



# A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA DE AUTORIA FEMININA COMO FONTE HISTÓRICA

 10.5935/2177-6644.20220021

AFRO-BRAZILIAN LITERATURE BY FEMALE AUTHORS AS A HISTORICAL SOURCE

LA LITERATURA AFROBRASILEÑA DE AUTORÍA FEMENINA COMO FUENTE HISTÓRICA

Janaina Rodrigues Pitas \*

 <https://orcid.org/0000-0002-3071-4616>

**Resumo:** Este estudo tem como objetivo pensar a literatura afro-brasileira de autoria feminina como fonte para a construção das aprendizagens históricas. O texto abordará concepções teóricas e metodológicas, contribuições do movimento da Escola dos *Annales*, problematizações sobre a fonte literária em consonância com o campo da Educação Histórica, o protagonismo negro e o inconformismo na escrita da história.


**Palavras-chave:** Fontes Históricas. Literatura-Afro-Brasileira. Aprendizagens Históricas.

**Abstract:** This study aims to consider Afro-Brazilian literature by female authors as a source for the construction of historical learning. The text will address theoretical and methodological conceptions, contributions from the Annales School movement, questions about the literary source in consonance with the field of Historical Education, black protagonism and nonconformity in the writing of history.

**Key-words:** Historical Sources. Afro-Brazilian Literature. Historical Learnings.

**Resumen:** Este estudio tiene como objetivo considerar la literatura afrobrasileña de autoría femenina como una fuente para la construcción de aprendizajes históricos. El texto abordará concepciones teóricas y metodológicas, aportes del movimiento Escuela de los Annales, cuestiones sobre la fuente literaria en consonancia con el campo de la Educación Histórica, el protagonismo negro y el inconformismo en la escritura de la historia.

**Palabras-clave:** Fuentes Históricas. Literatura Afrobrasileña. Aprendizajes Históricos.

\* Doutoranda em História pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT, *Campus Cuiabá*). Professora de História na Rede Estadual de Educação de Mato Grosso (SEDUC/MT)   
<http://lattes.cnpq.br/4269696974931861> - E-mail: [janainapitas@gmail.com](mailto:janainapitas@gmail.com).

## Introdução

O artigo *A literatura afro-brasileira de autoria feminina como fonte histórica* foi produzido no intuito de apresentar algumas reflexões sobre a minha pesquisa de doutorado em diálogo com algumas mudanças no campo historiográfico e estudos na Educação Histórica. À vista disso, o estudo trará para o campo teórico-metodológico as especificidades na conceituação e abordagens das fontes históricas literárias afro-brasileiras de autoria feminina como instrumento essencial para a afirmação identitária.

Para pensarmos a autoria de mulheres afro-brasileiras, torna-se relevante identificar a história das mulheres e de gênero abordada por Julie Des Jardins (2011), somada ao contexto das mulheres negras no Brasil, indicadas por Bebel Nepomuceno (2013), na obra *Mulheres Negras – Protagonismo Ignorado*, em que a autora lança inúmeros desafios e conquistas que envolvem mobilizações, o acesso à educação para este grupo, após a abolição no Brasil, além das reivindicações dos movimentos negros no Brasil, primordiais para o protagonismo negro em diversas áreas, incluindo a possibilidade da autoria negra feminina.

Neste estudo, teremos a ampliação das fontes históricas a partir da influência do movimento dos *Annales*, a relevância das fontes textuais (impressa e/ou digitais) em conexões com a pesquisa histórica para pensarmos caminhos para aprendizagens históricas, os sentidos, especialmente a partir da literatura afro-brasileira de autoria feminina<sup>1</sup>.

Schmidt & Cainelli (2009) e Sobanski, Bertolini, Chaves & Fronza (2010) lançam luz para o uso das fontes históricas no ensino de história, fecundas no campo da Educação Histórica e na construção da consciência histórica; Barros (2019) e Aróstegui (2006) indicam conceituações para analisarmos as fontes históricas, especialmente as literárias. Considerando que as fontes literárias desta pesquisa serão impressas e/ou no formato digital, encontramos indicações de categorizações delas no campo historiográfico nos estudos de Sobanski & Caraméz (2020); Barros (2019) e Almeida (2011).

Somado às reflexões sobre concepções e usos da fonte histórica, aprendizagens históricas e historiografia, analisaremos as contribuições conceituais de história de Rüsen na obra *A reconstrução do passado* (2007) e a “história a contrapelo”, abordada no texto *Sobre o conceito de História* por Walter Benjamin (1994), mais especificamente a importância de refletirmos sobre as experiências históricas de grupos silenciados na historiografia, “agoras” sob a luz do

---

<sup>1</sup> As autoras selecionadas para análise das obras como fonte histórica serão: Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo e Jarid Arraes.

inconformismo.

### Concepções de literatura afro-brasileira

Evaristo (2009), no artigo *Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade*, fala de um grupo representativo de escritores (as) afro-brasileiros (as) e vozes críticas acadêmicas que vêm afirmando a existência de um corpus literário específico na Literatura Brasileira:

Esse corpus se constituiria como uma produção escrita marcada por uma subjetividade construída, experimentada, vivenciada a partir da condição de homens negros e de mulheres negras na sociedade brasileira. Contudo, há estudiosos, leitores e mesmo escritores afrodescendentes que negam a existência de uma literatura afro-brasileira (EVARISTO, 2009, p. 17).

De outro modo, a escritora também lembra de estudiosos, leitores e escritores (as) que negam a literatura afro-brasileira, pois defendem que a arte é universal e estes ainda não consideram que a experiência das pessoas negras ou afrodescendentes institua um modo próprio de produzir e conceber um texto literário, mesmo com todas as marcas estéticas e ideológicas. Nesse sentido, Evaristo (2009), enquanto pesquisadora e escritora, pensa a sua própria escrita e afirma “não só a existência de uma literatura afro-brasileira, mas a presença de uma vertente negra feminina”. Para refletir sobre o texto literário negro ela diz:

Tendo sido o corpo negro, durante séculos, violado em sua integridade física, interdito em seu espaço individual e coletivo pelo sistema escravocrata do passado e, ainda hoje, pelos modos de relações raciais que vigoram em nossa sociedade, coube aos brasileiros, descendentes de africanos, inventarem formas de resistência que marcaram profundamente a nação brasileira. Produtos culturais como a música, a dança, o jogo de capoeira, a culinária e certos modos de vivência religiosa são apontados como aspectos peculiares da nação brasileira, distinguindo certa africanidade reinventada no Brasil (EVARISTO, 2009, p. 18).

Para a autora, as heranças culturais podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias africanas incorporadas à cultura brasileira, reconhecidas em diversos produtos culturais, a exemplo do samba. Assim:

Qual seria, pois, o problema em reconhecer uma literatura, uma escrita afro-brasileira? A questão se localiza em pensar a interferência e o lugar dos afro-brasileiros na escrita literária brasileira? Seria o fazer literário algo reconhecível como sendo de pertença somente para determinados grupos ou sujeitos representativos desses grupos? Por que, na diversidade de produções que compõe a escrita brasileira, o difícil reconhecimento e mesmo a exclusão de textos e de autores(as) que pretendem afirmar seus pertencimentos, suas identificações étnicas em suas escritas? (EVARISTO, 2009, p. 18).

Nesse texto, a escritora questiona o lugar pré-determinado à literatura canônica, por classes detentoras do poder político-econômico. De outra forma, segundo Evaristo aponta, há um sentimento positivo de etnicidade que atravessa a textualidade afro-brasileira:

Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral (EVARISTO, 2009, p. 19-20).

Em uma afirmação coletiva de vozes negras, e devido à pouca presença de personagens negros na lista da literatura brasileira, se comparado com grande lista de personagens brancos em papéis protagonistas, escritores (as) negros (as) empenharam-se na produção dos *Cadernos Negros*, fundado em 1978, pelo escritor Cuti e o grupo *Quilombo hoje* de São Paulo, um movimento que questionava os estereótipos e /ou a invisibilidade dos personagens negros.

Para Evaristo em tais problemáticas:

Percebe-se que a personagem feminina negra não aparece como musa, heroína romântica ou mãe. Mata-se no discurso literário a prole da mulher negra, não lhe conferindo nenhum papel no qual ela se afirme como centro de uma descendência. À personagem negra feminina é negada a imagem de mulher-mãe, perfil que aparece tantas vezes desenhado para as mulheres brancas em geral. E que quando se tem uma representação em que ela aparece como figura materna, está presa ao imaginário da mãe-preta, aquela que cuida dos filhos dos brancos em detrimento dos seus. Mulheres infecundas e, portanto, perigosas, como Bertoleza, sempre animalizada no interior e que morre focinhando, ou como Rita Baiana, marcada por uma sexualidade perigosa, que macula a família portuguesa, ambas personagens da obra *O Cortiço* (1980), de Aloísio de Azevedo (EVARISTO, 2009, p. 23-24).

Contudo, ainda com pouca visibilidade, resistem várias produções que vêm se afirmando, paulatinamente, com uma escrita diferenciada na literatura afro-brasileira. Nesta composição literária, destaca-se um mosaico de personagens negras/os, que também contestam aquela história oficial, que ignora as trajetórias, lutas, resistências dos africanos e seus descendentes no Brasil:

Um exemplo do descaso da história oficial, que se fazia sentir até a bem pouco tempo, era – ou é? – a ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo território nacional. Sabe-se também da luta discursiva que se tem travado nos campos da história e da literatura, amparada pelas vozes do Movimento Negro, para colocar Zumbi dos Palmares, João Cândido, Luíza Mahin e outros e outras heroínas no panteão de heróis nacionais (EVARISTO, 2009, p. 24).

Reflexões a partir da literatura afro-brasileira estão atreladas a reivindicações do Movimento Negro Brasileiro, que buscava na década de 1970 a consciência afro-diaspórica:

Amplia-se então um discurso negro, orientado por uma postura ideológica que levará a uma produção literária marcada por uma fala enfática, denunciadora da condição do negro no Brasil e igualmente afirmativa do mundo e das coisas culturais africanas e afro-brasileira, o que a diferencia de um discurso produzido nas décadas anteriores, carregados de lamentos, mágoa e impotência. É preciso enfatizar que, embora a década de 1970 tenha sido um período marcante na afirmação dos textos negros, durante toda a formação da literatura brasileira existiram vozes negras desejosas de falar por si e de si. Não se pode esquecer das primeiras: Domingos Caldas Barbosa, Luís Gama, Cruz e Sousa, Lima Barreto. É preciso ressaltar a criação de Maria Firmina dos Reis, com seu romance *Úrsula*, publicado em

1959, sendo a autora apontada como a primeira romancista e primeira mulher a escrever um romance abolicionista no Brasil (EVARISTO, 2009, p. 25).

Eduardo de Assis Duarte afirma no artigo *Por um conceito de literatura afro-brasileira* (2010) que não temos um consenso sobre a terminologia – “literatura negra ou afro-brasileira, pois há várias interpretações e sentidos”. O pesquisador analisa que vários estudiosos apontam algumas diferenças, já que temos a literatura que identifica a pessoa negra como sujeito, a literatura da pessoa negra; e a literatura que apresenta personagens negros na condição de objeto, exotizado e estereotipado, seria a literatura sobre o negro. Para Assis, importa refletirmos que:

É inegável que a afro-brasilidade, aplicada à produção literária enquanto requisito de autoria e marca de origem, configura-se como perturbador suplemento de sentido apostado ao conceito de literatura brasileira, sobretudo àquele que a coloca como ‘ramo’ da portuguesa. Mas tão relevante quanto o ‘sujeito de enunciação próprio’, em que um eu lírico ou um narrador se autoproclama negro ou afrodescendente, é o ponto de vista adotado (DUARTE, 2010, p. 120).

Para exemplificar este pensamento, o autor lembra da escrita de Maria Firmina do Reis e Machado de Assis, autores que vivenciaram a hegemonia do embranquecimento do século XIX, o pensamento científico que os impediam de se declararem negros, mas reitera que, ao mesmo tempo, eles tiveram na sua escrita uma forma de retorno, que não era um ponto de vista externo e nem descompromissado; “Firmina, explicita um olhar não branco e não racista” (DUARTE, 2010).

Desta forma, consideramos primordial refletir sobre alguns pontos na literatura afro-brasileira:

Em resumo, que elementos distinguiriam essa literatura? Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um ponto de vista ou lugar de enunciação política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, passamos a examinar mais detidamente cada um desses elementos (DUARTE, 2010, p. 122).

Percebemos na literatura afro-brasileira um conceito em construção que abarca denúncias, afetos, afirmação identitária, subjetividades, tensões históricas e culturais, é interseccional. Evaristo nos ajuda a perceber essa construção quando diz:

[...] quando escrevo, quando invento, quando crio a minha ficção não me desvinculo de um ‘corpo-mulher-negra em vivência’ e que por ser esse ‘o meu corpo, e não outro’, vivi e vivo experiências que um corpo não negro, não mulher, jamais experimenta (EVARISTO, 2009, p. 18).

Dessa forma é fecundo analisarmos debates historiográficos na perspectiva da História das mulheres, em que as diferentes experiências aqui vivenciadas, subjetivadas pelas populações negras, presentes na autoria afro-brasileira feminina. Para analisarmos as possibilidades de aprendizagens

históricas de algumas obras literárias afro-brasileiras de autoria feminina em um grupo de historiadores/as-professores/as, iremos explicitar algumas mudanças no campo historiográfico que perpassam a história das mulheres, especialmente as mulheres negras no Brasil, as reivindicações nos movimentos sociais e a busca pelo protagonismo negro.

### **A História das mulheres e a literatura afro-brasileira de autoria feminina: em busca do protagonismo negro feminino**

Julie Des Jardins (2011) analisa que o debate de gênero ganha fôlego como categoria analítica nos idos de 1980, após a segunda onda do feminismo. Para a autora, historiadores radicais, marxistas e progressistas lançaram na década de 1920 e 1930 algumas sementes, mas ainda não se priorizavam estudos acerca das mulheres e o gênero como sujeitos. Embora história das mulheres e gênero sejam diferentes, elas não estão apartadas, pois:

A ascensão da história do gênero não pode ser separada da história das mulheres ou da mulher historiadora no século XX. Embora haja homens que escrevem a história do gênero, o ímpeto original para a história do gênero veio de um movimento feminista internacional liderado por mulheres para mulheres. Isto é essencial para compreender as condições em que as historiadoras se sentiram compelidas, e, finalmente, com poderes para explorar tópicos que mentores profissionais lhes disseram que não eram eruditos, não históricos e fora dos limites para os estudos oficiais. A História das mulheres e de gênero surgiu de sua politização e vontade de forjar novas categorias de experiência histórica (DES JARDINS, 2011, p. 137)<sup>2</sup>.

Para Des Jardins (2011), antes de atingirem o campo profissional, as mulheres<sup>3</sup> já ocupavam espaço como guardiãs na escrita da cultura e tradições. O processo de profissionalização se dá entre o final do século XIX e início do século XX. Como o olhar estava voltado para escritos oficiais, esferas políticas e militares, os relatos que apareciam eram, em grande parte, pela excepcionalidade de autoria masculina, enquanto as mulheres estavam associadas ao espaço doméstico e à reprodutibilidade. Desta forma “a história das mulheres ou de gênero como um campo de investigação parecia além do alcance das possibilidades neste meio profissional”, mesmo assim mulheres escreviam sobre mulheres, a começar fora da academia.

No texto *Mulheres negras: protagonismo ignorado*, Bebel Nepomuceno (2013) traz alguns

---

<sup>2</sup> Original: The rise of gender history cannot be extricated from the story of women’s history or the woman historian in the twentieth century. Although there are men who write the history of gender, the original impetus for gender history came from an international feminist movement spearheaded by women for women. It is essential to understand the conditions in which women historians felt compelled, and ultimately empowered, to explore topics that professional mentors told them were unscholarly, unhistorical, and off limits to legitimate scholars. Women’s and gender history grew out of their politicization and willingness to forge new areas of historical expertise.

<sup>3</sup> A autora se refere as mulheres dentro e fora do Ocidente, devido a diversidade das experiências, condições econômicas e culturais. Destacamos que os direitos e espaços não estavam à disposição para todas elas da mesma forma, especialmente quando nos referimos as mulheres negras e indígenas.

aspectos referentes aos desafios, conquistas e mudanças na produção da escrita por mulheres negras no Brasil. Segundo a autora, desde a virada do século XIX para o XX, em boa parte do mundo e no Brasil, as mulheres vêm alcançando posições significativas no mundo do trabalho em diferentes profissões, elevaram seu grau de instrução, conquistaram o direito ao voto e cargos políticos, obtiveram avanços no campo da sexualidade e asseguraram direitos reprodutivos. No entanto esta trajetória não ocorreu da mesma forma para todas as mulheres, alguns grupos vivenciam estas mudanças de formas e tempos diferentes. Muitas mulheres ainda vivenciam situações desiguais enquanto outras já alcançaram grandes avanços, isso se remete ao fato de que, historicamente, para algumas delas, de algum modo, houve algum tipo de privilégio e para outras restou somente a exclusão.

No Brasil, podemos perceber tais diferenciações na performance de Abdias do Nascimento em um evento sobre discriminação de gênero em 1982:

Havia uma única pessoa negra naquele júri simulado: Abdias do Nascimento. Abdias do Nascimento é um emblema na luta do movimento negro brasileiro, verdadeiro patrimônio cultural pan-africanista [...]. Sueli Carneiro estava no auditório. Naquela época, ela era plateia para os homens do movimento negro e para as brancas do movimento feminista. Abdias em pé, observa os espectadores e vê umas pretinhas aqui e ali, meio dispersas. Olha para um lado, olha para o outro, olha para a frente, olha para trás. E dá início à sua fala, mobilizando sua extraordinária capacidade cênica: -Tendo em vista que não há nenhuma mulher negra neste júri simulado. Tendo em vista que as minhas irmãs não estão aqui representadas, eu neste momento, me faço cavalo de todas as minhas ancestrais e peço a elas que incorporem e me iluminem. E prossegue: - Porque nós, mulheres. Foi o momento máximo do tribunal, que era para ser um evento das brancas. -Se as mulheres representam mais da metade da população, as negras representam mais da metade das mulheres brasileiras, e seus problemas são maiores que os das mulheres brancas. No entanto, aqui foi tocado muito timidamente o problema da mulher negra e garanto que, para estarem presentes neste auditório, muitas deixaram uma negra cuidando dos seus filhos ou na beirada no fogão (SANTANA, 2021, p. 12-13).

A ausência de representatividade naquele evento nada inclusivo para as mulheres negras já era questionada e Sueli Carneiro, filósofa e militante do movimento feminista negro, após o evento disse a Abdias do Nascimento: “Eu prometo que o senhor não vai precisar fazer isso de novo. Não que não seja uma honra ser representada, mas o senhor não vai mais precisar nos representar. Porque nós vamos chegar” (SANTANA, 2021, p.12-13).

Para entendermos este processo histórico e diferenciações para o grupo de mulheres negras, a historiadora Nepomuceno (2019) analisa a história das mulheres negras pós-abolição da escravidão em sete temáticas: “raízes da desigualdade, trabalho, educação, chefia da família, mobilização, espaços de poder e visibilidade”. Até o início do século XX, algumas opressões eram/são diferentes entre mulheres negras e mulheres brancas da elite, as primeiras circulavam em espaços públicos na busca da sobrevivência:

A chegada do novo século encontrou-as trabalhando como pequenas sitiantes, agricultoras, meeiras, vendedoras de leguminosas e demais produtos alimentícios nas ruas das cidades brasileiras. Muitas delas viviam em lares sem presença masculina, chefiando a casa e providenciando o sustento dos seus. Outras trabalhavam para famílias de mais posses como criadas para todo serviço. Algumas haviam conseguido acumular patrimônio, formar núcleo familiares comunidades religiosas. Ao contrário do prescrito para a mulher idealizada da época, as negras circulavam pelas ruas, marcando a seu modo presença no espaço público (NEPOMUCENO, 2013, p. 435-436).

No discurso da ativista Sojourner Truth (1851), em Ohio, nos Estados Unidos, “E eu não sou uma mulher?”, ela já questionava, e ao mesmo tempo diferenciava o tratamento dado às mulheres negras:

Aqueles homens ali dizem que as mulheres precisam de ajuda para subir em carruagens, e devem ser carregadas para atravessar valas, e que merecem o melhor lugar onde quer que estejam. Ninguém jamais me ajudou a subir em carruagens, ou a saltar sobre poças de lama, e nunca me ofereceram melhor lugar algum! E não sou uma mulher? Olhem para mim? Olhem para meus braços! Eu arei e plantei, e juntei a colheita nos celeiros, e homem algum poderia estar à minha frente. E não sou uma mulher? Eu poderia trabalhar tanto e comer tanto quanto qualquer homem – desde que eu tivesse oportunidade para isso – e suportar o açoitamento também! E não sou uma mulher? Eu pari treze filhos e vi a maioria deles ser vendida para a escravidão, e quando eu clamei com a minha dor de mãe, ninguém a não ser Jesus me ouviu! E não sou uma mulher? (TRUTH, 2020, p. 24-25).

No Brasil, após a abolição da escravidão, muitas foram as dificuldades para a inserção da população escravizada neste período. Nepomuceno (2013) identifica algumas desvantagens por meio da história das mulheres negras. No mercado de trabalho, elas enfrentaram o preconceito racial, e vivenciaram o processo de branqueamento com a chegada de imigrantes europeus. Para elas prevaleciam os trabalhos domésticos, junto aos menores salários, extensas jornadas de trabalho, abusos e falta de direitos:

O Censo de 1890 (dois anos após a Abolição) revela que 48% da população negra economicamente ativa trabalhava nos serviços domésticos, 17% na indústria, 9% em atividades agrícolas, extrativas e na criação de gados, enquanto 16% exerciam outras profissões não declaradas. O quadro de exclusão no mercado de trabalho atingia mais duramente o homem negro, sem muitas oportunidades de se inserir nas brechas do sistema, mas penalizava duplamente a mulher negra, obrigada a assumir redobradas responsabilidades no tocante à família (NEPOMUCENO, 2013, p. 437).

Segundo a autora, no *I Congresso Negro* (1934) já se denunciava também o preconceito racial na esfera do funcionalismo e professorado. O preconceito e a discriminação são evidenciados em estudos do trabalho pelo movimento negro desde a década de 1980 até os dias atuais, em que as categorias raça, cor e gênero apresentam relações para identificarmos a desigualdade nos rendimentos da população negra, especialmente para as mulheres negras, e as acentuadas condições de maior vulnerabilidade.

No que tange à educação da população negra, em especial da mulher negra, elas tiveram



maiores dificuldades para integrar o quadro educacional. Vale destacar que isto ainda persiste:

Na Colônia e no Império, a condição jurídica de escravo vetava a negros e negras o acesso à educação formal; no pós-Abolição, por conta do racismo existente na sociedade, essa população encontrou muita dificuldade de obter um lugar nos bancos escolares da rede pública. Paradoxalmente, a educação foi sempre vista pelo segmento negro um caminho eficaz, não só para a eliminação do preconceito racial como para a conquista de lugares menos subalternizados na sociedade (NEPOMUCENO, 2013, p. 441).

Segundo Nepomuceno, no século XX, muitas mulheres negras quando conseguiam acumular bens utilizavam-nos para promover a educação aos seus filhos, mesmo que fosse por meio de aulas particulares. Como exemplo, a historiadora menciona a poetisa Auta de Souza e a educadora e deputada Antonieta de Barros:

Auta (1876-1901) foi criada pela avó materna analfabeta em uma chácara no Recife e alfabetizada por professores particulares. Aos 11 anos, finalmente ingressou no Colégio São Vicente de Paula, dirigido por freiras vicentinas francesas, onde aprendeu francês, inglês, literatura, música e desenho. Já Antonieta (1901-1952) aprendeu a ler com estudantes que moravam em sua casa, em Florianópolis, transformada em pensionato pela mãe, lavadeira, após a morte precoce do marido. Depois de formar-se no curso normal, abriu sua própria escola na casa em que morava, alfabetizando crianças das redondezas (NEPOMUCENO, 2013, p. 441-442).

A autora analisa que aliados a esta preocupação estavam os movimentos negros que, em 1930, colocavam a educação como forma de ascensão social, conforme registro no jornal da época, “*O Clarim d Alvorada*” (1935). Nele, lideranças negras pediam que as mulheres negras “se movessem” para sair do “único lugar que a sociedade podia lhes destinar”.

O censo de 1940 e 1950 apresentava a exclusão das mulheres negras do sistema educacional. Nos idos de 1980, cerca de 80% das mulheres negras tinham até 04 anos de estudo, enquanto para as mulheres brancas trazia 67%. A partir da expansão do sistema de ensino no Brasil e o uso de novas tecnologias ocorreram algumas mudanças nos nossos indicadores educacionais. Em 1999, a população negra apresentava o maior número de analfabetos e as mulheres alfabetizadas passaram os homens negros. Os indicadores apontavam o crescimento de pessoas negras após a adoção de políticas públicas que contemplavam as cotas no ensino superior para estudantes negros de escola pública, pois:

Nos primeiros anos deste século, o número de estudantes negros e negras em cursos superiores dobrou em relação aos números registrados nas três últimas décadas do século XX. A necessidade de trabalhar para garantir a sobrevivência da família quase sempre manteve as mulheres negras afastadas do universo escolar, dando-se o mesmo com seus filhos e filhas, ingressados precocemente no mercado de trabalho para ajudar na renda familiar, atuando em trabalhos de baixa remuneração. Porém, os baixos níveis de escolaridade não explicam por si só a subalternidade da mulher negra no mercado de trabalho. A discriminação racial (além da de gênero) também colabora, e muito, para a precária situação vivida por esse grupo, na comparação com os demais, sobretudo homens e mulheres brancas. A escolarização, para a mulher negra, ainda não é garantia automática de

acesso a postos de trabalho mais valorizados ou a melhores salários (NEPOMUCENO, 2013, p. 446-447).

No século XXI, as mulheres negras se deparam com diversas dificuldades para encontrar boas colocações no mercado de trabalho, mesmo quando apresentam maior bagagem de estudo. A função de chefia familiar também já é algo muito comum para as mulheres negras, desde o pós-abolição, em função da exclusão do homem negro para o mercado de trabalho. Assim, por muitas vezes, elas eram/são responsáveis pela renda familiar.

A mobilização foi a resposta da população negra nas primeiras décadas do século XX, por meio de clubes, organizações, além da veiculação de jornais publicados por pessoas negras com abordagem para as questões de interesse delas. Um bom exemplo disso foi *A Frente Negra Brasileira* (1931), que se tornou partido político; O jornal *A Voz da Raça*; o Teatro Experimental Negro (1950); e o Movimento Negro Unificado (1978). A ativista Lélia Gonzales e a historiadora Beatriz Nascimento, militantes do MNU, tiveram grande importância neste processo de “enegrecimento do feminismo<sup>4</sup>” no Brasil, que analisava:

Em termos de Movimento Negro Unificado, a presença da mulher negra tem sido de fundamental importância, uma vez que, compreendendo que o combate ao racismo é prioritário, ela não se dispersa num tipo de feminismo que a afastaria de seus irmãos e companheiros. Na verdade, o trabalho que vem desenvolvendo, seja nas discussões prático-teóricas, seja nas favelas, periferias ou prisões, com crianças, adolescentes ou adultos, dá a medida de sua crescente conscientização política (GONZALEZ, 2020, p. 64).

Refletir sobre estas trajetórias históricas, de mulheres negras no Brasil, indicadas por Nepomuceno, possibilita que percebamos o significado, relevância e potencialidade que a literatura afro-brasileira de autoria feminina pode abarcar enquanto mediadora para a afirmação identitária das populações negras, a reivindicação de lugares de protagonismo e na humanização dos personagens negros e negras. Assim, a literária afro-brasileira de autoria feminina como fonte histórica para aprendizagens será abordada a partir de significativas mudanças no campo historiográfico.

### **Escola dos *Annales***

Em oposição à história factual, a partir de 1929, com Marc Bloch e Lucien Febvre, nasceu o movimento dos *Annales*<sup>5</sup>, que evidenciava a história-problema. Entre as questões fundamentais para

---

<sup>4</sup> O Feminismo Negro considera que a realidade das mulheres negras é diferente de outros grupos, pois analisa o lugar de subalternidade que foi destinado historicamente às mulheres negras, ainda após a Abolição, e isto é evidenciado pelos índices de analfabetismo, altos percentuais destas mulheres na condição de encarceramento e de violência e outras vulnerabilidades.

<sup>5</sup> O Movimento dos *Annales* contribuiu no uso ampliado das fontes documentais, no diálogo com outros campos de

pensarmos os objetos de estudos, refletimos:

O que era fazer uma ‘história dos grandes homens’ na época de predomínio da história política tradicional? Em primeiro lugar, era investir na ideia de que os indivíduos fazem a história, e de que eles são o grande centro das ações – e não os grupos sociais e as forças estruturais e coletivas. Em segundo lugar, esse modelo historiográfico de biografia nos leva de imediato a perguntar: mas quem eram os biografados? Não é difícil constatar que os biografados da ‘história dos grandes homens’ eram sempre figuras típicas da história política. Tínhamos os reis, os generais, os papas, e os indivíduos que faziam parte da política tradicional – isso é, dos grandes circuitos do poder oficial. Essas figuras políticas – que eram personagens da história política através do governo, das guerras, da diplomacia e das instituições políticas – eram os elos que ligavam indissociavelmente a história dos grandes homens e a história política tradicional. O modelo, em muitos casos, era acrescido da tradicional maneira narrativa (BARROS, 2012, p. 315).

A partir de Fernand Braudel (1958), na segunda geração do *Annales*, os temas circundavam as civilizações e aspectos demográficos, a geo-história e o tempo da longa duração. Nos idos de 1970, a terceira geração, destaca-se Jacques Le Goff. Também ocorria o retorno à biografia, mesmo com outras nuances, isto é, não somente contar a história pessoal, mas com o intuito de ampliar para questões sociais mais amplas, assim o movimento dos *Annales*: “combate contra um modelo historiográfico fundado sob a tríplice égide da factualidade, da narratividade linear e da restrição temática imposta pela história política tradicional” (BARROS, 2012, p. 317).

Nesse debate historiográfico, problematiza-se o vivido, o presente:

Trata-se de reconstruir o vivido através de problemas e motivações da época do próprio historiador. Para além disso, trabalhar com um ‘problema’ pressupõe o gesto de reconhecer e explicitar para os leitores os conceitos e fundamentos que estão por trás do problema e das escolhas historiográficas e não esconder esses conceitos dos olhos do leitor, de modo a forjar o mito da neutralidade. Tudo na história-problema deve ser explícito: também as fontes, os métodos, e mesmo o lugar de onde o historiador se pronuncia (BARROS, 2012, p. 317).

Nessa renovação historiográfica do século XX, Barros (2012) no artigo *Os Annales e a história-problema – considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales* o fato histórico é uma construção do historiador, busca-se novas maneiras de olhar os acontecimentos para serem analisados e problematizados. Os fatos históricos são refletidos para além da história política tradicional, “uma vez que as problematizações propostas pelo historiador dizem também respeito à cultura, à economia, aos modos de pensar e de sentir, aos movimentos demográficos”.

Assim ampliam-se os procedimentos metodológicos e as abordagens interdisciplinares dialogam com outros campos de conhecimento, como por exemplo a antropologia, psicologia, a linguística etc. Mudanças essenciais para se pensar a ampliação das fontes/tipologias documentais

---

conhecimento e na diversificação no campo metodológico, aspectos cruciais que incidem no ensino de história.

das temáticas e usos historiográficos.

### Fonte histórica e usos historiográficos

O método histórico para Jorn Rüsen, na obra *Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica* (2007), perpassa o “conjunto de todas as regras de procedimentos observados pelo pensamento histórico.”, “conjunto de operações específicas de conhecimento [...] a pesquisa histórica que abrange regras básicas.” Neste sentido, a pesquisa histórica é essencial para o desenvolvimento do pensamento histórico, pois é:

Um processo cognitivo, no qual os dados das fontes são apreendidos e elaborados para concretizar ou modificar empiricamente perspectivas (teóricas) referentes ao passado humano. A pesquisa se ocupa primariamente da realidade das experiências, nas quais o passado se manifesta perceptivelmente, ou seja: de ‘fontes’ (RÜSEN, 2007, p.104).

A “fonte” é fundamental para a pesquisa histórica. Por meio da problematização, o historiador-professor/a busca responder historiograficamente às inquietações do presente.

### O uso da fonte histórica em sala de aula

Para Schmidt & Cainelli (2009), no texto *Fontes históricas e o ensino de história*, o conteúdo histórico em sala de aula abarca uma pluralidade de discursos (narrativas, descrições, análises causais etc.) e mesmo permeado por metodologias históricas, por vezes, foi utilizado numa perspectiva tradicional, e/ou para legitimar determinados discursos.

Seguem algumas interpretações para o documento:

No ensino da História, a palavra documento suscita, pelo menos, duas interpretações. No primeiro, ele pode ser identificado com o material usado para fins didáticos, como livro didático, mapa histórico e filme com objetivos educacionais. A característica principal desse conjunto de materiais é sua finalidade didática ser preestabelecida desde sua produção nesta condição, eles podem ser designados como suporte informativo. Na segunda interpretação, documento quer dizer fonte, isto é, fragmentos ou indícios de situações já vividas, passíveis de ser explorados pelo historiador (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.112).

Dentre os aspectos salutaros no trabalho com os documentos históricos em sala de aula estão:

- ✓ A ampliação da concepção de documentos (iconográficos, escritos fontes orais, testemunhos da história local, linguagens contemporâneas, cinema, música etc.);
- ✓ Rever o tratamento dos documentos no intuito de superar o uso deles como mera ilustração da narrativa histórica.

Dessa maneira,

A concepção renovadora de documento e de seu uso em sala de aula parte do pressuposto de que o trabalho com documentos históricos pode ser ponto de partida para a prática de

ensino da História. Nessa perspectiva, os documentos não serão tratados como fim em si mesmos, mas deverão responder às indagações e às problematizações de alunos e professores, com o objetivo de estabelecer um diálogo com o passado e o presente, tendo como referência o conteúdo histórico a ser ensinado. Superar o tratamento tradicional dado ao documento histórico implica, por parte do aluno, a mobilização de conhecimentos e informações próprias do conteúdo abordado, para que ele possa elaborar apreensões globais e complexas (SCHMIDT; CAINELLI, 2009, p.117).

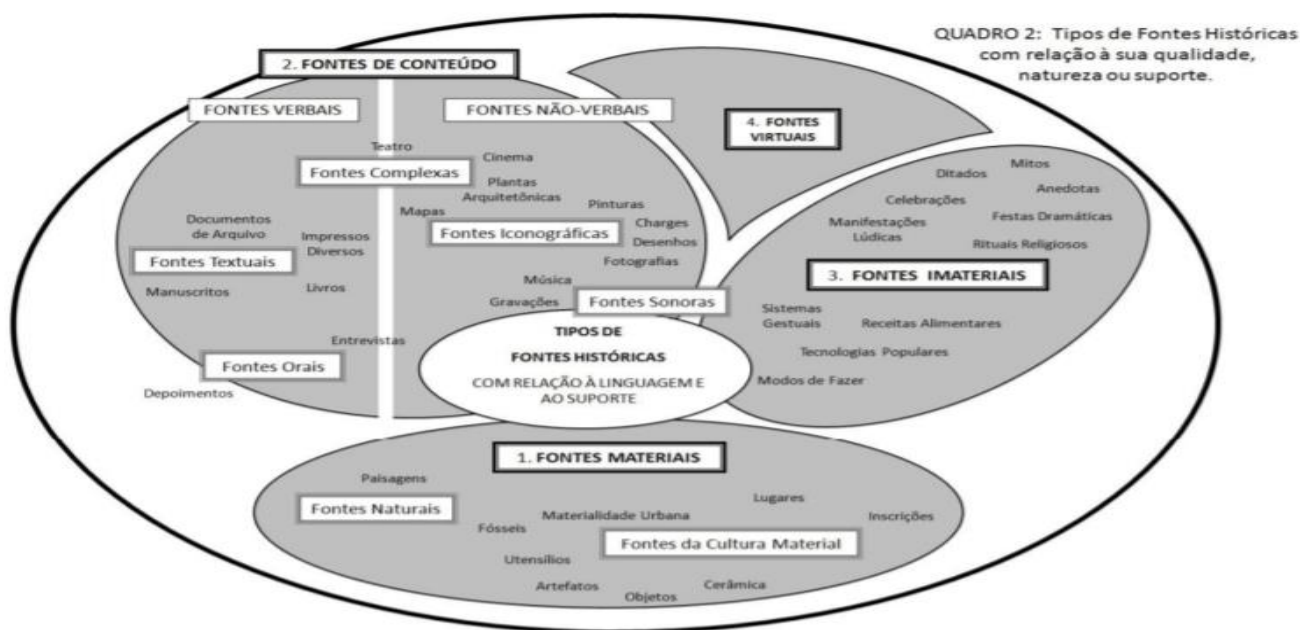
Nesta pesquisa, utilizaremos “fontes de conteúdo” – um conceito que propõe analisar a mensagem e o suporte das obras, o qual tem como subcategoria as fontes textuais e que perpassarão investigações pelo suporte digital e virtual. Por isso, dialogaremos com alguns conceitos, reflexões e sentidos específicos desta tipologia documental.

### **Fontes de conteúdo: reflexões sobre as fontes textuais, suporte e mensagem**

Pensando nestes aspectos, esta pesquisa utilizará no acesso e análise das fontes históricas literárias o suporte digital (narrativas audiovisuais, memoriais em acervos digitais, fragmentos das obras etc.). Segundo Barros (2019), pensar sobre o suporte nos leva a considerar que um livro é uma fonte cultural, de acordo com a categorização de Aróstegui (2006). No entanto, segundo Barros, na obra *Fontes Históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos* (2019) também deve ser analisado “o suporte de leitura, neste sentido na fonte conteúdo analisa-se a mensagem e a maneira da função do suporte-livro, que perpassam estratégias das editoras sobre o texto, o padrão e limites a sua extensão”. Para aprimorar a complexidade que envolve fontes materiais e fontes culturais sem opô-las, Barros (2019) propõe o conceito fonte de conteúdo:

[...] ‘fontes de conteúdo’: as quais admitem suporte, mas que também podem se deslocar livremente através de reedições em outros tipos de suporte que não o original, além de serem comunicáveis por meio de recursos diversos, inclusive as possibilidades digitais e virtuais (BARROS, 2019, p. 53).

Nesse diálogo, as fontes de conteúdo apresentam subcategorias, especialmente nos interessam nesta pesquisa as fontes textuais: impressas e/ou virtuais. Veja no quadro 2 os tipos de fonte em relação à qualidade, natureza ou suporte:



Quadro 2, p. 60. Barros, 2019.

### Fontes históricas digitais na Educação Histórica

Utilizaremos, ao longo desta pesquisa, fontes impressas, e em algumas etapas as fontes digitais. O olhar para esta última acentuou-se a partir de 2020. Constatamos que algumas coordenadoras de escolas de Ensino Médio na rede estadual de Mato Grosso, na cidade de Paranatinga e Primavera do Leste, têm buscado indicações de materiais de literatura afro-brasileira de autoria de feminina no formato digital para complementar as suas bibliotecas escolares.

Na atualidade, há uma demanda crescente de acervos digitais alocados na *web*, memoriais com obras digitalizadas, jornais, fotografias, manuscritos, entrevistas, documentários, depoimentos etc., tudo referente a obras literárias, biografia das escritoras e outras produções em suportes virtuais. Neste contexto surgem questões sobre as potencialidades das fontes virtuais no processo de aprendizagem histórica, mudanças e desafios.

Schmidt (2020), no texto *O historiador/professor frente a internet*, analisou que já em 1968 o historiador Ladurie (2011) na publicação *O historiador e o computador* “afirmava que em História, como em outros campos o que conta não é a máquina, mas sim o problema”. Na década de 1960, a informática apresenta ao historiador possibilidades de constituição dos arquivos de dados para uso historiográfico. Perpassando estas mudanças na Era *Google*, surgiram reflexões sobre as potencialidades qualitativas para uso do historiador, para o ensino de História, especialmente para Educação Histórica, em que:

As investigações e reflexões que tem ocorrido no âmbito do domínio teórico da Educação Histórica circunscrevem-se nas questões relacionadas aos estudos da consciência histórica como objeto e objetivo da didática da História e, particularmente, da aprendizagem histórica. Nesse sentido, a consciência histórica passa a ser uma categoria que serve para a auto explicação da História como disciplina escolar, para a sua identificação como uma matéria específica e com uma metodologia própria (SCHMIDT, 2020, p.28).

Tais apontamentos são essenciais para pensarmos caminhos dialógicos no uso de documentação digital que envolvem a dimensão cognitiva, a cultura histórica e a formação da consciência histórica no processo de aprendizagens históricas.

No texto *A história na era digital*, sob o ponto de vista do leitor, o historiador Chartier diz que:

[...] agora a validação ou não de um argumento pode apoiar-se na consulta de textos (mas também de imagens fixas ou móveis, palavras gravadas ou composições musicais) que são o objeto mesmo de estudo, desde que sejam acessíveis pela forma digital. Se assim o for, o leitor já não está obrigado a acreditar no autor; pode, por sua parte, se tem vontade ou tempo, rechaçar total ou parcialmente o conteúdo da investigação (CHARTIER, 2017, p.59-60).

Segundo esse pensador, no mundo dos impressos, um livro de história supõe um pacto de confiança entre o historiador e seu leitor, as notas remetem a documentos que o leitor, de forma geral, não tem acesso. Algumas referências estão em bibliotecas especializadas, e as citações são recortes feitos pelo historiador. Por outro lado, no mundo da textualidade digital, “os dispositivos clássicos da prova da história (a nota, a referência, a citação) são modificados no mundo da textualidade digital a partir do momento em que o leitor é colocada na posição de ler [...] (CHARTIER, 2017, pg. 60).

Assim, aliado aos procedimentos teórico-metodológicos, visualizamos possibilidades em que “os primeiros usos dessas modalidades de produção, organização e certificação dos discursos do saber mostram a importância da transformação das operações cognitivas que implica o recurso ao texto eletrônico” (CHARTIER, 2017, p. 60).

Caraméz & Sobanski (2020), no texto *As fontes históricas digitais na perspectiva da didática da Educação Histórica*, sinalizam alguns aspectos históricos para uma ampliação documental:

Nas primeiras décadas do século XXI houve um aumento ainda maior do uso da internet. De acordo com o site E-CommerceBrasil, em 2019 cerca de 70% da sociedade brasileira acessava a internet, sendo destes 74% estavam nos centros urbanos. Em 2020, com a pandemia provocada pelo Covid-19 e a adoção do isolamento social da população mundial, assim como da brasileira, houve um aumento do uso da web de 74% para 77% nos centros urbanos. Diante disso, além da definição de fonte histórica acrescenta-se, também a preocupação com o armazenamento de dados e de fontes históricas na web, gerando uma mudança de paradigmas da arquivística. A partir dessa nova concepção de fonte de armazenamento os historiadores procuram-se organizar com relação ao estatuto das fontes

históricas (CARAMEZ; SOBANSKI 2020, p. 80).

Para o pesquisador Fábio Chang de Almeida (2011), no artigo *O historiador e as fontes digitais*, a pesquisa histórica apresenta dois tipos de fontes digitais:

Partindo desse conceito fundamental e através da experiência empírica, percebe-se a existência de dois tipos básicos de fontes digitais utilizáveis em uma pesquisa histórica: as fontes primárias e as ‘não-primárias’. Dentro destas duas categorias fundamentais é possível encontrar dois tipos de documentos: ‘não-primários’ digitais, e primários digitais. Dentro deste último, outras duas subcategorias ainda podem ser identificadas: os ‘documentos primários digitais exclusivos’ e os documentos primários digitalizados (ALMEIDA, 2011, p. 18).

Veja o quadro explicativo abaixo com algumas conceituações para as fontes digitais:

**Tabela 1 – Os tipos de fontes e documentos digitais**

Fontes digitais		
Fontes primárias digitais		Fontes não primárias digitais
↓		↓
Documentos primários digitais		Documentos não primários digitais
↓		
<b>Documentos primários digitalizados</b>	<b>Documentos primários digitais exclusivos</b>	Exemplos: Livros, dissertações, teses, <i>papers</i> e artigos em formato digital.
Documentos que existem em outro suporte, anterior à digitalização. Exemplo: poster da II Guerra após sofrer processo de digitalização.	Documento que não existiu em outro suporte além do digital. Exemplo: alguns <i>sites</i> da Internet.	

Fonte: Almeida (2011, p. 20).

Desse modo algumas pesquisas já demonstram mudanças e uma produção de documentação no âmbito virtual, e neste ambiente podemos encontrar memoriais importantes sobre a literatura afro-brasileira de autoria feminina, os quais são alimentados por pesquisadores de diferentes áreas de conhecimentos (história, letras, antropologia etc.) e de várias universidades/instituições. Um exemplo disso é o que ocorre no Instituto Moreira Salles, que apresenta um rico acervo sobre a vida e obra de Carolina Maria de Jesus. A plataforma Itaú Cultural disponibiliza para consulta manuscritos da escritora Conceição Evaristo, entre outros arquivos da autora, e o Memorial Maria Firmina dos Reis oferta em seu acervo digital jornais, poemas e obras da primeira escritora afro-brasileira a ter o romance publicado no Brasil, intitulado *Úrsula*, mas na época (1859) a autora do



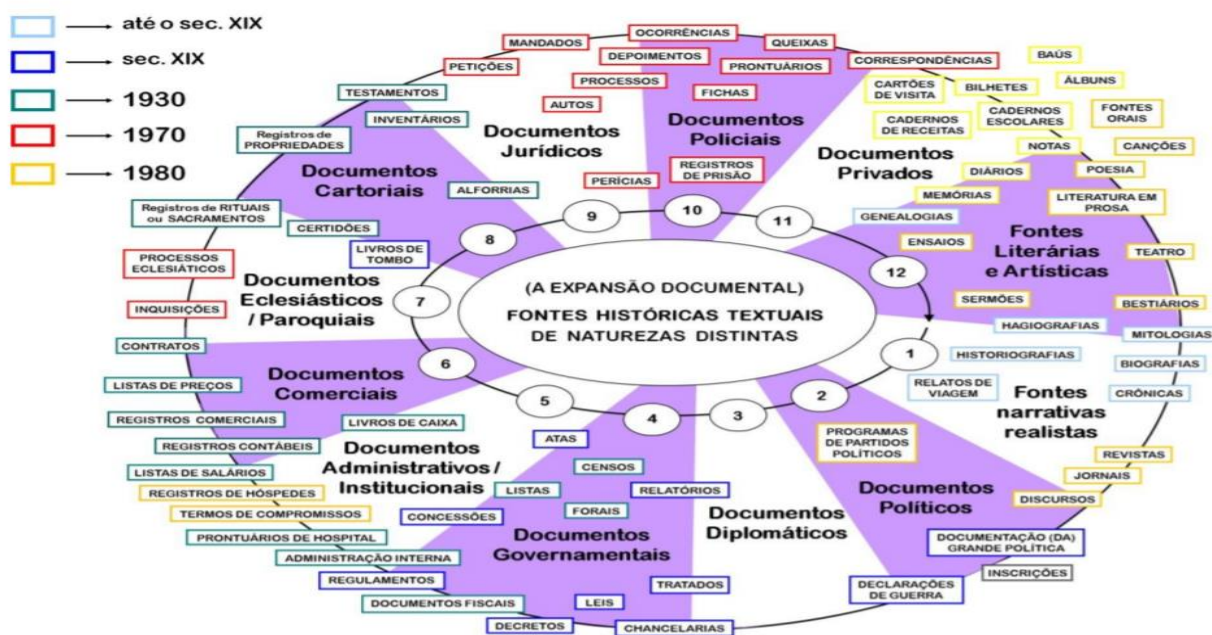
livro utilizou o pseudônimo de “Uma Maranhense”.

Somado a isso, para o campo da Educação Histórica, o uso de fontes históricas por professores/as de história e estudantes em diferentes ambientes é profícuo para relacionarmos tempo vivido ao tempo passado e perspectivas para o futuro. Para tanto, faz-se importante o confronto entre diferentes fontes (analisando mensagem e suporte), no intuito de que, ao longo do percurso da problematização e análise das fontes, haja criação de hipóteses, refutações e/ou confirmação das evidências.

### Fonte literária: conceito, campo de reflexões e sentidos

De acordo com Barros, a ampliação documental beneficiou a historiografia, no que se refere àquelas fontes textuais em que se oferece “um vislumbre dos diversos gêneros de fontes escritas que se tem colocado à disposição dos historiadores em sua aventura de interpretar sociedades e processos históricos de todas as épocas” (BARROS, 2019, p. 96).

Quadro 3. Alguns momentos no processo de Ampliação das Fontes Historiográficas



Quadro 1, p. 95. Barros, 2019.

As fontes literárias, destacadas no quadrante 12, são definidas como fontes autorais:

Dissemos que são fontes autorais, mesmo que em alguns casos o nome do autor tenha se perdido ou esteja propositalmente oculto. As fontes autorais apresentam discursos que têm um ponto de partida no autor individualizado. Podem ocorrer, é claro, textos de dois ou

mais autores, mas isso não afeta nosso problema, pois neste caso ou dois ou três autores estão funcionando como único autor que explicita, que fala a partir de um certo lugar. Na Literatura, o autor pode se esconder atrás de um personagem, e pode mesmo se distribuir discursivamente nos diversos personagens. Mas a autoria existe muito claramente (BARROS, 2019, p. 97).

Em contraponto à fonte autoral, Barros (2019) exemplifica se referindo à documentação de censos, certidões de casamento ou nascimento, em que a autoria passa a ser anônima, diferentemente de um poema (mesmo que em alguns casos possa ter desaparecido o nome do autor), e lembra de outras fontes não literárias em que aparecem a autoria, como uma bula Papal ou edito promulgado por um determinado rei.

Outro aspecto para pensarmos sobre as fontes literárias está na variedade de tipos de fontes, sendo importante indagarmos as especificidades que envolvem os diversos gêneros textuais, assim:

É obvio que há implicações muito específicas na análise de um texto em forma poética ou no exame de um texto em prosa. Há também implicações envolvidas no texto satírico, que busca criticar mediado pela possibilidade de provocar o riso, ou no texto de um romance de amor, que busca comover. Importante é ainda ressaltar que, para o historiador, um romance ficcional pode trazer informações sobre a realidade, e discursos e sentimentos nela presentes – independente de a história narrada ser livre criação do seu autor. Em um romance, por mais ficcional que seja, os personagens se alimentam, vestem roupas, manipulam instrumentos, comunicam-se através de certos parâmetros de sociabilidade, utilizam a língua de uma forma que é comum à do autor que os criou ou que faz parte do repertório de estratégias linguísticas e comunicativas presentes nos dialetos sociais com os quais ele conviveu. Os personagens de um romance caminham de uma determinada maneira pelas ruas de uma cidade seja inteiramente inventada. Pensam e sentem de certo modo – e, se o autor colocou no papel tais pensamentos e sentimentos tal foi possível porque eles fazem sentido não apenas para ele, mas também para seus leitores (BARROS, 2019, p. 98).

Dessa forma a fonte literária possui enraizamento histórico, pois apresenta sensibilidades, aflições e denúncias de período e contextos históricos, isto é, apresenta sentidos. Neste processo, Barros (2019) lembra do romance *Dom Quixote de La Mancha* (1605), escrito pelo espanhol Miguel de Cervantes (1547-1616), é um romance protagonizado pelo “cavaleiro da triste figura” e traz ambientes culturais, que têm dialogado com diferentes gerações de leitores. São campos de reflexões que nos levam a analisar os sentidos das obras não são estáticos, universais e fixos, eles despertam significações a partir do encontro entre a proposição e a recepção.

Ao historiador cabe decifrar as inversões, contradições e silêncios. Além disso, a Literatura também age sobre a sociedade, por isso, analisar fontes literárias implica examinar seus efeitos sobre os grupos sociais que lhes ofereceram leitores à sua época, estabelecendo uma compreensão sobre a relação circular entre estas fontes e a sociedade. Produzida pela sociedade, a Literatura ajuda a transformá-la. É preciso compreender o projeto de ação social que está por trás de uma obra literária voluntária ou involuntariamente. Um livro ao ser publicizado, interage com a sociedade como um todo, com grupos sociais e com os indivíduos em sua especificidade (BARROS, 2019, p. 100).

Ainda para pensarmos nas atribuições de sentidos na obra literária, no conto *Pierre Menard, autor de Quixote* escrito por Jorge Luis Borges (2000) percebemos já no início uma relação do acervo de obras do personagem Menard. O conto de Menard causa estranhamento, já que o personagem almeja escrever a obra de Dom Quixote três séculos depois da mesma forma que Miguel de Cervantes. Contudo, o conto é provocativo pois nos leva a pensar acerca das memórias, experiências, sentimentos, contexto que cercava Miguel de Cervantes, que diferem da ambientação de Pierre Menard. “*Ser no século XX um romancista popular do século XVIII pareceu-lhe uma diminuição. Se, de alguma forma, Cervantes e chegar ao Quixote pareceu-lhe menos árduo – por conseguinte, menos interessante – que continuar sendo Pierre Menard e chegar ao Quixote através das experiências de Pierre Menard*” (BORGES, 2000, p. 39). Assim, o personagem Menard quer ser ele mesmo, mas não consegue captar as mesmas sensibilidades de M. Cervantes, cabe refletir que a recepção do leitor ou a interpretação da obra literária está ancorada nas vivências.

Para continuarmos a pensar a análise sobre os sentidos das obras literárias, a historicidade, também é importante identificá-la em acervos digitais, diferenciando, já que a ampliação de categorizações abarca a fonte de conteúdo, mensagens e suportes.

### **Inconformismo: possibilidades para historiografia**

Não existem, nas vozes que escutamos, ecos de vozes que emudeceram. Não têm as mulheres que cortejamos irmãs que elas não chegaram a conhecer? Se assim é, existe um encontro secreto, marcado entre as gerações precedentes e a nossa (BENJAMIN, 1994, p. 224-225).

No texto *Sobre o conceito de história*, de W. Benjamin, o autor apresenta algumas preocupações para refletimos sobre a imagem de passado, sinalizando que o que conseguimos perceber são relampejos, são *agoras*. W. Benjamin questiona ainda qual passado é privilegiado e qual é silenciado. No que tange às coisas espirituais, os bens culturais, cabe pensarmos o que predomina em nossa escrita da História e criticar o conformismo: “O dom de despertar no passado as centelhas da esperança é privilégio exclusivo do historiador convencido de que também os mortos não estarão em segurança se o inimigo vencer. E esse inimigo não tem cessado de vencer.” (BENJAMIN, 1994, p. 224-225).

Assim sendo, este estudo se preocupa em levantar questões e provocações que perpassam a formação teórica, prática e metodológica de historiadores/as-professores/as: O que se pode aprender da nossa história através da literatura afro-brasileira de autoria feminina? Quais são as aprendizagens históricas identificadas nesta produção cultural? Como estas fontes históricas são

percebidas pelos professores/as de história? Quais as possibilidades e os desafios? Tais usos e reflexões poderão potencializar e sensibilizar professores e estudantes para a luta antirracista?

Para pensar os conceitos históricos que atravessam a pesquisa histórica, as aprendizagens e sentidos, Rüsen (2007, p. 92) diz: “Os conceitos não são históricos porque se referem ao passado, mas porque lidam com a relação intrínseca que existe, no quadro de orientação da vida prática presente, entre a lembrança do passado e a expectativa do futuro”

Estas são algumas das problematizações e reflexões preliminares que acompanharão esta investigação em curso, na minha pesquisa de doutoramento. Provocações semeadas na literatura afro-brasileira de autoria feminina, enquanto fonte histórica inquietante, pois:

Quando estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, me vem à memória a função que as mulheres africanas - dentro das casas-grandes, escravizadas - tinham de contar histórias para adormecer a casa-grande. Eram histórias para adormecer. Nossos textos tentam borrar essa imagem. Nós não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos (EVARISTO, 2017)<sup>6</sup>.

### Algumas Considerações

A autoria de mulheres negras, em diversas áreas, especialmente na literatura afro-brasileira, amplia nosso campo de visão para questões que podem ajudar a identificar processos de exclusão, racismo, lutas e a busca pelo protagonismo para as populações negras que, em grande medida, compõem o cenário brasileiro. Pensar o uso de fontes literárias afro-brasileiras de autoria feminina na aprendizagem histórica nos leva a repensar sobre nossas escolhas quanto aos objetos, metodologias para historiografia e ensino de história, que foram inspiradas no movimento da Escola dos *Annales*.

No campo da conceituação das fontes históricas, mensagem e suporte, temos mudanças significativas para uso de artefatos culturais, inclusive o digital, que podem influenciar as nossas práticas, uma preocupação do campo da Educação histórica, a qual compreende que a cultura histórica e a construção da consciência histórica estão atreladas e por isso privilegia identificar sentidos para a vida prática e as experiências históricas de professores/as e estudantes, na construção do conhecimento histórico, as aprendizagens.

Por fim, mas sem esgotar este diálogo, somarei à minha pesquisa a importância do inconformismo proposto por W. Benjamin (1994), que contesta o silenciamento de grupos

<sup>6</sup> Não escrevemos para adormecer os da casa-Grande. Davi de Castro. **TV Brasil**. 09 de jun. 2017. 1min05s. Disponível em: <<https://tvbrasil.etc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>>. Acesso em: 20/10/2021.

oprimidos historicamente, para que possamos tentar ouvir as vozes emudecidas por várias gerações, as memórias silenciadas pela dor, pela escravização, pelo racismo e desigualdades que ainda insistem em nos vencer, conforme brevemente apresentado neste estudo.

## Referências

ALMEIDA, Fábio Chang de. O historiador e as fontes digitais: uma visão acerca da internet como fonte primária para pesquisas históricas. **Aedos**, v. 03, n. 08, 2011, , p. 9-30.

ARÓSTEGUI, Júlio. **A pesquisa histórica: Teoria e método**. Bauru: Edusc, 2006.

BORGES, Jorge Luis. Pierre Menard, autor de Quixote. In: \_\_\_\_\_. **Ficções** (1944). São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. **Revista Terceira Margem**, v. 14, n. 23, 2010.

BARROS, José D'Assunção. **Fontes Históricas: uma introdução aos seus usos historiográficos**. Petrópolis: Editora Vozes, 2019.

BARROS, José D'Assunção. Os Annales e a história-problema – considerações sobre a importância da noção de “história-problema” para a identidade da Escola dos Annales. **História: Debates e Tendências**, v. 12, n. 2, 2012, p. 305-325.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História In BENJAMIN, Walter. **Obras Escolhidas**. Magia e Técnica, Arte e Política. São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.

CARAMEZ, Cláudia Senra; SOBANSKI, Adriana. As fontes históricas digitais na perspectiva da didática da Educação Histórica. In: GERMINARI, Geysa Dongley; GONÇALVES, Rita de Cássia. **Ensino e aprendizagem de história e as tecnologias no ambiente escolar**. Curitiba: CRV, 2020.

CHARTIER, Roger. **A história ou a leitura do tempo**. 2ª Ed. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

DES JARDINS, Julie. Women's and gender history. In: SCHNEIDER, Axel; WOOLF, Daniel. **The Oxford of historical writing**. 1945 to the present. Oxford: Oxford University Press, 2011.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Terceira Margem**, Rio de Janeiro, v. 04, n. 23, 2010, p. 113-138.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**. v.13, n. 25, 2009, p. 17-31.

GONZALEZ, Lélia. **Por um Feminismo Afro-Latino-Americano: Ensaio, Intervenções e Diálogos**. Rio Janeiro: Zahar, 2020.

LADURIE, Emmanuel Le Roy. O historiador e o computador. In: NOVAIS, Fernando, Rogério F. (Orgs.). **Nova História em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011. p. 206-210.

ESTAÇÃO PLURAL. Não escrevemos para adormecer os da casa-Grande. Davi de Castro. **TV Brasil**. 09 de jun. 2017. 1min05s. Disponível em: <<https://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>>. Acesso em: 20/10/2021.

NEPOMUCENO, Bebel. Mulheres Negras – “Protagonismo Ignorado”. In: PINSKY, Carla Bassenezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Editora Contexto, 2013. p.382-409.

RÜSEN, Jörn. **Reconstrução do passado**. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica. Tradução de Asta-Rose Alcaide. Brasília: UnB, 2007.

SANTANA, Bianca. **Continuo preta**: A vida de Sueli Carneiro. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora, CAINELLI, Marlene. **Ensinar história**. 2. Ed. - São Paulo: Scipione (Coleção Pensamento e ação na sala de aula), 2009.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. O historiador/Professor frente a internet. IN: GERMINARI, Geysa D., GONÇALVES, Rita de Cássia (Orgs.). **Ensino e aprendizagem de história e as tecnologias no ambiente escolar**. Curitiba: CRV, 2020. p. 23-34.

SOBANSKI, Adriane, Bertolini. João, Chaves. Edilson, Fronza. Marcelo. **Ensinar e aprender História**: histórias em quadrinhos e canções: metodologia, ensino médio. Curitiba: Base Editorial, 2010.

SOCHODOLAK, Helio; OLIVEIRA, Oseias. SCHORNER, Anecelmo. Diálogos sobre teoria, metodologia e a historiografia: entrevista com José D’Assunção Barros. **Revista Tempo, Espaço e Linguagem**, v. 4, n. 2, 2013, p. 8-20.

TRUTH, Sojourner. **E eu não sou uma mulher?**: a narrativa de Sojourner Truth/contada a Olive Gilbert. Rio de Janeiro: Livros de Criação, 2020.

*Recebido em: 04 de janeiro de 2022.*

*Aprovado em: 30 de março de 2022.*