ex-professora de matemática me ligou: “Taynara, saiu a sua vaga. Não perca o prazo.” Não perdi. Cursei Letras Inglês e literaturas correspondentes – licenciatura e bacharelado em tradução na UEM.

Depois do estágio supervisionado, decidi que seria tradutora. Não me vi no lado de cá da sala de aula. No quinto ano da faculdade, comecei a lecionar por questões financeiras e deixei a tradução para outro momento. Continuei sendo professora. No momento em que escrevo este parágrafo, completam-se dez anos que estou em sala

de aula de escola pública e dois anos no ensino superior público e pretendo continuar em sala de aula por vários anos. É ali que devo estar porque

Enquanto ancestral de quem tá por vir, eu vou
 E cantar com as menina enquanto germina o amor
 É empírico, meio onírico
 Meio Kiriku²⁵, meu espírito
 Quer que eu tire de tu a dor
 Que é mil volts a descarga de tanta luta
 Adaga que rasga com força bruta
 Deus, por que a vida é tão amarga
 Na terra que é casa da cana-de-açúcar? (Emicida, *Principia*, 2019, s.p.)

No momento daquela conversa com meus amigos, eu havia traçado este percurso acadêmico, havia comprado uma casa de alvenaria²⁶ e um carro²⁷, junto com meu esposo. Eu era professora por opção “do destino”, sonhava (ainda sonho) em viajar para além do continente sul-americano e carregava no coração a lembrança da minha saudosa avó dizendo: “*Fia*, estuda. Eu sempre quis e não pude. Então eu fico feliz com você estudando! Minha neta é professora do estado!”. Eu me sentia – e me sinto – a pessoa mais honrada do mundo.

Faz algum tempo que venho seguindo o conselho da minha avó e estudo. Comecei da forma tradicional: fiz vestibular, cursei Letras na UEM, li aquilo que está no centro do saber europeu. Durante a graduação, cursei uma disciplina chamada “Filosofia da linguagem” no departamento de Filosofia como disciplina extra e ouvi falar sobre O Sofista, sobre Platão, sobre Wittgenstein e só me lembro destes três nomes. Frequentei as aulas desta disciplina, pois, no grupo de estudos sobre Machado de Assis, do qual participei de algumas reuniões, havia uma pessoa inteligentíssima “que falava bonito” e interpretava profundamente questões sobre a borboleta preta e a linda Eugênia, que era manca, em *Dom Casmurro*. Como esta pessoa também estudava Filosofia da Linguagem, associei suas reflexões e

²⁵ Kiriku é personagem principal de uma lenda africana na qual um bebê, que nasce sabendo falar e andar, toma para si a responsabilidade de salvar sua aldeia de uma feiticeira a qual sofria dores imensas devido a um espinho em sua pele. Depois de ter o espinho retirado por Kiriku, a feiticeira deixa de fazer mal para a aldeia do bebê (Geledés, 2016).

²⁶ Morei a maior parte da minha infância em casas de madeira em situação muito precária. Tempestades eram um tormento. Quem morou em casa de madeira entende: a casa dança ao ritmo do vento e as gotas de água praticamente tilintam dentro dos baldes espalhados pelos cômodos. Em alguns momentos difíceis ainda tenho pesadelos em que voltei a morar em casa de madeira. Portanto, casa de alvenaria é algo importantíssimo para mim.

²⁷ Como muitos de nós, sempre andei. Andei de ônibus, andei de bicicleta, andei a pé. Comecei a trabalhar um ano antes de me casar e o carro veio depois do casamento.

interpretações ao saber filosófico eurocêntrico e da Grécia Antiga e também desejei aquele conhecimento. Realmente, as pessoas me consideravam intelectual quando eu dizia que cursava “Filosofia da Linguagem”. Era uma forma de *status* para mim na qual eu me agarrava para demonstrar o saber que os outros pensavam que eu dominava. De fato, só aprendi alguns nomes para mencionar em conversas e não compreendi conceitos. Dentre os nomes que memorizei, não me lembro de pensadores fora do circuito europeu. Tenho conhecido alguns nomes, como o de Ngugi Wa Thiong’o, professor universitário e escritor queniano, e suas reflexões sobre língua e literatura, na pós-graduação, depois do mestrado.

Isto posto, questiono: o que é o saber? O que é o conhecimento? Qual conhecimento importa? Quem define o conhecimento científico que difere o intelectual dos demais? Não tenho respostas. Tenho reflexões, elucubrações, talvez, divagações. Mas sempre ciência que transita entre continentes e sujeitos: me apoio em canções e citações universitárias, em conversas do almoço de domingo com os amigos enquanto rimos do universo e em palestras internacionais, pois tudo é saber e cada saber significa em determinado contexto. Nilma Lino Gomes (2017) delimitou o termo “saber” e elencou saberes emancipatórios dentro do movimento negro educador. Por concordar com a pesquisadora, tomo emprestadas suas palavras:

Nesse caso, o que estamos considerando como “saberes emancipatórios produzidos pelos negros e pelas negras e sistematizados pelo Movimento Negro”? Trata-se de uma forma de conhecer o mundo, da produção de uma racionalidade marcada pela vivência da raça numa sociedade racializada desde o início da sua conformação social. (Gomes, 2017, p. 67)

Em seguida, a pesquisadora elenca três grupos de saberes produzidos dentro do movimento negro, aos quais recorro ao longo desta pesquisa. A saber, são os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos. Quanto aos saberes identitários, a identidade negra passa a ser definida a partir do “ser negro”, e não caricatura do branco. Tais saberes ainda produzem debates sobre o que é ser negro no Brasil, de modo que, “no plano jurídico, o reconhecimento das identidades particulares no contexto nacional se configura como uma questão de justiça social e de direitos coletivos e é considerado como um dos aspectos das políticas de ação afirmativa” (Munanga, 2015, p. 22).

Sobre os saberes políticos, a significação de raça atribuída no contexto social passa a ser critério na criação de políticas públicas de superação das desigualdades sociais e de gênero, uma vez que o movimento das mulheres negras merece destaque quando reivindicam seus direitos e denunciam o machismo dentro do próprio movimento negro. A pensadora Lélia Gonzalez reconhecia o sexismo dos homens negros em razão do “caráter mais acentuado do machismo negro, uma vez que este se articula com mecanismos compensatórios que são efeito direto da opressão racial” (2008, p. 63).

Em relação aos saberes estético-corpóreos, “o corpo negro vive um momento de superação da visão exótica e erótica” (Gomes, 2017, p. 75) e se afirma ao ocupar lugares sociais e acadêmicos antes proibidos, além de a estética negra passar a ser compreendida como parte do direito à cidadania e à vida.

Quando pergunto “o que é saber?”, também recorro de Aníbal Quijano (2009) ao dizer que a Europa produziu conhecimento ao longo dos séculos para hierarquizar pessoas por meio de raças e justificar sua expansão territorial e sua instituição de impérios ao redor do mundo. Ao categorizar pessoas, define valores e saberes, isto é: aquilo que é de origem europeia é conhecimento científico, testado e ratificado, digno de valor e reconhecimento, é bom e civilizado; aquilo que está fora da Europa, é tradição, exótico, bonito, mas pode ser ruim, demonizado, selvagem e precisa ser salvo, civilizado. Logo, é papel dos grandes navegadores salvar o mundo com a Bíblia e a espada, como diz Ngũgĩ Wa Thiong’o (1987, p.4):

Por um lado, o colonialismo, em suas fases coloniais e neocoloniais, continuamente forçando a mão africana no arado para revirar o solo, e colocando antolhos para fazê-lo ver à frente apenas o caminho determinado para ele pelo seu mestre, armado com a Bíblia e a espada.²⁸ (Tradução minha).

Assim, o papel do colonizador é tanto o de dominar o território quanto o espírito, pois, uma vez que a mente do sujeito é dominada, suas riquezas também o são. Ainda de acordo com Ngũgĩ Wa Thiong’o (1987), e com suas ponderações sobre o solo africano – que podem ser facilmente aplicadas ao solo brasileiro, pois conforme o professor e pesquisador, sofreram processos de colonização semelhantes, – a

²⁸ No inglês: “On the one hand is imperialism in its colonial and neo-colonial phases continuously press-ganging the African hand to the plough to turn the soil over, and putting *blinkers* on him to make him view the path ahead only as determined for him by the master armed with the bible and the sword.”

colonização, à noite, pela bala e pela espada, e de manhã, com o giz e o quadro, desempenhou o papel de matar (culturas) e curar (povos) com a conquista definitiva: a psicológica. Portanto, o que muitos consideram como saber, conhecimento e ciência tem grande influência da colonização da mente pela qual nossa sociedade passa ao longo da história que, de diversas formas, atinge o inconsciente coletivo e institucionaliza o que, eurocentricamente, deve ser valorizado.

Desta forma, mesmo que eu não saiba ao certo o que aprendi em Filosofia da Linguagem, basta que eu mencione nomes europeus para ocupar um lugar de prestígio em determinadas rodas de conversa. No entanto, a partir do reconhecimento do processo de colonização da mente e da hierarquização de pessoas por raça, é necessário recorrer a outras fontes de conhecimento e perceber que o local da ciência pode estar em qualquer continente, em qualquer cultura e que não existem pessoas e saberes superiores ou inferiores, mas que se aplicam a situações distintas, pois nada é universal, nenhuma verdade é absoluta e não é direito de uns e outros desumanizar pessoas sob o pretexto de salvar. É necessário conviver como em um ecossistema, como mencionei anteriormente, no sentido de que todos os seres são fundamentais para que exista um equilíbrio e a eliminação de um grupo implica a eliminação de outro, portanto, todos são necessários. Aqui retomo o papel dos saberes emancipatórios, elencados por Nilma Lino Gomes, irrompidos do movimento negro, para a existência dessa ecologia:

São esses saberes que rivalizam com o lugar da não existência da corporeidade negra imposto pelo racismo. Eles afirmam a presença da ancestralidade negra e africana inscrita nos corpos negros como motivo de orgulho, como empoderamento ancestral. Recolocam a negra e o negro no lugar da estética e da beleza. (Gomes, 2017, p. 80)

Nesse ponto, chego ao tradicional vestibular e ao conteúdo ali exigido para ingresso das pessoas no espaço máximo de construção do saber: a universidade. Com origem curricular e teórica estruturalmente europeia, com a compartimentação das áreas do saber em centros acadêmicos, departamentos, disciplinas e linhas de pesquisas, que por vezes se conversam, por vezes se segregam, a universidade exige saber eurocêntrico para seus ingressantes. As provas do vestibular priorizam o saber escrito, pela resposta de questões com alternativas “exatas” e/ou escrita de textos na modalidade padrão da língua portuguesa. Por vezes encontramos questões ou indicações de literatura que fogem deste padrão e, diante disso, surgem

movimentações na mídia com a tentativa de justificar que, mesmo com a presença de saberes não canônicos, ainda há ciência, como discutido por mim e minha orientadora em “Literatura negro-brasileira, vestibular e infâmia: reflexões sobre a educação antirracista” (Silva; Marins, 2021).

1.3 UEM: MOVIMENTO NEGRO EDUCADOR, COTAS RACIAIS PARA NEGROS E HETEROIDENTIFICAÇÃO

Para as discussões desta sessão, a partir das perguntas dispostas no apêndice II, conversei com dois professores negros da Universidade Estadual de Maringá integrantes dirigentes do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros da UEM (NEIAB – UEM) no período de aprovação das cotas raciais na universidade. A primeira reunião foi com o professor doutor em história Delton Aparecido Felipe²⁹, em nove de maio de 2022, na área comum do condomínio onde ele residia, usando máscaras (devido à Covid-19). Alguns dias depois, em trinta de maio de 2022, reuni-me com a professora doutora em Ciências Sociais Marivânia Conceição Araújo³⁰, pelo Google *Meet*, enquanto minha menina Alice escutava músicas do Zis e pedia pipoca (para chamar minha atenção, pois era uma reunião via *Meet* “atrás da outra”). Importa dizer meu local de mulher negra, pesquisadora, professora e mãe de duas crianças pequenas: uma nasceu durante o processo seletivo para ingresso neste doutorado e o outro nasceu três anos depois, somando duas licenças maternidades ao meu Currículo Lattes. É este o espaço no qual vivencio, ao tocar sobre a questão de cotas e sobre meu percurso universitário, a jornada tríplice da mulher que trabalha, pesquisa e educa.

Conforme a introdução desta pesquisa, a fala destes professores para relatar o percurso de lutas dentro da Universidade Estadual de Maringá na busca pela implementação de cotas raciais na universidade é trazida como referencial teórico indispensável para delinear o contexto paranaense no momento em que a UEM aprovou as cotas raciais. A minha voz se mistura à fala desses professores que, enquanto respondiam às minhas perguntas, me ensinaram sobre luta, resistência,

²⁹ Informações profissionais e acadêmicas disponíveis em seu Currículo Lattes, pelo *link* <<http://lattes.cnpq.br/1673979833356158>>, acesso em 09 dez. 2023.

³⁰ Informações profissionais e acadêmicas disponíveis em seu Currículo Lattes, pelo *link* <<http://lattes.cnpq.br/2408310107734343>>, acesso em 09 dez. 2023.

coletividade, negritude, ancestralidade, maternidade... Sobre vidas negras escritas.

Para fins acadêmicos e didáticos, separei o conteúdo da conversa com os professores por temática no item 1.3.1. No item 1.3.2 me atendo a discussões referentes à heteroidentificação.

1.3.1 Cotas raciais na UEM

1.3.1.1 ANCESTRALIDADE, COLETIVIDADE E LUTA

Começo esta seção por uma das frases finais da professora Marivânia da Conceição Araújo em nossa conversa regada de ensinamentos acadêmicos e ancestrais:

– Se eu fosse dar um título para esta nossa conversa, ele seria “A luta continua e deve sempre continuar.”.

Este título é simbólico para mim, que luto, paro, penso, desisto, resisto e desisto de desistir, pois carrego comigo o ideal de que a luta deve sempre continuar. Depois que li a coletânea de artigos da Léila Gonzalez (2020), sempre repito que é preciso ter consciência de nossa ancestralidade, do fato de outros terem preparado o caminho trilhado por mim e eu, enquanto ancestral de quem está por vir, devo fazer o que cabe ao meu momento histórico: sou temporal (passo e faço chover).

Conforme Delton Felipe (2022), é indispensável lembrar que existem sujeitos que mobilizaram a história política e, nesta intersecção entre academia e militância, é preciso considerar que somos parte de um processo histórico no qual faremos o que está ao nosso alcance; vieram pessoas antes de nós e outras continuarão aquilo que nós contribuimos para construir. Aqui, a conquista é centralizada no coletivo pois a luta não é individual. A perspectiva do herói único tem origem em uma visão eurocêntrica de construção dos direitos individuais, no entanto, os direitos são para usufruto do coletivo, ou seja, o sujeito individual também é resultado da coletividade.

Logo, em uma sociedade, como a brasileira, racialmente organizada e regulamentada pelo dispositivo da racialidade, que determina o lugar de brancos e negros na sociedade e no saber acadêmico, Sueli Carneiro aponta para a coletividade como forma de reordenação social:

Outra possibilidade de reação ao dispositivo de racialidade advém da constituição do sujeito coletivo demandador de direitos, que busca o reconhecimento que se promoverá a transformação dos pactos sociais pela inclusão dos negros enquanto coletividade. (Carneiro, 2023, p. 59).

Sob esta ótica, Delton Felipe (2022) ressalta que a luta do movimento negro, mais especificamente, o movimento das mulheres negras em defesa da população negra suscita uma discussão mais abrangente acerca da privação de direitos vivida por diversos grupos sociais. Como exemplo, é possível recorrer ao histórico de escrita do artigo quinto da Constituição Federal de 1988 que trata dos direitos individuais e coletivos fundamentais e tem a participação de representantes do Movimento Negro Unificado, como Lélia Gonzalez (Gonzalez, 2020); e ao histórico de movimentação social para implantação de cotas na UEM, no qual dez anos antes das cotas para negros há a instituição de cotas sociais³¹.

No entanto, é preciso que a negritude em movimento esteja sempre alerta e organizada, pois, conforme Marivânia Conceição Araújo (2022), na sociedade brasileira, se nós não nos lembrarmos de marcar constantemente a representatividade negra, não haverá a presença: é um processo de tornar visível a existência da população negra, o que remete indiretamente à questão das cotas, que também buscam trazer a população negra para o lado da existência da linha abissal sobre a qual venho discutindo ao longo deste trabalho.

Nesse processo, existem os “aborrecimentos”, nos termos da professora Marivânia Conceição Araújo, quando falamos sobre o enfrentamento do racismo institucional, estrutural e dos argumentos que sustentam o discurso racista. Esse mesmo discurso, de acordo com Nilma Lino Gomes (2017), a fim de negar a necessidade da existência de quaisquer tipos de cotas, busca colocar os sujeitos beneficiários destas políticas do lado inexistente da linha abissal, sugerindo que estes sejam, incompetentes, incapazes, sem capacidade cognitiva e emocional. No entanto,

³¹ A implementação de cotas sociais na UEM, em 2009, resultou de uma reformulação da primeira proposta para implementação de cotas raciais para negros na universidade feita por movimentos negros de Maringá, organizados. Naquele momento, a instituição, embasada no argumento de que a desigualdade no Brasil era apenas social, sem relação direta com a cor, decidiu descartar as cotas raciais, apesar de reconhecer a necessidade de alguma política pública de acesso ao ensino superior. Assim, as cotas sociais entraram em vigor em 2009, conforme portaria nº 233/2009-GRE, disponível em <http://old2.daa.uem.br/matricula-de-calouros/cotas-sociais/cotas-sociais-normas-informacoes/portaria-233-2019-gre>. Acesso em: 23 abr. 2024.

a professora Marivânia da Conceição Araújo oraliza as reflexões de Lélia Gonzalez (2020) e, do outro lado da tela, abraça-me dizendo

Aí a gente para, toma água com açúcar, brinca com a criança e volta porque a gente não tem condição de desistir e falar 'Ah! Não quero mais'. A gente está aqui para abrir caminho nessa mata para os outros que virão depois. Desistir não nos compete. Um dos caminhos é buscar aliados e estar atentos para desbravar. (Araújo, 2022, n.p.).

Assim, da persistência, da insistência e da luta surgem as cotas³². Vale ressaltar que elas são resultado de uma luta com registros de projetos não aprovados no senado na década de 1980, com Abdias Nascimento (Araújo, 2022). Então, precisamos ser insistentes, persistentes e resilientes para continuar uma luta cujos resultados são materiais e simbólicos, uma vez que, quando se ultrapassa a barreira que deixava os negros do lado de fora do saber acadêmico universitário, é possível trazer teóricos africanos e negros para o campo da ciência e deseurocentrar o saber. É partir da implementação de cotas para negros e da presença do aluno e do professor negro na universidade que o conhecimento é questionado, sendo eles os maiores questionadores da ausência do conhecimento negro e de teóricos negros currículo universitário.

1.3.1.2 *LUTA versus REALIDADE DE DIREITOS*

Historicamente, a luta pela igualdade e pela equidade nunca está ganha: cada geração tem um compromisso com a igualdade e precisa lembrar que essa luta começou antes de estarmos aqui. Assim, como pontua Delton Felipe (2022), em processo de busca por direitos, existe aquilo que é idealizado pelo movimento e aquilo que é possível ser realizado. Nas palavras de Nilma Lino Gomes ao tratar de legislações atinentes às ações afirmativas, “o processo de implementação de tais leis e políticas nem sempre corresponde à radicalidade emancipatória das reivindicações que o originaram” (Gomes, 2017, p. 36).

³² Faz-se necessário destacar que não trazidos dados detalhados sobre o histórico e funcionamento das cotas sociais e do vestibular para indígenas, pois o foco central para as reflexões desta pesquisa está nas cotas raciais para negros. Como desdobramentos desta pesquisa, poderiam surgir outras pesquisas que trouxessem como foco central outros tipos de ações afirmativas cujos focos são sujeitos não negros.

Conforme Delton Felipe (2022), ao trabalhar com políticas públicas, ao negociar com o Estado, em vários casos, não conquistamos todos os direitos pleiteados: conseguimos sessenta por cento, quarenta por cento. Neste momento, é importante verificar se, por hora, os direitos adquiridos, em certo grau, contribuem para a promoção da equidade e podem ser aceitos enquanto o movimento se organiza para buscar o restante dos direitos não alcançados. Por exemplo, a busca por cotas raciais para negros na UEM é anterior à existência de cotas na mesma universidade, no entanto, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP) reduziu a demanda a questões sociais e aprovou apenas reserva de vagas para candidatos tendo vista apenas o critério social.

Nesse contexto de articulação em busca por direitos, Delton Felipe (2022) dá destaque para a existência de espaços e esferas de negociação diferentes e distintas na forma de atuação. No período de articulação para a implementação de cotas raciais na UEM, por exemplo, o NEIAB, enquanto organismo institucional, incumbiu-se de negociar com a reitoria da universidade por meio de reuniões formais intrainstitucionais; já os coletivos negros, sintonizados com o NEIAB, desempenharam movimentações coletivas extrainstitucionais, como passeatas, intervenções culturais, marchas, gritos de ordem e outros tipos de manifestações.

Para ilustrar a interação entre organismos intrainstitucionais, retornemos ao primeiro momento em que as cotas raciais foram solicitadas na UEM. Conforme Delton Felipe (2022), o NEIAB-UEM foi criado em 2007 a partir de um grupo de professores sediados no departamento de Ciências Sociais em um momento de debate efervescente em contexto nacional sobre a adoção de cotas raciais para negros em diversas universidades públicas, como exemplo, a UnB. Geograficamente próxima a UEM, a UEL, em conexão com movimentos negros locais, iniciava debates sobre a implementação de cotas e a discussão, que se espalhou pelo Paraná, chegou à UEM.

Conforme relatam Marivânia Conceição Araújo (2022) e Delton Felipe (2022), uma das ações do NEIAB, na sua fundação, foi organizar um documento junto ao Movimento União Consciência Negra (movimento negro de personalidade maringaenses) para propor a adoção de cotas raciais para negros na UEM. O documento foi enviado ao CEP, que decidiu alterar a proposição para cotas sociais. A justificativa para a modificação pautava-se no argumento de as cotas visarem reparação de desigualdades sociais decorrentes das consequências danosas da escravidão e da abolição inconclusa, ocasionadoras de pobreza e miserabilidade

aos descendentes de escravizados (Felipe e Carvalho, 2021), que não necessariamente seriam negros³³. Naquela época, o movimento aceitou a alteração por não conseguir ampliar o debate, que se pautava em uma questão de classe social, para uma questão de racismo estrutural. Assim, as cotas sociais passaram a vigorar desde 2009 e os primeiros cotistas ingressaram na universidade em 2010.

Depois disso, considerando sua temporalidade, o NEIAB se fortaleceu e manteve acesa a discussão acerca das cotas por meio de mesas redondas, debates, entre outras ações universitárias. Ao longo desse processo, conforme aponta Marivânia Conceição Araújo (2022), percebeu-se que as cotas sociais não atingiram o objetivo de inclusão da população negra na universidade e verificou-se o grande número de pessoas favoráveis às cotas raciais, que, pela intervenção do NEIAB, passaram a se articular. Assim surgiu o movimento dos professores pró-cotas dentro da UEM:

De 2008 a 2019 quando foi aprovada as cotas para população negra na UEM, o NEIAB, conseguiu agregar vários aliados na luta por esta política inclusiva, entre os quais estão os movimentos negros da cidade, Conselho de Promoção da Igualdade Racial de Maringá (COMPIR), Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) – Igualdade Racial/Maringá e Coletivo de Juventude Negra Yalodê-Badá e promover uma série de mobilizações para aprovação das cotas para a população negra (Felipe e Carvalho, 2021, p. 22).

Nesse contexto, o coletivo Yalodê-Badá foi criado, não com o objetivo de ser um organismo exclusivamente acadêmico, mas um coletivo maringaense de juventude negra. Muitas lideranças deste coletivo eram também alunos da UEM e integrantes do NEIAB. Portanto, a entrada do Yalodê-Badá na busca por cotas raciais na UEM aconteceu de forma articulada com o NEIAB e, durante as reuniões de ambos os grupos, como aponta Delton Felipe (2022), deliberou-se que um documento solicitando novamente cotas raciais para a universidade teria mais força se solicitado pela comunidade. Assim, o Yalodê-Badá articulou e elaborou um documento, com contribuições de professores, especialmente, de história e Ciências Sociais, e campanhas de assinatura em prol da adoção de cotas. O coletivo também realizou entrevistas com figuras negras e não-negras que geravam engajamento antirracista

³³ Falando em reparação histórica, no momento em que reviso este texto, leio a notícia de que o governo português reconhece publicamente sua responsabilidade no tráfico de pessoas e crimes coloniais, além de mencionar que o país precisa reparar os danos causados (Demony, 2024). Apenas registro o fato, pois propostas de reparação são assuntos para outras pesquisas.

tanto no Paraná quanto fora do Paraná. O documento solicitando cotas raciais na UEM foi entregue para a reitoria e encaminhado ao CEP em 2018 (Araújo, 2022).

A apreciação do documento pelo CEP exigia a escolha de um membro relator e, conforme o professor Delton Felipe (2022), para os solicitantes, interessava que um professor branco da área de ciências humanas relatasse a proposta, pois haviam pouquíssimos professores negros na universidade e era necessário conquistar o maior número de pessoas favoráveis. No entanto, quando a proposta de cotas raciais chegou ao CEP, foi elaborada uma comissão com um membro de cada centro acadêmico e um representante do DCE. Marivânia Conceição Araújo (2022) aponta que a comissão de relatoria feita para a discussão das cotas está dentro do regimento do CEP, mas não era habitual reuni-la, o que, conforme Delton Felipe (2022), configura-se em uma das formas de materialização do racismo institucional, uma vez que, naquele momento, o maior número de centros acadêmicos era contrário às cotas. Destes centros havia apenas um professor coordenador negro, o do departamento de Ciências Sociais³⁴.

Ainda conforme Marivânia Conceição Araújo (2022), todo o processo de aprovação das cotas raciais era dificultado pela necessidade de reunião de todos os membros da comissão, uma vez que os membros de campi diferentes do campus sede precisavam do transporte da universidade para participarem da reunião do CEP e, quanto mais gente, maior a dificuldade para estabelecer uma data de reunião que tivesse quórum necessário. No entanto, como a reitoria era favorável às cotas raciais, houve reuniões para organizar a forma de entrar em contato com os coordenadores de colegiado para conversar sobre a importância das cotas. Os membros do NEIAB e a comunidade solicitante das cotas estabeleceram a prioridade de conversar com quem estava em dúvida sobre a necessidade de implementação de cotas raciais para negros, pois estes estavam abertos ao diálogo.

Conforme Delton Felipe (2022), a comissão demorou a começar o trabalho de deliberação pois, para fundamentar a discussão, precisava gerar dados acerca do impacto das cotas raciais para negros. Neste intervalo de tempo, diversas universidades paranaenses adotaram essa modalidade de cotas e o Movimento

³⁴ Ainda em 2019, havia também uma chefe de pós-graduação negra (do nosso Programa de Pós-Graduação em Letras – PLE), a Profa. Dra. Cristiane Carneiro Capistrano; bem como um representante negro do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL) junto ao Conselho Universitário (COU), Prof. Dr. Flávio Brandão. Contudo, nenhum dos dois tinha poderes de voto junto ao CEP.

Professores Pró-cotas ganhava força na UEM. Este grupo era formado por professores e antirracistas inicialmente dos departamentos de Ciências Sociais, História e Comunicação e Multimeios, que financiaram camisetas escritas “Cotas sim”. Grande parte destes professores eram lidos como brancos que se engajaram no movimento para negociar institucionalmente.

Delton Felipe (2022) relata que foram produzidas cem camisetas, esgotadas rapidamente, de modo que fabricaram mais cem. Professores de diversas áreas do conhecimento usavam a camiseta no campus e alunos começaram a pedir a camiseta. Nesse momento, Delton Felipe (2022) destaca a mobilização da branquitude antirracista e enfatiza que não basta ser branquitude crítica, mas precisa ser branquitude que age contra o racismo.

A esse respeito, recorro a uma citação de Lia Vainer Schucman para afirmar “que as condições para uma postura antirracista não estão na cor da pessoa, mas no reconhecimento dos privilégios da branquitude, na empatia pela dor do outro e na leitura cotidiana das práticas racializadas” (Schucman, 2023, p. 108). Destarte, os professores brancos do movimento estavam juntos, mas entendiam que o protagonismo era negro: em todas as reuniões, os professores brancos não se sentiam confortáveis em estar sozinhos, então os professores negros, que eram minoria, precisavam se desdobrar entre a rotina de dar aulas, preparar aulas e, ainda, estarem presentes na grande maioria das reuniões do CEP sobre as cotas.

Marivânia Conceição Araújo (2022) e Delton Felipe (2022) relatam ter se aproximado de diversos professores do campus neste período bem como terem se reunido para tomar café com coordenadores de curso para falar sobre as cotas. Delton Felipe (2022) conta que, a partir dessas conversas, diversos coordenadores entenderam a importância da política de cotas. Aqui o movimento negro educador, a partir dos saberes políticos, possibilitou a ressignificação de conceitos que convergiram para práticas reais de mudança social porque, a partir das palavras de Nilma Lino Gomes (2017),

enquanto movimento social, pode ser compreendido como um novo sujeito coletivo e político [...]. Abre-se espaço para interpretações antagônicas, nomeação de conflitos, mudança no sentido das palavras e das práticas, instaurando novos significados e novas ações. (Gomes, 2017, p. 47).

E, nesta abertura de espaço, havia professores do Direito favoráveis às cotas, o que fazia argumentos atinentes à legislação serem desconstruídos. Também

estavam presentes as falas de professores brancos das Ciências Exatas em eventos acadêmicos com dados estatísticos sobre o impacto positivo das cotas raciais nas universidades que já possuíam o sistema para ratificar a tese defendida por professores negros e professores pró-cotas. Nesse ponto, Delton Felipe (2022) ressalta a importância do lugar de escuta, já que, muitas vezes, o tão discutido lugar de fala não se configura como lugar de escuta. Aqui, as cotas para negros também se fazem fundamentais, uma vez que, para o reconhecimento cada vez maior dos saberes disseminados pela voz desses sujeitos, faz-se necessário que tanto a presença corpórea quanto científica dentro das universidades seja ampliada, com vistas à desconstrução da hegemonia branca, tanto física quanto intelectual.

Marivânia Conceição Araújo (2022) aponta que a luta pró-cotas e antirracista não deve ser só de pessoas negras, deve ser de todas as pessoas que de fato buscam o bem comum. Nesse contexto, insere-se a fala do professor Marcelo Tragtenberg³⁵, doutor em Física Estatística e vinculado à UFSC, para o CEP³⁶ (Teixeira, 2019), contendo informações estatísticas referentes ao impacto positivo da implementação de cotas raciais em universidades públicas. Essa palestra, conforme Marivânia Conceição Araújo (2022), foi fundamental para as conquistas do movimento pró-cotas, uma vez que a votação das cotas raciais estava próxima e provocou a mudança de posicionamento da relatoria do CEP para favorecer a implementação das cotas.

De acordo com o regulamento da UEM, eram os coordenadores de departamento que votavam no CEP e, para a votação acerca da implementação de cotas raciais par negros, a comissão do CEP solicitou o envio de um ofício para cada departamento dizer se era favorável às cotas. Assim, cada coordenador reuniu os membros do departamento para decidir o voto a ser levado para a reunião do CEP.

A reunião para a aprovação de cotas foi adiada várias vezes enquanto o ano letivo se conduzia para o final. Por fim, a reunião de CEP, que aconteciam às terças-feiras, coincidiu com vinte de novembro e seria criada uma situação quase constrangedora se não houvesse a aprovação, considerando que a sala de reunião estava cheia de pessoas, não só acadêmicos, mas alunos da UNE e diversas pessoas

³⁵ Professor Doutor Marcelo Henrique Romano Tragtenberg: informações profissionais e acadêmicas disponíveis em seu Currículo Lattes, pelo *link* < <http://lattes.cnpq.br/0522021126041521>>, acesso em 09 dez. 2023.

³⁶ Conforme notícia veiculada em < https://www.asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23984:doutor-da-ufsc-traz-informacoes-sobre-cotas-para-negros&catid=986&Itemid=211> acesso em 09 dez. 2023.

pretas da comunidade maringaense. As pessoas levavam faixas consigo e havia diversos movimentos sociais da cidade. As cadeiras do local foram reservadas para os membros do CEP poderem se sentar. Nesse cenário, no dia vinte de novembro de 2019, as cotas raciais para negros foram sancionadas para os vestibulares da UEM, conforme a resolução 28/2019 do CEP, que aprova e regulamenta as cotas raciais na universidade. No mesmo dia, eu estava em casa terminando a quarentena do pós-parto com a Alice, que completava dois meses de nascida. As figuras três, quatro e cinco ilustram a votação e a aprovação das cotas raciais na UEM com fotos divulgadas na mídia local e na mídia institucional.



Figura 3. Área externa do local de votação. Imagem disponível em <<https://www.seti.pr.gov.br/Noticia/No-Dia-da-Consciencia-Negra-UEM-aprova-cotas-raciais-para-vestibulares>>, acesso em 06 jun. 2024.



Figura 4. Sala de votação. Imagem disponível em < <https://www.asc.uem.br/uemnamidia/index.php/clipping-antigo/28-uem/portal-g1/10893-no-dia-da-consciencia-negra-uem-aprova-cotas-raciais-para-vestibulares>>, acesso em 06 jun. 2024.



Em pé, reitor aplaude a aprovação das cotas raciais da UEM/Foto: Breno Thomé Ortega

Ação afirmativa

No Dia da Consciência Negra, UEM aprova implementação de cotas raciais

Educação por Victor Simião em 20/11/2019 - 18:49

Figura 5. Comemoração após a aprovação das cotas. Imagem disponível em < <https://www.cbnmaringa.com.br/noticia/no-dia-da-consciencia-negra-uem-aprova-implementacao-de-cotas-raciais>>, acesso em 06 jun. 2024.

Menos de dez votos foram contrários à aprovação, contra quase cem votos favoráveis. Além disso, alguns representantes de departamento estavam ausentes na

reunião, não impactando na quantidade mínima de votantes necessários para a validação da aprovação. Conforme Delton Felipe (2022), alguns votos foram negociados e professores que “não conseguiram” votar a favor preferiram não comparecer à reunião. Em um desses casos, o professor Delton Felipe foi procurado pela pessoa ausente, que disse “Você viu que eu não fui na reunião, né? Eu não consigo votar a favor, talvez você esteja certo e eu errado, mas eu não consigo votar a favor.” Também houve casos em que o departamento era contra a aprovação das cotas e o coordenador era favorável, então o coordenador decidiu não comparecer à reunião pois deveria votar conforme a decisão do departamento. Em outro relato, Delton Felipe (2022) se lembra de coordenadores que cederam seu lugar na reunião para professores negros do departamento votarem a favor, em um gesto simbólico. Conforme Delton Felipe e Lílian Amorim Carvalho (2021):

Até o momento da redação deste texto, no Paraná ainda existem duas universidades estaduais que ainda não possuem cotas voltadas para a população negra, Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE) e a Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO), ambas as universidades ficam em regiões com a existência de inúmeras colônias de descendentes de alemães e italianos e que ainda persistem um forte discurso da não presença negra. [...] Este fator nos leva a supor, que apesar de vários estudos que comprovam a existência da população negra nesta região, ao ancorarem o seu imaginário em um discurso de invisibilidade, isto faz com que não tenham que admitir a necessidade de políticas de reconhecimento e reparação, como as cotas raciais. (Felipe e Carvalho, 2021, p. 22 - 23).

O quadro a seguir, elaborado por Delton Felipe e Lílian Amorim Carvalho (2021, p. 31-33) congrega as datas e os fatos mais significativos durante o processo de implementação de cotas raciais na UEM:

Quadro – Principais ações de mobilização e articulação para a aprovação das cotas para negros na UEM

DATA PERÍODO	EVENTO
17 a 21/11/2014	NEIAB realiza VIII Semana Afro-Brasileira: “As cotas raciais nas universidades brasileiras”. Entre as atividades da programação: 17.11 – 19:00h - ABERTURA - auditório do Bloco H-35

	<p>Palestra “Cotas não é uma questão de opinião” com Djamila Ribeiro 18.11 – 10:00h - Debate "A necessidade de cotas raciais nas Universidades", com Djamila Ribeiro e Profª Drª Marivania Araújo, voltado para alunos de ensino médio e comunidade externa. 19.11 – Mesa redonda "Cotas na UEM" com membros do NEIAB – Tv UEM. 17 a 28.11 - Exposição “as cotas nas universidades”</p>
Set a Out/2015	NEIAB divulga vídeos sobre as cotas raciais nas universidades, com integrantes do núcleo: foram 7 vídeos que versaram sobre a desmistificação de alguns argumentos contrários a essa ação afirmativa.
13/05/17	Coletivo Yalodê-Badá promove intervenção político-cultural (gramado da UEM #COTASRACIAISNAUEMSIM)
Jun/2017	Coletivo Yalodê-Badá lança a petição online. (Campanha ganha projeção nacional recebendo apoio de inúmeros artistas através de vídeos publicados nas redes sociais. (Criolo, Mel Duarte, Rincon Sapiência, Ellen Oléria, Lázaro Ramos, Janine Mathias, Chico Cesar, entre outra/os)
Out/2017	Coletivo Yalodê-Badá inicia a campanha “POR QUE A UEM NÃO TEM COTAS RACIAIS?”
06 e 07/11/2017	Coletivo Yalodê-Badá realiza evento de Extensão “POR QUE A UEM NÃO TEM COTAS RACIAIS?” 06/11/2017 – mesa redonda “Cotas Raciais: antecedentes históricos e ações afirmativas”: Delton Felipe e Eloá Lamin Gama 07/11/2017 – mesa redonda “Por que a UEM não tem cotas raciais?”: Hilton Costa, Paulo Vitor Navasconi e Natalia Lisboa
21/03/2018	Coletivo Yalodê-Badá promove mesa redonda: “Um debate sobre cotas raciais na UEM com Prof. Dra. Ana Lúcia, Lilian Amorim, Murilo Mosqueta e Julia Romano.
06/07/2018	Integrantes do Coletivo Yalodê-Badá e NEIAB são recebidos em reunião com reitor Mauro Baesso, para solicitar os encaminhamentos necessário para voltar a discussão das cotas raciais nas instâncias deliberativas da UEM
24/08/2018	Integrantes do Coletivo Yalodê-Badá, do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afro-Brasileiros (NEIAB) e mais membros do Movimento Negro da cidade de Maringá protocolaram a entrega do o documento que apresenta a solicitação da adesão de cotas raciais por parte da Universidade Estadual de Maringá. ao reitor Mauro Baesso.
12/09/2018	Documento foi apresentado ao CEP, após ATO POR COTAS RACIAIS NA UEM – promovido pelo o coletivo Yalodê-Bada, juntamente com o maracatu Roda de Encanto, que contou com a participação da comunidade acadêmica e membros do movimento negro da cidade.
05 a 08/11/2018	NEIAB promove a XII Semana Afro-Brasileira com o tema: “Presença Negra na Universidade”: 05/11/2018 - Pretume - Encontro de Performances de corpos negros no campus UEM-Maringá. Coordenação: Rodrigo Pedro Casteleira 06/11/2018 - Palestra de Abertura Presença Negra na Universidade com Dra. Livia Sant'Anna Vaz 07/11/2018 - Mesa Redonda - Trajetórias de Vidas Negras na Universidade Estadual de Maringá (UEM) com a participação de Catarina Messias Alves; Adélia Tomaz e Maria Aparecida Leopoldino Tursi Toledo 08/11/2018 - Mesa Redonda - Cotas Raciais nas Universidades Públicas do Paraná Profa. Dra. Ione Juvelino; Prof. Dr. Paulo Vinicius Baptista da Silva
16/05/2019	Atos– Por cotas raciais na UEM em frente BCE
Agosto/ 2019	Formação do coletivo de professores da universidade “Professores Pró-Cotas”

25/09/2019	Professores Pró Cotas promove a palestra “Cotas Raciais” proferida pelo Prof. Dr Marcelo Tragtenber
Outubro/2019	Professores Pró Cotas lançam a campanha “Cotas Raciais Sim - Por uma UEM mais inclusiva” com distribuição de camisetas que chamam a atenção para o debate na comunidade universitária.
22/10/2019	Professores Pró Cotas promove Mesa-Redonda sobre a necessidade de implantação de cotas raciais na UEM com a participação do Juiz Federal Pedro Bossi e a Profa. Dra Gisele Mendes do CSA
23/10/2019	Reitor Julio Cesar Damasceno recebe a camiseta da campanha promovida pelo grupo Professores Pró Cotas
06/11/2019	Câmara de Graduação e Ensino emite parecer favorável sobre a implementação de cotas raciais na UEM para reserva de 20% das vagas no Vestibular. E encaminha à plenária de Votação da proposta pelo CEP - Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEP)
20/11/2019	CEP aprova a implementação e regulamentação das Cotas para Negros na UEM

Após uma leitura detalhada dos eventos que precederam a implementação de cotas raciais para negros na UEM, fica evidente o papel do movimento negro educador, que além de ocupar espaços na universidade e tornar presente os saberes estético-corpóreos, especialmente da juventude negra maringaense, possibilitou práticas de letramento de reexistência, no sentido que

Os letramentos de reexistência mostram-se singulares, pois, ao capturarem a complexidade social e histórica que envolve as práticas cotidianas de uso da linguagem, contribuem para a desestabilização do que pode ser considerado como discursos já cristalizados em que as práticas validadas sociais de uso da língua são apenas as ensinadas e aprendidas na escola formal. (Souza, 2011, p. 36)

Assim, com o engajamento do Coletivo Yalodê-badá na busca por cotas raciais, houve a promoção de atividades de extensão universitária em parceria com o NEIAB, de atividades culturais de ocupação dos espaços universitários, a organização de petições e de movimentações presenciais e online sob o mote “Por que a UEM não tem cotas raciais?”. Isso contribuiu para a desestabilização do discurso suporte para a ausência de cotas raciais na universidade enquanto favorecia a emancipação dos sujeitos, que se reconheciam identitariamente, além de reordenar o espaço e o saber universitário de acordo com as reivindicações dos sujeitos envolvidos no movimento a favor das cotas raciais, pois, nas palavras de Nilma Lino Gomes,

[...] se tem algo que me fascina no conhecimento, sobretudo aquele que se quer emancipatório, é a sua capacidade de estar sempre aberto para incorporar novas reflexões e construir conclusões provisórias que não são fechamentos de um assunto, mas portas abertas para o novo que sempre virá. (Gomes, 2017, p. 133)

Portanto, a partir das palavras de Nilma Lino Gomes, “[o] reconhecimento do Movimento Negro como produtor, sistematizador e articulador de saberes nos coloca em contato com a possibilidade de construção de um *pensamento pós-abissal*” (Gomes, 2017, p. 140). Isto significa que os saberes produzidos a partir da implementação de cotas raciais na UEM e da presença de alunos negros cotistas possibilita também a ecologia de saberes e o reconhecimento de conhecimentos relegados a inexistência devido ao fato de seus sujeitos produtores também serem considerados inexistentes.

1.3.1.3 COTAS, CURRÍCULO E PERMANÊNCIA

Depois da aprovação de cotas raciais, quando o professor Delton Felipe e a professora Marivânia Conceição Araújo verificaram o documento de regulamentação das cotas recém aprovadas, perceberam vários equívocos terminológicos. Entre eles estava, por exemplo, nomear a “comissão de heteroidentificação” de “banca de verificação”. Verificou-se que o documento, para atender o objetivo tanto das cotas raciais quanto das comissões de heteroidentificação, precisava ser revisto e não seguir o padrão orientador e terminológico do documento para as cotas sociais. Depois disso, o documento foi revisto e a portaria 1025/2019 GRE, com os procedimentos operacionais cotas raciais, foi publicada.

Ao entrarem em vigor, em um primeiro momento, as cotas raciais não foram completamente preenchidas. Vale lembrar que o primeiro grupo de alunos cotistas entrou na UEM apenas em 2021, devido às orientações de distanciamento social da pandemia da Covid-19. Nesse ponto, Marivânia Conceição Araújo (2022) e Delton Felipe (2022) questionam por quais razões os alunos não estão obtendo a nota mínima para serem aprovados por cotas e qual conhecimento é cobrado nas provas que não abarca os alunos cotistas. Tais questionamentos colocam em cheque a articulação entre o conteúdo universitário, considerando o que é abordado no vestibular como porta de entrada para o saber acadêmico, e as disposições legais que determinam a diversificação do currículo para tratar de questões africanas, afro-brasileiras, indígenas, entre outros. Isto possibilita propor uma revisão do próprio formato do vestibular que, ao incluir alunos pelas cotas, continuam excluindo pela estrutura do sistema de avaliação.

Assim, Marivânia Conceição Araújo (2022) destaca que muitos alunos da educação básica poderiam cursar graduações com vagas remanescentes caso soubessem como a universidade funciona e como ingressar. Ademais, ressalta que a ampla divulgação dessas informações beneficia tanto a universidade, que não fecha cursos por falta de demanda, quanto os alunos, que têm a oportunidade de ingressar na universidade.

A conversa sobre impacto das cotas não se aprofunda pois, diante do contexto de pandemia e isolamento social no qual nos encontrávamos, havia maior dificuldade para conhecer os alunos cotistas ou realizar processos de divulgação das cotas além do meio virtual. A esse respeito, poderiam ser desenvolvidas pesquisas acadêmicas nas diversas áreas do conhecimento que estabelecessem um panorama acerca das mudanças ocorridas na universidade após a entrada dos alunos cotistas, cuja primeira turma se forma depois da conclusão desta tese. Assim, as hipóteses levantadas por Marivânia Conceição Araújo (2022) sobre a mudança perceptível tanto na presença de alunos negros quanto na reconstrução do currículo e do conteúdo abordado no vestibular poderão ser ratificadas.

Ao longo do progresso da mudança da cor da universidade e com a presença gradativamente crescente de pessoas negras na universidade, há a discussão da permanência destes estudantes. Questões referentes ao racismo, ao campo financeiro, apoio psicológico e currículo são trazidas para a pauta, uma vez que, além de entrar na universidade, o aluno negro precisa permanecer e concluir sua graduação.

O primeiro ponto interessante sobre a questão de permanência trazido por Delton Felipe (2022) é o aparecimento de uma branquitude insurgente dentro do corpo discente: quando alunos negros sofrem racismo, em vários casos, os alunos brancos se levantam para unir forças e lutar contra o racismo, por vezes, praticado por docentes. Neste momento, Delton Felipe (2022) ressalta o fato de as cotas raciais para professores configurarem parte da política de permanência para alunos cotistas, tanto pela identificação fenotípica quanto pela subjetividade que permite correlacionar experiências negras favorecendo o estabelecimento de um ambiente antirracista e a formação de profissionais antirracistas. Segundo o professor e pesquisador, o professor negro, frequentemente, abre espaços de escuta para o aluno negro, além de pressionar o currículo para a inclusão de questões afro. Como aponta Nilma Lino Gomes, a ausência de professores negros conecta-se com a ausência dos saberes

oriundos das movimentações para implementação de cotas raciais para negros e dos saberes da comunidade negra articulada em movimento no campo universitário:

Bibliografia essa que ainda não se faz devidamente presente nos diversos currículos da graduação e pós-graduação do Brasil e vem sendo retomada por docentes, na sua maioria negros e negra, com trajetória política no Movimento Negro e/ou que foram reeducados pelos seus ensinamentos. (Gomes, 2017, p. 88).

No entanto, é possível perceber como editais de concurso público para professores universitários tardam a regulamentar a reserva de vagas para professores cotistas negros. Isso, muitas vezes, impossibilita a reserva de vagas pois fracionam por área de conhecimento ou sorteiam as vagas, fato que inclusive se tornou tema de pesquisa para pesquisadores do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e do Movimento Negro Unificado (MNU), conforme notícia veiculada no *site* do Tribunal de Contas da União (Brasília, 2024).

Outra situação que toca diretamente a permanência de alunos cotistas na universidade é financeira. Marivânia Conceição Araújo (2022) aponta para a necessidade de restaurante universitário acessível financeiramente, programas para custeamento de transporte público, de material de estudo correlato ao curso de graduação, bolsas de iniciação científica para cotistas, entre outros. Portanto, pensar em cotas raciais para negros e em quaisquer tipos de cotas requer proposição de ações que visem a possibilidade de acesso dos cotistas ao ensino superior e sua permanência, especialmente ações de caráter epistemológico, financeiro e de suporte psicológico. Não basta que os alunos possam entrar na universidade: é necessário que eles tenham condições reais de permanecerem e concluírem com êxito seus cursos de graduação.

1.3.2 Heteroidentificação

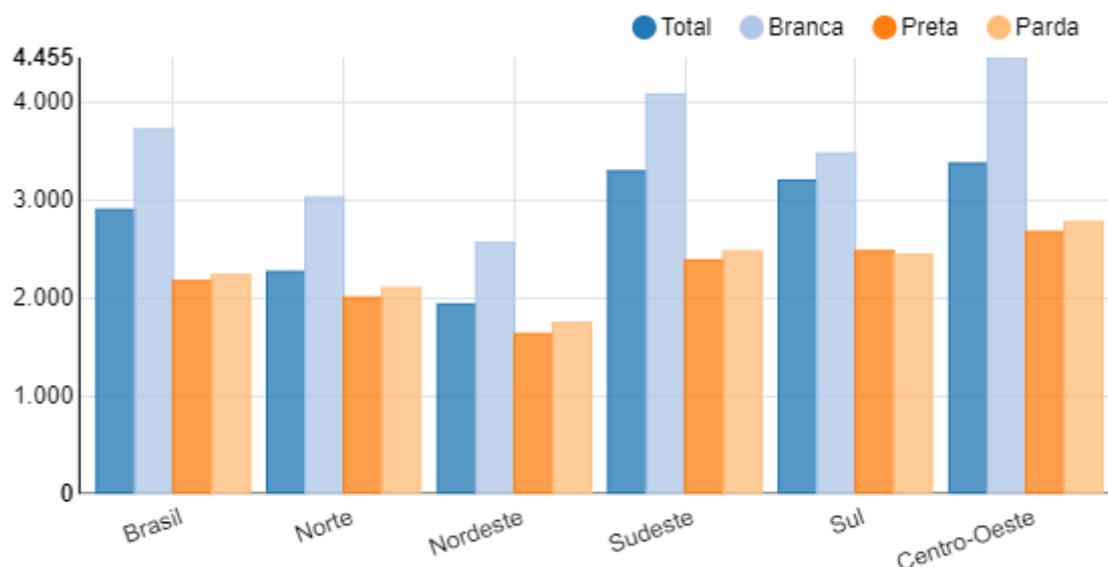
A discussão sobre cotas para negros no Brasil suscita inúmeras discussões acerca da equidade social referente a outros grupos subalternos e possibilita a criação de políticas afirmativas para mulheres, indígenas, pessoas com deficiência física, entre outros. Isto é, a luta do movimento negro por reparação e equiparação de direitos para a população negra brasileira coloca em cheque as diversas desigualdades reforçadas pela branquitude e pelo patriarcado.

Isso porque desnaturaliza “as cotas de 100% nos lugares de poder em nossa sociedade” que “[f]oram construídas silenciosamente, ao longo de séculos de opressão contra negros e indígenas, e foram naturalizadas” (Bento, 2005, p. 165). Vale lembrar que o tipo de cotas defendido por esta pesquisa visa a equidade e a justiça social, diferentemente da Lei Federal 5465, que vigorou de 1968 até 1985 com previsão de reserva de vagas para agricultores e seus filhos de agricultores residentes ou não na zona rural em instituições de ensino médio e superior agrícolas e cursos de veterinária. A reserva chegava a 80% das vagas por ano e privilegiava os proprietários de terra e seus herdeiros. Ao tirar do silêncio social e acadêmico grupos historicamente silenciados ou que não respondiam por si, pois possuíam seu lugar de fala negado, desestruturam-se os alicerces do poder e da branquitude, possibilitando a construção de outros parâmetros sociais. No entanto,

quando destacamos que branquitude é território do silêncio, da negação, da interdição, da neutralidade, do medo e do privilégio, entre outros, enfatizamos que se trata de uma dimensão ideológica, no sentido mais pleno da ideologia: com sangue, ícones e calor. (Bento, 2005, p. 175)

Esse medo, regularmente, busca desautorizar a luta por cotas raciais apoiado no mito da democracia racial que, em tese, justificaria a fluidez da negritude brasileira e a impossibilidade de definir o sujeito das cotas raciais devido à mestiçagem. Embora para alguns grupos seja difícil classificar quem é negro no Brasil, basta observar quem é o sujeito alvo do racismo no Brasil, os ocupantes dos cargos menos favorecidos financeiramente e de menor prestígio e o grupo étnico predominante nos cargos de poder e prestígio social. A partir dessa comparação, é possível estabelecer que a branquitude ainda está na posição de maior privilégio, enquanto os negros ocupam a base da pirâmide social. Basta recorrer aos dados do IBGE referentes à cor e à raça por renda e por nível de escolarização, conforme os gráficos a seguir gerados pelo SIDRA com os dados das pesquisas mais recentes divulgadas pelo IBGE em dezembro de 2023.

O primeiro gráfico, gerado a partir dos filtros “Pesquisa> Indicadores> Trabalho e Rendimento> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral PNADCT”, referente ao terceiro trimestre de 2023, mostra o rendimento médio em reais da população brasileira dividido por cor, raça e região geográfica:

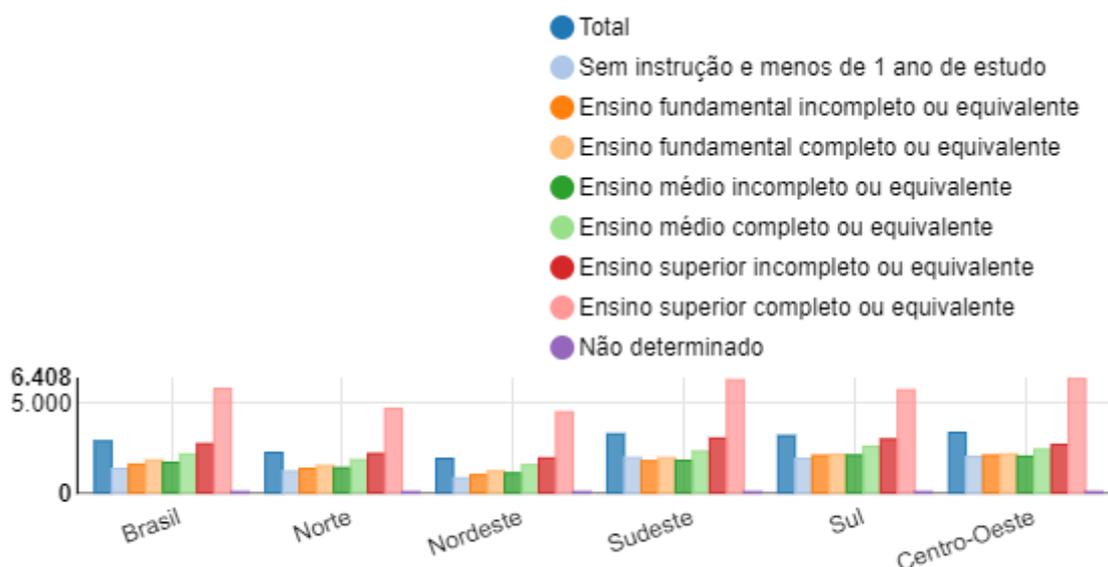


Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral

Figura 6. Tabela 6405 – Rendimento médio mensal das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho, habitualmente e efetivamente recebidos no trabalho principal e em todos os trabalhos, por cor ou raça (IBGE, 2023).

De acordo com o gráfico da figura 6, a renda média da população brasileira com rendimentos oriundos de trabalho é de quase três mil reais mensais. Quando esses dados são fracionados por cor, a população branca fica com renda média de quase quatro mil reais, enquanto a população negra (preta e parda), apresenta renda de pouco mais de dois mil reais. Isto significa que, na diferença de renda mensal, a renda da população negra é quase metade da renda da população branca. Ao dividir o país em regiões, a diferença de renda entre os grupos branco e negro permanece entre mil e mil e quinhentos reais, sendo a da população branca maior.

O segundo gráfico, gerado a partir dos filtros “Pesquisa> Indicadores> Trabalho e Rendimento> Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Trimestral PNADCT”, referente ao terceiro trimestre de 2023, mostra o rendimento médio, oriundo de trabalho, em reais da população brasileira dividido por nível de instrução e região geográfica:

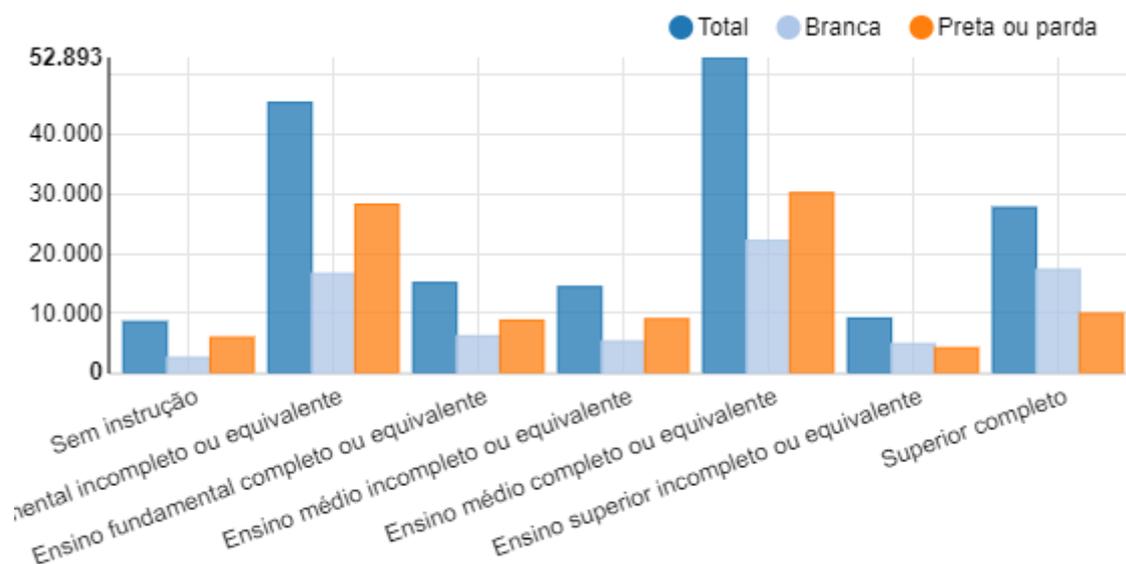


Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua trimestral

Figura 7. Tabela 5438 – Rendimento médio mensal real das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho, habitualmente e efetivamente recebidos no trabalho principal e em todos os trabalhos, por nível de instrução (IBGE, 2023).

Quando os filtros da pesquisa se concentram na renda média mensal da população atualmente empregada por nível de escolaridade, quanto maior a escolaridade, maior a renda (figura 7). Assim, em todas as regiões do Brasil, pessoas com ensino superior completo ou equivalente têm renda média salarial em torno de cinco mil reais e seis mil e quatrocentos reais. Já pessoas sem instrução ou com menos de um ano de instrução recebem menos da metade que pessoas com alto grau de escolarização formal. Ainda, a renda de pessoas com pouca escolarização é pouco menor que a de pessoas com apenas ensino fundamental ou médio completos.

O terceiro gráfico, gerado a partir dos filtros “Pesquisa> Indicadores> População > Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual PNADCA> Educação”, referente à 2022, mostra o nível de instrução da população por cor ou raça:



Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 2º trimestre

Figura 8. Tabela 7129 – Pessoas de 14 anos ou mais de idade, por cor ou raça e nível de instrução

No gráfico da figura 8, há informações referentes ao nível médio de escolarização da população brasileira, em números, separados por cor ou raça. Ao realizar uma gradação da quantidade de pessoas sem instrução até a população com ensino superior completo, o número de pessoas negras é o maior sem escolarização. Assim, a quantidade de pessoas brancas, nos marcos do gráfico, só é maior que a população negra quando chegam no ensino superior. Assim, nas escolas de educação básica, a cor predominante é negra, no entanto, há inversão numérica no ensino superior, que é majoritariamente branco.

Embora o sistema do IBGE não possibilitou fundir as informações dos três gráficos em um, é possível comparar as informações a fim de ratificar que 1) se o rendimento médio salarial da população negra (preta e parda), conforme a figura 6, é menor que o da população branca; 2) se a renda média salarial é maior dentro da população com maior nível de escolaridade, isto é, ensino superior completo, conforme a figura 7 e; 3) o maior número de pessoas sem instrução ou com baixa instrução se encontra na população negra e o maior de número de pessoas com ensino superior completo está entre os brancos, conforme figura 8; logo a população branca ocupa os maiores cargos de remuneração com maiores índices de escolaridade, conforme já afirmado neste trabalho.

Vale ressaltar que, nesta divisão racial brasileira, por meio da autodeclaração de cor das pessoas ao responderem as pesquisas do IBGE, é possível verificar que

os “homens de cor” no Brasil passaram a se definir como “negros” e a aceitar que os mestiços claros que se definiam como “brancos” fossem realmente brancos. Ou seja, o Brasil moderno, cujo marco é geralmente a Revolução de 1930, é um país no qual o grupo racial “branco”, assim como o grupo “negro”, já se encontra razoavelmente coalescido, sendo designadas oficialmente pelos censos demográficos do país, desde 1872, pelas cores “branca”, “preta” e “parda”. (Guimarães, 2003, p. 265)

Por esse viés, o que interessa no contexto brasileiro para a prática do racismo institucional, muito mais que ser afrodescendente, é performar como negro. De acordo com Kabengele Munanga (2003), em um país onde o preconceito é de marca, não de origem, a identificação do negro se dá, além da autodeclaração, pela experiência vivida em que se reconhece o negro socialmente. Nesse sentido, de acordo com Maria Conceição Lopes Fontoura (2018), o termo afrodescendente se torna muito amplo quando critério para definição do sujeito alvo das cotas raciais, pois muitas pessoas lidas socialmente como brancas e com poucos traços negroides são netos de pessoas negras e recuperam seus avós a fim de se beneficiar de uma política afirmativa destinada a sujeitos que performam como negros, isto é, apresentam traços marcadamente negros.

Sendo as cotas raciais políticas de combate ao racismo institucional e estrutural, vale a pena lembrar que o sujeito alvo delas são os mesmos que são alvo deste racismo: os marcadamente negros. Nesse contexto se insere a heteroidentificação, que não consiste em definir a negritude de alguém, mas em confirmar, por terceiros, a autodeclaração de alguém que se reconhece negro e alvo das cotas raciais, assim

na atividade de identificação étnico-racial, o que importa, tanto para a autodeclaração, quanto para a heteroidentificação, é a raça social, uma vez que a discriminação e a desigualdade de oportunidades atuam de modo relacional, no contexto das relações sociais e intersubjetivamente; (e) que a previsão de consideração exclusiva dos aspectos fenotípicos, presente na política pública, deve ser compreendida contextualmente, uma vez que a compreensão da raça social, da identidade racial e do racismo subjacentes às ações afirmativas é sociológica, política, cultural e histórica, e não em investigações biológicas” (Rios, 2018, p. 215 – 216).

Ao considerar raça social, isto é, os efeitos do corpo marcadamente negro na sociedade, é preciso considerar, especialmente no contexto brasileiro, o fato de que

“as diversas raças não são dadas e estanques, são produto das próprias forças de poder que criam e classificam os sujeitos” (Rios, 2018, p. 230). Dessa forma, as comissões de heteroidentificação precisam ser diversas e compostas por pessoas de variadas orientações sexuais, regiões do Brasil, grupos étnicos distintos, idades diferentes de modo a representar a diversidade brasileira e confirmar (ou não) a raça social autodeclarada pelo candidato cotista, assim “a invocação do fenótipo, aqui, responde precisamente ao reconhecimento de uma dinâmica social, e não de uma tipologia de grupos humanos por caracteres biológicos em si mesmos” (Rios, 2018, p. 237).

Por este viés, Roger Raupp Rios (2018), ao citar a legislação vigente para comissões de heteroidentificação (a saber, Orientação normativa n. 4, de 2018, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão), acentua que a heteroidentificação, ou seja, a identificação por terceiros, tem por objetivo confirmar a autodeclaração de sujeitos que se identificam como negros (pretos ou pardos, nos padrões do IBGE) de acordo com os itens do edital do processo seletivo e precisa ser composta por sujeitos diversos tanto em gênero, cor e naturalidade.

A respeito da UEM, conforme Resolução 664/2023, do Gabinete da Reitoria, as comissões de heteroidentificação são compostas por membros do NEIAB, funcionários da Comissão de Vestibular Unificado (CVU) e membros externos indicados por organizações e movimentos maringuaenses de pessoas negras, como a Yalodê-Badá. Essa comissão tem a função de confirmar ou não a autodeclaração dos candidatos cotistas e acompanhar procedimentos relativos a recursos e questionamentos sobre a lista de candidatos aprovados como cotistas. A resolução não especifica com detalhes os procedimentos técnicos a serem adotados pela comissão, o que possibilita divergência de práticas das comissões formadas em anos diferentes, para concursos vestibulares diferentes.

Diante do exposto, para que as políticas de cotas raciais para negros alcancem o objetivo de inclusão da população negra alvo do racismo institucional e estrutural nos diversos espaços, faz-se necessária a instituição de comissões de heteroidentificação. Essas comissões não têm o objetivo de dissecar os traços físicos das pessoas negras, como nas situações de racismo científico, mas garantir que pessoas não destinatárias dos danos deste racismo não se beneficiem de políticas não destinadas a elas. Portanto, os traços físicos, antes motivo de segregação,

passam a ser motivo de inclusão, oportunistadores da presença do saber estético-corpóreo da população negra.

CAPÍTULO 2

DECOLONIALIDADE, LITERATURA NEGRA E INFÂMIA³⁷

Ao reconhecer as necessidades da existência de cotas raciais, é possível perceber as relações de colonialidade que permitiram o surgimento da desigualdade social e do racismo, inclusive para o ingresso em cursos de graduação em universidades públicas. Essas relações também delimitam como determinados conteúdos são exotizados ou não são considerados ciência, por isso não ocupam locais de poder acadêmico. A isso, relaciono o pensamento decolonial e as práticas de poder que definem quem é o sujeito infame, aquele colocado do lado inexistente da linha abissal da qual trata Boaventura de Sousa Santos (2007).

A partir dessas assertivas, este capítulo apresenta uma discussão teórica acerca do conceito de literatura negra proposto por Conceição Evaristo (1996) e Cuti (2010) e seus autores sob a perspectiva decolonial associada ao conceito de sujeito infame, do qual trata Michel Foucault (2003), e à discussão do dispositivo de racialidade e epistemicídio levantada por Sueli Carneiro (2023). Ademais, problematiza o apagamento de obras de literatura negra nos espaços de poder-saber, constantemente, por serem consideradas obras produzidas por sujeitos infames.

2.1 PENSAMENTO DECOLONIAL, LITERATURA NEGRA E ESCRIVIVÊNCIA

2.1.1 Pensamento decolonial e negritude

³⁸ A merendeira desce
O ônibus sai
Dona Maria já se foi
Só depois é que o sol nasce
De madrugada é que as aranhas tecem
No breu
E amantes ofegantes

³⁷ As discussões deste capítulo são expansões de dois artigos publicados em coautoria: “Literatura negro-brasileira: apontamentos sobre o corpo negro em Cruz e Couso e Gonçalves Dias” (Cardoso e Silva, 2021) e “Literatura negro-brasileira, vestibular e infâmia: uma educação antirracista passa pela representatividade da literatura negra” (Silva e Marins, 2021).

³⁸ “A ordem natural das coisas” é o título desta canção... Natural? Vamos começar uma seção sobre decolonialidade e literatura problematizando a ordem natural das coisas e ouvindo esta canção disponível no *link* < <https://www.youtube.com/watch?v=1IXTGu4cYmc>>, acessado em 09 de novembro de 2022.

Vão pro mundo de morfeu

E o sol, só vem depois
 O sol só vem depois
 É o astro rei, ok, mas vem depois
 O sol só vem depois [...]

Farelos de um sonho bobinho
 Que a luz contorna
 Dá um tapa no quartinho
 Esse ano, sai a reforma
 O som das crianças indo pra escola convence
 O feijão germina no algodão
 A vida sempre vence
 E as nuvens curiosas como são
 Se vestem de cabelo crespo, ancião
 Caminham lento, lá pra cima
 Ao firmamento, pois no fundo
 Ela se finge de neblina
 Pra ver o amor dos dois mundos (Emicida, *A ordem natural das coisas*, 2019).

A canção menciona a existência de dois mundos, talvez separados por uma linha abissal – esta linha, conforme Boaventura Sousa Santos (2007), está presente no pensamento moderno ocidental, repleto de divisões, a fim de demarcar, mesmo que invisivelmente, os universos existentes deste e do outro lado, de maneira a tornar o outro inexistente. Porém, sob uma perspectiva decolonial, “já que para as classes subalternas a educação é reconhecidamente o instrumento mais efetivo e seguro de ascensão social no Brasil” (Carneiro, 2023, p. 108). “O som das crianças indo pra escola” (Emicida, 2019, s.p.) permite pensar na educação como forma de rompimento dessa linha para a possibilidade de transitar entre mundos tendo em vista a ecologia de saberes, na qual todos são importantes sem que haja hierarquização. Destarte, a partir de Boaventura de Sousa Santos (2007):

É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer a sua autonomia. (Sousa Santos, 2007, p. 22-23).

Além da perspectiva teórico-reflexiva, “A ordem natural das coisas” (Emicida, 2019, s.p.) possibilita investimento passional: conforme Umberto Eco (2003), o sujeito, diante das ambiguidades da língua e da vida, reconhece-se e se projeta no texto, neste caso, na canção. Dito isto, permito uma manifestação pessoal de afeto pela

merendeira. Existem algumas letras que falam diretamente sobre a nossa vida pessoal. A isso chamo de escrevivência, definida por Conceição Evaristo (1996) como a escrita literária na qual o autor negro se inscreve no texto e não fala apenas sobre si, mas traz consigo a coletividade do povo negro.

Durante alguns anos da minha infância e adolescência, minha mãe foi merendeira da escola onde eu estudava. Eu precisava ser a melhor da sala – tanto em notas quanto em comportamento – e, se eu “arrumasse confusão”, ela não se envolvia, pois precisava trabalhar e estar perto dos filhos, ao mesmo tempo. Fui entender isso depois. A questão do quarto e da moradia, também. Mas, sobre a escola, nos termos dela, “trabalhar sentado na sombra é melhor que trabalhar debaixo do sol quente”. Quanto peso histórico e social uma frase corriqueira como esta pode carregar se analisada: ela retoma inúmeras vidas de pessoas negras que trabalham arduamente sob o sol, com serviços braçais e que exigem desgaste físico, ora por terem sido escravizadas em fazendas, ora por serem pessoas livres, sem escolaridade, que continuam a exercer determinadas profissões, não por vocação, mas por não terem outra opção. Então, na perspectiva da cultura eurocêntrica branca, fica estabelecida a ordem como natural das coisas para o mundo do trabalho.

Meu intuito não é questionar a importância das profissões, mas as condições sócio-históricas que determinam a cor de quem ocupa determinadas funções: a linha abissal, da qual trata Boaventura Sousa Santos (2007), quase intransponível sem a intervenção de políticas públicas, que separa as profissões no Brasil por cor de pele e origem étnica. É como na canção “Sobrevivente”, do cantor negro Thiago Jamelão, que vi no *Instagram* em dezembro de 2022 e esperei por um ano pelo lançamento oficial³⁹, feito em novembro de 2023, para poder colocá-la neste texto:

Era uma vez, numa terra distante
 Pretinho pequeno sonhando em ser gigante
 Nunca imaginou pisar em terra distante
 Sua alforria vem no alto falante
 Ronco de barriga e de motor
 Puta filme de terror
 A vida é um rolo compressor quando ela quer
 Se você não tem cor de doutor
 É sempre espinho e nunca flor
 Era um pretinho e a sua dor e o que vier
 Mil demônios, nuvens negras
 Eu fui na mão tipo libras

³⁹ Como sobrevivente, sugiro a pausa na leitura para ver e ouvir Sobrevivente, no *link* a seguir <<https://www.youtube.com/watch?v=NAgvQ4K9Pbc>> acessado em 10 de dezembro de 2023.

A frustração que me quebra, quebra toda gente. (Jamelão, 2023, n.p.).

Em um dos momentos desta pesquisa, questionada por uma pessoa negra sobre a necessidade real das cotas raciais para ingresso em universidades, respondi “Quantas vezes você foi atendido por médicos negros? Será que não existe negro inteligente o suficiente para ser médico ou é a falta de oportunidades socioeconômicas para aqueles que se interessam por ingressar na universidade para cursar medicina que pode explicar essa ausência, por exemplo? E professoras negras? Quantas você teve?”. Essa pessoa, orgulhosa da inteligência de seus filhos e consciente das dificuldades de sua própria infância, entendeu meu ponto. Em outro momento, outra pessoa me disse só perceber a “naturalidade” do racismo no Brasil, onde cada sujeito “ocupa seu lugar”, e perceber a necessidade de políticas públicas para intervenção social, depois de começar a estudar sobre o tema. Nesse sentido, Lélia Gonzalez (2020) explica que

as sociedades ibéricas se estruturam a partir de um modelo rigidamente hierárquico, onde tudo e todos tinham seu lugar determinado (até mesmo o tipo de tratamento nominal obedecia às regras impostas pela legislação hierárquica). Enquanto grupos étnicos diferentes e dominados, mouros e judeus eram sujeitos a violento controle social e político. As sociedades que vieram a se constituir na chamada América Latina foram as herdeiras históricas das ideologias de classificação social (racial e sexual) e das técnicas jurídico-administrativas das metrópoles ibéricas. Racialmente estratificadas, dispensaram formas abertas de segregação (e isso é válido, também, para aquelas de colonização francesa), uma vez que as hierarquias garantem a superioridade dos brancos enquanto grupo dominante. A expressão do humorista Millôr Fernandes, ao afirmar que “não existe racismo no Brasil porque o negro conhece o seu lugar”, sintetiza o que acabamos de expor. (Gonzalez, 2020, p. 153)

Enfim, a partir de tal reflexão, fica exposta a ideia de educação como forma de construção de uma sociedade antirracista e de ascensão social, especialmente quando são questionados os lugares naturais de cada sujeito na sociedade (como tem sido no caso da minha família). Também fica explícita a existência, sob a perspectiva decolonial, de uma linha abissal que impossibilita a coabitação de saberes e de pessoas. Então, começemos por discorrer sobre o pensamento decolonial.

Conforme o percurso histórico feito por Luciana Ballestrin (2013), o pensamento decolonial está associado ao que o grupo de estudos “Modernidade/Colonialidade” chama de “giro decolonial”. Este giro consiste em perceber as relações de

colonialidade na sociedade sul-americana e, sem negá-las, questioná-las para buscar formas de resistência e superação das consequências negativas de ter sido colônia. Em se tratando de relações de colonialidade, existem teóricos da vertente pós-colonial, que se distinguem dos decoloniais especialmente devido às situações sobre as quais discorrem, mais ligadas às ex-colônias de países de língua inglesa ou de fora do Sul Global, onde se encontra a América Latina.

Desse modo, faz-se necessário pensar as relações de colonialidade que envolvem determinados grupos étnico-raciais outremizados, isto é, colocados em uma relação de subordinação em que são constituídos como “o outro inferior” em oposição ao “eu europeu virtuoso”. Vale ressaltar: a opção pelo termo étnico-racial em diversos momentos deste texto é por considerar que a palavra raça faz referência ao conceito imaginário usado para inferiorizar povos e justificar a prática de violência voluntária sob a alegação de civilizar para salvar povos, sem considerar que essa ideia “salvadora” massacrou e silenciou diversas nações ao longo da história mundial.

Um marco do giro decolonial está na problematização dos conceitos inerentes aos termos “modernidade”, “eurocentrismo” e “colonialidade” com vistas à contestação das relações de poder e dominação, além de propor o pensamento decolonial. Sob essa ótica, “modernidade” corresponde tanto ao período histórico no qual se deu grande parte das colonizações europeias quanto ao projeto de colonização de povos e expansão de poder; “eurocentrismo” envolve as práticas dos colonizadores europeus voltadas para o estabelecimento da ideia de centralidade e superioridade europeia no imaginário dos povos colonizados; e “colonialidade” se trata da relação dominadora entre colonizadores e colonizados.

Aqui pondero que não há saber universal, mas, por meio das relações de poder ligadas à colonialidade, há a criação de “modelos” globais que passam a ser tratados como universais e causam uma série de conflitos entre povos e culturas, pois não se adequam a todos os contextos e acabam provocando diversos genocídios. Convém retomar a ocupação do território brasileiro pelas missões portuguesas, que exterminaram diversos povos originários contrários à imposição de padrões sociais, linguísticos e culturais alheios à sua organização social. Há ainda o tráfico de pessoas escravizadas que resultava na morte de inúmeras pessoas na viagem oceânica insalubre do continente africano para o Brasil. Nesse ponto, os sobreviventes de tais atrocidades foram intelectualmente assassinados, o que, nas palavras de Sueli

Carneiro (2023) sobre o dispositivo de racialidade no que tange à população negra (e pode ser aplicado aos povos indígenas), configura-se como epistemicídio. A saber,

o epistemicídio implica um processo persistente de produção da indigência cultural: pela negação ao acesso à educação, sobretudo a de qualidade; pela produção da inferiorização intelectual; pelos diferentes mecanismos de deslegitimação do negro como portador e produtor de conhecimento e pelo rebaixamento da sua capacidade cognitiva; pela carência material e/ou pelo comprometimento da sua autoestima pelos processos de discriminação correntes no processo educativo.[...] É uma forma de sequestro da razão em duplo sentido: pela negação da racionalidade do Outro ou pela assimilação cultural que, em outros casos, lhe é imposta. (Carneiro, 2023, p. 88-89)

Epistemicídios não se tratam de “acidentes históricos”, mas são ferramentas do dispositivo de racialidade utilizadas para a manutenção de poder e delimitar quem pode viver ou morrer, quem é dotado de razão ou não (Carneiro, 2023). Portanto, para o projeto expansionista da modernidade, algumas ferramentas, especialmente aquelas ligadas à dominação do intelecto, mostravam-se fundamentais para justificar as práticas colonizadoras. Assim,

a criação e a transformação de conhecimento sempre respondem a desejos e necessidades de atores assim como a demandas institucionais. O conhecimento em si é sempre ancorado em projetos histórica, econômica e politicamente conduzidos. (Mignolo, 2011, p.4, tradução minha)⁴⁰

Portanto, na criação de um “modelo global” tendo a Europa como centro do poder e do saber a partir da modernidade, é possível perceber o interesse expansionista e explorador pelo qual o poder é exercido de diversas maneiras sobre o sujeito, sobre os meios de produção, sobre a sexualidade, sobre a exploração dos recursos naturais de outros territórios ao redor do mundo (Quijano, 2009). Uma das formas de exercício de poder, a mais cara para esta pesquisa, é a divisão das pessoas em raças, considerando aspectos fenotípicos a fim de estabelecer uma escala gradativa de superioridade e inferioridade entre as pessoas, tendo a “brancura” da pele como o ápice da superioridade.

Nessa concepção de “eurocentrismo” difundida especialmente na modernidade, consoante Walter Mignolo (2011), prevalecia quando alguém era

⁴⁰ No inglês: “Because knowledge creation and transformation always responds to actors’ desires and needs as well as to institutional demands. Knowledge as such is always anchored in historical, economic and politically-driven projects.”

nascido “inferior”, isto é, não branco, ou aceitava a inferioridade e continuava assim ou despiá-se de sua cultura, língua, etc. para “jogar o jogo” do opressor. Nesse contexto, é importante lembrar que, pensando no caso do negro no período colonial, independentemente de qualquer tentativa de se encaixar nos padrões estabelecidos, continuaria sendo negro e passível de escravização; desse modo, passava a habitar o não-lugar (Hall, 2015): não faz parte do grupo dos brancos (é quase da família) e deixa de se identificar com os negros ao despir-se de sua cultura, de sua língua, de sua origem. O sujeito negro passa a ser tratado como o outro, inferior, diferente dos considerados superiores.

Frantz Fanon (2008) aponta que o negro, no contexto colonial, é tratado como alguém que não tem cultura, não tem civilização nem um passado histórico. Dessa forma, o resgate desses elementos se faz exatamente necessário em uma sociedade como a brasileira, em que grande parte da população é negra, a fim de recontar nossa história, na qual o passado do sujeito negro é frequentemente restrito à escravidão.

Além disso, conforme o filósofo indiano Homi Bhabha⁴¹ (1991), este “outro” colonizado é visto como degenerado simplesmente devido à sua origem racial e, portanto, inerentemente perigoso. Por esse viés, muitas representações literárias dos negros, especialmente na literatura canônica, tratam de personagens consideradas naturalmente “pessoas perigosas”. A exemplo, vejamos Monteiro Lobato, em *Memórias da Emília*, com a infeliz colocação: “No entanto, se você comparar a mais suja negra de rua com uma vaca dizendo: ‘Você é uma vaca’, a negra rompe num escândalo medonho e se estiver armada de revólver, dá tiro” (1936, p. 14).

Acontece que essas construções representadas na literatura são disseminadas por meio do discurso e das relações de poder, nas quais há interesses políticos, econômicos, etc. em manter alguém como o “outro” e impedir o questionamento de determinados padrões, para estabelecer “a ordem natural das coisas”. Desse modo, é preciso buscar formas de desnaturalizar os ideários já mencionados de outremização. Não por acaso o escritor negro Carlos Assumpção, no poema “Protesto”⁴², reivindica:

⁴¹ Embora os estudos de Boaventura de Sousa Santos estejam mais próximos dos estudos decoloniais e os de Bhabha, dos pós-coloniais, trago os dois teóricos nesta pesquisa pois, conforme Menezes de Sousa, a não fidelidade a uma única vertente teórica decorre da possibilidade de interpretação das teorias e a porosidade nas barreiras que dividem as áreas do conhecimento permitem ao pesquisador transitar entre os saberes (Martinez e Figueiredo, 2019).

⁴² Permita-se ver e ouvir Carlos de Assumpção, aos 95 anos, declamar seu poema, disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=DFi87KVUrTY>>, acesso em 06 jun. 2024.

Mas irmão, fica sabendo
 Piedade não é o que eu quero
 Piedade não me interessa
 [...]

 Eu não quero mais viver
 No porão da sociedade
 Não quero ser marginal
 Quero entrar em toda a parte
 Quero ser bem recebido
 Basta de humilhações (Assumpção apud Camargo, 1986, p. 53).

Vale ressaltar que, conforme Frantz Fanon (2008), “para o negro a alteridade não é outro negro, é o branco” (Fanon, 2008, p. 93), pois a relação de dependência e inferioridade surge no contato com o branco, por meio do colonialismo:

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco” (Fanon, 2008, p. 94)

Esse sujeito, construído como outro, é tratado como alguém de raça inferior. O sujeito negro não o é por causa da sua cor de pele, mas porque foi discursivamente criado pelo imaginário imperial Ocidental. Depois do século XVI, ser africano e ser escravo se tornaram sinônimos, assim ser negro era ser associado à escravidão (Mignolo, 2011). Tudo isso em um contexto no qual escravizado não era gente, por isso poderia ser violentado, dominado, etc. – não era pecado, pois não era “o próximo”, o qual deveria ser amado como a si mesmo.

Acontece que, conforme Walter Mignolo (2011):

uma vez que você percebe que a sua inferioridade é uma ficção criada para te dominar, e você não quer nem ser assimilado nem resignar a má sorte de ter nascido igual a todos os seres humanos, e que você perdeu sua igualdade logo depois de nascer por causa do lugar onde você nasceu, então você se desconecta. Desconectar significa não aceitar as opções que estão disponíveis para você. (p.2, tradução minha)⁴³.

⁴³ No inglês: So once you realize that your inferiority is a fiction created to dominate you, and you do not want to either assimilate or accept in resignation the bad luck of having been born equal to all human beings, but having lost your equality shortly after being born, because of the place you were born, then you *delink*. *Delinking* means that you do not accept the options that are available to you. (p.2)

Ao se desconectar, o sujeito assume as consequências da *desobediência epistemológica*, ou seja, consciente das estruturas sociais, ser capaz de interrogá-las para irrompê-las, mesmo que isso cause dor. Nos termos de Frantz Fanon (2008):

Em outras palavras, o negro não deve mais ser colocado diante deste dilema: branquear ou desaparecer, ele deve poder tomar consciência de uma nova possibilidade de existir; ou ainda, se a sociedade lhe cria dificuldades por causa de sua cor, se encontro em seus sonhos a expressão de um desejo inconsciente de mudar de cor, meu objetivo não será dissuadi-lo, aconselhando-a a 'manter as distâncias'; ao contrário, meu objetivo será, uma vez esclarecidas as causas, torná-lo capaz de *escolher* a ação (ou a passividade) a respeito da verdadeira origem do conflito, isto é, as estruturas sociais." (Fanon, 2008, p. 95-96)

Desse modo, o saber eurocêntrico deixa de ser verdade universal. Aliás, não há verdade nem saber que sejam absolutamente universais: para Walter D. Mignolo (2011), é preciso considerar a integração entre o corpo do sujeito, o local, a história e todos os componentes do contexto em que ele habita para perceber quais saberes se aplicam a determinada circunstância e como são as relações de poder que a envolve. Conforme Nilma Lino Gomes (2009), na luta contra a monocultura do saber, consideram-se a incompletude e a diversidade dos saberes, pois um saber depende do outro, como numa ecologia; as desigualdades precisam ser superadas para que não haja hierarquização, dominação, mas convivência justa.

É nesse contexto de desconexão, de luta contra a monocultura do saber imposta pela modernidade apresentada como eurocentrismo e pensando especificamente nas relações de colonialidade que envolvem os sujeitos da América Latina que emerge o pensamento decolonial. De acordo com Walter D. Mignolo (2011), a decolonialidade surge na década de 1950 quando países da África e da Ásia se unem para pensar em um modo nem capitalista nem comunista de ser sociedade. Posteriormente, latino-americanos se unem ao pensamento, que não busca apagar os outros, mas deixa de lado o paradigma central e excludente eurocêntrico. O sujeito não precisa, por exemplo, abandonar a língua do colonizador, pois ela o constitui, mas, mesmo escrevendo na língua do colonizador, é possível marcar o corpo e as memórias do escrevente. Assim, eu posso escrever em primeira pessoa e em português do Brasil.

Consoante este exemplo, ao discutir a língua da literatura africana e defender a importância de retomar línguas nativas na literatura africana, Ngũgĩ Wa Thiong'o

(1987) decide confiar nos tradutores e voltar a publicar em sua língua materna, embora reconheça que escritores africanos, como Chinua Achebe, incorporam a língua estrangeira com o intuito de enriquecê-la e africanizá-la.

Ainda consoante a Walter Mignolo (2011), o pensamento decolonial está acompanhado do compromisso com a justiça econômica e com a equidade. Pensa-se no comunitário e há o reconhecimento de poder haver modos de agir além do comunismo, capitalismo, socialismo. Esses outros modos podem ser pensados a partir de pesquisas como esta, que, por um olhar decolonial, veem as cotas raciais dos vestibulares como representantes do compromisso com a dignidade do sujeito negro e problematizam o saber racializado que compõem as universidades, enquanto lugar de tensões onde o mito da democracia se manifesta (Gomes, 2009).

Fechando-se o escopo ao caso da literatura, do currículo e dos vestibulares, aquilo que está posto pode e deve ser problematizado uma vez que ali se evidencia a segregação de saberes, a supervalorização da literatura canônica produzida por escritores do sexo masculino, brancos e da elite brasileira e a luta da literatura negra por ocupar tais espaços de poder e saber. Nesse sentido, a criação e a transformação de conhecimento sempre respondem a desejos e necessidades de atores representantes do poder vigente, assim como a demandas institucionais. O conhecimento em si é sempre ancorado em projetos histórica, econômica e politicamente conduzidos (Mignolo, 2011). Assim, contribuindo com as lutas sociais recentes do movimento negro brasileiro, que alcança, por exemplo, em 2023, a revisão e prorrogação da lei de cotas raciais (cuja vigência exigia revisão não realizada em 2022), observemos o mérito (no sentido simbólico da palavra em um país que o mérito justifica a desigualdade) da literatura negra.

2.1.2 Literatura negra

Ao atentar para o rompimento com a monocultura do saber e considerar a valorização do sujeito negro e do saber produzido por este, tendo em vista as demandas da população negra brasileira, trago a literatura negra. Consoante Conceição Evaristo (1996), essa literatura não é marcada simplesmente pela cor da pele de quem escreve ou por ter como assunto questões étnicas: é formada por um conjunto de elementos nos quais o negro escritor primeiro se reconhece negro, isto é, há a consciência negra, e, a partir disso, engaja-se num ato político, ideológico e

coletivo de reconstrução da memória, da história, da imagem, da identidade do “eu negro” feita pelo sujeito sobre o qual se fala: o escritor se escreve e se inscreve no seu texto – a escrevivência – e, ao fazer isso, abarca identidades coletivas negras.

Assim, nas palavras de Conceição Evaristo (1996), a coletividade presente na literatura negra se dá não por se tratar de um escritor coletivo, mas por possibilitar a identificação de outros sujeitos negros ao inscrever no texto as marcas de um corpo negro. Também se dá pela possibilidade de denunciar as mazelas da sociedade ainda racista, escondida no mito da democracia racial, na qual tentamos sobreviver. A esse respeito, menciono a fala da escritora nigeriana Buchi Emecheta em uma entrevista de 1975 sobre os direitos civis das mulheres quando diz não ter a intenção de mudar o sistema, mas de fazer com que as pessoas existentes nele sejam vistas (Emecheta, 1975). Aqui, ser visto vai além do caráter sensorial: significa existir e ter direito a políticas públicas que minimizem a desigualdade social resultante do sistema escravocrata e de todo o aparato de poder no qual esse sistema se apoiou por séculos e, para a literatura, significa ser lida. Nesse sentido, Cuti afirma que “[o]s maiores problemas que o país [Brasil] enfrenta hoje foram plantados ontem e seus cultivadores deixaram uma legião de descendentes e seguidores” (Cuti, 2010, p. 13).

Neste trabalho, ao dizer literatura negra ao invés de literatura afro-brasileira, considero a coletividade do sujeito negro e o afunilo ao contexto do escritor reconhecido como negro brasileiro e que marca sua negritude na literatura que produz. Consoante Cuti (2010), o prefixo afro permite o reconhecimento da origem africana, porém não abarca a realidade brasileira, na qual ser de origem africana não significa ser conscientemente negro, especialmente ao considerar o processo de construção de identidade do sujeito miscigenado. Nesse sentido, o prefixo afro pode ser generalizante, além de reduzir todo um continente e sua diversidade a um termo homogeneizador, como se a África não contivesse multiplicidade, apenas pessoas de pele escura e com uma história universal para todos os povos do continente (Cuti, 2010).

Por esse viés, concordo com Cuti (2010), quando afirma que o diferencial da literatura negro-brasileira (nomenclatura utilizada por ele) não é só a cor da pele de quem escreve, mas o modo como a temática racial será tratada. Aqui, a subjetividade de quem escreve e seu lugar socioideológico marcam a negritude do texto. O termo negro é responsável por retomar esse caráter, uma vez que, no Brasil, a palavra

“negro” remete às lutas dos povos descendentes de africanos que, escravizados aqui, perderam seus direitos e posteriormente buscaram e lutam por eles.

Assim, neste trabalho, a partir de Cuti (2010) e de Conceição Evaristo (1996), “literatura negra” se refere a esta literatura que não apenas trata do sujeito negro como o “outro”, mas como “eu” imerso na coletividade. Ademais, também considera a historicidade de lutas a qual o termo negro retoma: a palavra marca positivamente nomes de movimentos importantes para a história do negro brasileiro, como nos casos do Movimento Negro Unificado (MNU) e do Teatro Experimental do Negro (TEN).

Ao dizer literatura negra, também considero o conteúdo do texto literário, política e ideologicamente engajado em reconstruir a história do sujeito negro sob sua própria ótica, além de considerar o negro escritor que, consciente de ser negro, inscreve seu corpo e sua história nestes textos. Essa literatura, consoante Cuti (2010), sai do campo do exótico, daquilo que não se consegue ver ou não se quer ver e, quando traz o sujeito negro brasileiro, traz a mitologia africana, mas também, os conflitos sociais, históricos e toda a complexidade do sujeito negro no Brasil sob sua própria ótica. Miriam Alves acrescenta que esta literatura consiste em “soltar a voz encarcerada, tocar em assuntos polêmicos e tabus: falar do não dito pela perspectiva de quem nunca pôde dizer” (Alves, 2010, p. 42).

Embora Cuti (2010) atente para a possibilidade de questionamento identitário quando uma das marcas do negro escritor é seu autorreconhecimento, vale salientar que o próprio autor reforça a necessidade de se identificar:

se toda identidade pode ser questionável, viver sem identidade alguma seria cair na anomia completa. Ao trilhar esse caminho, a angústia busca ancorar-se na neutralidade – que no entanto também não é neutra. (Cuti, 2010, p.85)

A partir desse excerto, considero a importância do posicionamento do sujeito reconhecido como negro, por meio da literatura, como parte do engajamento na construção de uma sociedade justa onde a diferença não seja para hierarquizar ou segregar, mas para reconhecer as necessidades específicas das pessoas às vistas da construção de uma sociedade justa, neste caso, por meio da literatura e da educação antirracista. Aqui, a neutralidade identitária incorre na homogeneização das pessoas, no apagamento de suas lutas históricas e na negação de direitos, uma vez que, sendo todos iguais, não há necessidades de legislações específicas decorrentes da posição social de cada grupo.

No caso da literatura, reconhecer a especificidade da literatura negra significa perceber que o material literário produzido por diferentes grupos trata de temáticas diversas e aborda o conhecimento de forma distinta, além de poder contribuir para o sistema educacional com vistas à formação do sujeito crítico. Por essa perspectiva

cumprir registrar que a produção brasileira sendo muito intensa, uma vez que a escola é a grande consumidora desse tipo de literatura, oferece amplo campo de pesquisa, em especial porque aí encontram-se e efetivam-se hegemonicamente duas posturas ideológicas comprometedoras, a do branco e a do adulto, considerando também que o leitor criança ou adolescente é muito mais vulnerável às influências. As consequências do descuido no tratamento da questão dos estereótipos raciais nessa área são desastrosas, o que torna a reflexão aprofundada cada vez mais urgente, pois estamos no âmbito educacional. Aí a leitura de certas obras, como já vimos, é compulsória. (Cuti, 2010, p.143-144)

Portanto, é possível refletir sobre a presença da literatura negra nas universidades como ferramenta para o reconhecimento e para a valorização de saberes identitários, políticos e estético-corpóreos escritos nestes textos. Dessa forma, a presença da literatura negra nestes espaços permite o equilíbrio de saberes e o questionamento de textos que reforçam o estereótipo do sujeito negro e de sua cultura. Além disso, nas palavras de Miriam Alves, esta literatura:

funciona como catalisador de histórias as quais transforma em registro funcional e poético para transmiti-las não só como anais de fatos, mas, sobretudo, como a grafia de emoções, perpetuando, no ato da escrita, o resgate do passado, o registro do presente da trajetória de um segmento populacional relegado ao esquecimento ou ao segundo plano da historiografia, inclusive das artes literárias. (Alves, 2010, p. 44)

Logo, recorrer aos escritores negros é ouvir o que eles têm a dizer sobre si sem que alguém diga por ele, como aconteceu ao longo da história. Assim, voltamos tanto ao pensamento decolonial quanto às provas de vestibular para afirmar que a partir da literatura negra é possível “virar do avesso” as relações de colonialidade e recontar a história negra brasileira. Também é permitir perceber as variedades que constituem os povos brasileiros, restituindo ao negro o que lhe foi usurpado, inclusive sua língua, seu corpo, seu cabelo, seu “eu”, e desvelando as relações de poder que perpassam todas essas situações. Portanto, a literatura negra se insere como um meio de expressão, resistência, denúncia, resgate e manutenção da memória, e criação de imaginários positivos acerca do negro no Brasil.

2.2 LITERATURA NEGRA E SUJEITO INFAME

2.2.1 Sujeito infame e poder na representatividade da literatura negra

A partir das noções foucaultianas de discurso e enunciado (Foucault, 2008), e de sujeito infame (Foucault, 2003), do biopoder e do dispositivo de racialidade (Carneiro, 2023), esta seção trata da presença e ausência da literatura negra em locais de poder, como o vestibular e a universidade. Essa discussão importa, pois, conforme Cuti (2010), a representação e a representatividade, isto é, a presença, possibilitam a construção de um imaginário positivo do negro brasileiro enquanto contribuem para a formação de sujeitos críticos e antirracistas, uma vez que estar nas universidades públicas significa estar nas escolas.

Então, vejamos a noção de sujeito infame (Foucault, 2003), e a importância da dispersão de enunciados constituintes dos dispositivos de poder. São eles que definem quem seria o sujeito infame. O sujeito infame se refere a

Vidas que são como se não tivessem existido, vidas que só sobrevivem do choque com um poder que não quis senão aniquilá-las, ou pelo menos apagá-las, vidas que só nos retornam pelo efeito de múltiplos acasos, eis aí as infâmias das quais eu quis, aqui, juntar alguns restos. (Foucault, 2003, p. 6).

Nesse sentido, esses sujeitos, cuja história, por meio das relações de poder, sofre apagamentos, são estereotipados pela definição de normal e anormal, sendo este o infame. Esse sujeito, ainda que exista, que sobreviva, não existe:

Há produção de não existência sempre que determinada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de modo irreversível. O que unifica as diferentes lógicas da produção da não existência é serem todas elas manifestações de monocultura racional. (Gomes, 2017, p. 41).

Essa inexistência e essas definições se dão por meio das práticas de poder-saber (Foucault, 2003), isto é, do conhecimento que legitima o poder e constituem os discursos. O conhecimento é, continuamente, ratificado pela ciência ou produzido por sujeitos socialmente autorizados a falar sobre o tema. Como infame, podemos pensar

nas enunciações produzidas acerca da pessoa negra ao longo da história, que, reiteradamente, foi considerada a peça vendida e comprada por um senhor.

Assim, “[e]sses discursos realmente atravessaram vidas” (Foucault, 2003, p. 4) consideradas infames, de modo que definiam e definem o destino delas. Como amostra, temos o começo do século XX, quando a ciência tentava provar discursos que inferiorizavam o negro em relação ao branco e determinavam o lugar subalterno daquele em oposição a este. Ainda há o poder exercido sobre essas vidas, também chamado de biopoder, que “[...] promove a vida da raça considerada mais sadia e mais pura e promove a morte da raça considerada inferior [...]” (Carneiro, 2023, p. 13), e, na atualidade, dá-se pelo acesso à saúde, educação e segurança que promovem a vida ou que fazem morrer nas filas de hospitais, nas mazelas sociais oriundas da falta de educação de qualidade ou de segurança.

Tais discursos se materializam na dispersão e no acúmulo de enunciados que ganham suas significações ao longo da história e das relações de poder nas quais eles são produzidos. Segundo Vanice Maria Oliveira Sargentini (2015), as relações de significação são simultâneas às relações de poder. O sujeito, ao produzir sentidos, é perpassado pelo poder exercido tanto por meio do discurso e seus dispositivos quanto pelas diversas relações cotidianas. Desse modo, os discursos criam as matrizes básicas para o surgimento dos dispositivos de vigilância, de controle, etc. que sustentam o poder.

Dentre estes dispositivos, destaco o dispositivo de racialidade, ensinado pelos colonizadores. Sueli Carneiro (2023), define este dispositivo após discutir o contrato racial proposto pelo filósofo afro-americano Charles Mills, no qual “as pessoas que contam”, isto é, as brancas, firmam um contrato racial “no qual a violência racial em relação aos diferentes é um elemento de sustentação do próprio contrato” (Carneiro, 2023, p. 34-35). Este contrato ainda pode ser localizado em eventos históricos, como os relacionados ao colonialismo. Para a pesquisadora, é este contrato que dá suporte para o dispositivo de racialidade, que

beneficia-se das representações construídas sobre o negro durante o período colonial no que tange aos discursos e às práticas que justificaram a constituição de senhores e escravos, articulando-os e ressignificando-os à luz do racismo vigente no século XIX. É nessa época que tais representações vão se constituir como ideologia, segundo Hannah Arendt. [...]

Além disso, a complexidade das relações de poder é acompanhada de dispositivos preenchidos por estratégias de dominação (Sargentini, 2015). Dispositivos de controle e de racialidade trazem consigo formas de se materializar. Uma destas formas pode ser exemplificada pelo período posterior ao regime escravocrata no Brasil: quando o negro sem emprego, um sujeito infame, era colocado em uma prisão devido ao exercício da vadiagem, havia a materialização do controle na privação da liberdade do sujeito perpassado por um discurso que o categorizava como vagabundo enquanto, pelo dispositivo de racialidade, determinava a cor do sujeito qualificado para trabalhar.

No entanto, o poder, na sua ubiquidade, não só reprime e faz uso de aparatos para se manter socialmente: ele produz discurso, prazer, saber, etc. (Baracuhy, 2018), permitindo-o estar em todo lugar e, de certo modo, controlar os sujeitos. Na manutenção do poder está o discurso. Este não significa apenas pelas palavras que o constitui, mas também pela história, pelas vontades de verdade de quem produz os enunciados constituintes dos discursos (Gregolin, 2000) e pela maneira como são produzidos. Assim, interessa saber como as palavras, ao se encontrarem com o poder, determinam a vida das pessoas (Foucault, 2003). É importante observar, também, como as vidas infames “se chocam com o poder, se debatem com ele, tentam utilizar suas forças ou escapar de suas armadilhas” (Foucault, 2003, p. 5). Nesse embate como o poder, Carneiro pontua que uma

possibilidade de reação ao dispositivo de racialidade advém da constituição do sujeito coletivo demandador de direitos, que busca o reconhecimento que se promoverá a transformação dos pactos sociais pela inclusão dos negros enquanto coletividade. (Carneiro, 2023, p. 59)

Vanice Maria Oliveira Sargentini (2015) entende que importa analisar como os enunciados foram produzidos, não exatamente o que foi dito: como as construções foram elaboradas revela muito mais que as próprias palavras. Tal investigação não se baseia, portanto, nos conceitos teóricos ou ideológicos, pois estes ficariam no nível restrito da palavra. Ela se ocupa do regime de práticas que sustentam o discurso e seus dispositivos, e da articulação entre os conceitos de arquivo, acontecimentalização⁴⁴, dispositivo, etc.

⁴⁴ Acontecimentalização, em Foucault, trata-se da descrição de mecanismos do poder e do saber, que, por meio do discurso, tornam verdade determinado conceito sobre alguém.

Sob essa perspectiva, a literatura infame, a partir dos termos de Michel Foucault (2003), seria aquela produzida por sujeitos cuja existência o poder tentaria apagar, aqueles historicamente empurrados para a margem da sociedade. Vejamos o exemplo do livro de Carolina Maria de Jesus (2014), *Quarto de despejo*, que recentemente entrou para as listas de vestibular de universidades paranaenses e gerou uma série de “comentários” em *sites* veiculadores de notícia paranaenses (Silva e Marins, 2021). No caso deste livro, a infâmia estaria no fato de ter sido escrito por uma mulher negra, moradora da periferia, cuja característica saltante aos olhos dos jornalistas, como veremos a seguir, é ter fome e morar na favela. Além disso, a infâmia seria reforçada pela ideia que se tem de literatura e de língua portuguesa padrão, uma vez que

O império da oralidade afasta *Quarto de despejo* [...] do que muitos consideram como valor literário. E é claro que a referência aqui é a uma oralidade oriunda das populações mais marginalizadas, o que sem dúvida também tem seu peso. [...] Em outra frente, estão os que, com uma atitude que é ofensivamente de condescendência, aceitam (ou, para usar um verbo bastante problemático, toleram) que esses textos sejam tratados como importantes, mas no sentido de que documentam as mazelas de parte significativa da sociedade. (Harmuch, 2019, p. 151).

Desse modo, desconsidera-se o caráter estilístico e literário, não exclusivamente pelo seu conteúdo, mas pelo sujeito que produz os textos: o valor de uma obra está associado ao valor que a sociedade dá ao sujeito que a produz. Ainda, conforme Ana Lúcia Silva Souza, “[n]esse contexto em que a língua portuguesa é a oficial, ser branco ou ser negro é fator decisivo para a atribuição de valor a uma memória oral, para poder compartilhar, produzir e veicular um discurso com e sobre determinada história” (Souza, 2011, p. 39).

Além disso, a inscrição do corpo negro e de todas suas memórias contidas no palimpsesto de sua pele através do texto literário faz a literatura deixar de ser exótica, obrigando aqueles que não querem ver o negro a ler sua escrevivência (Evaristo, 1996). Assim, quando a universidade incorpora a luta dos movimentos sociais e permite que sejam feitas alterações como a das indicações para o vestibular ou na estrutura curricular, assume sua responsabilidade social na desconstrução de ideários racistas e segregacionistas. Dessa forma, “oferecer um lugar nas listas para os vestibulares para que esses discursos sejam mais amplamente lidos e ouvidos é estratégia de resistência” (Harmuch, 2019, p. 156).

Portanto, é contra o discurso da infâmia do sujeito negro e as práticas dele decorrentes que insurge a literatura negra no Brasil. Pelo seu caráter ideológico e político, segundo Conceição Evaristo (1996), a literatura busca denunciar as mazelas vividas pela população negra brasileira enquanto reconstrói a memória que foi usurpada dos descendentes de escravizados. Além disso, reconstrói de forma positiva a identidade do sujeito negro: “A literatura negro-brasileira, do sussurro ao grito, vem alertando para isso, ao buscar seus próprios recursos formais, e sugerir a necessidade de paradigmas estético-ideológicos” (Cutí, 2010, p. 13).

Para Cutí (2010), o sussurro da literatura negra começa a aparecer em um contexto no qual a produção literária no país buscava construir uma identidade nacional, uma cor local. Nesse período, a inspiração se apoiava nos povos mais pobres, nos índios, nos negros, a fim de resgatar seu teor folclórico, sem trazer à tona seus conflitos. A produção e a crítica literária ficavam no campo daquilo que é exótico e, excedendo à ótica, não permitia ver. Nesse cenário, começaram a aparecer textos de literatura negra que, em um movimento contrário ao que se formava no Brasil, buscavam o negro, a mitologia africana, os conflitos sócio-históricos e toda a complexidade do sujeito, diferentemente das escolas literárias do século XIX, por exemplo.

Acontece que essa literatura produzida pelo sujeito do qual se fala, o negro, foi (e ainda é) frequentemente relegada ao silêncio, à infâmia. O público leitor branco e a crítica se concentravam na escrita de autores brancos, deixando de lado a literatura negra. Conceição Evaristo (1996) e Cutí (2010) concordam ao afirmar que um dos fatores para a não propagação desta literatura em escalas proporcionais à da literatura produzida por brancos se deve ao fato de que a população negra passou séculos sem acesso à escrita e à leitura. Assim, mesmo que existam escritores negros, quem os leriam? Quem faria a crítica de seus textos? A quem interessaria ler algo que excede a ótica, algo que não queriam ver? É principalmente com o surgimento do Movimento Negro Unificado e de seus precursores que a literatura negra ganha espaço entre os leitores e começa a ser lida e difundida. A partir do momento em que o sujeito negro também lê e se reconhece como negro entre brancos (Evaristo, 1996) é que a resistência literária ganha força no Brasil:

Falar e ser ouvido é um ato de poder. Escrever e ser lido, também. Na educação tradicional, o professor fala e os alunos silenciam. No vestibular e nos concursos, as obras são listadas e todos os que os

prestarem terão de responder corretamente às questões formuladas a respeito de tais obras e não de outras. (Evaristo, 1996, p. 45).

Então, não basta que haja produção literária negra no Brasil, é preciso que estes textos ocupem lugar de poder, de visibilidade, para que sejam lidos e provoquem efeitos na sociedade que os leem. Assim, recorrer aos escritores negros é ouvir o que eles têm a dizer sobre si, sobre sua escrita, sobre suas memórias e sobre sua história. Ademais, como aponta Conceição Evaristo (1996), não é separar a literatura em *ghetos*, mas evidenciar e denunciar a separação criada pela cultura hegemônica que define o que é grande literatura e o que é literatura menor. É este processo segregacionista que continua a atribuir características negativas e minorizantes ao sujeito negro e a sua produção intelectual.

Assim, em um contexto histórico de tentativas de controlar ou tentar apagar a memória e a história de um povo como forma de manutenção do poder, a literatura negra busca manter os registros do seu povo. Nesse sentido, ela também evidencia o corpo negro inscrito no texto em um processo de re-união entre corpo material e corpo espiritual. Para Conceição Evaristo (1996), o corpo é o lugar onde ficam as marcas da escravização, dos rituais religiosos, do ser negro enquanto características físicas. Escrever o corpo, nesse sentido, seria trazer todos esses sinais sensíveis em um processo de reconstrução da imagem do corpo como algo que não é mais negado ao sujeito, seja pela hierarquia, seja pela sexualidade, seja pela moral. O corpo é reinventado como guardião da força vital do sujeito. Nesse pensamento, o negro escritor inscreve o corpo negro na sua literatura como um sujeito independente, não como o avesso do branco ou como alguém estereotipado.

Enquanto Michel Foucault (2003) define como sujeito infame aquele o qual o poder tentou apagar, Rosana Apolonia Harmuch (2019) destaca que esses sujeitos “[i]nconformados com o silenciamento a que foram (e a que são) historicamente submetidos, lançam seus textos/manifestos de modo a mostrar, primeiramente, que existem” (Harmuch, 2019, p. 148). Nesse sentido, enquanto esses sujeitos afirmam sua existência, assumem formas discursivas literárias para se expressarem e se tornam um contraponto para o padrão de escritor de boa fama (o homem branco e morto que escreve no português padrão).

Nessa linha de raciocínio, Rosana Apolonia Harmuch (2019) retoma a infâmia atribuída a autores oriundos da periferia para problematizar o fato de eles serem

tratados como infames e não produtores de literatura. Assim a autora afirma sobre os livros *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Sobrevivendo no inferno*, dos Racionais MC's: “é muito mais provável que os professores tenham que responder por que esses dois textos são literários” (Harmuch, 2019, p. 150). Tal afirmação se dá pelo contraponto feito entre o que seria literatura canônica, tratada como de boa fama, e a literatura infame.

Sob essa visão, Conceição Evaristo afirma: “o poeta precisa recompor o passado para ser, se ter, se ver, se dizer por inteiro” (Evaristo, 1996, p. 112). Não só o poeta, mas o sujeito negro, destituído de passado e de histórias, ao não poder comprar um passado⁴⁵, busca uma forma de reconstituir sua história para afirmar sua identidade na busca por afirmar seu lugar no mundo, na sociedade. A literatura negra se insere nesse processo quando busca o passado para, talvez, entender/explicar o presente sob a ótica do negro e sonhar um futuro. Quando Conceição Evaristo (1996) fala sobre se dizer por inteiro, não entendemos como uma visão estática de identidade do sujeito, mas como o reconhecimento de alguém que tem carne, osso e espírito, ou seja, a re-união de corpo e alma no sujeito negro.

Por esse viés, o poder inerente ao vestibular, que culmina, mesmo de forma indireta, na determinação do conteúdo das aulas de literatura, possibilita a reverberação de vozes que antes eram atribuídas a sujeitos discursiva e socialmente tratados como infames, portanto, relegados ao silenciamento. Nas palavras de Marivânia Conceição Araújo e de Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz sobre a entrada de *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2014), no vestibular da UEM: “quiçá, num futuro próximo, a disseminação maciça da Literatura de autoria negra, graças a iniciativas como a presente, se torne realidade” (Araújo e Cruz, 2020, s.p.) e possamos gozar da “profecia” de Frantz Fanon na qual “[s]erão desalienados pretos e brancos que se recusarão enclausurar-se na Torre substancializada do Passado. Por outro lado, para muitos outros pretos, a desalienação nascerá da recusa em aceitar a atualidade como definitiva.” (Fanon, 2008, p. 187)

⁴⁵ Referência ao livro *Vendedor de passados*, do escritor angolano José Eduardo Agualusa (2004).

CAPÍTULO 3

LITERATURA NEGRA: AUSÊNCIA E PRESENÇA NA UNIVERSIDADE

Ausência e presença são duas variáveis presentes nesta pesquisa: diante da identificação de ausência, há a busca pela presença da literatura negra nos espaços literários de ensino superior. Isso se dá com base na implementação da Lei Federal 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história de cultura africana e afro-brasileira na educação básica, especialmente nas áreas de Arte, História e Literatura, e nos reflexos desta legislação no ensino superior. Então, seguindo o pensamento de Lílian Amorim Carvalho (2017), é presumível que, a partir do momento em que a legislação mencionada entrou em vigor, o conteúdo da qual trata também deveria ser abordado em provas do vestibular e nos cursos de graduação de formação de professores. No entanto, como Lílian Amorim Carvalho (2017) verifica, o conteúdo abordado em vestibulares, especialmente no Paraná, ainda é marcadamente branco com raízes eurocêntricas.

Sobre os cursos de graduação em Letras na UEM, de acordo com as tabelas de disciplinas e ementas disponíveis nos *sites*⁴⁶ dos Departamentos de Letras Modernas (DLM), de Língua Portuguesa (DLP) e de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL), não há disciplinas cujo nome ou as ementas atentem especificamente para as temáticas referentes à literatura-negra ou à literatura afro-brasileira (Paraná, 2024 [1]). O mesmo apagamento acontece para a literatura dos povos originários brasileiros. Tais termos estão presentes nas ementas e nomes de disciplinas dos cursos de pós-graduação para mestrado e doutorado em Letras, na área de Estudos Literários, linha de Literatura e Construção de Identidades da instituição (Paraná, 2024 [3]). A exemplo, temos a disciplina do Programa de Pós-graduação em Letras (PLE): “África-Brasil: interconexões históricas, culturais, etnográficas e literárias”, pertencente ao DTL, sob o número 4040, conduzida, desde 2020, pela Professora Marcele Aires Franceschini.

Ao consultar o Projeto Pedagógico do Curso de Letras da UEM, disponível no *site* da Pró-Reitoria de Ensino (PEN), há divergência de redação no que diz respeito às ementas das disciplinas divulgadas nas páginas institucionais do curso de Letras

⁴⁶ Os *links* disponíveis para consulta de ementas de disciplinas tanto do site do DLM, DLP ou do DTL levam ao mesmo conjunto de grades curriculares de todas as graduações em Letras da UEM.

da universidade: as páginas do curso de Letras apresentam ementas e objetivos de disciplinas da Resolução 181/2005-CEP, enquanto a PEN apresenta o projeto da Resolução 091/2022-CI/CCH. De acordo com este projeto, é possível verificar reformulação recente da grade curricular, por exemplo, com a inclusão da disciplina “Literatura Infanto-Juvenil em Língua Inglesa” e a ausência das disciplinas “Práticas Investigativas em Língua Inglesa: Ensino, Literatura e Tradução” e “Tópicos de Literatura Portuguesa”. Ademais, apesar de ainda não há especificações voltadas para literatura negra, afro-brasileira ou indígena, várias disciplinas apresentam a temática étnico racial e o Pós-Colonialismo tanto na ementa quanto nos objetivos, além de tratarem de outras temáticas pertinentes para a ecologia de saberes não abordadas nesta pesquisa como a diversidade de gênero e sexual, diversidade religiosa, de faixa geracional, Crítica Feminista, Ecocrítica, direitos humanos e identidade.

Especificamente, a “Literatura em Língua Inglesa” e suas disciplinas dívida em gêneros literários apresentam os termos “identidade”, “direitos humanos”, “diversidade de gênero e sexual”, “diversidade religiosa e de faixa geracional”, “Crítica Feminista”, “Pós-Colonialismo”, “relações étnico-raciais”, “Ecocrítica” e “meio-ambiente” dentre os tópicos constituintes das disciplinas da área. Exceto “Literatura Infanto-Juvenil em Língua Inglesa” faz menção a algum destes termos. Na “Literatura em Língua Francesa” os termos presentes são “identidade”, “direitos humanos”, “relações étnico-raciais” e “meio ambiente”. “Tópicos de Literatura Infantil e Juvenil Brasileira”, “Práticas Metodológicas em Educação Literária”, “História das Ideias Literárias”, “Literatura Brasileira”, “Literatura Portuguesa” e “Tópicos de Literatura Brasileira” não mencionam os termos acima elencados e apresentam foco principal da disciplina em aspectos dos gêneros literários e escrita acadêmica. Das disciplinas cujos nomes se referem a práticas, ambas apresentam as temáticas pertinentes a ecologia de saberes: “Prática em Tradução II: Tradução de Texto Literário” inclui os termos “relações étnico-raciais”, “feministas” e “pós-coloniais” como pertinentes à literatura e “Práticas de Leitura do Texto Literário” menciona a discussão sobre a função social da literatura, incluindo ali os termos “direitos humanos”, “relações étnico-raciais” e “educação ambiental”.

Fechando-se novamente ao escopo da literatura negra, ela também é discutida nas pesquisas acadêmicas docentes e discentes, conforme busca no Sistema de

Gestão de Projetos (SGP)⁴⁷ da instituição, em maio de 2024, a partir dos termos de pesquisa “negra”, “negro”, “afro”, “afri”, “colônia”, digitados desta forma para incluírem o maior número que pesquisas com tais combinações de letras nos seus títulos. O número de pesquisas desenvolvidas na área de Letras apresenta número crescente desde 1999, com pesquisas desenvolvidas pelo professor Thomas Bonnici e professores com pesquisas voltadas para temáticas pós-coloniais e decoloniais. Embora seja possível observar o número ascendente nos resultados da pesquisa, uma pesquisa quantitativa específica para a investigação acurada sobre a presença da literatura negra nas pesquisas poderia gerar dados para uma pesquisa qualitativa no que tange à relação entre presença de alunos cotistas na universidade e pesquisas na área de Letras que abarcam os saberes oriundos do movimento negro educador.

A despeito da quantidade exata de pesquisas, a presença gradativa significa movimentações nas articulações curriculares que podem ser associadas aos desdobramentos das políticas públicas voltadas para a população negra no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, como a Lei 10639/03, o Estatuto da Igualdade Racial, ou o início da implementação de cotas raciais em universidades públicas em diversos pontos do território nacional. Isto porque, profissionais engajados com as temáticas sociais tendem a trazer os saberes produzidos no seio dos movimentos para sua prática docente, como aponta Nilma Lino Gomes (2017). No entanto, mesmo com a presença de tais pesquisas, elas partem da iniciativa de profissionais, e não da instituição, pois não estão explícitas nas normativas curriculares. Portanto, para que a presença da literatura negra seja efetiva nos cursos de formação docente inicial, vale a proposição de projetos que possam abranger número maior de alunos, seja por meio de disciplinas ou de cursos de extensão amplamente divulgados entre os alunos de graduação.

Posto isto, no que tange à graduação e à formação inicial de docentes da área de Letras, nas disciplinas sem especificação explícita nas ementas ou nos nomes das disciplinas, fica sob responsabilidade dos professores inserirem tais temáticas na elaboração dos planos de ensino e dos planos de aula. Isso significa, mais uma vez que o professor se faz fundamental para a efetivação de uma educação antirracista, especialmente quando, a literatura negra, como aponta Thomas Bonnici (2011), que

⁴⁷ Os projetos de pesquisa desenvolvidos na UEM podem ser pesquisados por título, palavra, participantes, período, órgão financiador, departamento ou centro ao qual pertence pelo *link* <<http://www.sgp.uem.br:8080/sgpex/>>.

é ferramenta fundamental neste processo, não aparece explicitamente nas ementas, como aparecem “Literatura Clássica”, “Literatura Grega”, entre outras denominações que remetem ao conceito eurocêntrico de literatura discutido anteriormente. Vale salientar que o fato de haver a presença dos termos “relações étnico-raciais” e “Pós-Colonialismo” nas disciplinas de literatura em língua estrangeira contribui para a presença da literatura negra na graduação em Letras, no entanto a ausência destes termos nas literaturas em língua brasileira contribui para a manutenção da invisibilidade de escritores negros brasileiros, especialmente na licenciatura exclusiva de língua portuguesa.

Quando as instituições de ensino ignoram as necessidades especializadas dos sujeitos, sejam elas étnicas, culturais, sociais ou de outro teor, por meio do currículo com saberes majoritariamente eurocêntricos, incorrem no risco de ignorar a possibilidade de existência de conhecimento e saber além desse círculo e de acentuar a institucionalização da desvalorização e marginalização de povos historicamente discriminados, como a população negra, indígena, entre outros. Logo, com vistas ao desenvolvimento individual de sujeitos e à ampliação das fontes de referência acerca do conhecimento da história da humanidade, considerar no sistema educacional e no vestibular as diversas vozes constituintes da raça humana é oportunizar a transformação da sociedade a partir da educação.

Posteriormente, depois de identificar a ausência e a presença com dados representativos da hegemonia branca, redireciono a discussão para depois do vestibular. Aqui, destaco como o conhecimento constituinte das práticas universitárias podem contribuir para o caminho trilhado enquanto se transforma ausência em presença em cursos de graduação em Letras. Quando digo ausência e presença, me refiro tanto no que diz respeito à produção intelectual quanto aos corpos que carregam tais saberes nos traços étnicos. Neste momento, considerando o fato de a universidade ser constituída por pesquisa, ensino e extensão, sugiro uma proposta de intervenção curricular com ênfase na literatura negra e nos saberes identitários, políticos e estético-corpóreos emergentes do movimento negro educador, os quais são sistematizados por Nilma Lino Gomes (2017).

3.1 A LISTA DE INDICAÇÃO DE OBRAS LITERÁRIAS PARA OS VESTIBULARES E QUESTÕES APLICADAS⁴⁸

Os livros que compõem a lista de indicação de literatura para os vestibulares frequentemente são escritos por autores brasileiros consagrados pela história e pela crítica: geralmente são homens brancos mortos. Essas listas frequentemente interferem na literatura ensinada nas escolas de educação básica, pois o conteúdo não foge muito daquilo que está no livro didático ou nas indicações dos vestibulares das universidades públicas (Harmuch, 2019).

Recentemente, a partir da luta de movimentos negros e movimentos sociais diversos dentro e fora das universidades, as listas de indicações para vestibulares de universidades públicas têm sofrido alterações significativas e incluído autores contemporâneos, mulheres e negros. No Paraná, especialmente nos anos de 2019 e 2020, é comum observar tais mudanças ao consultar os manuais dos candidatos nos *sites* institucionais das universidades estaduais: das sete universidades do estado, cinco contemplam obras de escritoras negras, sendo comum a todas o livro *Quarto de despejo: diário de uma favelada* (Jesus, 2014).

Essas mudanças nos vestibulares exemplificam que o cânone literário não é estático e atende a diversas demandas históricas, sociais, políticas, mercadológicas, etc.. No entanto, “mesmo que saibamos que o cânone não é uma instituição estável por natureza, nos materiais didáticos ele é, com raríssimas exceções, tratado como se fosse” (Harmuch, 2019, p. 149). Assim, tudo aquilo que foge do cânone literário vigente seria tratado como infame. Vale ressaltar que a infâmia de um sujeito está intimamente ligada às práticas de poder vinculadas ao acúmulo de enunciados constituintes do dispositivo de racialidade, do qual trata Sueli Carneiro (2023). Destarte, essa relação entre canônico e infâmia dá suporte para diversas práticas excludentes e segregacionistas, inclusive no campo literário, e podem ser materializadas no vestibular, tanto na lista de indicações quanto nas questões aplicadas no vestibular.

⁴⁸ As discussões desta seção são expansões de dois artigos publicados em coautoria: “Literatura negro-brasileira: apontamentos sobre o corpo negro em Cruz e Sousa e Gonçalves Dias” (Cardoso e Silva, 2021) e “Literatura negro-brasileira, vestibular e infâmia: uma educação antirracista passa pela representatividade da literatura negra” (Silva e Marins, 2021).

Analisemos a seguir as listas de indicação literária a partir da tabela elaborada, considerando as listas divulgadas nos *sites* institucionais das universidades. A tabela está organizada por nome dos autores, obras indicadas, instituições em que cada obra aparece, ano do vestibular para o qual a indicação é feita. A identificação do autor como negro está de acordo com a classificação do Portal da Literatura Afro-Brasileira (Literafro), organizado pela Faculdade de Letras da UFMG. Além disso, ela apresenta todos as leituras indicadas pelas universidades estaduais paranaenses para os vestibulares aplicados no segundo semestre de 2019 e para as provas inicialmente previstas para 2020, que foram aplicadas em 2021 com candidatos ingressantes ainda em 2021, devido aos cancelamentos e adiamentos de provas decorrentes da pandemia da Covid-19.

Tabela de indicações de leitura para os vestibulares de 2019-2020

	Autor	Negro S-sim N-não	Obra	Instituição/ Ano – vestibular	Total de ocorrências autor por evento x/13
1.	Adolfo Caminha	N	<i>Bom Crioulo</i>	Unicentro: 2019; 2020	2/13
2.	Alice Ruiz	N	<i>Dois em um</i>	UENP: 2019; 2020	2/13
3.	Alúcio de Azevedo	N	<i>Casa de pensão</i>	UEL [2]	1/13
4.	Álvares de Azevedo	N	<i>Melhores poemas.</i> São Paulo: Global, 2001.	UEM: 2019; 2020	5/13
	Álvares de Azevedo		<i>Lira dos 20 anos</i>	Unespar: 2019	
	Álvares de Azevedo		POEMA Se eu morresse amanhã	Unioeste: 2019; 2020	
5.	Augusto dos Anjos	N	<i>Eu e outras poesias.</i> São Paulo: Martin Claret, 2002.	UEM: 2019; 2020	2/13

6.	Camilo Castelo Branco	N	<i>Amor de perdição</i>	UEL [1 e 2]	2/13
7.	Carlos Drummond de Andrade	N	<i>Antologia poética</i> . São Paulo: Companhia das Letras, 2012	UEM: 2019; 2020	7/13
	Carlos Drummond de Andrade		<i>Alguma poesia</i>	UEL [1] Unioeste: 2019; 2020	
	Carlos Drummond de Andrade		<i>Claro Enigma</i>	Unicentro: 2019; 2020	
8.	Carolina Maria de Jesus	S	<i>Quarto de despejo</i> . São Paulo: Ática, 2014.	UEM: 2019; 2020 UENP: 2019; 2020 UEPG: 2019; 2020 Unicentro: 2019; 2020 UEL [2]	9/13
9.	Cecília Meireles	N	POEMA Quarto motivo da rosa	Unioeste: 2019; 2020	2/13
10.	Clarice Lispector	N	<i>A legião estrangeira</i> . Rio de Janeiro: Rocco, 1999.	UEM: 2019; 2020	7/13
	Clarice Lispector		<i>A hora da estrela</i>	UEL [1]	
	Clarice Lispector		<i>Laços de família</i>	UENP: 2019; 2020	
	Clarice Lispector		CONTO Felicidade clandestina	Unioeste: 2019; 2020	
11.	Conceição Evaristo	S	<i>Olhos D'água</i>	Unicentro: 2019; 2020	2/13

12.	Cristovão Tezza	N	<i>O filho eterno</i>	UEL [1] Unespar: 2019	2/13
13.	Cruz e Sousa	S	POEMA 1) Acrobata da dor 2) Sinfonias do ocaso	Unioeste: 2019; 2020	2/13
14.	Dalton Trevisan	N	CONTO 1) O negócio. 2) Morre desgraçado	Unioeste: 2019; 2020	2/13
15.	Domingos Pellegrini	N	<i>Tempos de Menino</i>	Unicentro: 2019; 2020	2/13
16.	Gianfrancesco Guarnieri	N	<i>Eles não usam black-tie</i> . Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.	UEM: 2019; 2020 UEL [2]	3/13
17.	Gonçalves Dias	N	POEMA O canto do guerreiro	Unioeste: 2019; 2020	2/13
18.	Graciliano Ramos	N	<i>Vidas Secas</i>	UEPG: 2019; 2020	2/13
19.	Gregório de Matos	N	<i>Poemas escolhidos de Gregório de Matos</i> (Ed. Companhia das Letras)	UEL [1 e 2]	4/13
	Gregório de Matos Guerra		POEMAS 1) Sonetos a D. Angela de Sousa Paredes. 2) A mesma D. Angela 3) Benze-se o poeta de várias ações que observava na sua Pátria	Unioeste: 2019; 2020	
20.	Guimarães Rosa	N	<i>Sagarana</i>	Unespar: 2019	3/13

	Guimarães Rosa		CONTO 1) Esses Lopes 2) Desenredo	Unioeste: 2019; 2020	
21.	João Cabral de Melo Neto	N	POEMA Catar feijão	Unioeste: 2019; 2020	2/13
22.	Jorge de Lima	N	POEMA O acendedor de lampiões	Unioeste: 2019; 2020	2/13
23.	José de Alencar	N	<i>O demônio familiar</i>	UEL [1]	4/13
	José de Alencar		<i>Iracema</i>	Unespar: 2019	
	José de Alencar		<i>Lucíola</i>	Unicentro: 2019; 2020	
24.	José Eduardo Agualusa	N*	<i>O vendedor de passados</i>	UEL [2]	1/13
25.	José Lins do Rego	N	<i>Fogo morto</i>	Unioeste: 2019; 2020	2/13
26.	José Saramago	N*	<i>Memorial do Convento</i>	Unicentro: 2019; 2020	2/13
27.	Lima Barreto	S	<i>Clara dos Anjos</i>	UEL [1 e 2]	4/13
	Lima Barreto		CONTO O homem que sabia javanês	Unioeste: 2019; 2020	
28.	Luci Collin	N	<i>A palavra algo.</i> São Paulo: Iluminuras, 2016.	UEM: 2019; 2020 UEL [2]	3/13
29.	Luis Fernando Veríssimo	N	<i>Comédia para se ler na escola</i>	UEL [1]	1/13
30.	Luiz Vilela	N	CONTO Fazendo a barba	Unioeste: 2019; 2020	2/13
31.	Machado de Assis	S	<i>Memórias póstumas de Brás Cubas.</i> São	UEM: 2019; 2020	8/13

			Paulo: Martin Claret, 2012.	UENP: 2019; 2020	
	Machado de Assis		<i>Esaú e Jacó</i>	Unicentro: 2019; 2020	
	Machado de Assis		CONTOS: 1) O espelho 2) O enfermeiro 3) O caso da vara 4) Pai contra mãe	Unioeste: 2019; 2020	
32.	Manuel Bandeira	N	POEMA 1) Eu vi uma rosa 2) Cartas de meu avô	Unioeste: 2019; 2020	2/13
33.	Maria Valéria Rezende	N	<i>Quarenta dias</i>	UEL [1] Unicentro: 2019; 2020	3/13
34.	Mário de Andrade	N	<i>Contos novos.</i> Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011.	UEM: 2019; 2020 UEL [2]	5/13
	Mário de Andrade		CONTO O peru de Natal	Unioeste: 2019; 2020	
35.	Mia Couto	N*	<i>Vozes anoitecidas</i>	UEL [1]	1/13
36.	Milton Hatoum	N	<i>Dois irmãos.</i> São Paulo: Companhia das Letras, 2006.	UEM: 2019; 2020	2/13
37.	Moacyr Scliar	N	<i>Histórias que os jornais não contam</i>	UEL [2]	1/13
38.	Monteiro Lobato	N	CONTO Urupês	Unioeste: 2019; 2020	2/13
39.	Murilo Rubião	N	<i>Obra Completa</i>	UEPG: 2019; 2020	2/13
40.	Nelson Rodrigues	N	<i>Vestido de Noiva</i>	UEPG: 2019; 2020	2/13

41.	Olavo Bilac	N	POEMA 1) Remorso 2) O incêndio de Roma	Unioeste: 2019; 2020	2/13
42.	Oswald de Andrade	N	<i>O rei da vela</i>	UENP: 2019; 2020 Unicentro: 2019; 2020	5/13
	Oswald de Andrade		<i>Pau Brasil</i>	Unespar: 2019	
43.	Paulo Leminski	N	<i>Toda Poesia</i>	UEPG: 2019; 2020	2/13
44.	Pe. Antônio Vieira	N	CARTA Ao rei D. Afonso VI – 1657, abril 20	Unioeste: 2019; 2020	2/13
45.	Rachel de Queiroz	N	<i>Dôra, Doralina</i>	Unioeste: 2019; 2020	2/13
46.	Raduan Nassar	N	<i>Lavoura arcaica</i>	Unioeste: 2019; 2020	2/13
47.	Rubem Fonseca	N	CONTO O outro	Unioeste: 2019; 2020	2/13
48.	Simões Lopes Neto	N	CONTO O negro Bonifácio No manantial	Unioeste: 2019; 2020	2/13
49.	Tomás Antonio Gonzaga	N	POEMA 1) Lira I – Eu, Marília, não sou algum vaqueiro	Unioeste: 2019; 2020	2/13
50.	Victor Giudice	N	CONTO O arquivo	Unioeste: 2019; 2020	2/13
51.	Vinicius de Moraes	N	POEMA Poema de Natal	Unioeste: 2019; 2020	2/13

*José Eduardo Agualusa é escritor angolano e Mia Couto é escritor moçambicano. Ambos os escritores são de ascendência europeia.

Sobre os eventos vestibulares da tabela, cabe observar alguns aspectos relevantes sobre os regulamentos vigentes em 2019 e em 2020: 1) a UEL seguia a tradição de publicação bienal de indicação de obras para o vestibular, sendo as obras da tabela as indicadas para os biênios 2018-2019 [1] e 2020-2021 [2], com ingressos inicialmente previstos para 2019, 2020, 2021 e 2022; 2) a Unicentro também apresentou tradição de indicação bienal, sendo as indicações presentes na tabela referentes ao biênio 2019-2020, com ingresso inicialmente previsto para 2020 e 2021; 3) a Unioeste havia divulgado listas de indicação para um intervalo de quatro anos, sendo as presentes na tabela correspondentes ao quadriênio 2018, 2019, 2020 e 2021; 4) a Unespar, devido à pandemia, não realizou o vestibular tradicional em 2020 para ingresso em 2021, mas aproveitou de notas do ensino médio, de processos vestibulares anteriores e realizou prova de redação; 5) exceto a Unespar, todas universidades estaduais paranaenses adiaram seus vestibulares de 2020 e aplicaram as provas no primeiro semestre de 2021 para ingresso de alunos ainda em 2021.

A partir dos dados da tabela, é possível observar o total de 51 autores nas indicações de vestibulares, sendo que alguns estavam presentes em mais de um evento vestibular com mais de uma obra, divididas entre as sete universidades estaduais paranaense. Dentre estes escritores, apenas cinco foram classificados como negros, de acordo com o Literafro, a saber: 1) Carolina Maria de Jesus, com uma obra indicada presente em nove dos treze eventos vestibulares ocorridos no período selecionado, sendo *Quarto de despejo* a obra com maior número de ocorrência dentre todas as presentes na tabela; 2) Conceição Evaristo, com uma obra indicada e duas ocorrências, ambas na mesma universidade; 3) Cruz e Sousa, com dois poemas indicados e duas ocorrências, ambas na mesma universidade; 4) Lima Barreto, com quatro ocorrências em duas universidades distintas; e 5) Machado de Assis, com oito ocorrências em quatro universidades e o maior número de obras indicadas dentre os autores negros.

Ao dividir a tabela de autores por sexo, temos oito mulheres, dentre as quais duas são negras, e 43 homens, dentre os quais, três são negros. A partir disso, além da desigualdade atinente à cor/raça, temos a desigualdade de gênero, na qual a autoria feminina é invisibilizada junto à literatura negra.

Em suma, o que estes números representam? Empresto as palavras de Lélia Gonzalez (2020) para dizer: “E no que se refere à gente, à crioulada, a gente saca

que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena” (Gonzalez, 2020, p. 79). Isto significa que, mesmo a população brasileira sendo majoritariamente negra, sua representatividade é quase transformada em ausência nas indicações para os vestibulares paranaenses, correspondendo a 10% dos autores indicados. No entanto, como relata Lélia Gonzalez (2020), o papel da mulher negra no movimento negro é uma das forças propulsoras para o alcance de mobilizações e conquistas, sendo simbolicamente representado nas indicações de leitura, quando, dentre os autores negros, compõem quase 50% das indicações e, em resposta a movimentos negros contemporâneos, é o livro de uma mulher negra que apresenta recorde numérico em indicações tanto em universidades quanto em número de eventos vestibulares em um momento de efervescência de debates relativos a implementação de cotas raciais na UEM.

Diante disso, vale sugerir uma ecologia literária nestas listas nas quais haja maior presença de negros, mulheres, indígenas entre outros grupos produtores de literatura no Brasil. Sobre a literatura negra, existem pesquisas acadêmicas sobre diversos autores, para além dos cinco presentes no vestibular, que poderiam configurar presença nestas listas. Dentre algumas sugestões pessoais, incluo textos literários temas de pesquisas contemporâneas a esta e desenvolvidas em universidades estaduais paranaenses.

Em ordem alfabética, na UEL, temos a pesquisa de mestrado “Religiosidades Afro-brasileiras em contos de *Cadernos Negros*”, defendida em 2020 por Rute Gaia Fernandes e orientada pela professora Doutora Maria Carolina de Godoy, a qual menciono na introdução desta tese como uma das referências. A pesquisa traz os *Cadernos Negros*, inicialmente publicados por integrantes do MNU, depois pelo Quilombhoje, que contém especialmente poesias e contos pertencentes à literatura negra brasileira e se constituem como uma referência de resistência e criadora de saberes literários desde a ditadura, com sua primeira publicação em 1978. Ainda em em 2020, na UEL, Lucas Toledo de Andrade defendeu a tese “Os (des)caminhos da Exú-poética: nas encruzilhadas afrossurrealistas de Criolo”, sob orientação da professora Doutora Cláudia Camardella Rio Doce. Nesta tese, o pesquisador discute estética e conteúdo nas canções de “Criolo” e faz considerar o rap e suas misturas com outros ritmos musicais não só produtos sonoros, mas literatura poética sob uma tendência literária descrita pela Exú-poética. A pesquisadora Amanda Crispim Ferreira Valério defendeu, também 2020, a tese “A poesia de Carolina Maria de Jesus: um

estudo de seu projeto estético, de suas temáticas e de sua natureza quilombola”, orientada pelo professor doutor Luiz Carlos Migliozi Ferreira de Mello, na qual a Carolina de Jesus é demonstrada como alguém que fala sobre amar e ser amada, religião, ancestralidade e racismo por meio da poesia, inclusive com a análise dos poemas manuscritos.

Em 2021, ainda na UEL, Amanda Gomes do Amaral, sob orientação da professora Maria Carolina de Godoy, defendeu a dissertação “A literatura de Cristiane Sobral: expressões corporais e a demanda pela linguagem do afeto”, na qual discute a relação entre corpo e literatura na obra da escritora que, em um de seus poemas, aprendeu a ler e decidiu não mais lavar pratos e dissocia o corpo negro do trabalho braçal para associá-lo ao trabalho intelectual.

Em 2022, A pesquisadora Daniela Campos defendeu a tese “Os discursos incrustados no corpo: casos: Juana de Ibarbourou (Uruguai, 1892-1979) e Carolina Maria de Jesus (Brasil, 1914-1977)”, orientado pela professora doutora Maria Carolina de Godoy e coorientado pela professora doutora Suely Leite. Na pesquisa, o projeto literário das duas escritoras é analisado sob a ótica da influência do corpo na escrita das autoras. Também na UEL, no *site* do Programa de Pós-graduação em Letras, estão listadas teses⁴⁹ cujos textos ainda não foram disponibilizados na Biblioteca Digital da UEL, mas trazem literatura negra nos seus títulos. A saber, as teses: “Sobrevivendo no Inferno: Intersecções entre vozes, literatura e masculinidades insurgentes a partir do livro-disco de Racionais MC’s”, defendida por Mateus Fernando de Oliveira em 2023 e orientada por Luiz Carlos Santos Simon; e “De Abdias à cena negra contemporânea: semelhanças e peculiaridades do teatro negro das regiões Nordeste e Sul do Brasil”, defendida por Maria Júlia Werneck de Oliveira e orientada pela professora doutora Maria Carolina de Godoy.

Na UEM, em 2023, o pesquisador Pedro Henrique Braz, sob orientação da professora Doutora Alba Krshna Topan Feldman, uma das responsáveis pela apreciação desta tese no exame de qualificação, defendeu a dissertação “A reescrita do corpo negro feminino em *Maréia*, de Miriam Alves”. Trazer para a pauta a literatura de Miriam Alves significa acompanhar literariamente os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos produzidos ao longo da história do MNU, uma vez que ela é umas das primeiras integrantes do Quilombhoje e participou das primeiras edições do grupo.

⁴⁹ Informações disponíveis em <<https://pos.uel.br/letras/doutorado-2/>>, acesso em 07 jun. 2024.

Ainda na UEM, em 2023, temos a dissertação: “*Quartos de despejo: a memória como identidade nos diários de Anne Frank e Carolina Maria de Jesus*”, de autoria de Ueysla Priscila Sinhoreto, orientada pela professora doutora Marcele Aires Franceschini, em que são abordados os caminhos literários de ambas escritoras abandonadas em seus redutos periféricos, porém vitais e fortes para insistirem na luta contra a opressão social, a fome, a censura do nazismo e dos militares no Brasil, respectivamente, bem como a busca por uma identidade não apenas pessoal, mas coletiva dentro de uma demarcação literária de poder.

Na UEPG, temos ênfase na literatura negra voltada para o público infanto-juvenil. Em 2021, sob orientação da professora doutora Aparecida de Jesus Ferreira, uma das referências sobre o letramento racial crítico, a pesquisadora Samantha Schäfer defendeu a dissertação “*Letramento racial crítico: o encantamento do livro O mundo no black power de Tayó*” em uma proposição didática. Em 2023, a pesquisadora Noemi de Oliveira, sob orientação da professora Marly Catarina Soares, defendeu a dissertação “*Possibilidades para uma abordagem positiva, significativa, antirracista e anti-sexista a partir da literatura infantil*”, com enfoque nos livros *Com qual penteado eu vou?*, de Kiusam de Oliveira, *As bonecas negras de Lara*, de Aparecida de Jesus Ferreira, e *O fio da memória*, de Fabiana Sasi. Ainda em 2023, a pesquisadora Fabiely da Silva Barbosa, sob orientação da professora doutora Ligia Paula Couto, defendeu a dissertação “*Interação, afeto e ancestralidade: a relação entre avós e netos em duas obras da literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira*”, com enfoque nos livros *O black power de Akin*, de Kiusam de Oliveira e *Sona: contos africanos desenhados na areia*, de Rogério Andrade Barbosa.

As sugestões consistem em, diante do que já é recentemente estudado na academia, propor intervenções em outros espaços acadêmicos senão o dos departamentos e programas aos quais as teses e dissertações foram apresentadas. Isso retoma o movimento negro educador, que, por meio da produção de conhecimento científico acadêmico, abarca os saberes que o corpo negro carrega na literatura e faz ressoar os efeitos emancipatórios de tais saberes em diversos espaços.

3.1.1. As provas de literatura do vestibular da UEM de verão de 2019 e de 2020

A preparação para o vestibular de universidades começa na educação básica, mais intensamente no ensino médio. Em nível nacional essa relação entre ensino médio e vestibular é regulamentada por lei, de acordo com a Lei nº 9.394, de 1996:

Art. 51. As instituições de educação superior credenciadas como universidades, ao deliberar sobre critérios e normas de seleção e admissão de estudantes, levarão em conta os efeitos desses critérios sobre a orientação do ensino médio, articulando-se com os órgãos normativos dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996, n. p.).

Portanto, os impactos da Lei Federal 10.639/03, que trata do ensino da história de cultura africana e afro-brasileiras na educação básica de modo geral, também deveriam se estender ao vestibular. No entanto, embora o ideal almejado com tais legislações seja a valorização e o reconhecimento da contribuição negra na constituição do povo brasileiro, inclusive nas temáticas presentes no vestibular, a pesquisa de Lílian Amorim Carvalho (2017) demonstra “que a cor do vestibular no Paraná é branca com levíssimas, quase imperceptíveis, pinceladas coloridas” (Carvalho, 2017, p. 129). Perante o exposto, esta seção afunila a asserção de Lílian Amorim Carvalho (2017) para observar a literatura que aparece no conteúdo das provas de literatura do vestibular da UEM no período de imediata aprovação das cotas raciais para negros na instituição, ou seja, provas referentes ao segundo semestre de 2019 e de 2020.

A saber, no período, a lista de indicações de leitura contava com dez obras, dentre as quais, duas obras são consideradas literatura negra: *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, e *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis. Portanto, do total de obras, 20% são de literatura negra. Assim, seguindo o percentual de 20% (simbolicamente aqui associado aos 20% de reservas de vagas para candidatos negros ao vestibular da universidade), cada prova, composta por cinco questões de literatura, deveria ter pelo menos uma sobre literatura negra.

Embora a universidade apresente regulamentação interna para elaboração das provas de vestibular e seleção de questões, esta pesquisa não se atém a estes aspectos, pois, conforme Lílian Amorim Carvalho (2017), quando os cursinhos preparatórios para o vestibular e as escolas de ensino médio visam a preparação para o vestibular, buscam as últimas provas aplicadas e não o regulamento universitário para a elaboração das mesmas. Portanto, este trabalho se pauta no que está posto nas provas, não no que poderia estar.

Voltemos a atenção para as provas de literatura mencionadas. A partir da tabela a seguir, com dados das questões de literatura⁵⁰ dos vestibulares de verão de 2019 e de 2020 (realizado em 2021 com a unificação das provas de inverno e verão previstas para 2020), proponho as seguintes indagações: 1) quais obras e quais autores aparecem nos vestibulares em questão? 2) em quantos destes vestibulares e questões a literatura negra aparece e o que isso pode representar? 3) como as questões presentificam tanto autores quanto obras literárias e o que isso pode representar?

Tabela de ocorrências literárias – vestibulares UEM de 2019 e 2020

Autor	Vestibular	Questão	Obra	Total
Álvares de Azevedo	2019	15 – integral	Poema “Meu anjo”	2
	2020	11 – item 08	Estilo do autor	
Augusto dos Anjos	2020	13 – integral	Estilo do autor e poema “A árvore da serra”	1
Carlos Drummond de Andrade	2019	12 – integral	Poema “O sentimento do mundo”	2
	2020	11 – item 14	<i>Antologia poética</i>	
Carolina Maria de Jesus	2019	11 – integral	<i>Quarto de despejo</i>	2
	2020	14 – integral		
Clarice Lispector	2019	13 – integral	<i>A legião estrangeira</i>	2
	2020	11 – item 01		
Gianfrancesco Guarnieri	2020	15 – integral	<i>Eles não usam black-tie</i>	1
Luci Collin	2020	11 – item 04	Poema “Meus oito anos”	1
Machado de Assis	2020	11 – item 02	<i>Memórias póstumas de Brás Cubas</i>	1
Mário de Andrade	2020	12 – integral	<i>Contos novos</i>	1
Milton Hatoum	2019	14 – integral	<i>Dois Irmãos</i>	1

A tabela acima ilustra o primeiro fato observado sobre as provas de vestibular analisadas e a lista de indicações do período: como a indicação de obras literárias foi

⁵⁰ As provas foram consultadas no site institucional da Comissão de Vestibular Unificado da UEM e estão disponíveis nos anexos I e II desta tese.

igual para os dois vestibulares, os dez autores indicados foram trazidos em ao menos uma questão das provas do período. Do total de dez questões, a literatura negra aparece em três e, a priori, atingiu um percentual de 20% de presença nos vestibulares da UEM do período, o mesmo percentual de reserva de vagas para candidatos negros.

Tal presença possibilita retomar o movimento negro educador materializado na universidade pelo movimento dos Professores pró-cotas. Estes docentes estavam engajados na implementação de cotas raciais para negros na universidade, fizeram parte das ações educadoras de conscientização da comunidade universitária acerca da importância das cotas raciais e também faziam parte dos departamentos responsáveis pela elaboração dos vestibulares da UEM. Dentro desse coletivo, como mencionado pelo professor Delton Felipe (2022) em sua entrevista para esta pesquisa, alguns professores do Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias (DTL) da universidade tiveram destaque de participação no movimento. Estes, possivelmente, reverberaram as discussões daquele momento dentro de seus departamentos e, provavelmente, alcançaram os responsáveis pela elaboração das provas de literatura, que trouxeram o livro *Quarto de despejo* por dois vestibulares seguidos. Mesmo sem explícita identificação dos professores responsáveis pela elaboração das questões, em razão da necessidade de anonimato exigida pela CVU, com estas questões, intencionalmente ou não, as provas de literatura responderam ao movimento pró-cotas proporcionando um caminho para a ecologia literária nas provas daquele período. Com tais assertivas, respondo aos dois primeiros questionamentos sobre a presença da literatura negra nos vestibulares em questão.

Sobre o terceiro questionamento, atinente à maneira de representação da literatura negra, traço um panorama descritivo sobre o padrão de perguntas elaboradas. Foi possível observar perguntas com ênfase:

- 1) nos autores das obras, sua vida e estilo de escrita literária: as questões sobre *Quarto de despejo* trouxeram alternativas que descreviam trechos da obra associados à vida da autora; sobre os contos de Mário de Andrade também houve destaque o reconhecimento de elementos estéticos na obra do autor;
- 2) na estética, na forma textual e nas características dos movimentos literários: as questões sobre a poesia de Álvares de Azevedo trouxeram elementos voltados para a relação de sua obra com os movimentos literários contemporâneos ao autor e sobre a estrutura formal da poesia, perguntando inclusive sobre a métrica; *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, é

mencionado para exemplificar os tipos de narradores e relacionar a períodos literários no Brasil;

- 3) no enredo e na interpretação do mesmo a partir do conteúdo do texto e significação das palavras, sem citar elementos biográficos do autor: a questão sobre *Dois irmãos* faz afirmações sobre o enredo da obra sem possíveis relações extratextuais; as análises sobre a poesia de Augusto dos Anjos sugeriam a interpretação do conteúdo e relação entre forma e conteúdo, com observação da estrutura métrica do poema;
- 4) na interpretação literária associada ao social e demais elementos intra e extratextuais, sem citar elementos biográficos do autor: a questão sobre o poema “Mãos dadas”, de Carlos Drummond de Andrade, sugere a análise com base no contexto histórico e nos movimentos literários contemporâneos ao poema; a obra de Clarice Lispector, *A legião estrangeira* é analisada sob a mesma ótica e propõe reflexões sociais possíveis sobre valores humanitários a partir da interpretação literária. Já a questão sobre o poema “Meus oito anos”, de Luci Collin, possibilita relacionar elementos intratextuais a elementos extratextuais, com possibilidade de intertextualidade e associação à forma como a arte ecoa emoções humanas; no que tange a *Eles não usam Black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, há uma busca por relacionar enredo e sociedade por meio da abordagem de discussões sociais sobre a classe trabalhadora em suas perguntas.
- 5) as obras escritas por mulheres foram analisadas com base no enredo enquanto as escritas por homem, em grande parte dos casos, foram a partir da estrutura estética; isto é, a importância do fazer literário e da escrita criativa feminina foi deslocada para a temática de suas obras.

Feito este panorama, estreito a discussão para a presença dos livros *Quarto de despejo* e *Memórias póstumas de Brás Cubas*, os dois representantes da literatura negra nestes vestibulares. Vejamos as questões sobre *Quarto de despejo*:

Questão 11 – Sobre o livro *Quarto de despejo*: diário de uma favelada (1960), de Carolina Maria de Jesus, assinale o que for correto.

01) A narrativa, escrita em forma de diário, começa no dia do aniversário de Vera Eunice, filha da autora, que recebe de presente um par de sapatos achado no lixo. Ao longo da obra, o leitor percebe como a escritora, que sobrevive do lixo e de materiais recicláveis, encontra sua resistência na escrita e nos livros.

02) A escritora descreve a dura realidade de uma mulher negra, moradora da favela, que trabalhava como catadora de papel, faxineira e lavadeira para sustentar seus três filhos. O livro apresenta os relatos dessa mulher que vivenciou as mazelas das camadas mais marginalizadas da sociedade.

04) Apesar da linguagem simples, contudo original, Carolina Maria de Jesus se revela uma escritora atenta à realidade social do Brasil. Questionadora, crítica da classe política, sua escrita se impõe vigorosa por sua atualidade, ainda que passadas décadas de sua publicação.

08) Entre as situações abordadas na obra, há relatos de discriminação racial e social; há, também, diálogos, descrições de encontros amorosos, de festas, de brigas e de outros conflitos cotidianos. A fome, entretanto, é um dos assuntos mais abordados.

16) No diário, inúmeras são as passagens que informam que a escritora foi candidata ao cargo de vereadora, em 1958, evidenciando sua grande participação no cenário político nacional da época. (UEM/CVU, 2019, p. 7)

Questão 14 – Sobre a obra *Quarto de despejo*: diário de uma favelada, de Carolina Maria de Jesus (São Paulo: Ática, 2014), assinale o que for correto.

01) A personagem-narradora assume uma perspectiva memorialista e autobiográfica para focalizar a vida na favela. O livro, escrito em forma de diário, aborda diversas temáticas, entre elas o racismo, o preconceito, o descaso social, a mortalidade infantil e a violência.

02) Para sustentar-se e aos seus três filhos, Carolina, mulher pobre, negra e semianalfabeta, via-se obrigada a catar papéis, metais, litros e outros objetos nas ruas de São Paulo, em um cenário de desemprego, ainda mais perverso para mulheres negras e que criam seus filhos sozinhas.

04) A fome, para a protagonista, adquiria a cor roxa, cor esta visível nos rostos das crianças, que sofriam toda espécie de privação. A narradora, entretanto, conta que as autoridades mantinham, na década de 1960, projetos de inclusão social que atenuavam o desamparo dos favelados.

08) O texto congrega metalinguagem, denúncia social e política, além de sequências poéticas, como no fragmento: “A noite está tepida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido” (p. 32).

16) A narrativa conta a história de uma família que vive na comunidade da Rocinha, em São Paulo, e que, após muita luta, consegue frequentar círculos sociais compostos por novos ricos. Apesar de todo o sofrimento, Carolina sentia-se feliz no seu casamento com José Carlos. (UEM/CVU, 2020, p. 7)

Sobre o enredo, as duas questões trazem sínteses que requerem uma visão panorâmica do enredo da obra, além de destacarem a originalidade e a poeticidade da escrita de Carolina. No entanto, na questão de 2019, percebe-se a atenção sobre a escolha dos adjetivos caracterizadores de Carolina, a fim de construir uma imagem positiva da escritora: ela é descrita como original e atenta ao cenário político da época e, quando são feitas menções à pobreza, mantém-se o caráter humano da escritora

em sobreposição ao local onde mora. Já na questão de 2020, ao tratar das mesmas temáticas, o uso de adjetivos como “semianalfabeta” desfavorecem a valorização da escritora e transferem o foco da escrita criativa para o da escrita com desvios dos padrões da norma culta; ademais, às menções feitas à pobreza reduzem a humanidade das pessoas ao lugar onde moram com o uso de termos como favelados.

Diante de tais afirmativas, retomo Thomas Bonnici (2011), quando fala do papel da literatura na educação antirracista associada aos profissionais atentos às temáticas raciais e ao discurso estruturante das desigualdades étnico-raciais. Assim, a presença da literatura negra precisa estar vinculada a discursos que valorizem os saberes da população negra e retomem sua humanidade e intelectualidade independentemente dos locais sociais que ocupem.

Portanto, uma pessoa pode ter pouca escolaridade, mas apresentar poeticidade e originalidade na escrita, sem haver a necessidade do reforço constante daquilo que a distancia do padrão branco erudito de escritor. Quando a ênfase da interpretação é direcionada ao estilo literário da escritora apenas, abre-se possibilidades para uma nova perspectiva de crítica literária, que considera a estética da escrevivência na literatura negra, estética essa que, enquanto ficcionaliza a vida, recria os fatos, e como diz Conceição Evaristo (2016), em *Insubmissas lágrimas de mulheres*:

Invento? Sim, invento sem o menor pudor. Então as histórias não são inventadas? Mesmo as reais, quando são contadas. Desafio alguém a relatar fielmente algo que aconteceu. Entre o acontecimento e a narração do fato, alguma coisa se perde e por isso se acrescenta. O real vivido fica comprometido. E, quando se escreve, o comprometimento (ou não comprometimento) entre o vivido e o escrito aprofunda mais o fosso. Entretanto, afirmo que, ao registrar essas histórias, continuo no premeditado ato de traçar uma escrevivência. (Evaristo, 2016, p. 7)

Assim, a literatura negra, escrevvida, de Carolina de Jesus compromete-se com o ato criador literário e a própria escrita, por vezes distante (não tão distante quanto tentam afirmar) do padrão da norma culta da língua portuguesa, e a própria forma das palavras diz sobre o estilo literário. Quando, em *Quarto de despejo*, a autora diz “E elas, tem que mendigar e ainda apanhar. Parece tambor. A noite enquanto elas pede socorro eu tranquilamente no meu barracão ouço valsa vieneses.” (Jesus, 2014, p. 14), além de discutir violência doméstica, associa os batiques do som impetuoso do tambor à violência impiedosa que assassina mulheres diariamente no Brasil enquanto, associa sua paz às músicas lentas de valsa. Em outro momento, a autora

faz o uso de figuras de linguagem para se referir ao sol enquanto, por meio de frases curtas, explicita a sua corrida rotina diária, sem tempo de se prolongar em longas conversas, afinal, precisa saciar suas necessidades básicas, como alimentação, dinheiro ou água: “Deixei o leito as 4 horas para escrever. Abri a porta e contemplei o céu estrelado. Quando o astro rei levantou fui buscar água.” (Jesus, 2014, p. 18). Após trazer tais exemplos, questiono: ora, não há escritores que criam palavras e são reconhecidos positivamente por isso? Por qual razão *Quarto de despejo* não poderia ser? Sem responder a essas perguntas, sigo: a própria escrita de Carolina diz sobre o social que a impediu de continuar sua escolarização formal, tema também poeticamente denunciado em seu livro.

Passemos para a questão sobre “Memória póstumas de Brás Cubas”:

Questão 11 – Assinale o que for correto. [...]

02) As narrativas do Realismo, opondo-se à perspectiva subjetiva usual do Romantismo, foram predominantemente construídas com narradores em terceira pessoa. A obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, inicia o Realismo no Brasil seguindo essa tendência. Nesse romance, a focalização narrativa em terceira pessoa possibilitou uma visão mais panorâmica dos fatos e a narração das ações do protagonista Brás Cubas, tanto em vida quanto após sua morte. (UEM/CVU, 2020, p. 5)

Sobre a obra de Machado de Assis, de modo geral, faz parte dos círculos literários clássicos brasileiros e, não raro, há o apagamento de sua negritude. Como mencionei no artigo “Literatura negro-brasileira: apontamentos sobre o corpo negro em Cruz e Sousa e Gonçalves Dias” (Cardoso e Silva, 2021), Machado de Assis fora frequentemente embranquecido tanto enquanto escritor quanto nas discussões atinentes a questões raciais presentes em sua literatura. Cabe a reflexão acerca da leitura de autores negros enquanto escritores negros: ao desconsiderar a negritude do escritor há também o apagamento das discussões sociais atinentes ao racismo e aos mecanismos de opressão racial e que fazem o negro buscar ser branco. Frantz Fanon (2008), ao dizer que o negro, ao desejar ser tratado como uma pessoa (que é sinônimo de ser branco em nações colonizadas), se torna caricatura do branco e se distancia de sua negritude, sem sua aceitação no grupo dos brancos. Essa caricatura pode ser encontrada em diversos momentos da obra de Machado de Assis, quando o escritor retrata personagens negros escravizados, que, em situação oportuna, se

comportam de forma semelhante aos seus senhores e reproduzem a opressão a outra pessoa em condição de vulnerabilidade.

Na pergunta de vestibular em questão, como observado, não há sequer menção ao conteúdo de *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, que possibilitaria, por exemplo, discutir a escravização de pessoas e a reprodução do racismo estrutural em diversas passagens do livro. O enfoque se dá nos elementos estruturais que compõem a narrativa e características do movimento literário no qual o romance se insere.

Enfim, a partir do exposto é possível perceber uma oscilação no padrão das questões de vestibular, que ora tratam apenas de aspectos estruturais do texto, como algo a ser dissecado, ora possibilitam relação entre literatura e mundo. No que tange à literatura negra, o mesmo se repete, no entanto há que se destacar a necessidade do cuidado discursivo valorizador tanto da obra literária quanto do autor a fim de não incorrer no reforço do racismo estrutural, além de dar visibilidade a questões caras à discussões étnico-raciais tanto pelo conteúdo do texto quanto pela forma, ou seja, pela estética literária.

Ainda, entendemos que as provas de vestibulares seguem padrões estritos de modelos, pois as escolas e os cursinhos pré-vestibulares ainda trabalham com metodologias engessadas quanto à leitura e apresentação dos(as) autores(as) e suas respectivas obras, de modo que as provas acabam refletindo tal estrutura. O ciclo se torna cada vez mais arrochado, sobretudo porque aos alunos que realizam a prova não há espaço para grandes questionamentos ou *insights*, visto que necessitam de tempo mínimo para responder às questões e realizar a tão amedrontada “redação”.

3.2 LITERATURA NEGRA E SABERES IDENTITÁRIOS, POLÍTICOS E ESTÉTICO-CORPÓREOS: UMA PROPOSTA DE PRESENÇA

O anseio pela presença negra na universidade é uma constante nesta pesquisa. No primeiro capítulo tratei, especialmente da presença física, por meio das cotas e do saber acumulado com os movimentos envolvidos na sua busca. No segundo capítulo, essa presença foi direcionada para o campo da literatura. Neste capítulo, até o momento, discorri sobre esta presença nas provas de literatura para o ingresso na universidade e, agora, proponho a extensão dessa presença em cursos de extensão na área de Letras com enfoque na literatura negra. Isso porque,

consoante LÍlian Amorim Carvalho (2017), esta presença pode ser ampliada se associada a educação para as relações étnico-raciais, que acontece, também, por meio de processos de ensino e aprendizagem pautados em currículos plurais congregadores dos saberes oriundos de todos os grupos étnicos e sociais componentes da sociedade brasileira, numa ecologia de saberes.

Posto isto,

Como a escola e a universidade poderão conhecer esses saberes e introduzi-los, na perspectiva da ecologia de saberes, como um importante componente dos currículos? Como o pensamento crítico educacional poderá dialogar e incorporar esses saberes?

Certamente, os caminhos são vários. Vamos apontar alguns. Antes, porém, faz-se necessário destacar, dentro da constelação de saberes produzidos pelos negros no Brasil, aqueles com os quais dialogaremos neste texto. São eles: os saberes identitário, os políticos e os estético-corpóreos. [...] Na realidade social, cultural, econômica e política eles se constroem de forma articulada e imbricada. Dada a sua força e capacidade emancipatórias, seus efeitos são potentes. (Gomes, 2017, p. 68-69)

Assim, articulando as discussões dos dois primeiros capítulos desta tese, proponho uma intervenção pedagógica passível de efetivação, resguardadas as necessidades de adaptação, nas mais diversas etapas de ensino com enfoque na presença da literatura negra e discussões correlatas. Essa proposta pode ser realizada, por exemplo, em parceria com instituições oficiais de ensino superior, como curso de extensão de iniciação, com noções introdutórias, para grupos de pessoas com formação acadêmica diversa interessados na temática ou como curso de atualização profissional voltado para professores de literatura. A saber, conforme regulamentação da UEM, cursos de extensão são “constituídos por um conjunto de atividades de ensino e aprendizagem que visam à difusão de conhecimento, o estudo e o debate de temas técnico-científicos e/ou culturais e a integração universidade-comunidade” (UEM, 2022, p. 2).

A ideia desta prática surgiu, quando, entre os anos 2015 e 2020, antes da obrigatoriedade do uso das plataformas de língua inglesa em sala de aula na educação básica pública do Paraná, desenvolvi projetos de leitura de literatura em língua inglesa com meus alunos do ensino médio, no colégio em que trabalho. Após aulas teóricas sobre literatura em língua inglesa, os alunos eram divididos em grupo para fazerem leituras e apresentações de diversas obras em língua inglesa, que por sua vez eram sorteadas de acordo com a idade e o grau de fluência da turma no

idioma. Assim, os alunos, com uma lista de perguntas elaboradas pela professora, precisavam se reunir no contraturno para realizarem a leitura e definirem como apresentariam o enredo do livro e suas impressões acerca da leitura. A apresentação tinha como comando principal: “use sua criatividade e contemple todas solicitações da professora”.

O projeto acompanhava todo o ano letivo. No primeiro trimestre, parte das aulas de língua inglesa eram voltadas para a teoria literária e apresentação de normas técnicas para elaboração de trabalhos (ABNT). Neste momento, os alunos faziam a leitura inicial e escreviam um trabalho escolar em conjunto. Após a correção do trabalho, os alunos se reuniam com a professora para uma reunião de orientação sobre a reescrita do trabalho escolar ao longo do segundo trimestre. No terceiro trimestre, os alunos apresentavam seu trabalho para a classe.

Lembro-me de um grupo de alunos que apresentou seu trabalho em formato de teatro sem falas pensando em um colega de sala surdo e em como ele poderia participar da apresentação. Outro grupo, em outro momento, apresentou o trabalho caracterizado dos personagens da obra. Um grupo de alunos elaborou um curta-metragem nas ruas da cidade para contar o enredo de sua obra. Enfim, as apresentações eram as mais diversificadas e, depois de anos, quando reencontro os alunos daquela época, eles dizem “Professora, nunca esqueci aquele trabalho que eu fiz na aula de inglês! Meu livro era (nome do livro)”.

É esta experiência pretendida por esta proposta: atravessar a vida das pessoas com a literatura negra por meio de um curso de extensão com foco na formação docente inicial de profissionais da área de Letras. Assim, vejamos a descrição da proposta atualizada para esta pesquisa dividida em quatro etapas: revisão bibliográfica, leitura literária, elaboração e reelaboração de planos de aula ou intervenção cultural com base na literatura negra, divulgação do material produzido ao longo do curso de extensão. Essa proposta pode ser estendida ou encurtada, no entanto é inicialmente pensada para cursos de extensão com encontros semanais de uma ou duas horas durante um semestre e cada etapa teria duração média de um mês. Além disso, os ministrantes dos encontros podem ser professores dos departamentos de Letras, alunos da pós-graduação, alunos de iniciação científica (supervisionados por seus orientadores), egressos da pós-graduação, todos com pesquisas voltadas para a literatura negra. Para a proposta descrita a seguir, o

público-alvo seria constituído por alunos das Letras, sejam da graduação ou da pós, e professores da educação básica com formação na área de Letras.

3.2.1. Etapa 1: revisão bibliográfica

Com o intuito de estabelecer debates e seminários acerca da literatura negra, a proposta de intervenção iniciaria com uma rodada de leituras teóricas acerca da literatura negra acompanhadas por contos e poesias. A metodologia para efetivação dessa parte seria: 1) a solicitação prévia das leituras da semana; 2) socialização das leituras no encontro presencial por meio de debates, perguntas motivadoras de discussão; 3) apresentações de seminários.

A pessoa ministrante do curso de extensão teria o papel primordial de orientar e conduzir as discussões, sem o caráter de uma aula expositiva. O intuito é promover o engajamento dos participantes a fim de que eles demonstrem seus conhecimentos prévios e tenham a oportunidade de sistematizá-los junto as discussões teóricas propostas.

As leituras teóricas seriam as bases discussão desta pesquisa e nesta ordem: 1) literatura negra e escrevivência, a partir dos textos de Conceição Evaristo (1996) e Cuti (2010); 2) saberes identitários, políticos e estético-corpóreos, literatura negra e decolonialidade, a partir das leituras de Nilma Lino Gomes (2009; 2017) e Munanga (2019); 3) histórico da literatura negra brasileira a partir do século XX, a partir das leituras de Cuti (2010) e Miriam Alves (2010); 4) dispositivo de racialidade, educação antirracista e literatura negra, a partir das leituras de Lélia Gonzalez (2008; 2020), Sueli Carneiro (2023) e Foucault (2003; 2008).

Antes do aprofundamento no texto literário e nas discussões teóricas subsequentes, o curso começa estabelecendo os recortes literários e o que se considera como literatura negra. Nesse momento é possível ler contos de Conceição Evaristo publicados em *Olhos d'água* (Evaristo, 2015) e *Insubmissas lágrimas de mulheres* (Evaristo, 2016). Depois disso, seguimos para os saberes produzidos no seio do movimento negro educador, que se manifestam na literatura e investiga como a literatura negra e sua estética recriam a vida negra na escrevivência. Aqui é possível ler excertos de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (2014), "Sobrevivendo no inferno", dos Racionais Mc's (2018) e *Água de Barrela*, de Eliana Alves Cruz (2018).

Na sequência, as leituras de *Brasil Afro Autorrevelado*, de Miriam Alves (2010), e *Literatura negro-brasileira*, de Cuti (2010), possibilitam aos participantes reconhecer o percurso da literatura negra a partir do século XX e seus precursores além de associar a escrita literária negra aos movimentos negros contemporâneos aos seus autores. Nesse momento, a literatura indicada são os próprios poemas transcritos nos livros mencionados, que apresentam textos de escritores como Cristiane Sobral, Jamu Minka, Solano Trindade, Cruz e Sousa, Geni Guimarães, entre outros.

Por fim, para a parte teórica do curso, as leituras indicadas são excertos de *Dispositivo de racialidade*, de Sueli Carneiro (2023), e *A vida dos homens infames*, de Michel Foucault (2008). A partir desse momento, a discussão sobre ausência presença da literatura negra é sistematizada teoricamente e os participantes são conduzidos para a segunda etapa do curso, quando se concentrarão na leitura literária no intuito de materializar a presença da literatura negra.

3.2.2. Etapa 2: leitura literária

Depois da discussão teórica, os participantes, divididos em grupo, receberão temáticas iniciais para investigação literária. Cada grupo será convidado a sugerir uma obra de literatura negra que poderá ser escolhida a partir de autores indicados no Portal da Literatura Afro-brasileira (*Literafro*) ou não. Depois de indicar a obra e realizar a leitura, partirá de uma das temáticas teóricas do curso e apresentará para os demais cursistas sua obra e sua análise.

Esta etapa consiste em levantamento de dados para as etapas seguintes. Os participantes não receberão orientações específicas sobre a estrutura da apresentação, pois se espera que o caráter criativo e inovador dos participantes seja explorado. Portanto, as únicas exigências serão: apresentar a obra literária e uma análise teórica de modo a estimular a participação dos ouvintes.

Nesse momento de leitura, os encontros semanais serão reuniões de orientação e discussão literária. Algumas temáticas que podem surgir das leituras ao longo das discussões e que são recorrentes na literatura negra poderão ser associadas ao corpo negro que ama, à simbologia da caneta enquanto arma revolucionária, à valorização da ancestralidade e à materialização dos sonhos ancestrais no presente, à desconstrução do corpo negro enquanto erótico e exótico, à positivação da identidade negra.

3.2.3. Etapas 3 e 4: produção e divulgação de material

⁵¹Escrevo essas linhas sem medo de como você pode interpretar

Um chamado, tá tudo acordado
 O bonde tá forte, nós veio cobrar
 Do ouro ao conhecimento
 Não vai ter lamento e eu vou te mostrar

Minha história é contada oralmente
 Não adiantou cê querer apagar
 De boca a boca nós vamo contando um levante e armando
 para dominar
 Seus livros, seus filmes, sua casa
 Seus filhos e a televisão que cê vê no seu lar

Mexendo com gentes
 Plantando sementes, germinando mentes, logo vai brotar
 Vai virar floresta
 Não vou deixar fresta pra minha história você contestar

Entrei nas escolas e nas faculdades
 Igrejas não vão mais me silenciar
 Aqui não é teu culto nem congregação
 Nessa mata fechada cê não vai entrar

Fazendo esse alarde pois não sou covarde
 Não vai nem dar tempo, o plano tá em ação
 É ação direta, sai da minha reta
 É mais do que só gritar revolução

Sou psicopreta, tomei sua caneta
 Sou bem mais que teta, bunda e corpão
 Sou mente afiada, festa tá armada
 Fogos de artifício, segura o rojão
 Plow! (Ferreira, *Um chamado*, 2019)

Após as apresentações, os participantes, em roda de conversa, enumerarão materiais didáticos e intervenções culturais que poderão ser elaboradas a partir dos textos literários. Os materiais podem ser planos de aula, declamações ao ar livre, vídeos para divulgação em redes sociais, material multimodal para subsidiar aulas de literatura negra, dentre outros.

Os participantes, novamente, não receberão orientações específicas sobre a estrutura do material. O intuito é fazer emergir materiais que possibilitem a ecologia

⁵¹ Depois de várias páginas sem sugestão de pausa, sugiro: ouça a voz de Bia Ferreira enquanto a lê. Áudio disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=kvAkIG2bfmg>> Acesso em: 26 mai. 2024.

de saberes, libertando-se, na medida do possível, dos padrões curriculares excludentes. Assim, as orientações consistem em solicitar aos participantes para considerarem a colaboração entre os cursistas como ponto de partida e apresentarem um material que presentifique a literatura negra e discussões correlatas. Os encontros semanais voltam a ter caráter de reuniões de orientação e rodas de conversa. Depois de produzido, o material pode ser divulgado por meio de publicações visuais, escritas, sonoras, entre outros.

Para encerrar, que a proposta de intervenção seja, nas palavras de Bia Ferreira, seja instrumento do propósito do universo em nós:

⁵²Antes de ir
 Que Exú vá na frente
 Que ao caminhar
 Oyá me sustente
 Eloquência e sabedoria
 Toda vez que eu falar
 Humildade pra fazer silêncio
 Quando eu não acrescentar

Que eu seja instrumento
 Da arte
 Que o meu corpo seja parte
 Do propósito do universo em mim
 Que eu seja instrumento
 Da arte
 Que o meu corpo seja parte
 Do propósito do universo em mim
 Que eu seja o que meus ancestrais sonharam
 E que seja sempre assim

Que eu seja instrumento
 Da arte
 Que meu corpo seja parte
 Do propósito do universo em mim
 Que eu seja instrumento
 Da arte
 Que meu corpo seja parte
 Do propósito do universo em mim
 Que eu seja o que meus ancestrais sonharam
 E que seja sempre assim
 Sempre assim (Ferreira, *Antes de ir*, 2022)

Enfim, que a universidade seja campo aberto para o universo de saberes produzidos pela população brasileira. Especificamente, anseio pela articulação entre

⁵² Ouça a canção em <<https://www.youtube.com/watch?v=o6x01YclGQE>>, acesso em 26 de maio de 2024.

os saberes presentificados no e pelo corpo negro enquanto materialização dos anseios ancestrais que, por séculos, buscam a liberdade em terras brasileiras. E que esses saberes possibilitem a existência e a coexistência intelectual e pessoal, numa ecologia de saberes, na qual a dominação e todas as suas formas de opressão sejam superadas.

CONSIDERAÇÕES

Esta pesquisa partiu da hipótese de que as listas de indicação de leitura e as provas de literatura do vestibular no estado do Paraná pautavam-se no mito da democracia racial, supondo a representatividade justa de autores negros na lista de indicações de leitura e nas questões efetivamente aplicadas nas provas. Para tanto, a invisibilidade do negro nesse contexto foi problematizada com o intuito de questionar a cultura branca e a ausência negra com vistas à visibilidade e à presença, enfim, à ecologia de saberes – especificamente, a ecologia literária. Ainda, tais indagações foram motivadas pela implementação da política de cotas raciais para negros na UEM e pela busca da literatura negra no curso de Letras da UEM.

Assim, os objetivos atendidos para estabelecer esta pesquisa foram as investigações sobre a implementação de cotas raciais na UEM; as listas de indicação de literatura para os vestibulares das universidades paranaenses; as provas de literatura dos vestibulares da UEM referentes ao final de 2019 e a 2020; articulações teóricas acerca do dispositivo de racialidade, da literatura negra, do epistemicídio, do pensamento decolonial e dos saberes produzidos no seio do movimento negro; a proposição de curso de extensão para formação docente inicial e continuada sobre literatura negra.

A realização deste trabalho possibilitou-me, enquanto pesquisadora, reflexões sobre diversas temáticas inquietantes para mim e, penso que, para os leitores dessa pesquisa. A primeira delas foi pensar sobre as cotas raciais para negros. Foi preciso que eu, enquanto pessoa negra, percorresse leituras teóricas da área do Direito, da Sociologia e da História para fundamentar para outras pessoas aquilo que eu já concordava e conhecia o efeito: a necessidade e constitucionalidade de cotas para diversos grupos de pessoas, prejudicados historicamente pelo colonialismo e pelo patriarcado.

Ao longo da pesquisa, tornou-se mais evidente a necessidade de cotas raciais para negros tanto no corpo docente quanto no corpo discente das universidades. Além disso, foi possível observar como o dispositivo de racialidade impera para a não efetivação de ações afirmativas para negros, a fim que se mantenham as relações de inferiorização de pessoas, em uma cultura branca, eurocêntrica e patriarcal. Foi este um dos ideários combatidos nesta pesquisa por meio da ecologia de saberes e de

peças manifestada propriamente na literatura por meio dos saberes identitários, políticos e estético-corpóreos insurgentes no seio do movimento negro no Brasil, desde os séculos passados. Assim, a tese defendida de que, embora o sistema universitário tenha apresentado mudanças recentes no sistema de ingresso para os cursos de graduação e haja a entrada de literatura negra no vestibular, ainda seja preciso propor ações de fortalecimento da presença dos saberes produzidos pelo movimento negro nas pesquisas acadêmicas foi confirmada.

Como materialização de parte dos objetivos iniciais, esta pesquisa estabeleceu um panorama histórico acerca do contexto que envolveu a aprovação das cotas raciais para negros na UEM. Com isso foi possível pensar relações de poder que interferem na implementação de cotas raciais, na definição de conteúdo científico ou literário, e evidenciar a linha abissal entre povos demarcada pela presença/ausência de negros em universidades públicas estaduais paranaenses. Também foi verificada a importância de comissões de heteroidentificação para haver a garantia do reconhecimento da raça social das pessoas que são alvo do racismo de marca e, por isso, sujeitos de destino das cotas raciais para negros.

Em seguida, ao reconhecer as necessidades da existência de cotas raciais e as relações de colonialidade que permitiram o surgimento da desigualdade social e do racismo, foi possível recuperar o pensamento decolonial e as práticas de poder que definem quem é o sujeito infame. Com tais constatações, discuti a literatura negra a partir da escrevivência, de Conceição Evaristo (1996), e da literatura negro-brasileira de Cuti (2010), optando por adotar nesta tese o termo “literatura negra”. Também recuperei os escritores negros sob a perspectiva decolonial associando-os ao conceito de sujeito infame, do qual trata Michel Foucault (2003), e à discussão do dispositivo de racialidade e epistemicídio levantada por Sueli Carneiro (2023). O intuito foi problematizar o apagamento de obras de literatura negra nos espaços de poder-saber, constantemente, por serem consideradas obras produzidas por sujeitos infames, aquelas e aqueles os quais o poder buscou apagar.

Em oposição ao apagamento proposto nas relações de poder, foi opção nesta pesquisa mencionar os nomes completos das autoras e autores referenciais tanto no corpo do texto quanto nas referências para que estas pessoas sejam reconhecidas na leitura do texto. Por esta razão também escrevi notas explicativas ao final do texto com uma pequena biografia de cada uma das pessoas citadas e dei ênfase à presença de negros no corpo teórico e literário deste trabalho.

Especialmente no caso das mulheres negras, repeti a expressão “além de” nas notas explicativas ao final do texto. Fiz isso por considerar que elas, além de lidarem com o racismo, o sexismo, situações de subalternidade oriundas do colonialismo, do patriarcado como a fome, a pobreza, de precisarem lutar contra o genocídio do seu povo, dos seus filhos, do seu conhecimento, da sua intelectualidade, os padrões de beleza eurocêntricos e brancos, de conviver com luta pela sobrevivência diária em uma sociedade que naturaliza, pelas práticas de biopoder, a morte e a dor das mulheres negras, encontraram forças e meios para se tornarem escritoras, pesquisadoras, intelectuais em ambientes turbulentos e desfavoráveis à concentração exigida para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas. Me identifico com elas.

Como ausência e presença foram duas variáveis presentes nesta pesquisa, depois de identificar ausências, busquei a presença por meio das cotas e da literatura negra nos espaços de ensino superior com vistas à ecologia literária. Junto ao pensamento de Lílian Amorim Carvalho (2017) sobre o conteúdo abordado em vestibulares, especialmente no Paraná, ainda ser marcadamente branco com raízes eurocêntricas; busquei a literatura negra em um espaço majoritariamente branco e encontrei-a, com algumas ressalvas, especialmente relativas ao cuidado identitário na descrição da literatura negra e de seus autores. Atendendo a objetivos da pesquisa, realizei a análise das provas de literatura dos vestibulares da UEM referentes ao segundo semestre de 2019 e 2020 no que diz respeito às questões étnico-raciais e propus reflexões atinentes a representação da literatura negra e seus autores, além de sugerir obras para as provas de vestibular.

Sobre os cursos de Letras na UEM, por exemplo, verifiquei a presença de tal literatura especialmente em disciplinas ofertadas e ministradas por professores engajados em pesquisas voltadas a grupos considerados como minoria e pesquisadores da área de Literatura e Identidade. Embora seja possível observar o número ascendente nos resultados da pesquisa, uma pesquisa quantitativa específica para a investigação acurada sobre a presença da literatura negra nas pesquisas poderia gerar dados para uma pesquisa qualitativa no que tange à relação entre presença de alunos cotistas na universidade e pesquisas na área de Letras que abarcam os saberes oriundos do movimento negro educador.

Ao considerar que a presença de tais pesquisas na universidade está associada a iniciativas de profissionais específicos, é necessário que elas estejam explícitas nas normativas curriculares. Isso porque, retomando a introdução desta

pesquisa, a universidade, pensada como lugar de formação das novas gerações de profissionais, é parte essencial à modificação da realidade brancocêntrica não apenas no espaço fechado da própria instituição, porém, sobretudo, nos espaços sociais.

Posteriormente, depois de identificar a ausência e a presença com dados representativos da hegemonia branca, redirecionei a discussão para depois do vestibular e para a proposição de um curso de extensão voltado para a presença da literatura negra na universidade, como resultado do objetivo inicial promover reflexões e sugestões de práticas pedagógicas com foco na representatividade da literatura negra e na ecologia literária. O curso de extensão proposto nesta pesquisa não foi implementado durante este processo de doutoramento, mas faz parte de ações a serem desenvolvidas como desdobramento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

AGUALUSA, José Eduardo. **O vendedor de passados**. Rio de Janeiro. Gryphus; 2004.

ALVES, Miriam. **BrasilAfro Autorrevelado: Literatura Brasileira contemporânea**. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

AMARAL, Amanda Gomes do. **A literatura de Cristiane Sobral: expressões corporais e a demanda pela linguagem do afeto**. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11307011#>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ANDRADE, Lucas Toledo de. **Os (des)caminhos da Exu-poética: nas encruzilhadas afrossurrealistas da criação de Criolo**. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231488>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

ARAÚJO, Marivânia Conceição. **A luta continua e deve sempre continuar**. [Entrevista concedida a] Taynara Cristina de Souza Silva. Acervo pessoal. Maringá, Paraná, 30 de maio de 2022.

ARAÚJO, Marivânia Conceição; CRUZ, Rosângela Aparecida Cardoso da. **O reconhecimento e a inserção de Carolina Maria de Jesus no vestibular da UEM**. Disponível em <<http://sites.uem.br/neiab/o-reconhecimento-e-a-insercao-de-carolina-maria-de-jesus-no-vestibular-da-uem>>. Acesso em: 18 out. 2020. s.p.

ASHCROFT, Bill. **Post-colonial transformation**. London and New York: Routledge, 2002.

ASSUMPÇÃO, Carlos. **Protesto.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=DFi87KVUrTY>>. Acesso em: 06 jun. 2024.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Rev. Bras. Ciênc. Polít., Brasília**, n. 11, p. 89-117, Ago. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-33522013000200004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 22 Abr. 2020.

BARACUHY, Maria Regina. **Cartografias discursivas**: notas sobre as práticas discursivas do sujeito contemporâneo no espaço urbano. In: Conferência Abralín em Cena Bahia, 2018.

BARBOSA, Fabiely da Silva. **Interação, afeto e ancestralidade: a relação entre avós e netos em duas obras da literatura infantil e juvenil de temática africana e afro-brasileira.** 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/4092>>. Acesso em 13 abr. 2024.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branquitude e poder – a questão das cotas para negros. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 165 – 178.

BHABHA, Homi. A questão do “outro”: diferença, discriminação e o discurso do colonialismo. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.). **Pós-modernismo e política.** Rio de Janeiro: Rocco, 1991, p. 177-203.

BONNICI, Thomas. Epílogo. In: **Multiculturalismo e diferença**: narrativas do sujeito na literatura negra britânica e em outras literaturas. Maringá: Eduem, 2011.

BRASÍLIA, Tribunal de Contas da União. **TCU recebe relatório que aponta violações à implementação da Lei de Cotas Raciais em concursos públicos,** 19 de março de 2024. Disponível em: <<https://portal.tcu.gov.br/imprensa/noticias/tcu-recebe-relatorio-que-aponta-violacoes-a-implementacao-da-lei-de-cotas- raciais-em-concursos-publicos.htm>>. Acesso em: 29 abr. 2024.

BRASIL, Supremo Tribunal Federal. **Ação Declaratória de Constitucionalidade 41 Distrito Federal**, de 08 de junho de 2017. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=13375729>> Acesso em: 15 abr. 2024.

BRASIL, **Base Nacional Curricular Comum**, Ministério da Educação. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#medio/a-area-de-linguagens-e-suas-tecnologias>> Acesso em: 10 set. 2019.

BRASIL, **Lei nº 5.465**, de julho de 1968. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/l5465.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%205.465%2C%20DE%203%20DE%20JULHO%20DE%201968.&text=Disp%C3%B5es%20s%C3%B4bre%20o%20preenchimento%20de,Art.>. Acesso em: 01 mai. 2024.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de dezembro de 2003. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL, **Lei nº 10.639**, de janeiro de 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 03 ago. 2019.

BRASIL, **Lei nº 12.288**, institui o Estatuto da Igualdade Racial, de julho de 2010. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12288.htm>. Acesso em: 27 out. 2022.

BRASIL, **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Brasília, DF, 2012.

BRASIL, **Lei nº 14.723**, de 13 de novembro de 2023. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/l14723.htm>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL, **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art92> Acesso em 03 nov. 2023.

BRASIL, **Linha do tempo**: Percurso Histórico das Ações Afirmativas no Serviço Público Federal, Ministério da Igualdade Racial. Disponível em: <

<https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/pl-de-cotas-no-servico-publico-1/linha-do-tempo>>. Acesso em: 22 abr. 2024.

BRASIL, **Parecer CNE/CP 003/2004**, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf> Acesso em: 04 set. 2024.

BRASIL, **Resolução nº 7, de 18 de dezembro de 2018**, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Disponível em <https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/pdf/CNE_RES_CNECESN72018.pdf> Acesso em: 04 set. 2024.

BRAZ, Pedro Henrique. **A reescrita do corpo negro feminino em Maréia, de Miriam Alves**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Departamento de Teorias Linguísticas e Literárias, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. Disponível em: <<https://ple.uem.br/pedrodissertacao-final.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2024.

CAMARGO, Oswaldo de (org.). **A razão da chama**: Antologia de poetas negros brasileiros. São Paulo: GRD, 1986.

CAMPOS, Daniela. **Os discursos incrustados no corpo**: casos: Juana de Ibarbourou (Uruguai, 1892-1979) e Carolina Maria de Jesus (Brasil, 1914-1977). 2022. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000236233>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e sociedade**: estudos de teoria e história literária. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul, 2010.

CARDOSO, Marcos da Silva; SILVA, Taynara Cristina de Souza. Literatura negro-brasileira: apontamentos sobre o corpo negro em Cruz e Couso e Gonçalves Dias. In: CASSIANO, Fernanda Garcia; FRANCESCHINI, Marcele Aires; GODOY, Maria

Carolina de. (Orgs) **Poder preto**: literatura, cinema, teatro e rap no contexto brasileiro. Maringá: Editora Trema, 2021.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CARVALHO, Lílian Amorim. **A cor do vestibular no Paraná**: na trilha de um novo caminho pela efetivação da educação étnico-racial. 2017. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Departamento de Ciências Sociais, Universidade Estadual de Maringá, Maringá. 165 f.

COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiletracies**: literacy learning and the design of social futures. London: Routledge, 2005.

CRUZ, Eliana Alves. **Água de barrela**. Rio de Janeiro: Malê, 2018.

CRUZ, Victoria Santa. **Gritaron me negra**. 1978. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=RljSb7AyPc0&t=2s>> Acesso em: 25 out. 2022.

CUTI, Luiz Silva. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DEMONY, Catarina. **Portugal must 'pay costs' of slavery and colonial crimes, president says**, Reuters. Disponível em: <<https://www.reuters.com/world/portugal-must-pay-costs-slavery-colonial-crimes-president-says-2024-04-24/>>. Acesso em 25 abr. 2024.

DIJK, Teun Adrianus Van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto: 2012.

DUBOC, Ana Paula; FERRAZ, Daniel de Mello. Letramentos críticos e formação de professores de inglês: currículos e perspectivas em expansão. In: JORDÃO, Clarissa Menezes (org.) **Letramentos e Multiletramentos no Ensino de Línguas e Literaturas**. Revista X, vol.1, 2011.

ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Rio de Janeiro: Record, 2003.

ELLIS, Carolyn, BOCHNER, Arthur P. Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. In: DENZIN, Norman Kent; LINCOLN, Yvonna Sessions. **Handbook of qualitative research**. London: Sage Publication, 2000.

EMECHETA, Buchi. **Cidadã de segunda classe**. Trad. Heloisa Jahn. Porto Alegre: Dublinense, 2018.

EMECHETA, Buchi. **Buchi Emecheta interview** – Civil Rights – women's rights – Today 1975. 2018. (4m54s) Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=KJPIJ8JpOFk>> Acesso em 04 fev 2021.

EMICIDA. **A ordem natural das coisas**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=1IXTGu4cYmc>> Acesso em 08 nov. 2022.

EMICIDA. **Ismália**. Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=4pBp8hRmynl>> Acesso em 10 dez. 2023.

EMICIDA. **Principia**. 2019. Disponível em: <<https://open.spotify.com/track/0pfNk7XtQWNNx6Otu34IXI>> Acesso em 21 set. 2023

EMICIDA. **Principia**. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=h8gotN_Na28> Acesso em 25 out. 2022.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. Rio de Janeiro: Malê, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. Rio de Janeiro: Pallas – Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

EVARISTO DE BRITO, Maria da Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. 1996. Dissertação. Departamento de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

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

FELIPE, Delton Aparecido. **O percurso de luta para implementação de cotas raciais na UEM.** [Entrevista concedida a] Taynara Cristina de Souza Silva. Acervo pessoal. Maringá, Paraná, 09 de maio de 2022.

FELIPE, Delton Aparecido; CARVALHO, Lílian Amorim. Cotas para a população negra na universidade estadual de Maringá: mobilizações, implementação e desafios. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 13, n. Ed. Especial, p. 11–37, 2021. Disponível em: <https://abpnrevista.org.br/site/article/view/1234>. Acesso em: 30 nov. 2023.

FERNANDES, Rute Gaia. **Mapeando o quilombo:** religiosidades afro-brasileiras em contos de Cadernos negros. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000232883>. Acesso em: 13 abr. 2024.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de professores:** raça/etnia – reflexões e sugestões de matérias de ensino em português e inglês. Cascavel: Coluna do saber, 2006.

FERREIRA, Bia. **Antes de ir,** 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=o6x01YclGQE> Acesso em: 26 mai. 2024.

FERREIRA, Bia. **Cota não é esmola.** 2018. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=QcQlaoHajoM> Acesso em 24 mai. 2022.

FERREIRA, Bia. **Um chamado.** 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=kvAkIG2bfmg> Acesso em: 26 mai. 2024

FONTOURA, Maria Conceição Lopes. Tirando a vovó e o vovô do armário. In: DIAS, Gleidison Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. (Orgs.) **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos.** Canoas: IFRS, Campus Canoas, 2018. p. 107 – 139.

FOUCAULT, Michel. **Arqueologia do saber:** Trad. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FOUCAULT, Michel. A vida dos homens infames. In: _____. **Estratégia, poder-saber**. Ditos e escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003, p.203-222.

GOMES, Nilma Lino. Intelectuais negros e produção do conhecimento: algumas reflexões sobre a realidade brasileira. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula.(Orgs.) **Epistemologias do sul**. Rio de Janeiro: Almedina, 2009. p. 419 – 442.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

GONZALEZ, Lélia. “Mulher negra”. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (Org.). **Guerreiras de natureza**: mulher negra, religiosidade e ambiente. São Paulo: Selo Negro, 2008. p. 29-47.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2020.

GREGOLIN, Maria do Rosário de Fátima Valencise. O enunciado e o arquivo: Foucault (entre)vistas. In: SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira; NAVARO-BARBOSA, Pedro. **Foucault e os domínios da linguagem**: discurso, poder e subjetividade. São Carlos: Claraluz, 2004.

GREGOLIN, Maria do Rosário de Fátima Valencise. Recitações de textos: a história na lente da mídia. In: _____. **Filigranas do discurso**: as vozes da história. Laboratório editorial/ UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica Editora, 2000.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Acesso de negros às universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, n. 118, p. 247–268, mar. 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: Lamparina editora, 2015.

HARMUCH, Rosana Apolonia. Periferia e vestibular: Carolina Maria de Jesus e Racionais MC's. **Muitas Vozes**, Ponta Grossa, v. 8, n.2, p. 146-157, 2019. Disponível em

<<https://revistas2.uepg.br/index.php/muitasvozes/article/view/14168/209209212966>>
Acesso em 18 out 2020.

IBGE, Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. **Estudos e pesquisas** – informação demográfica e socioeconômica, Rio de Janeiro, n. 41, p. 1-12, 2019.

IBGE, **Tabela 5438 – Rendimento médio mensal real das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho, habitualmente e efetivamente recebidos no trabalho principal e em todos os trabalhos, por nível de instrução.** Disponível em <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/5438#resultado>> Acesso em 14 dez. 2023.

IBGE, **Tabela 6405 – Rendimento médio mensal das pessoas de 14 anos ou mais de idade ocupadas na semana de referência com rendimento de trabalho, habitualmente e efetivamente recebidos no trabalho principal e em todos os trabalhos, por cor ou raça.** Disponível em <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6405#resultado>> Acesso em 14 dez. 2023.

IBGE, **Tabela 6408 – População residente, por sexo cor ou raça, Variável – Distribuição percentual da população por sexo segundo cor ou raça (%), Grande Região – Sul, Sexo – Total.** Disponível em <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6408#resultado>> Acesso em 23 set. 2023.

IBGE, **Tabela 7129 – Pessoas de 14 anos ou mais de idade, por cor ou raça e nível de instrução.** Disponível em <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/7129>> Acesso em 14 dez. 2023.

JAMELÃO, Thiago. **Sobrevivente.** Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=NAgvQ4K9Pbc>>. Acesso em 10 dez. 2023.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo:** diário de uma favelada. São Paulo, Ática, 2014[1960].

KALANTZIS, Mary; COPE, Bill. **Literacies.** Cambridge: Cambridge University Press, 2012.

KOCK, Klara Friedericke; GODOI, Christiane Kleinübing; LENZI, Fernando César. Discussão e prática da autoetnografia: um estudo sobre aprendizagem organizacional em uma situação de catástrofe. **Revista Gestão Organizacional**, vol. 5, n. 1, jan/jun, 2012.

LITERAFRO, O portal da literatura afro-brasileira. **Conceição Evaristo**. Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>>. Acesso em: 16 abr. 2024

LOBATO, Monteiro. **Memórias da Emília**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1936.

MARTINEZ, Juliana Zeggio; FIGUEIREDO, Eduardo Henrique Diniz de. "Eu só posso me responsabilizar pelas minhas leituras, não pelas teorias que eu cito": entrevista com Lynn Mario Trindade Menezes de Souza (USP). **Revista X**, v. 14, n. 5, p. 05-21, nov. 2019. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/revistax/article/view/69230>>. Acesso em: 01 mai 2020.

MENEZES DE SOUZA, Lynn Mario Trindade. **Language Awareness: Language and Body**. USP, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=13&v=t3g7SyzrITI> Acesso em: 30 jul. 2019.

MIGNOLO, Walter. **Geopolitics of Sensing and Knowing On (De)Coloniality, Border Thinking, and Epistemic Disobedience**. 2011. Disponível em: <<https://transversal.at/transversal/0112/mignolo/en>> Acesso em 13 ago 2020.

MIZAN, Souzaana. Práticas de letramento racial na formação de professores de língua inglesa: epistemologias pós-coloniais, pedagogia crítica e estética. In.: JORDÃO, Clarissa Menezes; MARTINEZ; Juliana Zeggio; MONTE MOR, Walkyria Maria. **Letramentos em prática na formação de inicial de professores de inglês**. São Paulo: Pontes Editores, 2018.

MONTE MOR, Walkyria Maria. The Development of Agency in a New Literacies Proposal for Teacher Education in Brazil. In: JUNQUEIRA, Eduardo Santos; BUZATO, Marcelo El Khouri. (Orgs.) **New Literacies, New Agencies? A Brazilian Perspective on Mindsets, Digital Practices and Tools for Social Action In and Out of School**. Nova York: Peter Lang Publishers, 2013.

MONTE MOR, Walkyria Maria. Crítica e letramentos críticos: reflexões preliminares. In: ROCHA, Claudia Hilsdorf; MACIEL, Ruberval Franco. (Orgs.). **Língua Estrangeira e Formação Cidadã: por entre discursos e práticas**. Campinas: Pontes, 2014.

MONTE MOR, Walkyria Maria. **Tema 2: Por que e para que o aprendizado de línguas (estrangeira e materna) hoje?** USP, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?time_continue=4&v=yctpvcHEZbvW> Acesso em: 30 jul. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Políticas de ação afirmativa em benefício da população negra no Brasil: um ponto de vista em defesa de cotas. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 115 – 128.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história de África e do negro no Brasil de hoje?. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, dez. 2015, n. 62, p. 20-31. Disponível em <<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i62p20-31>>, Acesso em: 30 jul. 2019.

NASCIMENTO, Daniele Galvani do. **A Lei 10.639/03 entre a teoria e a prática escolar: história e cultura afro-brasileira e africana em uma escola no município de Franca/SP**. Dissertação (Mestrado Profissional – Políticas Públicas), Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Humanas e Sociais, p. 152. 2018. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/153957/Nascimento_DG_me_fran.pdf?sequence=3> Acesso em: 11 out. 2018.

OLIVEIRA, Noemi de. **Possibilidades para uma abordagem positiva, significativa antirracista e anti-sexista a partir da Literatura Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/4041>>. Acesso em 13 abr. 2024.

PARANÁ, **Ato executivo nº 001/2022**, de 03 de fevereiro de 2022, GRE, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://www.cvu.uem.br/arquivos/29/AE22_001.pdf>. Acesso em: 16 abr. 2022.

PARANÁ, **Departamento de Letras Modernas**, Grade curricular do curso de Letras. Disponível em <<http://www.dlm.uem.br/index.php?conteudo=grade>>. Acesso em: 06 mai. 2024. [1]

PARANÁ, **Diretoria de Assuntos Acadêmicos**, Vestibular – Aluno indígena. Disponível em <<https://daa.uem.br/estude-na-uem/aluno-indigena>>. Acesso em: 16 abr. 2024. [2]

PARANÁ, **Instrução nº 010/2010** – SUED/SEED, de setembro de 2010. Disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao10_2010.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2016.

PARANÁ, **Programa de Pós-Graduação em Letras**, Estrutura Curricular. Disponível em <<https://ple.uem.br/programa/estrutura-curricular-1>>. Acesso em: 6 mai. 2024. [3]

PARANÁ, **Portaria nº 664/2023**, de 07 de agosto de 2023, GRE, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em: <https://www.cvu.uem.br/arquivos/49/gre2023_664.pdf>. Acesso em 30 abr. 2024.

PARANÁ, **Portaria nº 1025**, 18 de dezembro de 2019, GRE, Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <[http://www.scs.uem.br/portarias/2019/1025.htm#:~:text=Qualquer%20cidad%C3%A3o%2C%20candidato%20ou%20n%C3%A3o,negros%20\(pretos%20ou%20pardos\)%20.>](http://www.scs.uem.br/portarias/2019/1025.htm#:~:text=Qualquer%20cidad%C3%A3o%2C%20candidato%20ou%20n%C3%A3o,negros%20(pretos%20ou%20pardos)%20.>)> Acesso em 20 mai. 2020.

PARANÁ, **Resolução N.º 028**, 20 de novembro de 2019, Conselho de Ensino, Extensão e Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá. Disponível em <<http://www.scs.uem.br/2019/cep/028cep2019.htm>> Acesso em 20 mai. 2020.

PARANÁ, **Superintendência Geral de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior**, Universidades. Disponível em: <<http://www.seti.pr.gov.br/#>> Acesso em 10 ago 2020.

PIOVESAN, Flávia. Ações afirmativas sob a perspectiva dos direitos humanos. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 33 – 44.

PORTAL GELEDÉS. **Kiriku famosa lenda de bebê africano vai virar série de livros**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/famosa-lenda-africana-de-bebe-guerreiro-vai-virar-serie-de-livros/#:~:text=O%20filme%20retrata%20uma%20lenda,todo%20o%20ouro%20das%20mulheres.>> Acesso em 21 set. 2023.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. In: SOUSA SANTOS, Boaventura de; MENESES, Maria Paula. (Orgs.) **Epistemologias do sul**. Rio de Janeiro: Almedina, 2009. p. 73 – 118.

RACIONAIS MC'S. **Sobrevivendo no inferno**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

RIO DE JANEIRO, **Linha do tempo**, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://gema.iesp.uerj.br/linha-do-tempo/>>. Acesso em: 22 abr. 2024. [1]

RIO DE JANEIRO, **Mapa das ações afirmativas no Brasil**, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <<https://gema.iesp.uerj.br/mapa-das-acoes-afirmativas/>>. Acesso em: 22 abr. 2024. [2]

RIOS, Roger Raupp. Pretos e pardos nas ações afirmativas: desafios e respostas da autodeclaração e da heteroidentificação. In: DIAS, Gleidison Renato Martins; TAVARES JUNIOR, Paulo Roberto Faber. (Orgs.) **Heteroidentificação e cotas raciais: dúvidas, metodologias e procedimentos**. Canoas: IFRS, Campus Canoas, 2018. p. 215 – 249.

SCHÄFER, Samantha. **Letramento racial crítico: o encantamento do livro “o mundo no black power de Tayó” em uma proposição didática**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa. Disponível em: <<https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3424>>. Acesso em 13 abr. 2024.

SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SARGENTINI, Vanice Maria Oliveira. Dispositivo: um aporte metodológico para o estudo do discurso. In: SOUSA, Kátia Menezes de; PAIXÃO, Humberto Pires da. **Dispositivos de poder/saber em Michel Foucault: biopolítica, corpo e subjetividade**. 1. ed. São Paulo: Editora Intermeios, 2015, v. 1, p. 19-36.

SASSO, Nathalia Nunes; MEDROA, Camila Valéria. Lei 10.639 completa 15 anos na educação brasileira ainda com dificuldades de implantação. **Humanista – jornalismo e direitos humanos**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 10 set. 2018. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/humanista/2018/09/10/lei-10-639-completa-15-anos-na-educacao-brasileira-ainda-com-dificuldades-de-implantacao/>> Acesso em: 11 out. 2019.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor**. São Paulo: Fósforo, 2023.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Ação afirmativa para negros(as) nas universidades: a concretização do princípio constitucional da igualdade. In: SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e; SILVÉRIO, Valter Roberto. (Orgs.) **Educação e ações afirmativas: entre a injustiça simbólica e a injustiça econômica**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003. p. 99 – 114.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista Silva; ROSEMBERG, Fúlvia. Brasil: lugares de negros e brancos na mídia. DIJK, Teun Adrianus Van. **Racismo e discurso na América Latina**. São Paulo: Contexto: 2012.

SILVA, Taynara Cristina de Souza. **Relações étnico-raciais e multiletramentos na formação docente: narrativas literárias e multimodais a partir de *The help***. Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, p. 132. 2019.

SILVA, Taynara Cristina de Souza; MARINS, Liliam Cristina. Literatura negro-brasileira, vestibular e infâmia: uma educação antirracista passa pela representatividade da literatura negra. **Revista Cerrados**, [S. l.], v. 30, n. 57, p. 96–107, 2021. DOI: 10.26512/cerrados.v30i57.37416. Disponível em: <<https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/37416>> Acesso em: 8 nov. 2022.

SIMIÃO, Vitor. **Cotas raciais podem ser aprovadas na UEM no Dia da Consciência Negra**. CBN, 19 nov. 2019. Disponível em <<https://cbnmaringa.com.br/noticia/cotas-raciais-podem-ser-aprovadas-na-uem-no-dia-da-consciencia-negra>> Acesso em: 23 mar. 2020.

SINHORETO, Ueysla Priscila. **Quartos de despejo: memória e identidade nos diários de Anne Frank e de Carolina Maria de Jesus**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Programa de Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2023. Disponível em <<https://ple.uem.br/teses-e-dissertacoes/mestrado-2020/mestrado-2023-2025>> Acesso em: 23 mar. 2020.

SOUSA SANTOS, Boaventura de. Para além do Pensamento Abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 78, Outubro 2007, p. 3-46.

TEIXEIRA, Matheus. **Doutor da UFSC traz informações sobre cotas para negros**. Assessoria de Comunicação Social – UEM. 2019. Disponível em: <https://www.asc.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=23984:doutor-da-ufsc-traz-informacoes-sobre-cotas-para-negros&catid=986&Itemid=211> Acesso em 09 dez. 2023.

TEIXEIRA, Matheus. **Ranking Universitário Folha: UEM é 6ª melhor estadual do Brasil**. Assessoria de Comunicação Social da Universidade Estadual de Maringá, 7 out. 2019. Disponível em <http://www.noticias.uem.br/index.php?option=com_content&view=article&id=24028:ranking-universitario-folha-uem-e-6-melhor-estadual-do-brasil&catid=986&Itemid=101> Acesso em: 15 abr. 2020.

THEODORO, Mário Lisboa; JACCOUD, Luciana de Barros. Raça e educação: os limites das políticas universalistas. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 103 – 120.

THIONG'O, Ngugi Wa. **Decolonising the mind: the politics of language in African literature.** Harare: Zimbabwe Publishing House, 1987.

UEL. **Lista de Obras Literárias para o Vestibular UEL 2019 – 2020.** Disponível em: <<https://www.cops.uel.br/v2/download.php?Acesso=YzImNzU2YTBiMWIzYTM4MDZiM2RmN2FiYWEzZDdkMWFiZjAwNjg4NWZjZTA0ZmFjZDdlMWNmYzJkNDE3ZTBjM2FhMzM3YzUwYzA1OWZiNjVhNTAxNTY2MzVIZjlyZjVjZW5kYmI0MGVlOGM4ZjNkZjZiNGJiNWUxMTYyYWJiZGRjOGNkMGJkMDhiNDA5NjViNjA0YTg3YTljODNmMjRINA==>> Acesso em: 27 mai. 2024.

UEM. **Programa para as Provas dos Vestibulares de Inverno e Verão 2019.** Disponível em: <https://www.vestibular.uem.br/20/prog2019_vestibular.pdf> Acesso em: 27 mai. 2024.

UEM. **Programa para as Provas do Vestibular 2020.** Disponível em: <https://www.vestibular.uem.br/23/prog2020_vestibular.pdf> Acesso em: 27 mai. 2024.

UEM. **Resolução nº 091/2022-CI/CCH.** Disponível em: <https://cch.uem.br/resolucoes/2022/091_22-b.pdf> Acesso em: 04 set. 2024.

UEM. **Resolução nº 131/ 2022-CAD.** Disponível em: <<https://dex.uem.br/normas-e-legislacao-1/resolucao-131-2022-cad.pdf>> Acesso em: 02 jun. 2024.

UEM/CVU. **Vestibular 2019, prova 2.** Disponível em: <<https://www.vestibular.uem.br/provas/ve19/P2G1-LLI.pdf>> Acesso em: 18 mai. 2024.

UEM/CVU. **Vestibular 2020, prova 2.** Disponível em: <https://www.vestibular.uem.br/provas/ve20/P2_lli.pdf> Acesso em: 18 mai. 2024.

UEM/CVU. **Vestibular 2020, prova 2.** Disponível em: <https://www.vestibular.uem.br/provas/ve20/P2_lli.pdf> Acesso em: 18 mai. 2024.

UEPG. **Manual do candidato,** vestibular de verão 2019. Disponível em: <https://cps.uepg.br/vestibular/documentos/2019/verao/MANUAL_DO_CANDIDATO_VESTIBULAR_VER%C3%83O_2019.pdf> Acesso em: 27 mai. 2024.

UEPG. **Manual do candidato**, vestibular 2020. Disponível em: <https://cps.uepg.br/vestibular/documentos/2020/vestibular_2020/MANUAL_DO_CANDIDATO_-_VESTIBULAR_2020_-_RETIFICADO_PORTARIA_R_2021_98.pdf> Acesso em: 27 mai. 2024.

UNIOESTE. **Vestibular Unioeste**. Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/arq/files/vestibular2020/unioeste_manual_do_candidato_210_x_297.pdf> Acesso em: 27 mai. 2024.

UNICENTRO. **Concurso vestibular de 2020 – Manual do candidato**. Disponível em: <https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=011819882354599836693:ifh4t3ihph4&q=https://www3.unicentro.br/vestibular/wp-content/uploads/sites/30/2019/06/Manual_do_candidato_Vestibular_2020.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwjDhNqk1rGGAxW3ppUCHQ85DogQFnoECAYQAQ&usg=AOvVaw3Wkv63HG-jYWYXi7vMalNW&arm=e&fexp=72519171,72519168> Acesso em: 28 mai. 2024.

UNICENTRO. **Concurso vestibular de 2021 – Manual do candidato**. Disponível em: <https://www.google.com/url?client=internal-element-cse&cx=011819882354599836693:ifh4t3ihph4&q=https://www3.unicentro.br/vestibular/wp-content/uploads/sites/30/2020/12/Manual_do_candidato_Vestibular_de_2021.pdf&sa=U&ved=2ahUKEwjDhNqk1rGGAxW3ppUCHQ85DogQFnoECA0QAQ&usg=AOvVaw1n43flp4_dQRKXzthbkUfc&arm=e&fexp=72519171,72519168> Acesso em: 28 mai. 2024.

UENP. **Anexo II – Edital N° 033/2019 – GR, conteúdo programático**. Disponível em: <<https://www.blogdovestibular.com/wp-content/uploads/2019/08/anexoii-conteudo-programatico.pdf>> Acesso em: 28 mai. 2024.

UENP. **Edital N° 048/2020 – GR**. Disponível em: <<https://bit.ly/2KmEW7V>> Acesso em: 28 mai. 2024.

UNESPAR. **Lista de Obras Literárias para o Vestibular UEL 2019 – 2020**. Disponível em: <> Acesso em: 28 mai. 2024.

VALÉRIO, Amanda Crispim Ferreira. **A poesia de Carolina Maria de Jesus**: um estudo de seu projeto estético, de suas temáticas e de sua natureza quilombola. 2020. Tese (Doutorado em Letras) – Centro de Letras e Ciências Humanas, Pós-graduação em Letras, Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Disponível em < <http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000231537>>. Acesso em: 07 jun. 2024.

VIEIRA JÚNIOR, Ronaldo Jorge Araújo. Rumo ao multiculturalismo: a adoção compulsória de ações afirmativas pelo Estado brasileiro como reparação dos danos atuais sofridos pela população negra. In: SANTOS, Sales Augusto dos. **Ações afirmativas e o combate ao racismo nas Américas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 81 – 100.

WESTIN, Ricardo. **Senador Abdias Nascimento**: uma vida dedicada à luta contra o racismo. Brasília: Agência do Senado, 2021.

NOTAS BIOGRÁFICAS SOBRE AUTORES E PESQUISADORES DAS REFERÊNCIAS

Ana Lúcia Silva Souza, além de mulher negra, é professora da Universidade Federal da Bahia, com pesquisas nas áreas de Letras com enfoque nos estudos da linguagem e nas relações étnico-raciais (Souza, 2011).

Aníbal Quijano foi sociólogo peruano e um dos precursores da Teoria da Decolonialidade do Poder. Informações disponíveis em <<https://lergeo.fflch.usp.br/1928-2018-anibal-quijano>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Antonio Candido foi professor, por cerca de cinquenta anos, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP com pesquisas voltadas para a teoria literária. Informações disponíveis em <<https://jornal.usp.br/cultura/a-vida-a-obra-e-o-legado-de-antonio-candido/>>. Acesso em 17 abr. 2024.

Antonio Sérgio Alfredo Guimarães: pesquisador vinculado ao Departamento de Sociologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (Guimarães, 2003).

Aparecida de Jesus Ferreira, além de mulher negra paranaense, é professora adjunta da Unioeste, com formação acadêmica em Letras e doutorado em Educação. É umas pesquisadoras responsáveis pela sistematização de conceitos relativos ao letramento racial. (Ferreira, 2006)

Bill Ashcroft é professor emérito da escola de Arte e Mídia da University of New South Wales, em Sidney, Austrália com publicações na área de Estudos pós-coloniais.

Boaventura de Sousa Santos possui formação em Ciências Sociais e Economia, além de ser professor da Universidade de Coimbra e pesquisador da área de Estudos pós-coloniais. Informações disponíveis em <<https://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/homepage.php>>. Acesso em: 16 abr. 2024.

Delton Felipe é homem negro e professor pós-doutor em História vinculado à UEM, membro da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros engajado em elaboração de políticas públicas para a promoção da igualdade racial.

Flávia Piovesan é professora doutora em Direito da PUC São Paulo e pesquisadora de temas relacionados aos direitos humanos, Direito Constitucional e Direito internacional. Informações disponíveis em seu currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/1701611968664709>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

Frantz Fanon: homem negro, psiquiatra e psicanalista martinicano com pesquisas voltadas para os efeitos do colonialismo para o sujeito negro.

Fúlvia Rosemberg: pesquisadora vinculada ao programa de doutorado em Psicologia da PUC São Paulo.

Kabengele Munanga: homem negro, nascido no Congo e naturalizado brasileiro, tem formação em Antropologia e pesquisas publicadas sobre Antropologia da África e Afro-brasileira. Também atuou como professor universitário na USP, na UFBA dentre outras universidades como professor visitante, conforme informações disponíveis no seu Currículo Lattes, acessado em 30 de abril de 2024, disponível em <<http://lattes.cnpq.br/7127393102182978>>.

Lélia Gonzalez: de acordo com nota bibliográfica disponibilizada pelas organizadoras do livro “*Por um feminismo afro-latino-americano*” (2020), Lélia Gonzalez, nascida em 1935 e falecida 1994, além de mulher negra, foi tradutora, professora universitária, antropóloga, filósofa, feminista precursora e militante antirracista brasileira, de extrema importância intelectual não somente para o contexto acadêmico, mas para a elaboração de políticas públicas de igualdade racial na Constituição de 1988.

Lia Vainer Schucman: professora da UFSC com pesquisas na área de Psicologia e Relações Étnico-raciais. As referências que faço neste trabalho são ao livro derivado de sua pesquisa de pós-doutorado, na qual pesquisou tensões entre cor e amor em famílias inter-raciais. A sugestão de leitura foi feita por minha psicóloga e me ajudou a refletir sobre diversas nuances coloridas em minha família.

Liliam Cristina Marins é professora adjunta da UEM, com pós-doutorado em estudos da tradução e pesquisas voltadas para a formação de leitores, pensamento decolonial

e pessoa fundamental para que esta tese fosse escrita. Liliam, muito obrigada por ter me adotado na graduação e ter me convidado para participar da sua pesquisa de doutorado, mesmo tendo que me levar todos os dias ao ponto de ônibus para que eu não perdesse o último horário de volta para cidade onde eu morava.

Lílian Amorim Carvalho é pesquisadora negra associada à Associação Brasileira de Pesquisadores Negros, doutoranda pela UEL e com pesquisas na área de Ciências Sociais voltadas para a implementação de ações afirmativas para negros. Informações disponíveis em seu Currículo Lattes, acessado em 28 de abril de 2024, pelo *link* <<http://lattes.cnpq.br/8470421960481684>>.

Luciana Ballestrin: pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Ciência Política da Universidade Federal de Pelotas (Ballestrin, 2013).

Luciana de Barros Jaccoud é doutora em Ciências Sociais com pesquisas na área de desigualdade social e racial, conforme currículo Lattes disponível em <<http://lattes.cnpq.br/5633667748141029>> em dezoito de abril de 2024.

Luiz Silva, o Cuti, cujo pseudônimo é amplamente conhecido dentro do movimento negro, é um dos escritores e críticos-literários negros brasileiros responsável pelas publicações do Quilombhoje e dos Cadernos negros. Além disso, também é formado em Letras e doutor em Literatura Brasileira. (Cuti, 2010).

Marcele Aires Franceschini é professora de Teoria Literária vinculada à UEM, com pesquisas voltadas para Literatura e Afro Brasilidades, coordenadora do GELBEC e coorientadora desta pesquisa.

Maria Carolina de Godoy é professora de Literatura vinculada à UEL, com bolsa produtividade do CNPQ e coordenadora do grupo de estudos GPLAB, do qual participei ativamente durante a pandemia.

Maria Conceição Lopes Fontoura, além de mulher negra, é doutora em Educação e coordenadora da Organização de Mulheres Negras Maria Mulher (Fontoura, 2018).

Maria da Conceição Evaristo de Brito, além de mulher negra mineira, é professora doutora em Literatura, escritora e responsável pela sistematização do conceito de escrevivência abordado nesta pesquisa (Literafro, 2024).

Maria do Rosário de Fátima Valencise Gregolin é docente aposentada da UNESP, com pesquisas nas áreas de Linguística e Análise do Discurso. Informações disponíveis em <<http://lattes.cnpq.br/4995921934522390>>, acesso em 02 de maio de 2024.

Maria Regina Baracuhy é professora da UFPB com pesquisas na área de Linguística e Análise do Discurso. Informações disponíveis em <<https://sigaa.ufpb.br/sigaa/public/docente/portal.jsf?siape=338147>>, acesso em 02 de maio de 2024.

Mário Lisboa Theodoro é doutor em Ciências Econômicas com pesquisas nas áreas de Direitos Humanos e Políticas Públicas com enfoque em questões étnico-raciais, conforme currículo Lattes disponível em <<http://lattes.cnpq.br/0475600070079106>> em dezoito de abril de 2024.

Marivânia Conceição de Araújo, além de mulher negra, é professora vinculada ao Departamento de Ciências Sociais da UEM e ao NEIAB, com participação ativa no processo de implementação de cotas raciais para negros na UEM.

Michel Foucault: filósofo, professor e psicólogo francês.

Miriam Alves, além de mulher negra, é escritora e professora pesquisadora universitária com foco em literatura negra, especialmente de autoria afrofeminina (Alves, 2010).

Nilma Lino Gomes, além de mulher negra militante, possui formação em diversas áreas da Educação e das Ciências Humanas, com pós-doutorado em Sociologia. A pesquisadora já foi parte integrante de ministérios federais, como o da Igualdade Racial e o das Mulheres e é professora universitária da UFMG (Gomes, 2017).

Paulo Vinicius Baptista da Silva, com família de origem africana e indígena, é formado em Psicologia pela UFPR e é professor na mesma universidade na área de Educação, com pesquisas voltadas para relações raciais e políticas afirmativas, conforme informações disponíveis em sua biografia na página da Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e diversidade da UFPR, disponível em <<https://sipad.ufpr.br/superintendente-fala-sobre-trajetoria-e-atuacao-da-sipad-ufpr/>>, acesso em 03 set. 2024.

Roger Raupp Rios é doutor em Direito e desembargador federal (Rios, 2018).

Ronaldo Jorge Araújo Vieira Júnior: pesquisador da área de Direito e consultor legislativo do Senado Federal na área de Direito Constitucional (Santos, 2005).

Rosana Apolonia Harmuch é professora de Literatura da UEPG (Harmuch, 2019).

Rosângela Aparecida Cardoso da Cruz, além de mulher negra, minha amiga pessoal, ter estudado comigo ao longo do meu mestrado, é professora doutora em Estudos Literários pela UEM com pesquisas voltadas para literatura negra.

Sales Augusto dos Santos é sociólogo negro, com pós-doutorado e pesquisas na área de movimentos sociais, racismo, políticas de ação afirmativa, membro da Sociedade Brasileira de Sociologia e da Associação Brasileira de Pesquisadores Negros. Informações disponíveis em seu currículo Lattes <<http://lattes.cnpq.br/7618539078741437>>. Acesso em: 18 abr. 2024.

Souzana Mizan é professora adjunta do Departamento de Letras da UNIFESP, com formação em Estudos Linguísticos e Literários com pesquisas na área de letramentos críticos. Informações disponíveis em < <https://www.unifesp.br/campus/gua/docentes-letras/363-souzana-mizan>>. Acesso em 17 abr. 2024.

Stuart Hall foi pesquisador de temas voltados para os estudos culturais e professor da Open University, na Inglaterra (Hall, 2015).

Sueli Carneiro, além de mulher negra brasileira, é escritora, filósofa, doutora em Educação pela USP, doutora honoris causa pela UnB e fundadora do Geledés – Instituto da Mulher Negra (Carneiro, 2023). Repito a expressão “além de” nesta e em outras notas sobre pesquisadoras negras a partir da seguinte reflexão: além de lidarem com o racismo, o sexismo, situações de subalternidade oriundas do colonialismo, do patriarcado como a fome, a pobreza, de precisarem lutar contra o genocídio do seu povo, dos seus filhos, do seu conhecimento, da sua intelectualidade, os padrões de beleza eurocêntricos e brancos, de conviver com luta pela sobrevivência diária em uma sociedade que naturaliza, pelas práticas de biopoder, a morte e a dor das mulheres negras, essas mulheres encontraram forças e meios para se tornarem escritoras, pesquisadoras, intelectuais em ambientes turbulentos e

desfavoráveis à concentração exigida para o desenvolvimento de pesquisas acadêmicas.

Teun Adrianus van Dijk é pesquisador da área de Teorias Literárias e Estudos do Discurso com ênfase em movimentos sociais, discursos e cognição. Além disso, é professor de Estudos do Discurso na Universidade Pompeu Fabra, em Barcelona, Espanha. Informações disponíveis em: <<https://www.editoracontexto.com.br/categoria/autores/t1/teun-a-van-dijk>> Acesso em 16 abr. 2024.

Thomas Bonnici é um nome do qual lembro ouvir diversas vezes enquanto eu cursava Letras, pois ele foi professor dos meus professores e um dos responsáveis pelo estabelecimento dos estudos pós-coloniais no Departamento de Letras da UEM e no país. O pesquisador se formou em Malta, seu país de origem, onde começou seus estudos nas linguagens e literaturas e depois, já no Brasil, tornou-se doutor em Teoria da Literatura, conforme informações disponíveis em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciLangCult/article/view/6562>>. Acesso em 16 abr. 2024.

Umberto Eco: filósofo, escritor e professor universitário da Universidade de Bolonha, falecido aos 86 anos em 2016, conforme portal de notícias da UFMG. Disponível em <<https://ufmg.br/comunicacao/noticias/ha-90-anos-nascia-o-filosofo-e-escritor-italiano-umberto-eco>>. Acesso em 01 de maio de 2024.

Vanice Maria Oliveira Sargentini: docente aposentada do departamento de Letras da UFSCar com pesquisas em teoria e Análise Linguística e Análise do Discurso. Informações disponíveis em <<https://www.dl.ufscar.br/menu-lateral/docentes-1/vanice-maria-oliveira-sargentini>>, acesso em 02 de maio de 2024.

Vera Helena Gomes Wielewicki: professora do departamento de Letras da UEM durante minha graduação e professora na pós-graduação durante o meu mestrado. Coorientou-me extraoficialmente durante o mestrado, participando ativamente das minhas inquietações de pesquisa durante aquele momento. Possui formação em teoria literária e pesquisas voltadas para os multiletramentos e as múltiplas aprendizagens.

Vitor Simião, conforme informações do seu perfil no *LinkedIn*, acessado em 16 de abril de 2024, jornalista negro, também formado em Ciências Sociais, além de ter atuado como secretário de cultura na cidade de Maringá, onde resido e onde a UEM é sediada. Disponível em: <<https://br.linkedin.com/in/victor-simi%C3%A3o-ab2143a0>>.

Walkyria Maria Monte Mor possui formação em Letras, Filosofia da Educação e doutorado em Estudos da Linguagem. Atua como professora da USP e é um dos nomes responsáveis pela difusão do Projeto Nacional de Letramentos. A pesquisadora também desenvolve pesquisas voltadas para os multiletramentos, pedagogia crítica e formação de professores. Informações disponíveis em <https://dln.fflch.usp.br/ingles/walkyria_montemor>. Acesso em 17 abr. 2024.

Walter Mignolo é argentino e atua como professor na Universidade de Duke, nos Estados Unidos da América. Entre suas pesquisas estão estudos sobre as relações de colonialidade na modernidade e sobre os estudos literários. Informações disponíveis em <<https://people.duke.edu/~wmignolo/>>. Acesso em: 17 abr. 2024

APÊNDICES

APÊNDICE I – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO PARA ENTREVISTA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Concordo em participar, como voluntária(o), do estudo que tem como pesquisadora responsável a aluna de pós-graduação Taynara Cristina de Souza Silva, do curso de Pós-Graduação em Letras – Doutorado, da Universidade Estadual de Maringá. A pesquisadora pode ser contatada pelo e-mail blacktaycss@gmail.com e pelo telefone (44) 98812-5889. Tenho ciência de que parte do estudo consiste em realizar entrevistas com representantes do NEIAB, visando, por parte da referida aluna, conhecer as lutas para a implantação de cotas na UEM a fim de compor banco de informações para a escrita da tese de doutorado cujo projeto é intitulado “A implantação de cotas raciais para ingresso na UEM e a prova de literatura dos vestibulares das universidades estaduais do Paraná: ajustando as co(n)tas”. Minha participação consistirá em conceder uma entrevista que será gravada e transcrita. Entendo que esse estudo possui finalidade de pesquisa acadêmica, que os dados obtidos não serão divulgados, a não ser com prévia autorização. A aluna disponibilizará uma cópia da gravação da entrevista para meu conhecimento. Além disso, sei que posso abandonar minha participação na pesquisa quando quiser e que não receberei nenhum pagamento por esta participação.

Assinatura

Maringá, ____ de _____ de 2022.

APÊNDICE II – QUESTIONÁRIO PARA ENTREVISTA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ – UEM
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS – PLE
– DOUTORADO –

Acadêmica: Taynara Cristina de Souza Silva

Orientadora: Líliam Cristina Marins

Coorientadora: Marcele Aires Franceschini

Área de concentração: Estudos Literários

Linha de pesquisa: Campo Literário e Formação de Leitores

Título do projeto de doutorado: A implantação de cotas raciais para ingresso na UEM e a prova de literatura dos vestibulares das universidades estaduais do Paraná: ajustando as co(n)tas

**PERGUNTAS PARA ENTREVISTA COM REPRESENTANTES DO NEIAB SOBRE
A IMPLANTAÇÃO DE COTAS NA UEM**

1. Posso gravar?
2. Quando começou o processo para implementar cotas na UEM, no Paraná?
3. Como foi a participação do NEIAB?
4. Como foi a assembleia de recusa das cotas raciais?
5. Como as lutas continuaram?
6. Qual o papel do NEIAB, da equipe gestora da universidade e dos professores universitários diante das cotas e da responsabilidade de permanência dos cotistas na universidade?
7. Como é a devolutiva da instituição sobre a permanência de cotistas? Nesse sentido, é possível avaliar o panorama atual sobre a proposição de bolsas e o currículo dos cursos? Comente.
8. Como vocês avaliam os primeiros anos de cotas na UEM?
9. Existe algo que não foi perguntado e você considera importante para a pesquisa ou mesmo um comentário para registro? O quê?
10. Podemos tirar uma foto para a tese?

APÊNDICE III – REGISTROS DOS AGENDAMENTOS PARA AS ENTREVISTAS E DO CONSENTIMENTO DOS PROFESSORES ENTREVISTADOS

Pesquisar no e-mail

Ativo

UEM

1 de 7

Entrevista para pesquisa de doutorado Externa Caixa de entrada x

 **Taynara Cristina de Souza Silva** <pg54637@uem.br>
para marivaniaaraujo

qua., 20 de abr. de 2022, 10:33

Olá, professora!

Sou a Taynara, que conversou contigo na segunda-feira, após a oficina de literatura infantil.

Gostaria de agendar uma entrevista com você para a minha pesquisa de doutorado, cujo projeto é intitulado "A IMPLANTAÇÃO DE COTAS RACIAIS PARA INGRESSO NA UEM E A PROVA DE LITERATURA DOS VESTIBULARES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: AJUSTANDO AS CO(N)TAS"

Nessa pesquisa, orientada pela professora Lílím Marins e coorientada pela professora Marcelle Aires (ambas do PLE) pretendo investigar o percurso da UEM para a implantação das cotas, observando o contexto paranaense em que a universidade está inserida para verificar como a implantação de cotas pode interferir no conteúdo das provas de literatura além de analisar a representatividade/ausência da literatura negra nas provas das universidades estaduais de 2019 até 2021.

Para a parte referente às cotas na UEM, além de notícias veiculadas em sites como CBN e G1, meu corpus incluirá entrevistas com representantes da coordenação do NEIAB.

Desse modo, gostaria de agendar uma entrevista com você. No entanto, como tenho algumas limitações de horário, gostaria que você verificasse mais de uma possibilidade de data para que possamos nos reunir. Assim que definirmos o momento da nossa entrevista, enviarei por e-mail um arquivo com as perguntas que pretendo fazer e termo de consentimento para que eu possa citar sua entrevista na minha tese.

Desde já agradeço pela disponibilidade.

Pesquisar no e-mail

Ativo

UEM

1 de 7

Atenciosamente, Taynara Cristina.

 **Marivania Conceição Araujo** <marivaniaaraujo@yahoo.com.br>
para mim

qua., 20 de abr. de 2022, 20:34

Olá Taynara.

Será uma satisfação participar da sua pesquisa. Eu agradeço o seu convite.

A entrevista será on line? Se for, podemos agendar para a semana que vem pela manhã. Qual é o melhor dia para você?

Um abraço

Profa. Dra. Marivânia Conceição Araujo
Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afrobrasileiros - NEIAB
Professora do Departamento de Ciências Sociais - UEM
44 3011-5065
44 3011-4288
44 99164-1191
Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2408310107734343>

Pesquisar no e-mail

Ativo

UEM

1 de 7

Boa tarde, professora! Obrigada pela disponibilidade! Podemos agendar na segunda ou na terça por volta das 9h. Por mim não há problemas em ser online...

Taynara Cristina de Souza Silva <pg54637@uem.br> para Marivania

seg., 25 de abr. de 2022, 08:54

Bom dia, professora Marivania!

Envio como anexos deste e-mail uma cópia do termo de consentimento e uma cópia das perguntas para nossa conversa.

Sobre a data, podemos agendar para terça ou quarta por volta das 9h. Caso a professora tenha preferência por outro horário, fique a vontade para propor.

Mais uma vez, obrigada!
Atenciosamente, Taynara Cristina.

2 anexos • Anexos verificados pelo Gmail

Perguntas NEIAB ...

TERMO CONSEN...

Pesquisar no e-mail

Ativo

UEM

1 de 7

Taynara Cristina de Souza Silva 20 de mai. de 2022, 10:14

Bom dia, professora! Aguardo uma data para nossa entrevista. Pode ser pelo Google meet, se preferir. Obrigada!

Marivania Conceição Araujo 25 de mai. de 2022, 11:12

Bom dia, Taynara! Peço desculpas pela demora em responder. Sim, vamos agendar a nossa conversa para sexta as 10hs?

Taynara Cristina de Souza Silva 25 de mai. de 2022, 13:53

Boa tarde! Professora, não posso no horário que a senhora sugeriu pois trabalho quarta, quinta e sexta até 12h45. Também trabalho terça e quarta à noite. N...

Marivania Conceição Araujo 25 de mai. de 2022, 17:53

Olá Taynara. Pode ser na segunda, dia 30/05, as 9h30?

Taynara Cristina de Souza Silva 25 de mai. de 2022, 19:11

Pode ser professora! Via Google meet ou presencial? Obrigada!

Marivania Conceição Araujo 26 de mai. de 2022, 09:38

Bom dia, Taynara. Vamos conversar via Google Meet, eu envio o mail para vc na segunda.

Pesquisar no e-mail

Ativo

UEM

1 de 7

M Marivania Conceição Araujo <marivaniaaraujo@yahoo.com.br>
para mim

30 de mai. de 2022, 17:54

Segue o termo assinado.
Um abraço

Profa. Dra. Marivânia Conceição Araujo
Coordenadora do Núcleo de Estudos Interdisciplinares Afrobrasileiros - NEIAB
Professora do Departamento de Ciências Sociais - UEM
44 3011-5065
44 3011-4288
44 99164-1191
Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/2408310107734343>

1 anexo • Anexos verificados pelo Gmail

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PDF TERMO CONSEN...

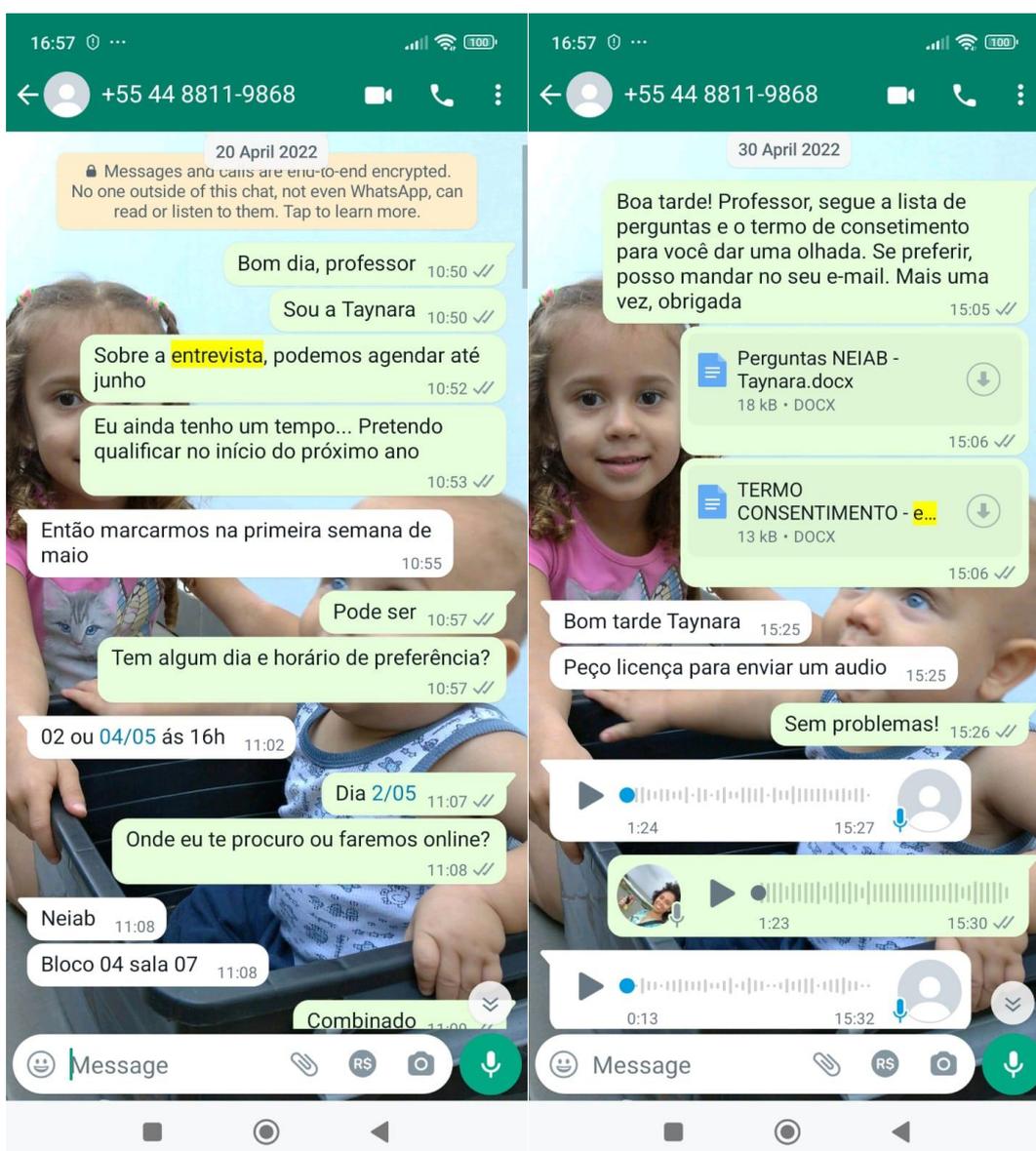
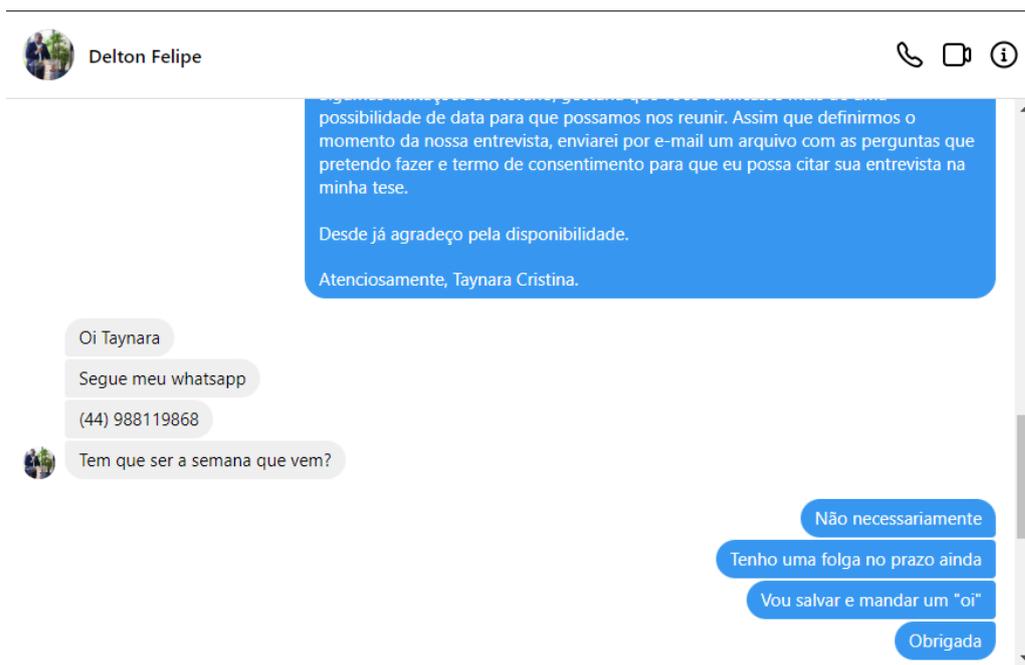
Delton Felipe

Ola, professor!
Sou a Taynara, que conversou contigo na segunda-feira, antes da oficina de literatura infantil.
Gostaria de agendar uma entrevista com você para a minha pesquisa de doutorado, cujo projeto é intitulado "A IMPLANTAÇÃO DE COTAS RACIAIS PARA INGRESSO NA UEM E A PROVA DE LITERATURA DOS VESTIBULARES DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO PARANÁ: AJUSTANDO AS CO(N)TAS"
Nessa pesquisa, orientada pela professora Lílim Marins e coorientada pela professora Marcelle Aires (ambas do PLE) pretendo investigar o percurso da UEM para a implantação das cotas, observando o contexto paranaense em que a universidade está inserida para verificar como a implantação de cotas pode interferir no conteúdo das provas de literatura além de analisar a representatividade/ausência da literatura negra nas provas das universidades estaduais de 2019 até 2021.

Para a parte referente às cotas na UEM, além de notícias veiculadas em sites como CBN e G1, meu corpus incluirá entrevistas com representantes da coordenação do NEIAB.

Desse modo, gostaria de agendar uma entrevista com você. No entanto, como tenho algumas limitações de horário, gostaria que você verificasse mais de uma possibilidade de data para que possamos nos reunir. Assim que definirmos o momento da nossa entrevista, enviarei por e-mail um arquivo com as perguntas que pretendo fazer e termo de consentimento para que eu possa citar sua entrevista na minha tese.

Message...



ANEXOS – PROVAS DE LITERATURA DO VESTIBULAR DA UEM ANALISADAS

ANEXO I – Vestibular de verão, 2019, questões de 11 a 15

Questão 08

Assinale o que for correto.

- 01) Os dois empregos de dois pontos, nas linhas 12 e 18, têm funções distintas: o primeiro introduz um dado importante a respeito da direção do tempo; o segundo anuncia uma síntese da relação entre o passado e o futuro.
- 02) Os dois empregos de parênteses (linhas 33, 48 e 49) têm a mesma função de acrescentar um comentário para a argumentação desenvolvida no texto.
- 04) O emprego de reticências na linha 49 produz o sentido de pensamento inconcluso, dando espaço para o leitor concluir a reflexão.
- 08) A interrogativa empregada pelo autor (linha 40) não apresenta uma resposta direta no próprio texto, indicando que ela se encontra como uma informação implícita.
- 16) Entre as sequências “os dias passam” (linhas 34 e 35) e “coisas mudam” (linha 35), a vírgula é obrigatória, pois demarca a separação de duas orações coordenadas assindéticas.

Questão 09

Assinale o que for correto.

- 01) Os pares de vocábulos “amigo” (linha 4) “inimigo” (linha 5); “esquecer” (linha 7) “lembrar” (linha 8); “pacientes” (linha 6) “impaciência” (linha 7) são exemplos de que o autor, entre outras estratégias, utilizou relações semânticas de antonímia na construção do texto.
- 02) O vocábulo “trás” (linha 21) pode ser substituído no texto por *traz* sem causar prejuízo semântico, pois essa substituição exemplifica uma relação semântica de sinonímia.
- 04) No texto predomina a linguagem conotativa, tendo em vista que sua finalidade é tratar da reversibilidade do tempo de uma maneira subjetiva.
- 08) No texto, o vocábulo “pragmáticos” (linha 1) indica a característica de uma pessoa que age de maneira prática e objetiva.
- 16) O enunciado “Em física, a direção do tempo não é obviamente para a frente.” (linha 22 e 23) pode ser reescrito da seguinte forma: *Em física, não é evidente que a direção do tempo é para a frente.*

Questão 10

Assinale o que for correto.

- 01) A conjunção “Mas” (linha 15) indica uma alteração na direção argumentativa do texto, produzindo um efeito de oposição ao enunciado “o tempo anda sempre avante.” (linhas 13 e 14).
- 02) O emprego do pronome “Isso” (linha 19) antecipa a informação de que “existem infinitos modos de olhar para trás.” (linha 21).
- 04) A expressão “o fenômeno” (linha 53) refere-se à transformação física de um ovo em omelete.
- 08) As expressões “Em arte” (linha 15) e “Em física” (linha 22) funcionam como organizadores textuais, situando a discussão em campos de conhecimento diferentes.
- 16) A expressão “aqui” (linha 17) remete o leitor à informação do local físico de onde o autor produz o texto.

LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Questão 11Sobre o livro *Quarto de despejo*: diário de uma favelada (1960), de Carolina Maria de Jesus, assinale o que for correto.

- 01) A narrativa, escrita em forma de diário, começa no dia do aniversário de Vera Eunice, filha da autora, que recebe de presente um par de sapatos achado no lixo. Ao longo da obra, o leitor percebe como a escritora, que sobrevive do lixo e de materiais recicláveis, encontra sua resistência na escrita e nos livros.
- 02) A escritora descreve a dura realidade de uma mulher negra, moradora da favela, que trabalhava como catadora de papel, faxineira e lavadeira para sustentar seus três filhos. O livro apresenta os relatos dessa mulher que vivenciou as mazelas das camadas mais marginalizadas da sociedade.
- 04) Apesar da linguagem simples, contudo original, Carolina Maria de Jesus se revela uma escritora atenta à realidade social do Brasil. Questionadora, crítica da classe política, sua escrita se impõe vigorosa por sua atualidade, ainda que passadas décadas de sua publicação.
- 08) Entre as situações abordadas na obra, há relatos de discriminação racial e social; há, também, diálogos, descrições de encontros amorosos, de festas, de brigas e de outros conflitos cotidianos. A fome, entretanto, é um dos assuntos mais abordados.
- 16) No diário, inúmeras são as passagens que informam que a escritora foi candidata ao cargo de vereadora, em 1958, evidenciando sua grande participação no cenário político nacional da época.

Questão 12Sobre o poema de Drummond, inicialmente publicado em *O sentimento do mundo* (1940), assinale o que for correto.

Não serei o poeta de um mundo caduco.
Também não cantarei o mundo futuro.
Estou preso à vida e olho meus companheiros.
Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças.
Entre eles, considero a enorme realidade.
O presente é tão grande, não nos afastemos.
Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas.

Não serei o cantor de uma mulher, de uma história,
não direi os suspiros ao anoitecer, a paisagem vista da janela,
não distribuirei entorpecentes ou cartas de suicida,
não fugirei para as ilhas nem serei raptado por serafins.
O tempo é a minha matéria, o tempo presente, os homens
[presentes,
a vida presente.

ANDRADE, C. D. “Mãos dadas”. In: *Antologia poética* – Carlos Drummond de Andrade, 2015.

- 01) O eu poético propõe a união entre os homens. Apesar de a Segunda Guerra Mundial continuar seus lastros de morte, o poeta não tece desesperanças, mostrando-se engajado e pronto a se juntar a seus semelhantes: “Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”. Sua matéria é o hoje e, ao contrário do artista idealizador, procura vivenciar seu tempo: “O presente é tão grande, não nos afastemos”.
- 02) Neste verso: “Entre eles, considero a enorme realidade”, o eu lírico mostra como os homens perderam a motivação na vida, estão cabisbaixos e “taciturnos”, como ainda comprova o verso: “Estão taciturnos mas nutrem grandes esperanças”. Assim, desiludidos, os homens caminham para o tempo futuro e olham-no como um espaço de fuga onde poderão andar de mãos dadas, como sugere o título do poema.
- 04) Na segunda estrofe, o eu lírico rechaça qualquer tipo de poesia que fale do tempo vindouro. O advérbio de negação que antecede cada um dos verbos no futuro: “serei”, “direi”, “distribuirei”, “fugirei” aponta para o compromisso com o tempo presente, evitando qualquer tipo de alienação que possa ligar o eu lírico a outra realidade temporal que não seja o de sua vivência atual. Nesse sentido, o eu lírico assume o compromisso de estar atento a tudo que ocorre à sua volta e à vida presente.
- 08) O primeiro verso (“Não serei o poeta de um mundo caduco.”) representa, no contexto estético de produção do poema, uma crítica aos poetas pamasianos, que cantavam musas e temas clássicos, distantes da realidade econômica e social de seu tempo. O sintagma “mundo caduco”, portanto, refere-se ao passado e, também, ao conteúdo e à forma utilizados pelos poetas que se recusavam a vivenciar o olhar contemporâneo.
- 16) Há uma clara recusa de Drummond em cantar os temas cotidianos. Na época da publicação de “Mãos dadas”, o poeta ainda se mostrava resistente à proposta poética do Modernismo, adotando o rigor métrico.

Questão 13

Sobre *A legião estrangeira*, coletânea de contos de Clarice Lispector, assinale o que for **correto**.

- 01) “Viagem a Petrópolis” apresenta considerações a respeito de um senhor idoso, cego, “sem compreender que estava só no mundo”. O velhinho vive à espera de carinho, uma vez que mora de favor na casa dos filhos, abandonados por ele na infância. Ao final, o arrependimento lhe bate e ele morre encostando a cabeça no tronco de uma árvore, após refletir sobre os erros do passado.
- 02) “Macacos”, “O ovo e a galinha”, “Tentação” e “A legião estrangeira” são contos que abordam, entre outros temas, a relação entre humanos e animais, motivando questionamentos sobre o mundo, a vida e a realidade que nos cerca.
- 04) Em “Os desastres de Sofia”, a história começa com a narradora, aos nove anos, confrontando-se com seu professor. Mais tarde, aos treze, a protagonista é informada por um colega de escola sobre a morte do mestre. Ao fim do texto, a voz onisciente tenta recapitular o passado. A narradora busca reviver as sensações da infância, transitando entre lembranças e o presente do relato.
- 08) Em “A solução”, o desfecho traz Alice dando uma garfada no peixeço de Almira, pois havia sido humilhada pela colega de trabalho durante o almoço. Alice é acusada de um roubo que não cometeu. O conto estimula reflexão sobre as injustiças sociais que acometem os imigrantes pobres.

- 16) No conto “Tentação” ocorre o encontro fortuito entre uma menina ruiva e um cachorro *basset*, também ruivo. Por meio do conflito entre essas personagens, o conto problematiza relações migratórias.

Questão 14

Com relação ao fragmento a seguir, retirado do romance *Dois irmãos*, de Milton Hatoum, assinale o que for **correto**.

“Pau-Mulato: bela rubiácea. E que apelido para uma mulher!

O apelido foi o de menos. Depois de Dália, Zana pensou que o Caçula ia desistir de amar alguém. Não desistiu; não era tão fraco assim. Além disso, as mulheres da casa não saciavam a sede do Caçula. E o aventureiro, quando menos espera, cai na malhadreira e se enrosca.

Desta vez Halim parecia baqueado. Não bebeu, não queria falar. Contava esse e aquele caso, dos gêmeos, e de sua vida, de Zana, e eu juntava os cacos dispersos, tentando recompor a tela do passado.

‘Certas coisas a gente não deve contar a ninguém’, disse ele, mirando nos meus olhos.

Relutou, insistiu no silêncio. Mas para quem ia desabafar? Eu era seu confidente, bem ou mal era um membro da família, o neto de Halim.”

HATOUM, M. *Dois irmãos* São Paulo: Cia das Letras, 2003, p. 134.

- 01) “Pau-Mulato”, apelido dado por Zana à mulher que seu filho Omar escolhera para namorar, foi a única que não cedeu à força desestabilizadora da mãe, que sempre expulsou todas as mulheres que se aproximavam dele.
- 02) Yaqub é o irmão caçula. Embora ele fosse muito mulherengo, sua mãe Zana tinha esperança de que ele abandonasse a vida boêmia. Ela havia expulsado outras mulheres de Yaqub de sua casa. No entanto, as relações entre Pau-Mulato e o Caçula pareciam ir a rumo diferente, o que desesperou a mãe, ao ver seu filho adorado nos braços dessa mulher.
- 04) No fragmento acima, o narrador Nael aproveita o ensejo do clima de confissão e de cumplicidade entre ele e Halim para mostrar ao leitor que ele é neto de Halim e, portanto, um membro da família.
- 08) A mãe do Caçula tem uma postura dominadora sobre o filho, principalmente no que diz respeito às mulheres, quase sempre conseguindo colocar fim aos relacionamentos amorosos do filho, que obedecia, na maioria das vezes. No entanto, quando Pau-Mulato entra na vida dele, as coisas mudam, e ele não desiste de amá-la, como mostra o narrador: “Não desistiu; não era tão fraco assim”, o que expressa, também, um juízo de valor do narrador sobre a personagem.
- 16) O narrador nunca foi bem aceito pela família, nunca foi reconhecido oficialmente como neto, como filho de um dos gêmeos. Nael, desse modo, sempre ocupou um lugar periférico na família. Halim, por falta de opção, acaba transformando o narrador em seu confidente, por isso a assertiva: “bem ou mal era um membro da família, o neto de Halim.”

Questão 15

Sobre o poema “Meu anjo”, de Álvares de Azevedo, e sobre a obra em que se insere, assinale o que for **correto**.

Meu anjo tem o encanto, a maravilha
Da espontânea canção dos passarinhos;
Tem os seios tão alvos, tão macios
Como o pelo sedoso dos aminhos.

Triste de noite na janela a vejo
E de seus lábios o gemido escuto.
É leve a criatura vaporosa
Como a froixa fumaça de um charuto.

Parece até que sobre a fronte angélica
um anjo lhe depôs coroa e nimbo...
Formosa a vejo assim entre meus sonhos
Mais bela no vapor do meu cachimbo.

Como o vinho espanhol, um beijo dela
Entoma ao sangue a luz do paraíso.
Dá morte num desdém, num beijo a vida,
E celestes desmaios num sorriso!

Não quis a minha sina que seu peito
Não batesse por mim nem um minuto,
E que ela fosse leviana e bela
Como a leve fumaça de um charuto!

AZEVEDO, A. de. *Melhores poemas*, São Paulo: Global, 2003.

Vocabulário:

arminhos: coisa macia, fofa e delicada.

froixa: frouxa.

nimbo: auréola, nuvem de chuva, nuvem que envolve os deuses, auréola de santo.

entornar: virar, fazer cair, emborcar despejando seu conteúdo.

- 01) Considerado um poeta ultrarromântico, Álvares de Azevedo trabalha, nesse poema, a temática da evasão para a fantasia e para o sonho, negligenciando temas caros ao Romantismo, como a questão do índio.
- 02) No poema transcrito, o eu lírico aborda a questão do amor e do encantamento pela mulher, oscilando entre a idealização (“anjo”) e a sensualidade (“Tem os seios tão alvos, tão macios”).
- 04) O encantamento do eu lírico é por uma prostituta, que ele chama de “anjo”, utilizando de um eufemismo para tratar as cortesãs do século XIX. O tema do poema, portanto, é o da redenção romântica pelo arrependimento e pelo isolamento da mulher amada.
- 08) O poema acima se enquadra nas temáticas azevedianas do amor idealizado, irreal, das virgens ingênuas, das mulheres misteriosas, apresentadas comumente por meio do sonho e da evasão, cujo exemplo, nesse poema, pode ser observado nas nuvens da fumaça dos charutos.
- 16) A poesia de Álvares de Azevedo caracteriza-se pela irregularidade e pela liberdade formal, como recusa à tendência monótona do verso cantante. Essa liberdade pode ser observada, nesse poema, por meio do uso da métrica regular (versos decassílabos), do ritmo constante (com predomínio de versos heroicos, com acentuação na sexta e na décima sílabas métricas) e por meio da própria disposição gráfica do poema, desenhado por meio de cinco quartetos.

6

UEM/CVU
Vestibular de Verão 2019 – Prova 2

ESPAÑHOL**TEXTO**

Lo de siempre, por favor
(Piolo Juvená)

1 Aparecí ahí por cuarta vez en las últimas tres
2 semanas. Él me vio llegar. Cruzamos una mirada cómplice.
3 Se acercó sonriente. Estreché su cara hacia a mí pero el
4 cuerpo ya encaminado a traer la mercancía, me preguntó:
5 “¿repetimos la misma dosis?”.

6 Sonreí satisfecho. Ocurrió demasiado pronto esta vez.
7 “Sí, Carlos, por favor, misma dosis”, respondí
8 entusiasmado. Me puse cómodo. Traté de analizar cómo
9 era que aquello se lograba a veces y a veces no, y por qué
10 me emocionaba tanto.

11 Entonces volvió Carlos con ‘la dosis’: un expreso
12 doble largo y un agua mineral en un vaso *old fashion*
13 retacado de hielo y con dos rodajas de limón. Así,
14 oficialmente, aquel se volvió mi lugar de los viernes por la
15 tarde, previo a impartir mi nueva clase. Conseguí tener una
16 vez más, en tiempo record para mí, un “lo de siempre” en
17 un lugar de mi agrado. La satisfacción es difícil de explicar.
18 Lo intentaré.

19 Consumir siempre lo mismo en un sitio podría hacerse
20 parecer predecible, inmutable, rutinario, aburrido (y quizá
21 sí lo sea). Pero resulta que esas clases que doy son de
22 Improvisación teatral, un arte que también ejerzo sobre el
23 escenario. Consiste en representar historias, canciones,
24 escenas, poemas, sketches, obras completas y demás, que
25 no han sido escritas, planeadas o acordadas previamente.
26 Se trata de inventarlas al momento, a partir de sugerencias
27 del público, que aun así sean coherentes, interesantes,
28 entretenidas.

29 Para mi labor escénica y docente la novedad es un
30 asunto de vida y muerte. Lo impredecible, sorpresivo y
31 espontáneo es la materia prima irremplazable. El aquí y
32 ahora es el único espacio-tiempo existente, y cada ‘aquí y
33 ahora’ debe ser distinto del anterior y del siguiente para que
34 la Improvisación teatral resulte exitosa.

35 Además, llevo casi dos décadas trabajando por mi
36 cuenta. La quincena me suena a leyenda urbana y, en
37 diciembre, para mí es tan probable la llegada del aguinaldo
38 como la del Santa Claus. Por si fuera poco, registro más de
39 10 mudanzas en la misma cantidad de años.

40 Ante tal impermanencia y abuso de la máxima “la
41 única constante es el cambio”, tener ‘lo-de-siempre’
42 (varios, de hecho) es contar con anclas tranquilizantes en
43 esta agitada vida de alta mar; pequeños remansos
44 rutinarios, abrevaderos de cotidianidad que salvaguardan la
45 identidad. Cuando se vive inmerso (ahogándose, a veces)
46 en crisis existenciales, cuestionamientos sobre la misión de
47 vida, el verdadero propósito o los caminos laboral y
48 sentimental adecuados, cuando constantemente se duda de
49 todo, comenzando por uno mismo, es un alivio tener un par
50 de cosas escritas sobre piedra, puertos ciudadanos en los que
51 algunos casi conocidos te recuerden ‘esto te gusta’,
52 te recuerden ‘este eres TÚ’. Te recuerden, punto.

53 Ahora mismo, no exagero, tengo más de cinco sitios
54 donde pido “lo de siempre” o, mejor aún, donde ya ni es
55 necesario pedirlo para que me lo traigan. Esos ‘lo-de-
56 siempre’ varían según el lugar y la hora. Lo que no cambia
57 es la amable tibieza que siento cada vez que se pone en
58 marcha: una breve sensación de hogar sustituto.

59 No sé bien cómo se logra establecer estos ‘lo-de-

ANEXO II – Vestibular unificado, 2020, com prova em 2021, questões de 11 a 15

Questão 08

Em relação a elementos linguísticos presentes no texto, assinale o que for **correto**.

- 01) A autora associa o conceito de “normal” a uma história universal feita por homens brancos e de classe alta, que impuseram parâmetros e princípios vividos como naturais.
- 02) Na linha 62, “vira e mexe” é, em termos semânticos, equivalente a uma expressão adverbial que indica a noção de frequência.
- 04) O advérbio “bravamente” (linha 108) revela o posicionamento crítico da autora em relação às condições inadequadas de trabalho a que professores de escolas públicas muitas vezes são submetidos.
- 08) O vocábulo “tampouco” (linha 12) corresponde a uma conjunção com valor aditivo, diferindo-se semanticamente de *tão pouco*, que, entre outros sentidos, pode expressar uma relação semântica de modo.
- 16) A expressão “sem dúvida” (linha 104) funciona como uma negação à ideia de que a rotina de pais e mães foi alterada com a pandemia.

Questão 09

Em relação a elementos linguísticos presentes no texto, assinale o que for **correto**.

- 01) Os itens lexicais “anormal” (linha 31) e “artesanato” (linha 57) são formados pelo mesmo processo morfológico, a saber, o de derivação prefixal.
- 02) Em “Toda sociedade carrega seus próprios parâmetros” (linha 32), o vocábulo sublinhado tem valor semântico não quantificacional.
- 04) As palavras “algazarra” (linha 38) e “Algo” (linha 52) são termos morfológicamente relacionados, pois compartilham o mesmo radical *alg-*.
- 08) A locução verbal “há de acarretar” (linha 6) expressa uma noção temporal equivalente à da forma do futuro do presente *acarretará*.
- 16) Em “preferem estados de equilíbrio, de ‘normalidade’, do que viver no ‘caos’ da novidade” (linhas 23 e 24), a estrutura sintática de comparação, ainda que não prescrita nas gramáticas tradicionais, é de uso corrente no português brasileiro.

Questão 10

Em relação a elementos linguísticos presentes no texto, assinale o que for **correto**.

- 01) Na linha 41, a substituição do vocábulo “portanto” por *entretanto* não acarreta mudança alguma de significação.
- 02) Na oração “dizia o sociólogo Emile Durkheim” (linha 35), pressupõe-se a relação semântica de conformidade, ainda que não expressa mediante o uso de uma conjunção.
- 04) Em “Muitas vezes os citamos sem termos certeza do significado.” (linhas 113 e 114), o termo sublinhado expressa a noção semântica de ausência.
- 08) Em “quando o ‘incidente’ foi embora, tudo voltou ao ‘normal’” (linhas 84 e 85), o vocábulo “quando” introduz a condição para que o evento expresso na oração principal ocorra.
- 16) Em “Foi assim com a gripe espanhola, que, em dois meses, assaltou a imprensa, a imaginação e a realidade das pessoas.” (linhas 74-76), o “que” é um marcador sintático de oração subordinada adverbial consecutiva.

LITERATURAS EM LÍNGUA PORTUGUESA

Questão 11

Assinale o que for **correto**.

- 01) Em “A repartição dos pães”, conto que integra a obra *A legião estrangeira*, de Clarice Lispector, um pai exige a presença dos filhos no almoço de domingo. Eles comparecem a contragosto. O narrador descreve minuciosamente a figura do anfitrião, evidenciando a despersonalização e a incapacidade de adaptação da personagem à modernidade.
- 02) As narrativas do Realismo, opondo-se à perspectiva subjetiva usual do Romantismo, foram predominantemente construídas com narradores em terceira pessoa. A obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis, inicia o Realismo no Brasil seguindo essa tendência. Nesse romance, a focalização narrativa em terceira pessoa possibilitou uma visão mais panorâmica dos fatos e a narração das ações do protagonista Brás Cubas, tanto em vida quanto após sua morte.
- 04) O poema “Meus oito anos”, de Luci Collin (in *A palavra Algo*. São Paulo: Iluminuras, 2016. p. 67),

AURORA	DA MINHA	VIDA
ORA		IDA
OS ANOS	TRAZEM	AIS

apresenta rimas ricas, e a desintegração dos versos o aproxima da poesia concreta. Trata-se de uma paródia do poema romântico “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu, que canta as delícias da infância com leveza e suavidade, enquanto o poema de Luci Collin sugere a passagem do tempo e a inevitabilidade da dor.

- 08) Álvares de Azevedo, integrante da geração comumente associada ao “mal do século”, produz uma poesia que opta por privilegiar o “eu”. Em sua produção literária são recorrentes os temas relacionados à morte, ao fantasmagórico, à poesia fúnebre e ao ambiente sombrio (*locus horrendus*).
- 16) Sem desconsiderar as conquistas da primeira fase do Modernismo brasileiro, Carlos Drummond de Andrade, em sua *Antologia poética* (Cia das Letras, 2012), constrói, a partir da sua percepção da realidade, uma visão crítica da sociedade, na qual não faltam humor, ironia e desencanto em relação à existência.

Questão 12

Sobre *Contos novos*, de Mário de Andrade (Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2011), assinale o que for **correto**.

- 01) Nos contos que compõem a obra, embora convivam imaginação e memória, experimentalismo de 22 e amadurecimento da segunda geração modernista, não há conteúdo social, crítico e histórico. Revolta e violência marcam a inadaptação das personagens ao mundo no qual se encontram inseridas.
- 02) O conflito de “O poço” é estabelecido quando o empregado José ousa enfrentar Joaquim Prestes, o fazendeiro autoritário. O narrador de terceira pessoa confunde sua voz com a voz da personagem ao utilizar o recurso do discurso indireto livre, como no excerto: “[...] Joaquim Prestes, agora que o vigia afirmara que não dava peixe, tinha emburrado, havia de mostrar que, no pesqueiro dele, dava. Depois, que Diabo! os camaradas haviam de secar o poço, uns palemas! Estava numa cólera desesperada” (p. 83).
- 04) Em “O Peru de Natal”, a rememoração da figura do pai, já falecido, instala uma disputa entre a imagem paterna e o peru assado, iguaria central da ceia de Natal. A lembrança da personalidade do genitor, descrita como autoritária pelo protagonista, perde força à medida que Juca enaltece as qualidades do prato. Quando a mãe se recorda do marido, afirmando o desejo de que ele estivesse presente naquele momento, Juca, dissimuladamente, toma o partido do pai: “E nem sei que inspiração genial de repente me tornou hipócrita e político” (p. 96).
- 08) Em “Vestida de preto”, o narrador utiliza um processo metalinguístico quando afirma não ter certeza se a sua narrativa pode ser considerada um conto. Introspecção e análise estão presentes no texto. Evocando lembranças e sentimentos, principalmente da infância e da adolescência, Juca chega à conclusão de que há quatro amores que o acompanham na vida e que fazem dele um falso solitário.
- 16) Defendendo o purismo da língua portuguesa, o conto “Primeiro de maio” focaliza uma grande festa do dia do trabalho, na capital paulista, da qual Juca anseia por participar. À tarde, ele volta contente para a Estação da Luz, onde exerce a função de vendedor de passagens.

Questão 13

Assinale o que for **correto** sobre o poema a seguir e sobre Augusto dos Anjos, seu autor.

– As árvores, meu filho, não têm alma!
E esta árvore me serve de empecilho...
É preciso cortá-la, pois, meu filho,
Para que eu tenha uma velhice calma!

Meu pai, por que sua ira não se acalma?!
Não vê que em tudo existe o mesmo brilho?!
Deus pôs almas nos cedros... no junquinho...
Esta árvore, meu pai, possui minh'alma! ...

– Disse – e ajoelhou-se, numa rogativa:
“Não mate a árvore, pai, para que eu viva!”
E quando a árvore, olhando a pátria serra,

Caiu aos golpes do machado bronco,
O moço triste se abraçou com o tronco
E nunca mais se levantou da terra!

(ANJOS, A. dos. *Eu e outras poesias*. São Paulo: Martin Claret. 2002, p. 97)

- 01) No poema, opõe-se ao recorrente pessimismo presente em sua poesia, Augusto dos Anjos aborda como tema a empatia. Nesse sentido, nota-se que a relação entre pai e filho não é abalada pela ação paterna de cortar a árvore, uma vez que, mesmo discordando da atitude que lhe causa dor, o filho compreende passivamente a necessidade do pai, respeitando a hierarquia familiar, valor fundamental para ambos.
- 02) O poema evidencia a diferença de perspectivas entre pai e filho no que diz respeito ao modo como percebem o meio natural e interagem com ele. Divergindo do pai, o filho percebe a integração da vida na inter-relação entre os elementos humanos e naturais. Esse é o motivo pelo qual a morte da árvore lhe causa intensa dor, conforme representado metaforicamente nos versos finais do poema.
- 04) Os efeitos sensoriais sonoros construídos no texto evidenciam a habilidade poética de Augusto dos Anjos. Além da sonoridade construída pela cadência rítmica dos versos e pelas rimas, merece destaque a relação simbólica estabelecida pelos sons /br/ e /tr/, nas palavras “bronco” e “tronco”, que remetem aos sons dos golpes do machado cortando a árvore.
- 08) O poema é um soneto, forma tradicional estruturada por dois quartetos e dois tercetos; seus versos são quase todos regulares, a maioria dos quais é classificada como decassílabos. As rimas, com relação à disposição gráfica, seguem o esquema ABBA, nos quartetos, e CCD EDE, nos tercetos.
- 16) O poema demonstra grande habilidade poética e postura inovadora que rompem com o padrão clássico tradicional, pois nem todos os versos possuem métrica regular. As rimas também não seguem um padrão. A busca pela liberdade formal é um traço característico da poesia de Augusto dos Anjos, motivo pelo qual ele é um precursor do Modernismo.

Questão 14

Sobre a obra *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (São Paulo: Ática, 2014), assinale o que for **correto**.

- 01) A personagem-narradora assume uma perspectiva memorialista e autobiográfica para focalizar a vida na favela. O livro, escrito em forma de diário, aborda diversas temáticas, entre elas o racismo, o preconceito, o descaso social, a mortalidade infantil e a violência.
- 02) Para sustentar-se e aos seus três filhos, Carolina, mulher pobre, negra e semianalfabeta, via-se obrigada a catar papéis, metais, litros e outros objetos nas ruas de São Paulo, em um cenário de desemprego, ainda mais perverso para mulheres negras e que criam seus filhos sozinhas.
- 04) A fome, para a protagonista, adquiria a cor roxa, cor esta visível nos rostos das crianças, que sofriam toda espécie de privação. A narradora, entretanto, conta que as autoridades mantinham, na década de 1960, projetos de inclusão social que atenuavam o desamparo dos favelados.
- 08) O texto congrega metalinguagem, denúncia social e política, além de sequências poéticas, como no fragmento: “A noite está tepida. O céu já está salpicado de estrelas. Eu que sou exótica gostaria de recortar um pedaço do céu para fazer um vestido” (p. 32).
- 16) A narrativa conta a história de uma família que vive na comunidade da Rocinha, em São Paulo, e que, após muita luta, consegue frequentar círculos sociais compostos por novos ricos. Apesar de todo o sofrimento, Carolina sentia-se feliz no seu casamento com José Carlos.

Questão 15

Sobre a obra *Eles não usam black-tie*, de Gianfrancesco Guarnieri, assinale o que for **correto**.

- 01) Composta com temática cotidiana e linguagem coloquial, a peça é considerada uma importante obra do teatro nacional. A linguagem utilizada, além de ser coerente com a construção e a caracterização das personagens, contribui para a clareza comunicativa da obra às camadas populares.
- 02) Por mais que Tião e Maria sejam pobres moradores da favela, eles se dão ao luxo de algumas extravagâncias na festa de casamento realizada no barraco de Romana. Por mais que eles não usem black-tie, traje requintado, os esforços empreendidos para que ao menos o brinde fosse feito com champanhe valem a pena para eles, pois arrancam aplausos efusivos e elogios dos convidados. Ao menos naquele instante, Tião se sentiu alguém, conforme confidenciou à mãe.
- 04) A escolha da forma dramática para problematizar a questão da realidade social precária, vivenciada pelos operários explorados nas fábricas, mostra-se pertinente, tendo em vista que essa solução artística possibilita encenações públicas com potencial de maior acesso junto à população não letrada.
- 08) A obra pertence ao gênero dramático por expor as dificuldades da classe operária, submissa aos desmandos dos patrões e entregue à própria sorte. O drama central ocorre na tensão estabelecida entre Otávio e Tião, pai e filho, que divergem em relação à adesão à greve dos operários. O conflito, entretanto, não abala o vínculo familiar, única riqueza da classe operária.
- 16) Tião acaba sendo rechaçado por não aderir à greve dos operários, mesmo que tenha agido pensando exclusivamente na responsabilidade pelo filho que iria nascer. Otávio o expulsa de casa, e Maria o repele afirmando que era melhor que o filho não tivesse pai do que ser filho de um covarde fura-greve. Após esse episódio, Tião deixa a favela e nunca mais retorna.