

NARRATIVAS AFRO-BRASILEIRAS E INDÍGENAS COMO RESISTÊNCIA NA SALA DE AULA

BRAZILIAN AND INDIGENOUS NARRATIVES AS RESISTANCE IN THE CLASSROOM

Joémerson de Oliveira Sales (SEDUC-MT)
Rosilene Pio (SEDUC-MT)

RESUMO: Neste trabalho, apresentamos a experiência da regência de classe, desenvolvida durante o período da disciplina “Do mito à lenda: narrativas afro-brasileiras e indígenas como resistência”. Ela se trata de uma eletiva, ministrada durante o 3º e 4º bimestre do ano de 2018, em turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio. Relatamos, aqui, desde a preparação da disciplina para a sua inserção em sala, até a maneira como foi conduzida e a repercussão obtida da reflexão crítica, entre alunos e professor, a respeito do tema da disciplina em questão, pontuando o caráter de resistência que essas obras evocam.

PALAVRAS-CHAVE: Narrativas afro-brasileiras e indígenas; Reflexão crítica; Resistência

ABSTRACT: In this paper, we present the experience of class regency, developed during the course of the discipline “From myth to legend: Afro-Brazilian and indigenous narratives as resistance”. It is an elective, taught during the 3rd and 4th bimester of 2018, in classes from the 1st to the 3rd year of high school. We report here, from the preparation of the subject for its insertion in the classroom, to the way it was conducted and the repercussion obtained from the critical reflection, between students and teacher, about the subject of the subject, highlighting the resistance character that these works evoke.

KEYWORDS: Afro-Brazilian and indigenous narratives; Critical reflection; Resistance

1 Introdução

Nas palavras de Conceição Evaristo, a literatura constitui uma escrita feita para incomodar, e nos ajuda a compreender o valor de uma luta coletiva. “O texto literário que tem o poder de convocar a sua humanidade faz com que você enxergue o outro de forma diferente” (EVARISTO, 2019, p. 01).

Ao texto literário podemos, pois, atribuir um valor de ruptura com os moldes estabelecidos, de maneira que vemos aberta a senda para perceber o outro, colocá-lo positivamente à cena, valorizar sua história e suas raízes, em cumplicidade com as nossas próprias raízes, com a nossa própria formação histórico-social, num gesto de empatia e construção de saberes e significados.

Já para Barthes (1977), a língua e, portanto, a voz, é fascista, não por nos silenciar, mas por nos obrigar a falar, e a literatura seria uma maneira de lograr o fascismo da língua. A literatura percorre um caminho de entrincheiramento entre o silêncio e a voz, proporcionando-nos um poder que nos permite dizer tudo, mas assegurados pela escolha, também, de ficarmos em silêncio e de guardar o silêncio, como maneira de defesa e poder.

Foi com base nesse raciocínio, que elaboramos a disciplina eletiva intitulada “Do mito à lenda: a literatura como forma de resistência”, que teria por objetivo o trabalho com narrativas afro-brasileiras e indígenas, entendidas, por nós, justamente como a literatura que incomoda, como disse Evaristo, e traz as vozes que durante muito tempo não foram ouvidas.

Entende-se por eletiva, a disciplina que pode ser eleita pelo professor, fora daquelas que compõem a grade curricular de costume; ela deve apresentar algum estudo de âmbito cultural, com temas atuais, e propor uma reflexão crítica a respeito, geralmente por meio de discussões, e atividades extraclasse, como teatro, confraternizações, produção de artigos científicos.

No nosso caso, a escolha do tema justificou-se não apenas para garantir o contato dos alunos com textos tidos até então como periféricos (a despeito da suma importância deles), mas para assegurar o cumprimento da LDB, na complementação da Lei 10.639/03.

O conteúdo [...] incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo de história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil (§1º, Lei nº 11.645/08).

Pautando-nos desse pensamento, buscamos trazer à sala de aula uma leitura de mundo, por meio dos gêneros mito e lenda. Para tanto, foi feito um trabalho de leitura e discussão das seguintes obras: *O segredo das tranças e outras histórias africanas* (2007), de Rogério Andrade Barbosa; *O papagaio que não gostava de mentiras e outras fábulas africanas* (2008) e *Enrilé, o caçador e outros contos africanos* (2010), ambos de Adilson Martins; *Contos e lendas afro-brasileiros* (2007), de Reginaldo Prandi; *A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar* (2010) e *Contos indígenas brasileiros* (2005), ambos de Daniel Munduruku.

Neste artigo, temos por objetivo observar a repercussão de tais obras quando

trabalhadas em sala: o olhar dos alunos sobre elas, as reflexões, e, também, o nosso próprio olhar, considerando que fizemos na disciplina um trabalho de literatura amparada pela noção de resistência.

Lançaremos mão de autores como Barthes, para tratarmos da língua como instrumento de poder e de como as narrativas afro-brasileiras e indígenas constituem uma resistência dentro da resistência, ou seja, dentro da própria Literatura. Essas narrativas promovem e dependem de um lugar de fala específico, um lugar periférico, onde o sujeito busca o direito de ser ouvido e percebido.

A disciplina eletiva tentou promulgar um conhecimento e reconhecimento deste espaço assim estabelecido, visto que conhecer e reconhecer o outro se faz também uma forma de expressão da língua e de seus diversos saberes.

2 O planejamento das aulas

Para escolher o tema das aulas, aliamos a necessidade de atender ao que assegura a já citada Lei 10.639/03 à necessidade de, por meio do conhecimento das narrativas afro-brasileiras e indígenas, quebrar certos estereótipos que fazem com que as mesmas narrativas ainda ocupem um espaço reduzido no ensino. A partir dos autores que nos serviram de base para a discussão crítica das obras escolhidas, bem como para refletir sobre a importância da literatura e do ato de leitura, buscamos o combate ao preconceito e à intolerância.

Assim, o trabalho realizado atravessa os temas da cidadania, ética e valores culturais, além de alevantar os valores da solidariedade, respeito à diversidade, respeito ao patrimônio público, respeito mútuo e diálogo.

Encontramos as obras escolhidas durante uma pesquisa no acervo da própria biblioteca da escola, em que atuamos como professores de Língua Portuguesa e de História. O cronograma foi efetuado sobre o 2º semestre do ano de 2018, tendo por público-alvo 12 estudantes, provenientes de turmas do 1º ao 3º ano do ensino médio.

Em um total de dezesseis aulas (do dia 16/08 a 13/12/2018), intentamos trabalhar os seguintes conteúdos: gêneros textuais: mito e lenda; compreensão e interpretação; leitura literária; cultura e história afro-brasileira e indígena; intertextualidade.

As aulas foram preparadas para serem expositivo-dialogadas, por meio de debates e atividades em grupo. Mais especificamente, planejamos a exposição oral dos conteúdos trabalhados individualmente e em grupo, reforço, exercícios escritos e orais, exibição de vídeos.

3 A resistência debatida em sala de aula

O não ouvir é a tendência a permanecer num lugar cômodo e confortável daquele que se intitula poder falar sobre os Outros, enquanto esses Outros permanecem silenciados (RIBEIRO, 2017).

Segundo Barthes (1977), o real não é representável, apenas demonstrável, a despeito de a força da literatura ser justamente a força da representação e os homens quererem representar o real por meio de palavras. Nesse sentido, a intenção, ao levar as narrativas afro-brasileiras e indígenas para a sala de aula, não foi procurar uma representação para cada grupo e cada etnia, mas demonstrar o quanto podemos abrir o espaço ao outro e abrir nossas próprias mentes.

Na nossa primeira reflexão realizada com os alunos, inspecionamos se para eles fazia alguma diferença o trabalho com narrativas e autores periféricos. Mais especificamente, observamos se as narrativas causaram algum impacto, por virem de um lugar de fala ainda pouco demonstrado no meio escolar. No caso das obras de Daniel Munduruku, por exemplo, demarcamos o espaço da fala indígena, ou seja, de obras provenientes diretamente de alguém próprio deste espaço e que vem se disseminando e conectando-se a outros espaços – o espaço da Literatura, que apesar de ser de resistência, na ótica barthesiana, precisou (e ainda precisa) se abrir para grupos que historicamente ficaram à margem dela.

Os alunos apreciaram “O roubo do fogo”, presente em uma das obras de Daniel Munduruku. O conto descreve uma lenda indígena a respeito de como os Apocúva, povo guarani, conseguiram obter o fogo, antes dominado pelos urubus. Refletimos que tal narrativa deixa de ser tida como mera história inventada, e passa a uma maneira de resgate e valorização da memória indígena. Assim, haveria diferença entre a mesma história ser contada por outro que não pelo indígena Daniel Munduruku: a diferença não está no processo de legitimação da história, mas na legitimação de quem também pode ter o poder da voz para, através da Literatura, demonstrar um pouco do legado desses povos. É justo que o outro possa falar por si próprio. Se a Literatura é uma forma de demonstrar o real, é justo que todos possam ter o direito de demonstrar o real a que pertencem.

Conforme Ferréz (2005), a literatura marginal [periférica] é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas; literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo. Assim, ainda que nos afastemos das interpretações biografistas, torna-se necessário trazer à cena a

figura autoral, pois tratar desse tipo de literatura é tratar do sujeito que reivindica por meio dela um espaço de fala. No caso de Daniel Munduruku, temos o sujeito que tem conseguido fazer parte não apenas da Literatura, mas do espaço em que os saberes são institucionalizados; ele conseguiu galgar vários degraus acadêmicos e hoje tem o título de doutor em Educação pela Universidade de São Paulo.

A trajetória do escritor tem relevância, sobretudo se quisermos discutir, paralela à noção de literatura marginal, a questão do lugar de fala. E isso foi feito com os alunos. Procuramos demonstrar que as narrativas de Daniel Munduruku percorrem um momento de intersecção entre o periférico e o centro, e essa intersecção tem relevância, pois não é por que o escritor provenha de um espaço periférico, que ele não deseje subir os degraus para chegar ao centro, caso contrário, permaneceríamos eternamente no *locus* de o “o subalterno não pode falar”, discutido por Spivak (2010).

Segundo Djamila Ribeiro (2017), quem possuiu o privilégio social, possui o privilégio epistêmico, uma vez que o modelo valorizado e universal de ciência é branco, e a este modelo se confere a exclusividade do que seria conhecimento válido, inviabilizando outras experiências de conhecimento. Por isso, quando obras produzidas por um indígena vêm à tona e quando um indígena consegue ocupar um lugar historicamente ocupado pelo branco, temos uma ruptura neste modelo, de maneira que as experiências vividas pelo *outro* são legitimadas como formas de saber.

Nesse sentido, questionamos a premissa epistemológica de que o subalterno não fala. Sim, ele fala. Sempre falou, pois conforme advoga Ribeiro (2017), “todo mundo tem lugar de fala”, o problema está no fato desse lugar ficar propositalmente ignorado e o sujeito sem ser ouvido. Os alunos apontaram, por exemplo, a ausência, nos anos escolares anteriores, de escritores e de narrativas do teor das de Daniel Munduruku, mas essa ausência não significa que essas narrativas não existiam antes, uma vez que o periférico – o indígena e o negro – produz e sempre produziu, assim como o branco, o seu berço de memórias ricas em experiências e saberes, a diferença está no fato de que só o berço branco integrava os meios escolar e acadêmico.

Conforme o próprio Daniel Munduruku (2010), histórias como “O roubo do fogo” são narradas pelos adultos ou pelos mais velhos da aldeia, já que são os guardiões da memória de nossa gente, e não são narrativas apenas para amedrontar as crianças e os jovens, mas também são formas de ensinamento com os quais vão nos lembrando que não estamos sozinhos no mundo e que não podemos querer nos transformar em donos das coisas que criamos. E,

embora possam ser histórias de assustar, elas buscam ajudar o leitor a compreender nosso lugar no mundo (MUNDURUKU, 2010).

As narrativas indígenas de autores indígenas reforçam o caráter de descolonização do conhecimento, pela qual o outro não mais precise do branco que fale por ele. Também abrem o caminho “para mostrar como certas identidades têm sido historicamente silenciadas e desautorizadas no sentido epistêmico” (RIBEIRO, p. 29, 2017). A desautorização epistêmica acontece sob o julgo de que os grupos periféricos são alheios a um conhecimento e a uma linguagem sofisticada para a construção de um saber, assim, suas narrativas seriam isentas de uma complexidade e de uma importância social suficiente para serem dignas, por exemplo, de serem foco em um artigo científico. Quando não, ela ocorre sob o julgo de que as experiências são as mesmas, independentemente do lugar de fala, e de que, trazer a questão identitária como um fator importante para as construções epistemológicas se iguala a sectarizar o saber:

[...] a insistência em não se perceberem como marcados, em discutir como as identidades foram forçadas no seio de sociedades coloniais, faz com que pessoas brancas, por exemplo, ainda insistam no argumento de que somente elas pensam na coletividade; que pessoas negras, ao reivindicar em suas existências e modos de fazer político e intelectuais, sejam vistas como separatistas ou pensando somente nelas mesmas. Ao persistirem na ideia de que são universais e falam por todos, insistem em falarem pelos outros, quando, na verdade, estão falando de si ao se julgarem universais (RIBEIRO, 2017, p. 31).

Assim, um branco pode até dividir as mesmas vivências que um negro e um indígena; eles podem ser expostos às mesmas condições de pobreza e compartilhar experiências, mas será inegável a dimensão individual e única que esses grupos terão. Queremos dizer que os dois últimos grupos têm uma marca registrada historicamente da qual o branco não dispõe, ainda que nasça nas mesmas condições de pobreza que eles.

Para Munduruku (2019), a literatura é um instrumento de construção de lugares de fala, tem esse componente muito positivo de alimentar nas pessoas outros olhares, outras facetas da existência. Sua literatura é comprometida, esclarece ele, é uma forma de ser militante no movimento indígena. Eu tento usar a literatura para poder falar das nossas culturas. “A literatura é fundamental para a gente ir desconstruindo esses estereótipos sobre os povos indígenas e ir construindo uma percepção diferente” (MUNDURUKU, 2019, p. 01). Sob esta mesma ótica, podemos pensar a literatura afro-brasileira, que também se constrói a partir de uma égide periférica, pois já nasce sendo uma forma militante no movimento negro.

Em sala, uma das narrativas afro-brasileiras abordadas foi a de Reginaldo Prandi, intitulada “Na cidade do Salvador, Bahia, Brasil”, presente na obra *A criação do mundo: contos e lendas afro-brasileiros*. Neste conto, o narrador une a chegada dos negros ao Brasil à constituição da religião africana em solo brasileiro. Primeiramente, nos deparamos com a imagem do navio negreiro e sua carga humana: “os prisioneiros que sobreviveram foram levados a um armazém de escravos, onde foram lavados e depois alimentados durante alguns dias para que engordassem” (PRANDI, 2007, p. 140). Entre os prisioneiros estava Adetutu, comprada para ser escrava de ganho, ou seja,

trabalharia para todos que necessitassem de seus serviços e produtos, e com isso ganharia dinheiro para seu proprietário. Moraria com outros negros, uns africanos, outros já nascidos no Brasil, num bairro negro no centro da cidade. Era uma escrava destinada ao trabalho urbano, não trabalharia nem nas roças, nem nas minas, e não moraria na senzala. Ainda assim era uma escrava, escrava de ganho, uma negra ganhadeira. Trabalharia anos a fio como vendedora de acarajés, lavadeira, passadeira, arrumadeira e em tudo mais que rendesse algum pagamento. O dinheiro ganho com seu trabalho pertencia a seu dono, seu senhor, e ela ficava com o que ganhava trabalhando umas poucas horas semanais reservadas ao escravo para o provimento do próprio sustento (PRANDI, 2007, p. 143).

Economizando do pouco que ganhava para o próprio sustento, Adetutu conseguiu, depois de trinta anos, comprar sua alforria. Além disso, conseguiu montar uma quitanda e desenvolveu bem o negócio. Faltava, agora, realizar o seu sonho de poder, em solo brasileiro, ter seu espaço para adorar aos seus orixás africanos:

Antes do embarque no navio negreiro, Adetutu fora batizada na religião católica e marcada com ferro em brasa no lado direito do peito com um sinal de propriedade particular, a marca da escravidão. No lado esquerdo, o ferro quente imprimia uma cruz, a marca da cristandade. No Brasil, aprendera rapidamente a língua portuguesa e assimilara os hábitos locais. Seu nome de batismo era Maria da Conceição. Deveria frequentar uma igreja do bairro da Barroquinha, destinada especialmente a africanos e brasileiros negros originários da mesma região da África da qual ela viera. Adetutu, como qualquer outra alma vivente em solo brasileiro naquela época, era católica, tinha de ser. Mas nunca renegou os orixás, nunca deixou de amá-los. Nunca esqueceu seus mitos, lendas, nunca deixou de sonhar (PRANDI, 2007, p. 144).

Adetutu comprou um terreno e, juntamente com outros negros que permaneceram fiéis às suas raízes, levantou um templo onde cada um poderia cultuar seu orixá, fosse ele: “Exu,

Ogum, Oxóssi, Ossaim, Iroco, Ibejis, Nanã, Omulu, Oxumarê, Euá, Xangô, Obá, Iansã, Oxum, Logum Edé, Iemanjá, Ifá, Odua, Oxaguiã, Oxalá” (PRANDI, 2007, p.145).

A narrativa demonstra ainda, o momento de transe espiritual, em que os corpos são tomados pelas divindades. No caso de Adetutu, a entidade recebida por ela era Xangô:

em meio a alegria reverente dos presentes, os tambores voltaram a soar, e Xangô, pisando descalço o chão do Brasil, dançou a noite toda sob as estrelas de sua nova pátria.

Estava criado o candomblé, a religião dos orixás em terras brasileiras (PRANDI, 2007, p. 151).

Ao trabalharmos essa narrativa em sala de aula, observamos que ela serviu para desmitificar o estereótipo construído sobre a religião africana e, também, sobre o próprio povo negro. Para Barthes (1977), o fascismo da língua, ao invés de ser aquele que impede de dizer, é aquele que te obriga a dizer. No caso das narrativas afro-brasileiras, elas vêm como uma maneira de dizer daquilo que comumente permanece em silêncio. Em relação à religião de origem africana, o silêncio era justamente uma forma de poder, uma forma de continuar a existir em meio ao desconhecimento do mundo branco, onde apenas a religião católica era legitimada.

Como o fez Adetutu, muitos fizeram e fazem até hoje, recolhem seus orixás, guardam silêncio de suas crenças, caso contrário, são atacados e desmoralizados. Trazer este tema para a literatura pode ser, pois, uma maneira de resgate de valores, e de mostrar o quanto que a religião dos orixás, assim como as demais, demanda de muito trabalho e de muita organização. Foi possível demonstrar aos alunos a possibilidade de se refletir sobre as religiões sem denegrir nenhuma delas, sem apontar uma como melhor ou pior que a outra.

Em nenhum momento da narrativa, promove-se um embate para depreciação seja do catolicismo, seja do candomblé, apenas reforça-se que os negros vieram da África com suas raízes, bem como os brancos aqui já tinham as suas, e Adetutu trabalhou muito para juntar seu quinhão e montar seu espaço onde pudesse continuar a tê-las. Para Barthes (1977, p. 130), uma das forças da literatura constitui “jogar com os signos em vez de destruí-los, em colocá-los numa maquinaria de linguagem cujos breques e travas de segurança arrebentaram, em suma, em instituir no próprio seio da linguagem servil uma verdadeira heteronímia das coisas”, do mesmo modo, entendemos a possibilidade de jogar com as diferenças, demonstrá-las, sem destruí-las.

Levar essas narrativas à sala de aula promulga uma forma de mostrar a diversidade religiosa. O silêncio mantido pelas religiões africanas atravessa todo um registro histórico, ao invés de justificar-se pelo fato de serem religiões do mal, como advogaria um discurso preconceituoso. Assim, a situação percorre o que se mostra na própria história de Adetutu:

Talvez tudo o que fizesse no futuro em prol dos orixás devesse ser tratado igualmente: em segredo, escondido, longe das vistas dos não crentes. Por isso escolheu um lugar tão distante para o templo, no meio do mato, tanto quanto possível a salvo da curiosidade e livre da sanha de perseguição que por certo os orixás despertariam entre os senhores brancos. Um dia, quem sabe, quando o país aprendesse a amar os orixás e aceitá-los, não haveria mais razão para manter escondidos tantos mistérios, tantos segredos guardados (PRANDI, 2007, p. 147).

Segundo Alcoff (apud RIBEIRO, 2017, p. 27):

É realístico acreditar que uma simples “epistemologia mestre” possa julgar todo tipo de conhecimento originado de diversas localizações culturais e sociais? As reivindicações de conhecimento universal sobre o saber precisam no mínimo de uma profunda reflexão sobre sua localização cultural e social.

Desse modo, narrativas, como a apresentada aqui, chancelam um conhecimento outro, protagonizado pelo outro: uma mulher, negra, de religião africana e que, além dos diversos afazeres desenvolvidos como escrava de ganho tinha um determinado saber religioso, legado de suas raízes. É este um tipo de saber tomado por periférico, porque vem de camadas inferiores, e reflete

a necessidade de se pensar outros saberes. Pensando num contexto brasileiro, o saber das mulheres de terreiro, das Ialorixás e Babalorixás, das mulheres do movimento por luta por creches, lideranças comunitárias, irmandades negras, movimentos sociais, outra cosmogonia a partir de referências provenientes de religiões de matriz africana, outras geografias de razão e saberes. Seria preciso, então, desestabilizar e transcender a autorização discursiva branca, masculina e heteronormativa e debater como as identidades foram construídas nesses contextos (RIBEIRO, 2017, p. 27).

Toda língua é uma classificação e toda classificação é opressiva, visto que somos obrigados trabalhar, por exemplo, com o feminino e o masculino, sendo-nos proibido o uso do neutro ou do complexo (BARTHES, 1977). Talvez, a despeito de quem promulga que às narrativas periféricas não cabe um olhar escolar e acadêmico devido à baixa sofisticação e

complexidade delas, a questão está justamente na alta complexidade das narrativas provindas da periferia e protagonizadas por sujeitos periféricos. Parece mais fácil lidar com aquilo já estabelecido pelo olhar e pela epistemologia branca, ao invés de se questionar e reler o passado e escutar as outras versões da história.

Voltando à personagem Adetutu, mostrou-se todo o caminhar dela de escrava de ganho à dona de si, mas foi apreciado também o passado dela, trazido da África. Foi debatido em sala que a adequação do sujeito a determinadas situações deixa de condicionar-se ao apagamento de sua história e de suas memórias.

“A história tem mostrado que a invisibilidade mata” (RIBEIRO, 2017, p. 13). Assim, trabalhar com as narrativas afro-brasileiras e indígenas proporciona romper com tal invisibilidade, muito embora reconheçamos que o caminho ainda é bem longo, diante, por exemplo, do número minguado de trajetórias de vida como a de Munduruku. Além disso, não é preciso pesquisar muito a fundo para concluirmos que são poucos também os espaços onde se trabalha com as narrativas aqui em cena. Apesar de a presença delas em sala estar instituída por lei, ainda há um receio por parte, tanto do corpo de professores quanto do de alunos, de enxergar, de forma menos pesada e mais reflexiva, as diferenças. O maior problema disso, e isso foi muito levantando por nossos alunos, está no fato de que não só as narrativas acabam sendo depreciadas, mas os sujeitos constituintes delas – os sujeitos da vida real.

4 Considerações finais

Neste artigo, refletimos sobre o impacto das narrativas afro-brasileiras e indígenas quando aplicadas em sala de aula. Dessa forma, muito mais que focar uma análise das narrativas, promovemos o diálogo, angariando as postulações de autores como Barthes (1977), a respeito do poder da língua, e de Ribeiro (2017), no que tange ao lugar de fala.

Evocamos duas das narrativas trabalhadas em sala de aula. Com a primeira, “O roubo do fogo”, foi frisado o espaço autoral, o que serviu para entoarmos o próprio sujeito criador que reivindica o quinhão daquele poder da língua, chancelado por Barthes (1977), mas não mais a língua fascista, e, sim, a língua que já teve seu fascismo logrado pela literatura e promove, agora, o compartilhamento de experiências.

Com a segunda, o negro foi protagonista; o negro e suas memórias africanas, as quais muitas vezes são mantidas em silêncio. Na história de Adetutu, o silêncio sobre sua religião foi utilizado como maneira de resistência, mas hoje, é preciso quebrar o silêncio, e a voz vem para desmitificar o aspecto negativo disseminado sobre a religião dos orixás; bem como o

aspecto negativo sobre a própria identidade negra.

De início, dissemos que este trabalho proporcionaria a reflexão de nosso próprio olhar, sempre ancorado pela noção de resistência, e isso se dá porque, quando essas narrativas são discutidas em sala de aula, e angariando-se toda uma análise teórica como aqui o fizemos, é inegável que o espaço da aula, também, torna-se de resistência. Ouvir o outro sempre será um gesto de resistência (e de solidariedade).

REFERÊNCIAS

BARTHES, Roland. *Aula*. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRASIL. Lei número 11.645, 10 de março de 2008. Disponível em <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>>. Acesso em 11 de abril de 2018.

EVARISTO, Conceição. In: MARTINEZ, Rafaella. *A literatura pode ajudar a entender o valor de uma luta coletiva*. Disponível em: <https://m.diariodolitoral.com.br/cultura/a-literatura-pode-ajudar-a-entender-o-valor-de-uma-luta-coletiva/125899/?fbclid=IwAR2SJahT0Gthp81JS9figZ4iHmbA9lgVU0etU16a8i6rI0V-0-yiq9NCA1c> Acesso em: 07 jun 2019.

FERRÉZ (Org.). *Literatura marginal: talentos da escrita periférica*. Rio de Janeiro: Agir, 2005.

MUNDURUKU, Daniel. *A caveira-rolante, a mulher-lesma e outras histórias indígenas de assustar*. Ilustrações de Mauricio Negro. São Paulo: Global, 2010.

MUNDURUKU, Daniel. *Dia do índio é data folclórica e preconceituosa*. Disponível em: <<<https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/04/19/dia-do-indio-e-data-folclorica-e-preconceituosa-diz-escritor-indigena-daniel-munduruku.ghtml>>>. Acesso em: 07 jun. 2019.

PRANDI, Reginaldo. *A criação do mundo: contos e lendas afro-brasileiros*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

RIBEIRO, Djamila. *O que é o lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento, 2017.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.