



<https://doi.org/10.59776/2357-8203.2026.7467>

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: DIÁLOGOS POSSÍVEIS

AFRO-BRAZILIAN LITERATURE AND ETHNIC-RACIAL RELATIONS: POSSIBLE DIALOGUES

Sarah Maria Forte Diogo¹

<https://orcid.org/0000-0002-9345-5420>

RESUMO: Este artigo visa ao estabelecimento de diálogos entre textos literários afro-brasileiros e a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER –, procurando evidenciar como a análise de ficções, que tensionam raça, gênero e classe, podem ser trabalhadas com base em suas dimensões ensináveis, conforme Diogo (2020), e como essas narrativas apresentam, em parte, o racismo brasileiro enquanto uma lógica de lugar, representando relações ambíguas, de aceitação superficial e impossibilidade de integração, o que resulta em processos de violência física e simbólica. Para tanto, selecionamos três narrativas: “O Caso da Vara”, Machado de Assis; “Os amores de Kimbá”, Conceição Evaristo; “Lua cheia”, Cidinha da Silva. Por meio da leitura analítica, destacamos dimensões ensináveis desses textos e como podem ser lidos como meios de conhecer formas sociais diversas a partir de outras perspectivas. Como resultado, indica-se a possibilidade de trabalhar relações étnico-raciais a partir da literatura, mas para isso é necessário ampliar continuamente o repertório de leitura de professores licenciandos, indicando mais autores afro-brasileiros e inserindo seus textos de forma sistemática nos currículos acadêmicos.

Palavras-chave: Educação das relações étnico-raciais; literatura afro-brasileira; dimensões ensináveis.

ABSTRACT: This article aims to establish dialogues between Afro-Brazilian literary texts and the Education of Ethnic-Racial Relations (ERER), seeking to highlight how the analysis of fiction that addresses tensions of race, gender, and class can be approached based on their teachable dimensions, as proposed by Diogo (2020), and

¹ Professora de literaturas da FECLESC-UECE (QUIXADÁ), do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar História e Letras - PPGIHL e do Mestrado Profissional em Letras (Profletras), ambos da UECE. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1771357022476640>. E-mail: sarah.forte@uece.br

how these narratives partially portray Brazilian racism as a logic of place, representing ambiguous relations of superficial acceptance and the impossibility of integration, which result in processes of physical and symbolic violence. To this end, we selected three narratives: “O Caso da Vara,” Machado de Assis; “Os amores de Kimbá,” Conceição Evaristo; “Lua cheia,” Cidinha da Silva. Through analytical reading, we highlight teachable dimensions of these texts and how they can be read as ways of understanding diverse social forms from other perspectives. As a result, we point to the possibility of working on ethnic-racial relations through literature, but to do so it is necessary to continually expand the reading repertoire of undergraduate teacher education students, introducing more Afro-Brazilian authors and systematically incorporating their texts into academic curricula.

Keywords: Education of ethnic-racial relations; Afro-Brazilian literature; teachable dimensions.

1 INTRODUÇÃO

O racismo brasileiro é mais uma lógica de lugar do que de sentido. É dela que de fato têm hoje saudade os que acham um escândalo liberal proteger as vítimas históricas da dominação racial (SODRÉ, 2018, p.15).

Muniz Sodré, em artigo intitulado “Uma lógica perversa de lugar” (2018), reflete sobre o duplo vínculo característico do racismo brasileiro, processo que continua em nossa sociedade, uma vez que a forma social engendrada nos imaginários pela escravidão ainda persiste, mesmo que esta tenha sido juridicamente abolida e moralmente condenada, além de reconhecida como violenta simbólica e materialmente. Sodré alerta que o racismo brasileiro comporta dois aspectos: aceitação e rejeição, destacando que embora tenha ocorrido a abolição da escravidão sua forma permanece por vezes como rejeição ao outro, ao diverso, isto é, reconhece-se o negro, mas não se vincula a ele de forma igualitária, somente o reconhecendo quando em lugar de subalternidade, de inferiorização, daí a aceitação e a rejeição simultâneas, produzindo um sentimento de repulsa pelo outro, evidenciando uma contradição estrutural, uma ambiguidade quando nos referimos ao racismo brasileiro. Em “Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional”, Sodré (2019) caracteriza da seguinte maneira a relação entre forma social brasileira e negritude:

O padrão de domínio étnico-ocidental é a branquitude. Eu digo e repito sempre, a partir de uma consciência colonialista do branco do Ocidente. É como se o Ocidente fosse o branco absoluto ou, ao contrário, como se a branquitude fosse o oeste absoluto. O Ocidente absoluto. A excelência eugênica, digamos, antropológica do homem ocidental. Isso foi incorporado pelas elites brasileiras desde o pacto que fundou a República, ou seja, os ideais da República se associam aos ideais eugênicos europeus. A partir disso, derivam modos de vida baseados em julgamentos e preferências que se repetem nas seleções de emprego, na maneira de tratar e na maneira de lidar

entre as pessoas. Penso, por meio desse paradigma baseado numa consciência da branquitude, a consequência de grande parte dos problemas de repulsão e aproximação nas relações sociais. A forma da escravidão está incrustada na forma social brasileira (p.878).

A permanência do racismo na forma social brasileira tem consequências diversas, inclusive na maneira de organizar currículos de licenciaturas e selecionar o que é mais ou menos relevante para a formação de professores de determinadas áreas. Com a implementação da lei 10.639/03, modificada pela lei 11.645/2008, observa-se crescente movimentação para discutir de modo constante assuntos relacionados à raça e etnicidade, no entanto, muitas vezes, essas discussões podem parecer fragmentadas, sem a devida representatividade, isto é, o professor em formação compreende que existe uma base legal que ele deve conhecer, mas pode encontrar obstáculos sobre como incorporar ao seu fazer docente uma educação das relações étnico-raciais. O objetivo deste artigo é tecer diálogos entre literatura afro-brasileira e educação das relações étnico-raciais e como textos literários podem se tornar fundamentais para ampliar o reconhecimento da diversidade étnico-racial. Para tanto, utilizar-se-á uma abordagem analítica a partir da definição de Educação para as relações étnico-raciais – EREER – e como é possível relacioná-la a textos literários de diferentes períodos e locais.

Primeiramente, optamos por iniciar com algumas reflexões sobre parte do pensamento de Muniz Sodré para pensarmos sobre como esse racismo duplamente vinculado, ambíguo, permeia a educação brasileira, muito embora sejam notáveis inúmeras movimentações para se debater o tema em larga escala e diversas possibilidades de judicialização de casos de racismo. Mas não vamos aqui trazer dados que detalhem como a violência, e suas diversas máscaras, manifesta-se insidiosamente nas escolas. Partimos da premissa de que a educação das relações étnico-raciais encontra como obstáculo o racismo estrutural que, dentre tantas formas de produção de apagamento, manifesta-se como falta de interesse por autorias negras diversificadas ou mesmo julga que é suficiente um autor negro para um quadro majoritariamente constituído por autoria branca e masculina.

2 DESENVOLVIMENTO – EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Construo personagens que são humanas, pois creio que a humanidade é de pertença de cada sujeito. A potência e a impotência habitam a vida de cada pessoa. Os dramas existenciais nos perseguem e caminham com as personagens que crio (Evaristo, 2020, p.31).

No excerto utilizado como epígrafe desta seção, Conceição Evaristo reflete sobre o processo de elaboração de seus personagens e ressalta que, ao construir seres ficcionais, busca sua humanidade, feita de paradoxos, contradições e ambiguidades. Essa reconstrução de uma humanidade muitas vezes invisibilizada no cotidiano brutalizado e negada a pessoas negras encontra em textos literários um espaço fértil, onde subjetividades diversas podem pulsar e, ao serem lidas e relidas, auxiliar no desenvolvimento de um pensamento crítico, comprometido com o ressoar de vozes próprias, marcadas por vivências que, para além de sofrimento e sobrevivência, têm muito mais a elaborar artisticamente em relação à vida enquanto potência e criatividade.

Podemos definir a educação das relações étnico-raciais – EREER – como um conjunto de práticas pedagógicas orientadas para a construção de uma mentalidade de equidade racial, não se limitando, portanto, exclusivamente a pessoas negras, mas se voltando para brancos, negros, indígenas, asiáticos, em síntese, toda a diversidade étnico-racial que compõe a sociedade. A EREER tem como um dos espaços de desenvolvimento instituições escolares e acadêmicas, não se restringindo a essas instâncias. O esforço de mudar uma mentalidade, há séculos enraizada na formação social do país, é algo que atravessará gerações e que tem como ponto positivo a legislação vigente desde 2003 e posteriormente ampliada. No entanto, embora a fundamentação legal seja um marco, há também de se observar como, em termos práticos, nossos professores em formação podem se valer de textos literários para trabalhar uma educação antirracista.

Nas *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), indica-se que “Assim sendo, a educação das relações étnico-raciais impõe aprendizagens entre brancos e negros, trocas de conhecimentos, quebra de desconfiças, projeto conjunto para construção de uma sociedade justa, igual, equânime.” (p.15). O arquivo mencionado foi fruto da parceria entre o Ministério da Educação (MEC) e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial e apresenta os marcos legais que embasam as Diretrizes, dentre outras questões relevantes. É interessante mencioná-lo e destacar que é um instrumental importante para subsidiar as discussões sobre EREER.

Com base na definição de EREER, podemos pensar em outra expressão muito debatida atualmente e que surge como proposta para a concretização de uma proposição de educação racialmente equânime: a educação antirracista. Na mesma esteira do conceito de EREER, a educação antirracista visa ao desenvolvimento de um conjunto de medidas e ações de combate a variadas formas de racismo e à desconstrução de estereótipos gestados no âmbito do racismo estrutural. Por educação antirracista, entende-se que esse conjunto de ações deve auxiliar políticas afirmativas, de reparação histórica e precisam dialogar com vários outros campos disciplinares, quando nos referimos às escolas e universidades, e outros campos da sociedade. Um projeto de educação antirracista, portanto, radica em uma proposta muito mais ampla, que seria, idealmente, uma mudança sistêmica na sociedade e nas formas de estabelecer relacionamentos, tendo por esteio a necessidade de uma convivência respeitosa e integradora. Estabelecendo diálogo com Muniz Sodré, destacamos que a educação antirracista almeja a superação do racismo de dupla vinculação, de modo que o corpo negro seja respeitado e integrado em toda sua potencialidade, sem ter como padrão de pretensa qualidade o corpo branco, forjado pelo eurocentrismo.

Ao articularmos a necessidade de valorização do corpo negro em sua subjetividade e destacarmos que essa valorização não precisa forçosamente tomar como medida de excelência o corpo branco, como se este fosse símbolo da perfeição, ideal a ser alcançado, voltamos nossas reflexões para o corpo de palavras engendrado pela literatura, de modo a pensar em como a literatura produzida por corpos negros ao longo dos séculos nos apresenta dimensões de conhecimento e potencialidades epistemológicas as mais diversas, capazes de gerar reflexões importantes para a concretização de uma educação antirracista. Naturalmente, não estamos a depositar nos textos literários todas as esperanças de revolucionar a

sociedade e modificar mentalidades, mas podemos entendê-los como dispositivos fundamentais para ações micropolíticas que reverberam de forma mais ampla em processos de ensino-aprendizagem.

Mencionamos que os corpos negros tecidos artística e discursivamente constituem gêneros textuais discursivos capazes de mobilizar discussões e destacar tensionamentos entre seres diversos e notamos que essas dinâmicas podem ainda ser vistas em textos de autoria branca e negra, no entanto, este artigo debruça-se sobre produções de pessoas negras para privilegiarmos essas perspectivas que passam a ocupar espaços até então interditados ou muito recentemente de difícil acesso. Embora já existam, e sempre existiram, escritores e escritoras negros, o acesso à publicação, mercado editorial, circulação de livros ainda se coloca como um desafio sobre o qual incidem os atravessamentos de raça, classe e gênero. No âmbito de uma educação antirracista, torna-se uma questão obrigatória para o ensino de literatura a inserção sistemática de textos que problematizem relações raciais e suas diversas conexões e que mostrem o desenrolar de uma subjetividade negra em todos os campos, sem necessariamente criar expectativas sobre que temas uma pessoa negra pode ou deve escrever. Todos os assuntos são passíveis de escrita literária, não havendo um circuito prévio ao qual um artista deva se submeter. A pele está presente mediando todas as relações e, no caso da pele negra, cujo potencial de escrita artística em geral foi silenciado ou negado enquanto possibilidade inventiva, essa pele constrói universos com proposições ficcionais com motivações políticas, éticas, estéticas diversas, o que nos leva a afirmar que ler escritores negros pode nos auxiliar a conhecer a sociedade brasileira a partir de outros pontos de vista, que são capazes de deslocar centros de poder e formas de compreender o outro.

3 SOBRE TEXTOS E VOZES – A NECESSIDADE DE LER ESCRITORES AFRO-BRASILEIROS

Em artigo intitulado “Práticas de leitura do texto literário e dimensões interdisciplinares” (2020), Diogo afirma que os textos literários são formas de conhecimento de mundo e apresentam potencialidades epistemológicas que podem ser ativadas por meio de situações de ensino regidas por um mediador de leitura que desenvolva estratégias específicas a fim de mobilizar cognitivamente os leitores. Para além disso, destacamos que é imprescindível aos licenciandos uma formação continuada que privilegie a construção de um amplo repertório de textos literários, de autorias diversificadas, que possam ampliar o conhecimento que o estudante já apresenta ao ingressar num curso de licenciatura. Conhecer ou reconhecer o cânone de determinada literatura é válido, mas tomá-lo como universal ou como capaz de sanar todas as questões que surgem quando da atuação em sala de aula, especificamente ensino de literatura, pode conduzir a pensamentos simplistas deste matiz: é suficiente que o aluno conheça pelo menos os clássicos. Concordamos com essa afirmação, mas sinalizamos com algo óbvio: o campo literário é extremamente amplo e reconhecimento de textos canônicos não impede a leitura ou releitura de outros textos partindo da necessidade de educar, em termos étnico-raciais, as relações. A literatura, nesse contexto, pode ser um campo de trabalho dinâmico e variado, constituindo este artigo um conjunto de sugestões e indicações de textos literários produzidos por pessoas negras passíveis de figurarem de modo permanente em programas de literatura brasileira, por exemplo.

No artigo a que aludimos, apresentamos um modelo de leitura que divide os textos em macro e microdimensões de conteúdos a serem explorados em sala de aula. Neste ensaio, apresentamos algumas sugestões de textos literários e o que chamamos de dimensões ensináveis, assuntos a serem debatidos, que trazem perspectivas de escritores negros e são marcados pela emergência de discutir relações raciais num país em que mais da metade se autodeclara como preta ou parda, população essa que, conforme a edição 2023 da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad), do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), apresenta maiores índices de vulnerabilidade social, abandono escolar e dificuldade de acesso à educação quando comparados à população branca.

Conceição Evaristo, em “A escrevivência e seus subtextos” (2020), ao caracterizar a escrevivência destaca que “A Escrevivência é uma escrita que não se contempla nas águas de Narciso, pois o espelho de Narciso não reflete o nosso rosto. E nem ouvimos o eco de nossa fala, pois Narciso é surdo às nossas vozes” (p.38). Ao trazer a referência a Narciso, Evaristo contrapõe escritas escrevíveis a uma matriz cultural que consegue, na maior parte do tempo, excluir vivências negras de suas representações ou quando as inclui reproduz o racismo ambíguo abordado por Muniz Sodré. Evaristo, ao longo de todas as suas obras, sinaliza com a necessidade da quebra de espelhos e da construção de reflexos em que parte da população negra consiga se enxergar como seres subjetivos, reativos aos estereótipos impostos e plenamente capazes de viver gozos e tragédias.

A afirmação de Evaristo dialoga com boa parte das produções literárias contemporâneas de pessoas negras e pode dialogar com escritores como Machado de Assis que, a sua maneira, também quebrou espelhos e construiu representações que nos fazem revisitar seus textos para examinar suas narrativas a partir de uma perspectiva que coloca a tensão racial no centro de análise. Um exemplo é o conto “O Caso da Vara” (1891). Nessa narrativa, Machado explora até que ponto a ética de um personagem branco pode se tornar flexível, a depender da situação e dos interesses em jogo. Damião foge do seminário pois não consegue seguir a vida religiosa. Com muito medo da autoridade paterna, procura a casa de Sinhá Rita, viúva que mantém relações muito próximas com o padrinho de Damião, João Carneiro. Enquanto espera a intercessão de Sinhá Rita, que exerce forte influência sobre o padrinho, o rapaz manifesta um sentimento incipiente de compaixão por uma criança descrita na cena, pois “[...] era uma negrinha, magricela, um frangalho de nada, com uma cicatriz na testa e uma queimadura na mão esquerda. Contava onze anos. Damião reparou que tossia, mas para dentro, surdamente, a fim de não interromper a conversação” (MACHADO DE ASSIS, p.3). Lucrécia é descrita como um ente vulnerável e desprotegido, a mercê das ameaças constantes de Sinhá Rita. A violência simbólica e física é materialmente representada nesse conto pelo objeto vara e as inúmeras referências à potencial agressão contra Lucrécia. Diante desse quadro de vulnerabilidade, em que Lucrécia surge como um desestabilizador do problema particular de Damião, este esboça uma hesitação diante da possibilidade de Lucrécia ser ainda mais violentada – vide as marcas indicadas no corpo da personagem, cicatriz na testa e queimadura na mão – no entanto, a hesitação é efêmera, pois Damião, mais interessado em resolver sua questão, entrega a vara a Sinhá Rita, representada de forma monstruosa “cara em fogo e os olhos esbugalhados” (p.7), a segurar uma criança pela orelha, arrastando-a pela sala.

O gesto de Damião, ao entregar a vara, manifesta um racismo ambíguo: a compaixão sentida não é suficiente para uma intervenção, pois ao personagem interessa mais a resolução de um conflito pessoal que a possibilidade de intervir numa tragédia coletiva. Machado de Assis nos mostra uma narrativa em que três histórias se desenrolam: a) a particular, de Damião, empenhado em sair do seminário; b) a coletiva, de Lucrécia, criança vulnerável sobre o qual incidem os recortes de classe, raça e gênero, como aspectos que a tornam vítima das violências de Sinhá Rita; c) a da viúva Sinhá Rita, que ensina e ameaça crianças e aparentemente as explora. O caráter de Sinhá Rita é apresentado como cambiante e ambíguo, sendo representada como uma mulher simpática e afetuosa quando se sente envaidecida ou quando tem interesses, mas se revela autoritária e violenta com os mais vulneráveis. Com essa história tripla, que se entrelaça a maneira de um bordado, Machado evidencia que moral e ética são negociáveis diante da dor do outro, quando este outro é já vítima habitual de uma série de violências. Damião, dessa forma, contribui para que o círculo de opressão prossiga livremente. Machado de Assis não julga, não apresenta uma resolução harmônica para o conflito. O título do conto já alude ao seu final: o caso é da vara, e não de Lucrécia. O caso é o que fazer com a possibilidade de violência ou intervenção diante da violência e a proposta da narrativa é direta: Damião entrega a vara, para que ela possa açoitar e humilhar o mais fraco. Diante dessa narrativa, que traz uma quebra, por exemplo, de expectativa no que diz respeito à compaixão ou a uma possível idealização diante de um compungido Damião – um leitor iniciante de Machado de Assis talvez espere que o personagem não entregará a vara e fará uma intervenção pelo menos pontual – podemos indicar certas dimensões ensináveis que podem ser explorados no tocante ao desenvolvimento de uma educação das relações étnico-raciais, a saber: a) a infância negra em meados do século XIX no Brasil; b) as relações de trabalho entre adultos e crianças negras; c) as relações de compadrio no Brasil do século XIX; d) as relações amorosas interditadas no Brasil do século XIX – Sinhá Rita, ao que tudo indica, relaciona-se com João Carneiro, amigo de seu finado marido, mas o arranjo sentimental entre ambos parece situar-se numa zona de penumbra; e) o racismo ambíguo de Sinhá Rita, descrita como “patusca, amiga de rir; mas, quando convinha, brava como o diabo” (p.1). Essas dimensões estão presentes na narrativa e podem ser examinadas a outros campos disciplinares, a exemplo de História e Sociologia, de modo a conceber esse texto como um espaço de tensão racial e social.

Realizando um salto temporal, retornamos a Conceição Evaristo. Em *Olhos d'água* (2014), a narrativa “Os amores de Kimbá” apresenta a complexa formação de um trisal e as consequências de um relacionamento entre matrizes sociais, raciais e sexuais distintas. Beth e Gustavo, casal de pessoas brancas, exógenas ao espaço da favela, fetichizam Kimbá. Kimbá representa o outro, o exótico, sendo perspectivado pelo casal como o diferente que rompe o acordo binarista homem-mulher, a não-monogamia regrada, e introduz a presença maciça de outra raça dentro do arranjo sexual e amoroso.

Conceição Evaristo, nesse conto, constrói o sentimento de repulsa e autonegação que perpassa o personagem Kimbá. Ele manifesta rejeição ao espaço da favela e opta por abraçar o nome que lhe é concedido por aqueles que figuram como exteriores à comunidade:

Chuva na favela era um inferno. O barro e a bosta se confundiam. Os becos que circundavam os barracos se tornavam escorregadios. As crianças e os cachorros se comprimiam dentro de casa. As mães passavam o dia inteiro gritando para que os Zezinhos sossegassem.

Antes, ele fora também Zezinho. Kimbá foi o apelido que um amigo rico, viajado por outras terras, lhe dera. O amigo notou a semelhança dele com alguém que ele havia deixado na Nigéria. Então, para matar as saudades que sentia do amigo africano, rebatizou Zezinho com o nome do outro. O brasileiro seria o Kimbá. Zezinho gostou mais do apelido do que do próprio nome. Sentiu-se mais em casa com a nova nomeação (Evaristo, 2018, p.87-88).

O movimento que é realizado indica que Kimbá aceita a máscara que lhe é indicada. É enquanto Kimbá que ele circula no espaço para além da favela, isto é, para adentrar um novo círculo ele precisou ser renomeado, uma vez que Zezinho pertencia à favela e indicava a dissolução numa coletividade. Kimbá busca sua própria subjetividade, mas o faz em meio a negação de si mesmo. Não é possível a existência de um Zezinho-Kimbá, para que um deles exista o outro deve ser eliminado. Esse mergulho tortuoso numa subjetividade que estilhaça as próprias origens, num processo de digestão sofrido, se dá em meio à experimentação de outras formas de amar e de sentir o próprio corpo. Esse outro, renomeado, batizado não por si, mas por semelhar a um outro distante e desconhecido, serve como objeto pitoresco, atraente, uma novidade para o casal:

Kimbá saiu daquele encontro de corpo leve. Não sabia, porém, se estava feliz ou infeliz. Já tinha ouvido falar de pessoas que transavam juntas, mas pensava que fosse caso de cinema. Não sabia por que tinha feito aquilo. A mulher tinha um corpo bonito. Cheirava a perfumes e a sabonete. E o amigo? O que deu no amigo? Quando pensou que o amigo fosse penetrar a mulher, eis que o homem se levanta, vai atrás dele, abre a roupa dele e ainda por cima beija o membro dele! Será que o amigo era? Será que era? E agora, o que ele ia fazer? [...] Será que o homem ia dar em cima dele? (idem, p.91).

É interessante destacar que Kimbá sente-se impactado pelo encontro inusitado, pela ideia de trisal e, sobretudo, pelas investidas de outro homem. Kimbá questiona sua própria sexualidade e manifesta, por meio de indagações que o discurso indireto livre nos permite observar, preocupação com as consequências do desejo de um outro homem: “Será que o homem ia dar em cima dele?” (idem, p.91). Além disso, a narrativa sinaliza com a fetichização do corpo de Kimbá. É um corpo negro atraente: “No dia em que Gustavo falou que ia apresentá-la a um negro lindo, Beth não se entusiasmou. Estava cansada dos exageros dele. Mas com poucos encontros, na primeira vez talvez, ficara apaixonada” (idem, p.92). Kimbá torna-se um atrativo dentro da relação não-monogâmica com regras explícitas e a desestabiliza, pois consegue transitar entre os amantes brancos, contrastando “o negrume de seu corpo com a alvura dos corpos dos dois” (idem, p.90).

Há várias formas de entender o desequilíbrio desencadeado pela presença de Kimbá. Uma delas aponta para a impossibilidade de integrar o jovem negro ao arranjo amoroso-amistoso entre Beth e Gustavo. Não conseguem integrá-lo pois, embora o desejem entre quatro paredes, socialmente seria impossível acomodá-lo e respeitá-lo, o que gera a dinâmica da repulsa social: reconhece-se a atração pelo negro, mas entre eliminá-lo e integrá-lo como um igual, opta-se pela eliminação, a violência auto-inflingida acordada entre os três – suicídio coletivo por envenenamento – é índice de racismo e de falta de perspectivas de outras formas de sociabilidade. Para Kimbá, não existiria nenhum meio termo. A branquitude, representada por Beth e Gustavo, não concebe outra forma de vida, além da pulsão de morte. Fica evidente na narrativa

que a única presença possível de Kimbá naquele contexto, naquelas existências, seria a presença sexual. Quando a relação se torna mais densa e passa a envolver paixão e disputa entre Beth e Gustavo a única saída possível é a morte, uma forma de violência, que é apresentada como opção para Kimbá, aquele a quem é dado o poder de escolha – reparemos que Kimbá não escolhe nada durante todo o texto, mas a ele é dada a possibilidade de escolher se quer encerrar vidas – e o ex-Zezinho, entre tantos Zezinhos, na escassez de outros caminhos, opta pelo plano de morte: “A morte pelo amor dos três”, numa encenação dramática que performa a tragédia do racismo brasileiro.

“Os amores de Kimbá” apresenta inúmeras dimensões ensináveis e possibilidade de temas a serem explorados. Em nossa breve análise, chamamos atenção para as seguintes dimensões: a) exotização do homem negro; b) relações não-monogâmicas e arranjos amorosos diversos; c) relações interracializadas desintegradoras, uma vez que Kimbá é aceito apenas superficialmente, restando-lhe uma mórbida opção – suicidar-se – sem nenhuma opção que lhe garantisse, por exemplo, a fruição de um relacionamento amoroso a três. Há outras camadas a serem exploradas, como por exemplo o formato triádico do conto, que elabora simultaneamente três subnarrativas: a de Gustavo, que se descobre apaixonado por Kimbá; a de Beth, que além de apaixonada por Kimbá tem um acordo com Gustavo e se sente desestabilizada pela perda de controle; e a de Kimbá, que é renomeado, mas não consegue excluir de si sua própria família, moradia e condição de vulnerabilidade social. Os três sofrem com o desequilíbrio que se instala a partir do momento em que decidem se relacionar. A narrativa, dessa forma, mobiliza uma série de conhecimentos e nos faz pensar sobre como a falta de equidade racial e social promove angústia e alimenta um circuito de violência, impossibilitando perspectivas esperançosas.

A terceira e última narrativa a ser abordada é “Lua cheia”, conto da coletânea *Um Exu em Nova York* (2018), de Cidinha da Silva. Uma mulher, mãe de três filhos que já saíram de casa, vive há vinte e quatro anos com o marido. Ambos vendiam hortaliças aos sábados na feira e parecem ter uma vida simples. O homem passa a mostrar-se sexualmente desinteressado e certo dia desaparece, o que gera suspeitas na esposa, que descobre a traição em casa distante da deles. O flagra desperta questionamentos e raiva e a mulher passa a indagar os comportamentos do marido com a amante, comparando com a apatia e a inércia que ele sempre manifestara quando casado. Em um retorno misterioso e noturno, em noite de lua cheia, a mulher volta sozinha para a casa. Pela manhã, o homem retorna carregado por colegas e seu corpo registra a violência de um ataque fatal, aparentemente de um bicho.

Cidinha da Silva, em “Lua cheia”, gera questionamentos aos papéis atribuídos aos gêneros e indaga, a partir da personagem traída, como um homem pode sujeitar uma esposa a um relacionamento apático durante vinte e quatro anos, mas mostrar-se totalmente diverso quando inserido em nova articulação amorosa. O interesse dessa narrativa recai sobre os impactos da traição sobre a esposa que, armada de facão e atizada pela ira, imagina formas de matar tanto o marido quanto a amante, mas não ceifa a vida de nenhum dos dois com a arma branca, apenas imagina. Pela atmosfera do conto, e seu desfecho – o netinho que vê fiapos de linha da roupa do avô nos dentes da avó – acredita-se que a vingança pelo abandono afetivo ocorre pela via do insólito: é noite de lua cheia, a personagem pode ter se metamorfoseado

em fera e atacado o homem como forma de vingança. Essa configura a chave de leitura mais provável, pois indica que a mulher não aceitou o ápice do abandono a que fora submetida a vida inteira. Ela se revolta e se vinga, tornando-se fera/monstro motivada tanto pela lua cheia quanto pela privação de afetos e atenção plenas daquele que deveria, em tese, desejá-la, mas que opta por não fazê-lo, atribuindo esses afetos e atenção para uma terceira persona, exógena à relação. Um processo de metamorfose motivado por vulnerabilidade social, afetiva, existencial não é novo na literatura brasileira, podemos lembrar de Tonho Tigreiro, de “Meu tio o lauaretê”, que decide desumanizar o sertão, pois seres humanos, em sua concepção, prejudicam mais que os bichos. Em “Lua cheia”, o protagonismo feminino se apresenta por meio das percepções da personagem, que observa as lacunas emocionais do marido, mas se contenta por ele ser um homem trabalhador, no entanto, essas lacunas tornam-se insuperáveis pois ela percebe que as faltas às quais ela é submetida poderiam não ocorrer, pois também ela é merecedora de afeto. Essa narrativa, portanto, não é sobre o abandono de uma esposa, é sobre o que uma mulher pode fazer quando se percebe abandonada. Nesse caso, a resposta foi o ataque brutal, fatal, mas também de reparação social para a mulher-fera. Na falta do amor, a vingança, atribuindo a mulher a possibilidade de livrar-se de um ciclo de humilhações pela via da violência manifesta pelo insólito que é o ataque de uma fera em noite de lua cheia.

Há na narrativa de Cidinha da Silva pontos a serem discutidos, as dimensões a que aludimos, e que podem ser assim sintetizadas: a) a construção de papéis de gênero; b) a constatação da quebra de relação por meio da traição; c) a metamorfose que a vingança gera; d) as consequências de uma relação desamorosa; e) o insólito como crítica social; f) o tom entre conto e crônica que uma escritora negra imprime às suas narrativas e as relações que podem ser estabelecidas a partir dos recortes de raça e gênero.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em conjunto, essas três narrativas radicalmente distintas entre si, de contextos diversos e produzidas por escritores homens e mulheres, negros, apresentam uma diversidade temática perceptível e que tensionam espaços e lugares variados, o que nos leva a refletir sobre a necessidade de ampliação de repertório de leituras ficcionais para os professores licenciandos e a percepção de que a educação das relações étnico-raciais pode ser realizada a partir da observação dos movimentos simbólicos e retóricos que esses contos, por exemplo, operam, não restringindo os temas que escritores e intelectuais negros podem abordar. Além disso, destacamos que o reconhecimento das bases legais que subsidiam a educação das relações étnico-raciais pode ser útil desde que essa discussão se articule à percepção do racismo enquanto uma lógica de lugar, marcadamente ambíguo, operando movimentos de aparente aceitação do negro para quase simultaneamente repeli-lo ou dificultar sua integração de forma equitativa ao tecido social. Essa dinâmica de aceitação superficial e exclusão de espaços de afeto, integração e respeito foram percebidas de modos distintos nas três narrativas escolhidas. Em todas as narrativas, os personagens negros e/ou jovens, crianças, mulheres, sofrem violências oriundas da negação de igualdade que se dá pela interdição de espaços privilegiados e frequentados de forma livre por aqueles que detém algum tipo de poder. Analisar

narrativas com foco em detalhes representados pelos escritores é necessário, pois mostra o texto literário enquanto uma arte que repousa sobre o movimento de sutilezas, observações, estruturas esboçadas que vão ganhando corpo ao passo que as narrativas são construídas e se adensam. A partir de três perspectivas, observamos a elaboração de mundos ficcionais e propostas de resoluções de conflitos tocados por raça, classe e gênero, mostrando que para urdir uma educação comprometida com o antirracismo precisamos, sobretudo, perceber como essas escritas negras desestabilizam relações enganosamente estáveis e a partir dessas desestabilizações são capazes de fundar novas perspectivas, nas quais, muitas vezes, a violência pode figurar como uma resposta, como uma reação que fortalece ou elimina o algoz, em um jogo intersubjetivo em que raça, classe e gênero se interconectam.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Machado de. O Caso da Vara. Disponível em:

<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bv000219.pdf>. Acesso em 10 ago.2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, 17 jun. 2004. Disponível em:

<https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2025.

DIOGO, Sarah Maria Forte. Práticas de leitura do texto literário e dimensões interdisciplinares. **Interdisciplinar – Revista de Estudos em Língua e Literatura**, São Cristóvão-SE, v. 34, n. 1, p. 227–244, out./dez. 2020. DOI:

10.47250/intrell.v34i1.14978. Disponível em:

<https://periodicos.ufs.br/interdisciplinar/article/view/14978>. Acesso em: 12 ago. 2025.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2018.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs.). **Escrevivência: a escrita de nós – Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26–46.

SILVA, Cidinha da. **Um Exu em Nova York**. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2018.

SODRÉ, Muniz. Do lugar de fala ao corpo como lugar de diálogo: raça e etnicidades numa perspectiva comunicacional. **Revista Eletrônica de Comunicação, Informação & Inovação em Saúde – RECIIS**, v. 13, n. 4, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.29397/reciis.v13i4.1944>. Acesso em: 08 ago. 2025.

SODRÉ, Muniz. Uma lógica perversa de lugar. **Revista Eco-Pós**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 3, p. 9–16, 2018. DOI: 10.29146/eco-pos.v21i3.22524. Disponível em: <https://doi.org/10.29146/eco-pos.v21i3.22524>. Acesso em: 06 ago.2025.

Recebido: 05/09/2025

Aceito: 18/02/2026

Publicado: 26/03/2026

COMO CITAR:

DIOGO, Sarah Maria Forte. Literatura afro-brasileira e relações étnico-raciais: diálogos possíveis. **Colineares**, Mossoró, Brasil, v. 11, n. 1, p. 3–14, 2026. DOI: 10.59776/2357-8203.2026.7467. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RCOL/article/view/7467>.