



UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DA LINGUAGEM

FERNANDA FERREIRA BARRETO

**DIALOGISMO NA OBRA “*CASA DE ALVENARIA*”, DE CAROLINA MARIA DE
JESUS: o gênero diário nas relações (trans)dialogicas entre literatura, sociedade e
educação**

Recife,

2024

FERNANDA FERREIRA BARRETO

DIALOGISMO NA OBRA “*CASA DE ALVENARIA*”, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: o gênero diário nas relações (trans)dialogicas entre literatura, sociedade e educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL, da Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem.

Linha de Pesquisa: Linha 2 – Análises literárias, culturais e históricas:

Orientadora: Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva

Recife,

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Bibliotecário(a): Suely Manzi – CRB-4 809

B273d Barreto, Fernanda Ferreira.
Dialogismo na obra "Casa de Alvenaria", de Carolina Maria de Jesus: o gênero diário nas relações (trans)dialógicas entre literatura, sociedade e educação / Fernanda Ferreira Barreto. - Recife, 2024.
122 f.; il.

Orientador(a): Ivanda Maria Martins Silva.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal Rural de Pernambuco, Unidade Acadêmica de Educação a Distância e Tecnologia - UAEADTEC, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, Recife, BR-PE, 2024.

Inclui referências e anexo(s).

1. Literatura e sociedade. 2. Diários
. 3. Dialogismo (Análise literária)
. 4. Jesus, Carolina Maria de, 1914-1977 - Narrativas pessoais 5. Educação. I. Silva, Ivanda Maria Martins, orient. II. Título

CDD 470

FERNANDA FERREIRA BARRETO

DIALOGISMO NA OBRA “*CASA DE ALVENARIA*”, DE CAROLINA MARIA DE JESUS: o gênero diário nas relações (trans)dialogicas entre literatura, sociedade e educação

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL, da Universidade Federal de Pernambuco - UFRPE, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Estudos da Linguagem. Defesa e aprovação do Trabalho de Dissertação em 16/08/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Ivanda Maria Martins Silva (Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

Profa. Dra. Aline Alves Arruda (Examinadora Externa)
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - IFMG

Prof. Dr. Iêdo de Oliveira Paes (Examinador Interno)
Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem – PROGEL
Universidade Federal Rural de Pernambuco - UFRPE

AGRADECIMENTOS

Quero expressar minha enorme gratidão a todos que contribuíram para a realização desta dissertação e à conclusão bem-sucedida deste programa de mestrado.

Primeiramente, quero agradecer à professora Ivanda Martins pela orientação excepcional, pela paciência, pela sabedoria e, principalmente, por todo o apoio ao longo desta jornada. Foi muito mais que uma orientadora, foi (e é) uma amiga.

Agradeço aos professores do programa pelas contribuições fundamentais para a minha formação e também para o avanço da ciência da linguagem. Suas colaborações foram inestimáveis.

À Coordenação e Secretaria do programa por todo o apoio e dedicação não apenas a mim, mas a todos os discentes, legitimando nossos estudos e acreditando em nossa capacidade para seguir em frente com a ciência.

Aos meus colegas e amigos do programa, que compartilharam comigo horas de estudo, conversas e amizades que levarei por toda a vida.

À minha *mainha*, Maria de Fátima, pelo amor incondicional e por todos os ensinamentos da vida. Obrigada por sempre me motivar a seguir em frente e a nunca desmoronar. Obrigada por ser minha âncora nos momentos mais desafiadores e por fazer parte das minhas conquistas. Gratidão e amor infinito!

Ao meu querido e eterno *painho*, que, em vida, nunca mediu esforços para fazer o melhor possível por mim, principalmente em relação aos estudos. Gratidão e amor imensurável ao meu pai, o anjo da guarda que sempre me guiará. Eternas saudades!

Ao meu companheiro Vanderson, por sempre estar ao meu lado nos melhores e nos piores momentos e por acreditar fielmente em mim. Sou muito feliz por ter você na minha vida. Torna cada dia meu mais especial. Obrigada por nunca desistir de mim!

Aos meus amigos e à minha família por todo o companheirismo, pelas palavras e momentos de fraternidade e por todas as vivências que se fizeram essenciais para mim.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, desempenharam um papel importante na minha trajetória acadêmica e pessoal. Suas palavras de encorajamento e apoio moral foram e ainda são imprescindíveis.

Esta dissertação não teria sido possível sem o apoio de todas essas pessoas. A vocês, a minha mais sincera e imensa gratidão.

RESUMO

A obra “*Casa de Alvenaria*” (1961), de Carolina Maria de Jesus, aborda a ascensão social da autora após o sucesso de seu livro anterior, “*Quarto de Despejo*” (1960). A escritora relata o seu cotidiano, expondo a hipocrisia burguesa da cidade de São Paulo e as discriminações raciais e de gênero que sofre por ser uma mulher negra vinda da periferia. A autora narra o seu dia a dia por meio de um diário, que veio a se tornar gênero literário após diversos estudos e discussões durante o século XIX, com o valioso auxílio da crítica literária. Assim, este trabalho trará investigações acerca do diário enquanto um gênero da literatura (Lejeune, 1997; Amo, 2019), abordando o seu contexto histórico como um texto relator (e denunciador) da realidade social. Juntamente, a pesquisa abordará os fenômenos do dialogismo e da polifonia, fundamentados pelo pensador e filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin. Tais conceitos são responsáveis por envolverem uma pluralidade de vozes e de representações sociais. Dito isso, esta pesquisa tem como objetivo central investigar a constituição de marcas dialógicas na obra “*Casa de Alvenaria*”, de Carolina Maria de Jesus, considerando as características do gênero diário nas relações entre literatura, sociedade e educação. Além disso, também serão abordadas problematizações sobre a invisibilidade da voz feminina negra nas salas de aula do ensino básico, trazendo ideias pedagógicas que fortaleçam uma educação literária feminista, antirracista e dialógica (Brasil, 2003; Freire, 1989, 2001, 2018; Hooks, 2017, 2019; Gomes, 2011, 2014; Carneiro, 2011, 2019; Ribeiro, 2018; Pinheiro, 2023). Para isso, foi utilizado o método da pesquisa bibliográfica, seguindo as etapas de Tozoni-Reis (2009): delineamento da pesquisa, revisão bibliográfica, coleta de dados, organização dos dados, análise e interpretação dos dados e a redação final. Logo, os resultados desta investigação destacam que a obra “*Casa de Alvenaria*”, de Carolina Maria de Jesus, revela características polifônicas e dialógicas do gênero diário, considerando as múltiplas relações dialógicas entre literatura e sociedade nos processos de denúncias sociais. É preciso ampliar a produção científica com foco na obra da referida autora e promover amplo debate sobre a necessidade de abordar a produção de Carolina Maria de Jesus no contexto do Ensino Básico, com vistas à proposta de uma educação literária pautada na criticidade.

Palavras-chave: Literatura e sociedade; Gênero diário; Dialogismo e polifonia; Carolina Maria de Jesus; Educação.

ABSTRACT

The work "*Casa de Alvenaria*" (1961), by Carolina Maria de Jesus, deals with the author's social rise after the success of her previous book, "*Quarto de Despejo*" (1960). The writer recounts her daily life, exposing the bourgeois hypocrisy of the city of São Paulo and the racial and gender discrimination she suffers for being a black woman from the periphery. The author narrates her day-to-day life through a diary, which became a literary genre after various studies and discussions during the 19th century, with the valuable help of literary critics. This paper will therefore investigate the diary as a literary genre (Lejeune, 1997; Amo, 2019), looking at its historical context as a text that reports (and denounces) social reality. At the same time, the research will address the phenomena of dialogism and polyphony, based on the thinker and philosopher of language Mikhail Bakhtin. These concepts are responsible for involving a plurality of voices and social representations. That said, the central aim of this dissertation is to investigate the constitution of dialogic marks in the work "Casa de Alvenaria", by Carolina Maria de Jesus, considering the characteristics of the diary genre in the relations between literature, society and education. In addition, it will also problematize the invisibility of the black female voice in elementary school classrooms, coming up with pedagogical ideas that strengthen feminist, anti-racist and dialogical literary education (Brasil, 2003; Freire, 1989, 2001, 2018; Hooks, 2017, 2019; Gomes, 2011, 2014; Carneiro, 2011, 2019; Ribeiro, 2018; Pinheiro, 2023). To do this, the bibliographical research method was used, following the stages of Tozoni-Reis (2009): research design, bibliographical review, data collection, data organization, data analysis and interpretation and final writing. Therefore, the results of this dissertation highlight that Carolina Maria de Jesus saw the diary as an opportunity to present real and direct accounts due to the polyphonic and dialogic characteristics of the genre.

Keywords: Literature and Society; Diary genre; Dialogism and polyphony; Carolina Maria de Jesus; Education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Resultados da busca pela palavra-chave “ <i>Carolina Maria de Jesus</i> ” no portal BDTD	16
Quadro 2: Resultados da busca pela palavra-chave “ <i>Casa de Alvenaria</i> ” no portal BDTD.....	17
Quadro 3: Resultados da busca pela palavra-chave “ <i>Dialogismo e polifonia</i> ” no portal BDTD.	18
Quadro 4: Resultados da busca pela palavra-chave “ <i>Gênero diário</i> ” no portal BDTD	19
Quadro 5: Resultados da busca pela palavra-chave “ <i>Carolina Maria de Jesus</i> ” no portal SciELO	20
Quadro 6: Resultado da busca pela palavra-chave “ <i>Casa de Alvenaria</i> ” no portal SciELO.....	21
Quadro 7: Resultados da busca pela palavra-chave “ <i>Dialogismo e polifonia</i> ” no portal SciELO	21
Quadro 8: Resultado da busca pela palavra-chave “ <i>Gênero diário</i> ” no portal SciELO.....	22
Quadro 9: Mapa conceitual dos procedimentos metodológicos de Tozoni-Reis	48

SUMÁRIO

1 PERCURSOS INICIAIS	9
1.1. TRAVESSIAS INICIAIS NA CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA.....	9
1.2. POR QUE PESQUISAR A OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS?	11
1.3. PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÃO NORTEADORA	13
1.4. HIPÓTESE INICIAL DE PARTIDA	14
1.5. TIJOLO POR TIJOLO: O DESENHO DOS OBJETIVOS	14
1.6. LEVANTANDO AS PAREDES: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA NORTEADORA.....	15
1.7. TRAÇANDO A ARQUITETURA DA ALVENARIA: CONHECENDO A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	15
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 CENÁRIOS DE PESQUISAS NA ÁREA: CAROLINA MARIA DE JESUS, “CASA DE ALVENARIA”, DIALOGISMO E POLIFONIA, GÊNERO DIÁRIO	16
2.2 TRILHAS BAKHTINIANAS: CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL	23
2.3 O DIALOGISMO COMO PROCESSO SOCIOCULTURAL	24
2.4 LITERATURA, GÊNEROS DO DISCURSO E SOCIEDADE	27
2.4.1 O diário: breve contextualização histórica do gênero	30
2.4.2 O diário como gênero literário	35
2.5 LITERATURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: TEIAS DIALÓGICAS	38
2.5.1. Reflexões sobre educação dialógica, feminista e antirracista	38
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	44
3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA	44
3.2 A LITERATURA COMO CAMPO DE ESTUDOS E A SELEÇÃO DO <i>CORPUS</i> LITERÁRIO	45
3.3 POR UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA LITERATURA.....	46
4 CASA DE ALVENARIA: CENAS DE UMA VOZ FEMININA NEGRA.....	49
4.1 A AUTORA E SUA OBRA: CAMINHOS E DIÁLOGOS COM A FORTUNA CRÍTICA	51
4.2 PLANTA BAIXA DA ALVENARIA: O RESUMO DO <i>CORPUS</i>	54

4.3 O DIÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: TRILHAS BAKHTINIANAS DE ANÁLISE	59
4.4 MARCAS DIALÓGICAS (E POLIFÔNICAS) NA ARQUITETURA DA OBRA “CASA DE ALVENARIA”	72
5 A VOZ DE CAROLINA MARIA DE JESUS: DA CASA DE ALVENARIA AO CHÃO DA ESCOLA.....	95
5.1 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: A LEI 10.639/03	96
5.2 A INVISIBILIDADE DA VOZ FEMININA NEGRA EM SALA DE AULA: O PAPEL DO FEMINISMO NEGRO NA EMANCIPAÇÃO PEDAGÓGICA DA MULHER NEGRA..	102
5.3 CASA DE ALVENARIA NA ESCOLA: POTENCIALIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA FEMINISTA, ANTIRRACISTA E DIALÓGICA	107
6 O PRINCÍPIO DO (SEM) FIM.....	111
REFERÊNCIAS	115
ANEXOS	120

1 PERCURSOS INICIAIS

1.1. TRAVESSIAS INICIAIS NA CONTEXTUALIZAÇÃO TEMÁTICA

O Brasil é considerado um país diversificado por sua extensão geográfica, pela sua cultura e pela sua população. É uma nação multicolorida, pois há uma vasta quantidade de pessoas de diversas etnias vivendo nela. Mesmo com tamanha mestiçagem, o território brasileiro possui uma visível desigualdade racial nas vertentes sociais, políticas, culturais e econômicas, ocasionando, assim, a existência (ou melhor, a permanência) de fatores conhecidos como racismo estrutural e o racismo institucional. O primeiro se configura no comportamento da sociedade perante um grupo étnico fora do padrão eurocêntrico, e o segundo se refere à hegemonia em uma instituição pública ou privada, que tem como elemento principal o poder (Almeida, 2018). A maior vítima desses racismos é a comunidade negra.

A nação brasileira é marcada por uma história complexa e multifacetada, em que a questão racial desempenhou um papel central no desenvolvimento do país. A herança da escravidão, que persistiu por mais de três séculos, deixou profundas cicatrizes na sociedade brasileira e moldou as relações raciais.

O período colonial brasileiro foi caracterizado pela exploração massiva de mão de obra escrava africana, tornando o Brasil o maior importador de escravos das Américas. Isso deixou um legado na nação, criando uma profunda divisão racial que persiste até a atualidade. Os negros escravizados foram submetidos a condições desumanas, privados de seus direitos básicos e sujeitos a um regime de enorme brutalidade.

O mito da "democracia racial" refere-se à ideia de que o Brasil é uma sociedade livre do racismo. É uma narrativa que se prevalece desde o período da abolição da escravatura, promulgada em 1888. O racismo estrutural e institucional, frequentemente mascarado pela falácia da igualdade racial, perpetuou a marginalização e a discriminação das populações negras.

A época da escravidão ainda se reflete no século XXI, que carrega raízes do sentimento eurocêntrico de superioridade branca e da marginalização do negro. Assim, consequentemente, há números insuficientes de oportunidades e de políticas públicas a esse grupo, pois, segundo Silvio Almeida, “é sabido que o destino das políticas de combate ao racismo está, como sempre esteve, atrelado aos rumos políticos e econômicos da sociedade”

(Almeida, 2018, p. 117), ao mesmo tempo que a militância negra, a qual luta pelos direitos mínimos de vivência (e não de sobrevivência), é vista como escárnio pela sociedade.

Entretanto, todas essas problemáticas de raça se intensificam ao se mesclarem com as questões de gênero. A mulher branca, desde tempos remotos, foi limitada aos serviços domésticos ou a cargos de baixa relevância, sendo impossibilitada de atuar publicamente como os homens. Porém, a mulher negra era (e ainda é) muito mais oprimida, sendo obrigada a aturar humilhações, objetificações e se contentar com a baixíssima remuneração da sua ocupação, a maioria de empregada doméstica. O movimento feminista dos anos 1960 não contemplava as mulheres negras em suas pautas, o que dificultava ainda mais estas lutarem por justiça e liberdade.

O machismo contra mulheres negras é uma forma específica de discriminação que combina sexismo e racismo, resultando em uma experiência de desigualdade única para esse grupo. Essa discriminação é profundamente enraizada na sociedade e pode se manifestar de várias maneiras. As mulheres negras frequentemente enfrentam taxas mais altas de violência de gênero. A violência doméstica, o feminicídio e o abuso sexual são problemas que afetam de modo desproporcional as mulheres negras no Brasil. A falta de proteção adequada e a impunidade, em muitos casos, agravam essas questões.

As mulheres negras são grandes vítimas das disparidades econômicas. Elas geralmente recebem salários mais baixos em comparação aos homens e às mulheres brancas. Além disso, têm menos oportunidades de avanço profissional e não estão presentes em cargos de liderança. Elas também enfrentam obstáculos no acesso à educação de qualidade e aos serviços de saúde. Taxas mais altas de evasão escolar, acesso limitado a serviços de saúde e alta mortalidade materna são alguns dos fatores que afetam desproporcionalmente as mulheres negras.

Além disso, a justiça criminal no Brasil, muitas vezes, trata as mulheres negras de maneira desigual, resultando em números mais altos de encarceramento e sentenças mais severas. O sistema judicial frequentemente reflete e perpetua os preconceitos raciais. Tudo isso se dá porque as mulheres negras enfrentam estereótipos que as retratam de maneira negativa, o que, conseqüentemente, leva a uma maior discriminação racial e de gênero. Esses fatores acabam refletindo em diversas áreas da vida da mulher negra, como a educação, o emprego, a segurança, a saúde e a interação social.

Ainda é válido mencionar que a mulher negra sempre foi “marcada pelo estigma de inferioridade” (Almeida, 2016, p. 52), enfatizando a ideia de ser o outro do outro, teoria comentada por Kilomba e mencionada por Ribeiro (2017). Em outras palavras, o homem

branco é o centro do *status-quo* e o que lhe for diferente em um aspecto é “o outro”, ou seja, a *mulher* branca e o homem *negro*, e se lhe for diferente nos dois aspectos se torna “o outro do outro”, isto é, a mulher negra, que nem é branca e nem é homem.

Ainda assim, a mulher negra continua em último lugar na escala social e é a que vai carregar a maior parte das desvantagens de um sistema injusto e racista consolidado no país. O mesmo documento chama nossa atenção para a maneira como o sexismo e racismo estão articulados e incidem de forma implacável sobre o significado do que é ser mulher negra no Brasil (Silva; Santos; Reis, 2015, p. 8-9).

Entretanto, o Brasil tem visto o crescimento do movimento feminista negro, que se concentra nas questões específicas enfrentadas pelas mulheres negras, buscando empoderá-las. Essas organizações têm desempenhado um papel fundamental na conscientização e na luta por direitos iguais. Apesar dos desafios, muitas mulheres negras têm desempenhado papéis essenciais na resistência e no ativismo do país. Elas estão nas lutas por igualdade de gênero e racial, pressionando as esferas sociais e políticas por mudanças na sociedade e na legislação.

O combate ao machismo contra mulheres negras exige esforços coordenados em níveis político, social e cultural. Isso inclui políticas públicas que enfrentem a interseccionalidade da discriminação, bem como a promoção de uma mudança de mentalidade na sociedade para reconhecer e valorizar as experiências e contribuições das mulheres negras.

1.2. POR QUE PESQUISAR A OBRA DE CAROLINA MARIA DE JESUS?

A sociedade brasileira, com o histórico de ideologias eurocêntricas há centenas de anos, visa a valorizar, dentro da área da literatura, apenas o que faz parte do cânone. Isso ocorre porque acredita-se ser uma (se não a única) forma (imposta) de respeitar as memórias literárias, seja em questões técnico-estruturais ou nos enredos abordados nas narrativas. Dito isso, pode-se rememorar como as classes marginalizadas no Brasil são personificadas na elite literária, principalmente os negros, em um contexto macro, e as mulheres negras, no micro, afirmando, assim, que “são dois exemplos claros de exclusão” (Moreira, 2011, p. 23). Desse modo, o cânone “sempre manteve a mulher submissa a uma sociedade machista, e o negro como membro de uma classe inferiorizada” (Moreira, 2011, p. 23).

Abordando sobre os autores, um fator que é de suma importância citar é sobre a etnia e o gênero que mais representam o cânone brasileiro, homens cis brancos, pois compactuavam, direta ou indiretamente, aos modelos políticos e ideológicos da época, esses que ainda perduram nos dias de hoje, como o patriarcalismo e o racismo, sejam eles estruturais ou institucionais. Desse modo, “A influência do gênero e da raça na participação dos indivíduos na sociedade brasileira produziram [...] uma expressiva literatura” (Oliveira, 1992, p. 15).

Por conta disso, a mulher preta era excluída tanto no protagonismo narrativo como na listagem de autores renomados. Nesse contexto, consoante o professor Doutor Edimilson Pereira (2018), as manifestações das autoras pretas foram ignoradas, na adversidade entre gêneros, pelos articuladores do cânone brasileiro, por motivos raciais, socioeconômicas e pelo machismo enraizado. A partir do que fora comentado, é preciso pontuar sobre:

[...] a dupla situação de discriminação e preconceito a que são submetidas as mulheres negras, que vivenciam em seus cotidianos situações onde racismo e sexismo se cruzam, agravando ainda mais a experiência da exclusão social em todos os âmbitos da sua vida (Falu, 2006, p.10).

Nessa visão, de acordo com Padilha (1999), em relação às produções literárias de autoria feminina e negra, “[...] o acesso a texto verbal lhes era duas vezes barrado: por serem mulheres e africanas. Encher de palavras o silêncio histórico foi para elas uma árdua e difícil conquista” (Padilha, 1999, p. 513). Portanto, urge a necessidade de reconhecimento social e acadêmico de autoras afro-brasileiras com narrativas de mesmo valor étnico, afinal, os fatores reais abordados nestas foram e são os maiores responsáveis pela cultura, história e resistência nacional. Desse modo, é indispensável abordar obras de uma das maiores autoras pretas brasileiras: Carolina Maria de Jesus.

Na narrativa que faz parte do *corpus* da presente investigação, existe um fator que fora completamente ignorado pelo cânone nacional: o protagonismo da mulher negra. Assim, as futuras análises bibliográficas e as outras etapas para a redação final serão importantíssimas para o aumento não só da fortuna crítica, mas principalmente pela valorização de classes historicamente marginalizadas, identificação e empoderamento.

A afirmação identitária da mulher negra também é uma marca muito significativa na escrita dessas mulheres, estas rompem com as representações feitas por “outros” indivíduos que se apoiam em discursos que já são historicamente pré-estabelecidos e estereotipados. A literatura das escritoras negras subalternas se faz pelo foco diferencial da autorrepresentação e afirmação de si mesmas, como sujeitos de seus próprios discursos [...] (Souza; Moreira, 2012, p. 8-9).

Carolina Maria de Jesus é uma personalidade de extrema importância na literatura e na história brasileira. Ela desafiou as normas literárias da época ao escrever sobre a vida nas favelas de São Paulo por meio de uma linguagem direta e autêntica. A autora trouxe visibilidade para as condições de vida nas periferias do Brasil. Suas obras revelaram a realidade das comunidades marginalizadas e chamou a atenção para a pobreza, a fome e a falta de oportunidades enfrentadas pelas pessoas que vivem nessas condições.

A escrita de Carolina Maria de Jesus configura-se como uma forma de protesto e de conscientização. A autora usou sua voz para denunciar as injustiças e desigualdades sociais que tanto ela quanto a comunidade enfrentavam. Isso a tornou um símbolo de resistência e inspiração para outras pessoas em situações similares.

Desafiou estereótipos de gênero, de raça e de classe social. Como uma mulher negra e pobre que se tornou escritora, ela desafiou as expectativas da sociedade e mostrou que as vozes das pessoas marginalizadas eram dignas de serem ouvidas. A obra de Carolina Maria de Jesus influenciou futuras gerações de escritores e escritoras no Brasil. Ela abriu margens para uma literatura mais inclusiva, que dá voz às experiências de minorias sociais.

Carolina Maria de Jesus desempenhou um papel crucial na literatura e na luta por justiça social no Brasil. Sua escrita quebrou barreiras, trouxe visibilidade para questões de desigualdade e continua a inspirar gerações e a informar as discussões sobre raça, classe social e gênero no país e no mundo. Ela é uma autora que merece ser lembrada e celebrada por sua contribuição única e impactante.

1.3. PROBLEMATIZAÇÃO E QUESTÃO NORTEADORA

A obra de Carolina Maria de Jesus é repleta de representações sociais, e, nesse sentido, é preciso analisar como essas denúncias se perpetuam nas visões literária e linguística. Com isso, os estudos do pensador russo Bakhtin serão fundamentais nessa pesquisa, uma vez que o *corpus* dialoga com o leitor, trazendo relatos ancorados em vivências sociais da autora, e por fazer parte do gênero diário. Os estudos bakhtinianos serão norteadores para a análise da obra “*Casa de Alvenaria*”, considerando processos dialógicos e polifônicos na constituição da arquitetura do gênero diário como instrumento de denúncias sociais.

Com base nos pressupostos indicados, a questão norteadora desta pesquisa é: de que modo marcas dialógicas são constituídas na arquitetura literária da obra “*Casa de Alvenaria*”,

de Carolina Maria de Jesus, tendo em vista as características e potencialidades do gênero diário nas relações dialógicas entre literatura, sociedade e educação?

1.4. HIPÓTESE INICIAL DE PARTIDA

A partir das justificativas e da questão norteadora, é possível mencionar uma hipótese para a temática escolhida. A obra de Carolina Maria de Jesus dialoga diretamente com o leitor, pois o seu diário não é algo pessoal. Na verdade, a autora viu no gênero diário uma oportunidade de trazer relatos diretos, denunciando a situação em que vive e expondo os estereótipos e preconceitos sofridos por ser negra e por ser mulher.

A autora carrega mensagens que servirão de inspiração para mulheres pretas que se sentem intimidadas, de alguma forma, a denunciar as discriminações por elas sofridas, pois “[...] a obra de Carolina nos abre os olhos para a negação que permeia a vida da população negra durante toda a história social do país. E como essa negação se agrava quando pensamos nas mulheres negras [...]” (Silva; Santos; Reis, 2015, p. 23).

1.5. TIJOLO POR TIJOLO: O DESENHO DOS OBJETIVOS

Com base na contextualização inicial apresentada, os objetivos norteadores para a realização da pesquisa estão descritos a seguir:

Objetivo geral

- Investigar a constituição de marcas dialógicas na obra “*Casa de Alvenaria*”, de Carolina Maria de Jesus, considerando as características do gênero diário nas relações entre literatura, sociedade e educação.

Objetivos específicos

- a) Identificar, na obra “*Casa de Alvenaria*”, traços dialógicos à luz dos preceitos bakhtinianos, considerando o dialogismo na interação entre literatura e sociedade;
- b) Estudar o diário como gênero literário, tendo em vista a escrita de si nas representações de denúncias sociais na organização artístico-estética da obra *Casa de Alvenaria*;
- c) Discutir potencialidades didático-pedagógicas da obra “*Casa de Alvenaria*”, propondo reflexões sobre educação literária feminista, antirracista e dialógica.

1.6. LEVANTANDO AS PAREDES: BASE TEÓRICO-METODOLÓGICA NORTEADORA

Pelo fato de o *corpus* ser um conjunto de relatos, os quais possuem o intuito de expor as problemáticas sociais sofridas pela autora, a presente dissertação partirá da abordagem qualitativa, a qual permite um estudo aprofundado que vise em uma investigação detalhada (Patton, 1990). Dito isso, serão analisados os conceitos de dialogismo e polifonia de Mikhail Bakhtin, pois ambos apresentam fatores relacionados a vozes e representações sociais. Em outras palavras, a obra “*Casa de Alvenaria*” será detalhadamente estudada através de seus contextos sociais, linguísticos e literários.

A pesquisa será realizada em uma única etapa: análise bibliográfica do *corpus* e de leituras complementares, as quais abordarão fatores linguísticos e literários bakhtinianos e fenômenos sociais presentes na obra, como o machismo e o racismo. Tal metodologia “é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (Gil, 2002, p. 44). Isto é, para fins de contextualizações, leituras teóricas e críticas serão utilizadas no estudo.

1.7. TRAÇANDO A ARQUITETURA DA ALVENARIA: CONHECENDO A ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

A presente dissertação contará com um referencial teórico dividido em cinco subcapítulos; o último conterá duas partes. Serão abordados os seguintes elementos: mapeamento sistemático da obra, da autora, do gênero diário e das teorias que serão analisadas; os conceitos de dialogismo e de polifonia; e o diário enquanto gênero literário.

Já a análise do *corpus* consistirá em dois capítulos. O primeiro, dividido em quatro partes, abordará a obra “*Casa de Alvenaria*” em consonância com as ideias de dialogismo e polifonia, além de apresentar o resumo da obra, a biografia pessoal e literária da autora e sua fortuna crítica como ponto de partida para a compreensão da relação entre o *corpus* e as teorias bakhtinianas. O segundo capítulo apresentará problematizações sobre a invisibilidade de representações da mulher negra em sala de aula, trazendo reflexões para a construção de currículos escolares não-canônicos, com o fito de promover uma educação antirracista, dialógica e não misógina na educação básica.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 CENÁRIOS DE PESQUISAS NA ÁREA: CAROLINA MARIA DE JESUS, “CASA DE ALVENARIA”, DIALOGISMO E POLIFONIA, GÊNERO DIÁRIO

A presente seção busca mostrar um mapeamento sistemático das pesquisas acadêmicas feitas sobre as principais temáticas da dissertação. Para isso, foram pensadas quatro palavras-chave: 1) *Carolina Maria de Jesus*; 2) *Casa de Alvenaria*; 3) *Dialogismo e polifonia*; e 4) *Gênero diário*.

Essas palavras-chave foram utilizadas para investigar trabalhos acadêmicos em duas plataformas bastante renomadas: a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO). A primeira, como a própria nomenclatura menciona, consta dissertações de mestrado e teses de doutorado, enquanto a segunda é voltada para periódicos científicos. As bases de dados utilizadas neste mapeamento exploratório de pesquisas estão disponíveis, respectivamente, nos sites: <https://bdtd.ibict.br/vufind/> e <https://www.scielo.org/>.

No intuito de atestar que as temáticas da presente dissertação estão em constante produção na academia, serão apresentados trabalhos acadêmicos atualizados. Para isso, as buscas realizadas nas duas plataformas foram filtradas para encontrar e selecionar periódicos, teses e dissertações produzidos no período de 2018 a 2022.

A seguir serão mostrados quadros correspondentes a trabalhos relevantes encontrados nas plataformas através das quatro palavras-chave citadas. Cada quadro representa uma palavra-chave. A apresentação dos quadros foi dividida em duas partes: uma voltada para o portal BDTD, com teses e dissertações, e outra para a plataforma SciELO, com periódicos.

a) Teses e dissertações

Quadro 1: Resultados da busca pela palavra-chave “*Carolina Maria de Jesus*” no portal BDTD

TÍTULO	AUTOR/ES/A/AS	ANO DE PUBLICAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Representações de gênero na obra <i>Quarto de Despejo</i>	Giselle Silveira da Silva	2018	Programa de Pós-graduação em Letras, FURG
Favelada e escritora: Carolina Maria de Jesus, a instituição literária e a escrita romanesca	Danielle Stephanie de Oliveira	2019	Programa de Pós-graduação em Estudos Literários, UFMG

Identidades socioespaciais nas escrituras carolinianas	Daynara Lorena Aragão Cortês	2020	Programa de Pós-graduação em Letras, UFS
Uma análise discursiva da escritura de Carolina Maria de Jesus na obra <i>Quarto de Despejo</i>	Suelen Wanderley de Oliveira	2021	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRPE
Autoria negra feminina na construção da identidade de Carolina Maria de Jesus em <i>Quarto de Despejo</i> e <i>Casa de Alvenaria</i>	Karen Alves Domingos	2022	Programa de Pós-graduação em Letras e Linguística, UFG

Fonte: Elaboração da autora (2023).

No Quadro 1, é possível observar que a autora Carolina Maria de Jesus, nome correspondente à palavra-chave pesquisada, foi muito bem-conceituada nos projetos de pós-graduação. Durante a pesquisa na plataforma, foram encontradas diversas teses e dissertações, entre os anos de 2018 e 2022, cujos *corpus* eram a escritora e/ou alguma obra dela, visto que, recentemente, tanto a autora como seus livros estão sendo cada vez mais lembrados e reconhecidos pelos acadêmicos.

Nota-se, no referido Quadro, que a obra “*Quarto de Despejo*” é a mais mencionada, pois é o principal livro de Carolina Maria de Jesus. O seu *best-seller* abriu várias portas para diversas análises, literárias e linguísticas, devido ao forte teor histórico-social que a autora aborda ao descrever seu cotidiano.

No entanto, observa-se que o último trabalho listado, que corresponde a uma dissertação de mestrado, a autora analisa, além de “*Quarto de Despejo*”, a obra “*Casa de Alvenaria*”, buscando enfatizar a construção identitária de Carolina Maria de Jesus no decorrer de ambos os livros. Essa dissertação destaca as questões raciais, sociais e de gênero como fatores essenciais na estruturação da identidade da autora do *corpus*.

Quadro 2: Resultados da busca pela palavra-chave “*Casa de Alvenaria*” no portal BDTD

TÍTULO	AUTOR/ES/A/AS	ANO DE PUBLICAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
A trajetória na construção da identidade da personagem narradora-autora Carolina Maria de Jesus em seus diários	Vanessa Maria Poteriko da Silva	2019	Programa de Pós-graduação em Letras, UFPR
O espaço urbano em Carolina Maria de Jesus: o eterno retorno ao quarto de despejo e à casa de alvenaria	Gabriela Bastos Cordeiro Tremba	2020	Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, UFPR
Cartografias identitárias, educacionais e de subjetivação nas manifestações artísticas	Gabriel Henrique Camilo	2021	Programa de Pós-graduação em Letras, UEL

contemporâneas: a narrativa em Carolina Maria de Jesus			
Exportando literatura brasileira: Quarto de Despejo e Casa de Alvenaria em língua inglesa	Luísa Arantes Bahia	2022	Programa de Pós-graduação em Letras: Estudos Literários, UFJF

Fonte: Elaboração da autora (2023).

No Quadro 2, é possível observar que a busca pela palavra-chave “*Casa de Alvenaria*” não teve tanto sucesso como a palavra-chave anterior. Isso se deu pelo fato de a obra em questão não ser tão pesquisada academicamente quanto o *best-seller* de Carolina Maria de Jesus, visto que a busca foi filtrada para encontrar projetos entre os anos de 2018 e 2022 e apenas foram encontrados trabalhos a partir de 2019.

Outro fator relevante sobre essas pesquisas é que nenhuma delas foca unicamente e exclusivamente o livro “*Casa de Alvenaria*”, tendo como corpus outras obras da escritora. Inclusive, dois desses quatro trabalhos analisaram mais de dois escritos da autora.

Porém, mesmo não sendo uma obra tão estudada nas universidades, a acadêmica Luísa Arantes, cuja pesquisa é a última da listagem da tabela acima, conseguiu trazer uma abordagem bastante interessante de “*Casa de Alvenaria*”: seus aspectos linguísticos na tradução para o inglês. Essa dissertação teve o intuito de investigar se a versão inglesa do livro correspondeu aos estilos coloquiais e regionais de Carolina Maria de Jesus, considerando os aspectos sociais, raciais e de gênero trazidos pela autora. Com isso, tanto a escritora como a obra vão se internacionalizando cada vez mais.

Quadro 3: Resultados da busca pela palavra-chave “*Dialogismo e polifonia*” no portal BDTD

TÍTULO	AUTOR/ES/A/AS	ANO DE PUBLICAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Labirinto de vozes: leituras dialógicas de Bach, de Pedro Eiras	Giovana Berbert Lucas	2018	Programa de Pós-graduação em Letras, UFV
Mikhail Bakhtin e Autran Dourado: reflexões dialógicas sobre a poética de romance	Allan Michell Barbosa	2019	Programa de Pós-graduação em Literatura, UnB
As vozes alheias em canções populares	Hilda Alves do Nascimento Araújo	2020	Pós-graduação Profissional em Letras (PROFLETRAS), UFS
Polifonia, narrativa e processo: as múltiplas vozes no Supremo Tribunal Federal	Caroline Carneiro Gusmão	2021	Programa de Pós-graduação em Direito, UniFG
A autobiografia do ex-escravizado Mahommah Gardo Baquaqua: vozes e dialogismo	Marcos Túlio Pereira de Jesus	2022	Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Educação, Linguagem e

			Tecnologias, UEG
--	--	--	------------------

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Por ser uma temática interdisciplinar, a busca por projetos através da palavra-chave “*Dialogismo e polifonia*” foi descomplicada, visto que foram encontrados trabalhos de 2018, 2019, 2020, 2021 e 2022. Embora sejam conceitos mais estudados nas áreas de Linguística e Literatura, foi possível encontrar produções em áreas diversas, como Educação e Direito.

Dos textos selecionados, há um que se aproxima bastante da presente dissertação: o de Marcos Túlio Pereira de Jesus, do ano de 2022. O projeto de mestrado do referido autor discute sobre uma obra autobiográfica através dos conceitos bakhtinianos de discurso, dialogismo, polifonia e vozes, que é exatamente a finalidade dessa presente produção.

Quadro 4: Resultados da busca pela palavra-chave “*Gênero diário*” no portal BDTD

TÍTULO	AUTOR/ES/A/AS	ANO DE PUBLICAÇÃO	PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
Memórias de leitor: diário e ficção em Luís da Câmara Cascudo	Regina Lúcia de Medeiros	2018	Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, UFRN
O gênero diário como prática discursiva na sala de aula	Thaís Cristina Teixeira Silva	2018	Mestrado Profissional em Letras, UFTM
A escrita autobiográfica feminina na Educação de Jovens e Adultos: subjetividade e memória	Maria Marlete de Souza	2020	Programa de Pós-graduação em Educação e Docência, UFMG

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Pelo tema ser pouco utilizado nos projetos de pós-graduação, foram encontrados pouquíssimos trabalhos, sendo dois de 2018 e apenas um de 2020. Em outras palavras, mesmo filtrando a busca entre os anos de 2018 e 2022, somente três textos foram achados, e ainda com uma diferença de dois anos entre os dois primeiros e o último e sem publicação nos dois anos seguintes.

O real objetivo da procura pela palavra-chave “*Gênero diário*” era encontrar produções que detalhassem o diário como um gênero literário por meio de análises minuciosas, citando os principais estudiosos do ramo. No entanto, apenas foram encontrados trabalhos que abordam brevemente sobre a temática (em seus respectivos referenciais teóricos), sendo a maioria voltada para a área docente.

A produção que chegou mais próximo do intuito da busca pela palavra-chave em questão foi a primeira listada na tabela acima, de Regina Lúcia de Medeiros, do ano de 2018.

Esse texto corresponde a uma tese de doutorado e analisa obras de um autor chamado Luís da Câmara Cascudo, abordando estudiosos e suas teorias sobre ficção, autobiografia, diário íntimo e leituras de memória e velhice.

b) Periódicos

Quadro 5: Resultados da busca pela palavra-chave “*Carolina Maria de Jesus*” no portal SciELO

TÍTULO	AUTOR/ES/A/AS	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA OU ANAIS
Des(p)ejo das palavras: relendo os primeiros diários de Carolina Maria de Jesus	Rafael Guimarães Tavares Silva	2019	Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 27, n. 2
Carolina Maria de Jesus e o pensamento liminar na literatura brasileira	Carolina Schenatto da Rosa; Gilberto Ferreira da Silva	2020	Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 28, n. 2
(Obs)cena e espetáculo em Carolina Maria de Jesus: reflexões a partir de seus manuscritos inéditos	Valeria Rosito	2021	Estudos Avançados, v. 35, n. 103
Memória, alteridade e escritas de si em Conceição Evaristo, Maria Auxiliadora, Carolina de Jesus e Elza Soares: a arte da “escrevivência”	Luciana Barreto Machado Rezende; Beatriz Schmidt Campos	2022	Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, Brasília, n. 66

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Embora “*Carolina Maria de Jesus*” tivesse obtido mais resultados na pesquisa de teses e dissertações, as buscas pela referida palavra-chave no portal de periódicos foram satisfatórias. Mesmo não encontrando artigos do ano de 2018, os trabalhos achados e listados acima são de suma importância e refletem o crescimento do número de pesquisas sobre a autora nos últimos anos.

Nota-se que, no último período listado no Quadro 5, a autora em questão está sendo pesquisada juntamente com outras grandíssimas artistas brasileiras negras. Os relatos, chamados de “escrevivências”, sejam pelas escritas de Carolina Maria de Jesus e de Conceição Evaristo, sejam pelas pinturas de Maria Auxiliadora, sejam pelos cantos de Elza Soares, possuem uma relação muito forte com a situação social em que viviam, principalmente pelo fato de serem mulheres pretas. Isso quer dizer que Carolina Maria de Jesus não está mais sendo estudada apenas sozinha. As pesquisas sobre a autora estão perpassando outros caminhos, comparando sua vida e obra com outras artistas que compartilham os mesmos aspectos sociais, raciais e de gênero.

Quadro 6: Resultado da busca pela palavra-chave “*Casa de Alvenaria*” no portal SciELO

TÍTULO	AUTOR/ES/A/AS	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA OU ANAIS
Deslocamentos: Carolina Maria de Jesus em viagem pela América Latina	Marcelle Ferreira Leal	2022	Revista Brasileira de Literatura Comparada, Porto Alegre, v. 24, n. 45

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Ao pesquisar pela palavra-chave “*Casa de Alvenaria*” no portal SciELO, foi identificado apenas um artigo entre os anos de 2018 de 2022. No entanto, a produção não discute *sobre* a obra, apenas a menciona brevemente.

Quadro 7: Resultados da busca pela palavra-chave “*Dialogismo e polifonia*” no portal SciELO

TÍTULO	AUTOR/ES/A/AS	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA OU ANAIS
Dialogismo, polifonia, cronotopo e grotesco em <i>A última gravação de Krapp</i> : uma leitura bakhtiniana	Felipe Augusto de Souza Santos	2019	Bakhtiniana, São Paulo, v. 14, n. 3
Perspectiva poética da alteridade: diálogos entre Rimbaud e Bakhtin	Maria Eloisa do Amaral Leão; Danilo Silva Guimarães	2021	Fractal: Revista de Psicologia, v. 33, n. 1
O subtexto religioso em <i>Problemas da criação de Dostoiévski</i> : da união de toda a humanidade à polifonia	Ekaterina Vólkova Américo	2021	Bakhtiniana, São Paulo, v. 16, n. 2
Bakhtin – uma memória pessoal	Cristóvão Tezza	2021	Bakhtiniana, São Paulo, v. 16, n. 2

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Como é possível observar, foram encontrados quatro periódicos referentes à palavra-chave “*Dialogismo e polifonia*”. Porém, mesmo filtrando as buscas para selecionar artigos publicados de 2018 a 2022, foram achados apenas textos de 2019 e de 2021. Além disso, é possível notar que três dos quatro artigos foram publicados na mesma revista, sendo dois deles na mesma versão e no mesmo número, o que leva a crer que a temática é, de certa forma, contemplada na academia.

Como foi dito anteriormente, dialogismo e polifonia são temáticas interdisciplinares. Logo, vê-se que o segundo periódico listado acima foi publicado em uma revista da área de psicologia. O artigo discute sobre as relações entre a psicologia cultural e a poesia, utilizando como *corpus* a frase “Eu é um outro”, do poeta francês Arthur Rimbaud, e conectando-o aos conceitos dialógicos de Bakhtin.

Quadro 8: Resultado da busca pela palavra-chave “*Gênero diário*” no portal SciELO

TÍTULO	AUTOR/ES/A/AS	ANO DE PUBLICAÇÃO	REVISTA OU ANAIS
Os diários de Franz Kafka: uma introdução	Sâmella Freitas Russo	2022	Pandaemonium, São Paulo, v. 25, n. 45

Fonte: Elaboração da autora (2023).

Em relação à palavra-chave “*Gênero diário*”, o portal possui apenas um periódico, entre 2018 e 2022, voltado aos estudos do diário como um gênero literário. O artigo em questão faz uma análise sobre os diários íntimos de Franz Kafka, que se tornam importantes fontes tanto da vida pessoal quanto da vida literária do escritor.

Mesmo sendo um único periódico encontrado, nele é possível perceber relevância que o gênero diário possui, pois além de abordar fatos pessoais dos escritores, são peças fundamentais da história, da linguística e da literatura. São relatos que fizeram ou ainda fazem parte das sociedades, das artes e das linguagens, direta ou indiretamente.

c) Considerações sobre o mapeamento de pesquisas

Por esse mapeamento sistemático, nota-se que as temáticas pesquisadas e que serão abordadas na presente dissertação ainda estão com pesquisas em desenvolvimento, possibilitando dividir em três níveis: desenvolvimento inicial, desenvolvimento intermediário e desenvolvimento avançado.

As palavras-chave “*Carolina Maria de Jesus*” e “*Dialogismo e polifonia*” correspondem aos trabalhos com desenvolvimento avançado, visto que existe uma grande quantidade de periódicos, de teses e de dissertações que abordam essas respectivas áreas.

A palavra-chave “*Casa de Alvenaria*” está atrelada aos trabalhos com desenvolvimento intermediário, afinal, é uma obra que não obteve a mesma repercussão quanto o *best-seller* da autora (*Quarto de Despejo*). Logo, a quantidade de pesquisas sobre esse livro ainda está em processo de crescimento, mas já com uma significativa fortuna crítica.

Por fim, a palavra-chave “*Gênero diário*” se relaciona a trabalhos com desenvolvimento inicial, pois o número de produções sobre esse tema ainda é bastante limitado, embora seja uma área que abrange importantes teóricos da linguística e da literatura.

Na próxima seção, serão abordadas considerações teóricas com base na abordagem do pensador russo Mikhail Bakhtin, as quais serão norteadoras para a etapa de análise da obra de Carolina Maria de Jesus.

2.2 TRILHAS BAKHTINIANAS: CONTEXTUALIZAÇÃO INICIAL

A língua e a linguagem sempre foram elementos primordiais nos estudos de Mikhail Bakhtin. Para ele, a fala ou a escrita tinham significados muito além de apenas expor informações, pois fatores sociais, históricos, culturais, políticos e linguísticos estão inseridos nas manifestações linguísticas. Por conta disso, Bakhtin observa que é de suma importância analisar profundamente o fenômeno do *enunciado*, afinal, “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua” (Bakhtin, 1997, p. 283).

O enunciado é um conceito central na abordagem de Bakhtin sobre a linguagem e a comunicação. Para Bakhtin, o enunciado é a unidade fundamental da comunicação verbal, sendo definido como uma expressão concreta de um falante ou escritor em um contexto específico. A principal característica do enunciado é o seu caráter contextual e situado. Ele não pode existir isoladamente, mas sempre ocorre em um contexto comunicativo particular, envolvendo um emissor, um receptor e uma situação específica. O enunciado é moldado por esse contexto, e sua compreensão plena requer a consideração das condições e intenções comunicativas presentes na interação.

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana (Bakhtin, 1997, p. 280).

Bakhtin enfatiza que o enunciado é marcado pela presença de vozes sociais e ideológicas. Isso significa que um enunciado reflete as influências e as vozes que estão presentes na sociedade e que moldam a maneira como se fala e se escreve. Essas vozes podem ser vozes do passado, vozes de diferentes grupos sociais, vozes de diferentes discursos ou até mesmo vozes internas do próprio falante.

Outra característica importante do enunciado é a sua natureza responsiva. Ele está sempre em diálogo com outros enunciados anteriores e, ao mesmo tempo, cria condições para enunciados futuros. Bakhtin (1997) salienta que a compreensão de um enunciado requer a

compreensão de sua relação com outros enunciados presentes no contexto comunicativo, pois “Toda enunciação, mesmo na forma imobilizada da escrita, é uma resposta a alguma coisa e é construída como tal” (Bakhtin, 1997, p. 99). Portanto, o enunciado, está inserido em um processo contínuo de interação e resposta aos enunciados anteriores e posteriores.

Bakhtin também destaca a heterogeneidade do enunciado. Ele argumenta que cada enunciado é formado por diferentes vozes, estilos e perspectivas. Essa heterogeneidade reflete as influências e as tensões presentes na comunicação. Dessa forma, o enunciado é um espaço em que diferentes formas de linguagem, discursos e pontos de vista se encontram e se entrelaçam.

O enunciado como unidade primária do discurso e suas modalidades. Há modalidades de enunciados segundo a função (o discurso do cotidiano, o científico, o ficcional, etc.), e modalidades segundo a relação com o ouvinte: o diálogo, o monólogo e o relativismo dos dois. O monólogo está ligado à função expressiva (Bakhtin, 2016, p. 115).

Em suma, o enunciado é o elemento básico da comunicação verbal, caracterizado pelos mais diversos contextos (sociais, históricos, culturais e políticos), pelo seu fator responsivo e pelo seu caráter heterogêneo, além de ser influenciado por vozes sociais e ideológicas. Ele é moldado por meio das ações comunicativas, reflete influências passadas e cria condições para enunciados futuros. Por fim, para compreender plenamente um enunciado, o interlocutor deve considerar a relação com outros enunciados presentes no contexto comunicativo. Assim, o enunciado é responsável por um fenômeno cotidiano de todas as sociedades: o diálogo.

2.3 O DIALOGISMO COMO PROCESSO SOCIOCULTURAL

O dialogismo, conceito central na teoria de Bakhtin, se refere à ideia de que todo discurso é, essencialmente, uma resposta a outros discursos e está em constante diálogo com o contexto social e histórico no qual está inserido. O dialogismo reconhece a intertextualidade e a interdependência entre os discursos.

Antes de apresentar os fatores que fazem parte do dialogismo, é importante analisar, primeiramente, o significado da palavra “diálogo”. O conceito mais popularmente conhecido, isto é, na perspectiva macro, diz que diálogo é a interação entre dois ou mais indivíduos, ou seja, uma conversa, uma troca de ideias. Já nos estudos literários, consoante Faraco (2009),

A palavra diálogo designa, comumente, determinada forma composicional em narrativas escritas, representando a conversa dos personagens. Pode designar também a sequência de fala dos personagens no texto dramático, assim como o desenrolar da conversação na interação face a face (Faraco, 2009, p. 60).

De acordo com Bakhtin, o dialogismo é um fenômeno que surge através da interação entre diferentes vozes sociais, ideológicas e linguísticas. Cada voz apresenta suas próprias perspectivas, valores e experiências, influenciando a maneira como o discurso é moldado e interpretado. Dessa forma, o dialogismo enfatiza a natureza relacional do discurso, rejeitando a ideia de que um texto é uma entidade autônoma e fechada em si mesma.

[...] na prática viva da língua, a consciência linguística do locutor e do receptor nada tem a ver com um sistema abstrato de formas normativas, mas apenas com a linguagem no sentido de conjunto dos contextos possíveis de uso de cada forma particular. Para o falante nativo, a palavra não se apresenta como um item de dicionário, mas como parte das mais diversas enunciações dos locutores A, B ou C de sua comunidade e das múltiplas enunciações de sua própria prática linguística (Bakhtin, 2006, p. 96).

O significado de um texto, de acordo com a teoria dialógica, não é fixo ou definitivo, mas sim construído no contexto da interação comunicativa. Cada leitor ou ouvinte, ao se deparar com um discurso, traz consigo sua própria bagagem cultural e interpretativa, o que auxilia na sua compreensão e na sua resposta ao texto. Logo, o sentido de um discurso é formado tanto pelo autor quanto pelo receptor, em um constante processo de interlocução, afinal, “O diálogo envolve enunciados de ao menos dois sujeitos, mas sujeitos interligados por relações dialógicas, que conhecem um ao outro, respondem um ao outro [...]” (Bakhtin, 2016, p. 114).

Bakhtin também salienta que o dialogismo é um reflexo da natureza social da linguagem. Ele criticou a ideia de que a linguagem é uma propriedade individual ou privada, enfatizando que ela é sempre socialmente construída e mediada. Para Bakhtin, “O diálogo traz a marca não de uma, mas de várias individualidades” (Bakhtin, 2016, p. 115). Portanto, o dialogismo reconhece que a compreensão de um texto está profundamente ligada ao contexto social, histórico e cultural no qual ocorre a interação comunicativa.

[...] o diálogo, no sentido amplo do termo ("o simpósio universal"), deve ser entendido como um vasto espaço de luta entre as vozes sociais (uma espécie de guerra dos discursos), no qual atuam forças centrípetas (aquelas que

buscam impor certa centralização verboaxiológica por sobre o plurilinguismo real) e forças centrífugas (aquelas que corroem continuamente as tendências centralizadoras, por meio de vários processos dialógicos tais como a paródia e o riso de qualquer natureza, a ironia, a polêmica explícita ou velada, a hibridização ou a reavaliação, a sobreposição de vozes etc.) (Faraco, 2009, p. 69-70).

Portanto, o dialogismo destaca que o discurso dialógico é um fenômeno de caráter interativo e responsivo, por consequência da interação entre diferentes vozes e perspectivas. Logo, reconhece a complexidade da(s) linguagem(ns) e realça a importância do contexto e da intertextualidade na compreensão dos significados dos discursos.

Ademais, existe outro conceito estreitamente relacionado à teoria dialógica bakhtiniana: a polifonia. Enquanto o dialogismo destaca a presença de diferentes vozes e perspectivas em um discurso, a polifonia refere-se à existência dessas vozes de maneira simultânea e autônoma.

Para Bakhtin (1981), a polifonia está presente em todo discurso que envolve a interação de múltiplas vozes ideológicas e sociais. Cada voz representa um ponto de vista particular e carrega consigo sua própria visão de mundo, seus valores, suas intenções e seu estilo. Essas vozes podem ser dos personagens de um romance e também dos participantes de uma conversa informal cotidiana.

Na polifonia, as diversas vozes coexistem e se entrelaçam, criando um espaço de conflito e negociação de significados. Cada voz traz suas próprias intenções comunicativas e molda o discurso de acordo com suas perspectivas e objetivos. Essa interação dinâmica cria uma riqueza de sentidos e possibilidades interpretativas. Com isso, a polifonia é um fenômeno não somente linguístico ou literário, mas principalmente filosófico.

Estamos aqui não simplesmente diante de uma conclusão teórica, mas antes diante de uma proposta filosófica. Bakhtin está nos dando uma pista sobre onde realmente estão as raízes de seu conceito de polifonia. Elas não estão tanto na literatura quanto na filosofia, e numa filosofia que não é contemplativa, mas participativa: "Este modo de pensar torna visíveis aqueles aspectos do ser humano e acima de tudo a consciência humana pensante e a esfera dialógica de sua existência, que não estão sujeitas à assimilação artística a partir de posições monológicas". "Modos de pensar" e não um simples momento formal: esta, em síntese, é a ideia central do conceito de polifonia. Em outras palavras, polifonia é mais uma visão de mundo do que uma categoria técnica. Nossa hipótese é que o conceito de polifonia emerge antes como uma categoria ética do que como uma categoria literária - e Dostoiévski será a grande "ilustração" do projeto filosófico de Bakhtin (Tezza, 2002, p. 297-298).

Um bom exemplo de polifonia é encontrado em obras literárias, em que diferentes personagens possuem suas vozes representadas através de diálogos e de monólogos. No “romance polifônico cada personagem tem autonomia, exprime a própria concepção, pouco importa se ela coincida ou não com a ideologia do autor da obra” (Soerensen, 2009, p. 03). Ou seja, cada personagem tem sua própria linguagem, seu próprio estilo e seu próprio ponto de vista, e suas vozes se entrecruzam no texto, muitas vezes contrastando ou confrontando umas com as outras.

Desse modo, de acordo com Bernardi (2001), todas as vozes presentes nos discursos do romance devem ser vistas pelos seus vieses sociais e históricos, que carregam posturas ideológicas não necessariamente as mesmas do autor, mas adaptadas por este.

A voz do herói sobre si mesmo e o mundo é tão plena como a palavra comum do autor; não está subordinada à imagem objetificada do herói como uma de suas características, mas tampouco serve de intérprete da voz do autor. Ela possui independência excepcional na estrutura da obra, é como se soasse ao lado da palavra do autor coadunando-se de modo especial com ela e com as vozes plenivalentes de outros heróis (Bakhtin, 1981, p. 03).

É importante ressaltar que, na polifonia, não há uma voz dominante que determine o significado final do discurso. Não existe hierarquia de vozes. Pelo contrário, a polifonia permite a existência simultânea e democrática de diferentes vozes, cada uma com seu peso e influência, e o sentido se manifesta a partir da interação entre elas. Dessa forma, o discurso polifônico é caracterizado pela multiplicidade de perspectivas e pela abertura a inúmeras interpretações, abrindo margem para a possibilidade “de mundo polifônico, de um mundo radicalmente democrático, pluralista, de vozes equipolentes” (Faraco, 2009, p. 79)

Em suma, a polifonia de Bakhtin destaca a presença simultânea e autônoma de diferentes vozes e perspectivas em um discurso, enfatizando a complexidade e a riqueza de sentidos que surgem dessa interação. Ela desafia a ideia de uma única voz dominante e oferece uma visão mais plural, dinâmica e democrática do discurso.

2.4 LITERATURA, GÊNEROS DO DISCURSO E SOCIEDADE

Segundo Bakhtin (2016), os gêneros do discurso são tipos de textos orais ou escritos que possuem características específicas em sua estrutura, em seu estilo, em seu tom e em seu

propósito comunicativo. Bakhtin acreditava que os gêneros do discurso são socialmente construídos e refletem as diferentes situações comunicativas nas quais são utilizados. Logo, o “Discurso é a língua *in actu*. [...] O discurso é tão social quanto a língua. As formas de enunciado também são sociais e, como a língua, são igualmente determinadas pela comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 117)

Bakhtin destacou que os gêneros do discurso não são fixos ou imutáveis, mas sim dinâmicos e sujeitos a mudanças históricas e culturais. Ele enfatizou a importância do contexto social na definição e na compreensão dos gêneros do discurso. Além disso, Bakhtin argumentou que os gêneros do discurso são influenciados pelas vozes individuais dos falantes, os quais trazem suas próprias perspectivas e experiências para a interação comunicativa.

O que determina a seleção dos recursos linguísticos e estilísticos: 1) o conteúdo semântico-objetual (isto é, o direcionamento para o objeto do discurso); 2) a expressividade, ou seja, a expressão do sujeito falante (suas emoções, suas relações com o objeto do discurso); 3) a relação com o ouvinte e com o discurso do outro (de uma terceira pessoa) (Bakhtin, 2016, p. 135).

Além do dialogismo, existem outros três conceitos-chave de Bakhtin relacionados aos gêneros do discurso. O primeiro é o gênero primário, que corresponde aos gêneros mais básicos e cotidianos, como conversas informais e diálogos. Assim, “Os gêneros primários do discurso refletem de modo imediato e direto uma situação de comunicação” (Bakhtin, 2016, p. 140), isto é, eles são caracterizados pela interação face a face e pela presença direta dos interlocutores.

O próximo é o gênero secundário, que se refere a gêneros mais complexos e elaborados, a exemplo de discursos políticos, artigos acadêmicos e romances. Eles envolvem uma interação mais mediada, muitas vezes por meio da escrita, e possuem estruturas e estilos mais formais. Os discursos desse gênero, “especializados, refletem uma situação complexa de comunicação cultural organizada” (Bakhtin, 2016, p. 140).

Ao falar-se em textos literários, embora estes, em uma visão geral, fazem parte do gênero secundário do discurso, há muitas obras que carregam o gênero primário em sua essência, pois

O apelo da literatura ao discurso falado ou popular não é apenas um apelo ao léxico, à sintaxe (mais simples); é, antes de tudo, um apelo ao diálogo, às potencialidades da conversação como tal, à sensação imediata de ter um

ouvinte, à intensificação do elemento da comunicação, da comunicabilidade (Bakhtin, 2016, p. 114).

Além disso, o tipo tradicional de linguagem utilizado em romances, muitas vezes, é rebuscado demais para ser compreendido por boa parcela dos leitores. Em outras palavras, o texto literário, quando baseado somente no gênero secundário do discurso, pode ser visto como elitista, inviabilizando a democratização da leitura.

A linguagem literária contemporânea caracteriza-se pela extinção das formas livrescas de discurso e pela intensificação das formas de linguagem falada. No fundo, as formas livrescas são monológicas. Limitam o papel do parceiro e estão voltadas para um restrito círculo de leitores de livros, que comungam num específico convencionalismo livresco. Intensifica-se o elemento dialógico e amplia-se a própria comunicação dialógica (Bakhtin, 2016, p. 115-116).

Por fim, o terceiro gênero é nomeado de heteroglossia - visto como sinônimo de polifonia (Faraco, 2009) - que corresponde à “estratificação interna de uma língua nacional única em dialetos sociais, modos de falar de grupos, jargões profissionais, as linguagens dos gêneros [...]” (Bakhtin, 2015, p. 29). Ou seja, a heteroglossia se relaciona à presença de múltiplas vozes e perspectivas dentro de um gênero do discurso. Consoante Bakhtin, os gêneros do discurso são permeados por diferentes formas de linguagem e por diversas vozes sociais e ideológicas.

O discurso voltado para seu objeto [...] entrelaça-se com suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamentos o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística (Bakhtin, 2015, p. 48).

Com isso, ao pensar no texto literário, percebe-se que ele pode conter representações sociais, fazendo com que a heteroglossia esteja fortemente presente no mundo da literatura. Em outras palavras, há obras e/ou gêneros literários que apresentam direta ou indiretamente críticas sobre os múltiplos contextos da sociedade, pois o objetivo do(a) autor(a) não é simplesmente contar uma história (seja ela real ou fictícia), mas também de fazer o leitor se identificar, de alguma forma, com alguma parte do enredo ou com o enredo completo.

Portanto, é desafiador analisar obras e gêneros literários apenas sob a perspectiva artística, isto é, enxergar a literatura somente como a arte pela arte. É importante compreender a literatura em seus múltiplos atravessamentos sociais, históricos, culturais nos processos

dialógicos com a sociedade. O mundo literário está repleto de elementos sociais, históricos, políticos e, sobretudo, linguísticos.

Estudaram-se, mais do que tudo, os gêneros literários. Mas estes, tanto na Antiguidade como na época contemporânea, sempre foram estudados pelo ângulo artístico-literário de sua especificidade, das distinções diferenciais intergenéricas (nos limites da literatura), e não enquanto tipos particulares de enunciados que se diferenciam de outros tipos de enunciados, com os quais contudo têm em comum a natureza verbal (linguística) (Bakhtin, 1997, p. 281).

Assim, é imprescindível abordar uma análise detalhada sobre o gênero literário correspondente ao *corpus* da presente investigação: o diário. Tanto o gênero como o enredo se complementam perfeitamente, pois enquanto este aborda críticas sociais através da história, aquele é responsável por mostrar relatos da autora. Ou seja, esse diário, ao mesmo que conta o cotidiano de Carolina Maria de Jesus, traz denúncias do racismo e do machismo sofridos pela escritora.

Portanto, levando em consideração o conceito popular do diário (contar relatos por escrito) e a sua potência linguístico-literária, é interessante trazer um apanhado histórico do gênero, desde sua origem até o momento em que se torna, oficialmente, um gênero literário.

2.4.1 O diário: breve contextualização histórica do gênero

Antes de abordar sobre aspectos literários do diário, é interessante apresentar os antecedentes do gênero. De acordo com Amo (2019), em sua tese de doutorado, os primórdios dos diários eram as escritas autobiográficas, em que os autores relatavam acontecimentos sobre si e sobre quem ou o que estava em sua volta.

Sobre essa temática, Michel Foucault escreveu um texto chamado “*A escrita de si*”, de 1983, em que fez breves reflexões sobre textos autobiográficos, textos sobre si. O autor chama esse processo de “práticas de si”, que ocorria na época da antiguidade por meio das *hypomnematas* e das correspondências. As *hypomnematas* foram cadernetas populares na época de Sêneca, Plutarco e Marco Aurélio, em que se anotava resumos de diversas informações, agregando temas variados, desde contabilidade até reflexões filosóficas, sempre voltadas para o “conhecimento de si” (Amo, 2019). Essas formas de escritas de si, segundo

Foucault (2004), tiveram grande difusão nos séculos I e II na cultura greco-romana, justamente pelos seus vieses filosóficos e sociológicos.

Foucault (2004 [1983]) também diz que essas escritas amenizavam os perigos da solidão, pois permitiam uma nova forma de ver o que foi visto ou pensado. Além disso, ele aponta que o fato de se obrigar a escrever sobre o que se está sentindo ou pensando desempenha, ao escritor, o papel de um companheiro, pois essas escritas funcionavam como uma espécie de desabafo para quem escrevia.

No entanto, consoante Bakhtin (1998), a primeira escrita autobiográfica foi a do grego Isócrates, realizada em forma de um discurso de defesa, em que a “conscientização do homem [ainda se apoia] sobre os aspectos de sua personalidade e de sua vida que são voltados para o exterior”, o que lhe confere um “caráter específico, normativo e pedagógico” (Bakhtin, 1998, p. 255). Isócrates também utilizava o elemento da autoglorificação, isto é, glorificação de si mesmo.

Uma figura bastante importante no nascimento da escrita autobiográfica, segundo Bakhtin (1998), é o Plutarco. A sua biografia é um exemplo perfeito do primeiro tipo de estrutura biográfica antiga: o *enérgico*. Ele se baseia no conceito de energia de Aristóteles, que se apoiou na ideia de que a “existência e a essência total do homem não constituem um estado, mas uma ação, uma força ativa, [uma energia]” (Bakhtin, 1998, p. 258). Ou seja, retrata as atividades do homem (a sua energia, a sua ação), não apenas o seu estado. Isso quer dizer que um(a) autor(a) de uma autobiografia denominada energética destaca as suas realizações, as suas aventuras (ou as do personagem caso este seja o relator). Já o segundo tipo de estrutura (auto)biográfica antiga é o *analítico*. Nele, a “série biográfica temporal está quebrada: sob uma mesma rubrica são reunidos os momentos de épocas diferentes da vida” (Bakhtin, 1998, p. 259).

Bakhtin (2018) ainda salienta que há dois tipos de autobiografias no classicismo grego: o platônico e o retórico. O primeiro recebeu esse nome por ter se manifestado nas obras de Platão (“*A Apologia de Sócrates*” e “*Fédon*”). Possui relação com a severidade da transformação mística, baseando-se na ideia de o homem estar em busca da verdadeira sabedoria. Tal idealização configura um cronotopo, pois a vida desse homem buscador se reparte em níveis ou épocas limitados. Na autobiografia platônica também há instantes de tensão e de transformações pessoais do personagem/autor. A procura pelo caráter encontra-se nas razões mitológicas e nos enigmas religiosos, elementos que marcam fortemente esse tipo de autobiografia. Já o segundo tipo, a autobiografia retórica, é marcada pela presença do

“encômio”, uma espécie de discurso soturno, contendo lamentos, o que designou a primeira autobiografia antiga, o discurso de defesa de Isócrates.

Apesar dessas análises históricas de Bakhtin e de Foucault, ainda há os estudos de Philippe Lejeune, professor francês e especialista em autobiografias e diários pessoais, sobre o gênero em questão. Ele comenta que as origens do diário possuem relação com o início do comércio e da administração, possuindo um caráter coletivo, sem subjetividade, até o século XVI, com a intenção de fazer registros documentais (Lejeune; Bogaert, 2006). Nesse sentido, observa-se diversos tipos de diários, como

[...] o diário de navegação ou diário de bordo e o diário de viagens, [...] o diário de contas ou o diário que funciona como crônica histórica, antecedentes diretos do diário pessoal e textos que explicam a transação da antiga prática documental até a moderna concepção do diário como texto pessoal (Amo, 2019, p. 54, tradução nossa).

Andrés Trapiello (1998), um grande estudioso da área, analisa mais profundamente os diários de navegação, pois serviam como espécie de crônicas de viagens marítimas, sem a presença do subjetivismo, visando apenas o caráter coletivo das informações relatadas. O diário de navegação tinha a finalidade de testemunhar sobre essas viagens (Amo, 2019). Acerca disso, Lejeune e Bogaert (2006) destacam, como característica desse tipo de texto, o respeito à cronologia dos acontecimentos narrados, colocando como exemplo o diário de bordo de Cristóvão Colombo. Esse diário foi e ainda é bastante estudado, pois, além de ser um texto original do principal navegante, explorador e colonizador do continente americano, é considerado um documento histórico. Isso fez com que o diário também fosse visto como uma crônica histórica, a exemplo, também, do “*Diário de um burguês em Paris*”, escrito anonimamente, que fala sobre os principais acontecimentos ocorridos na capital francesa durante a Guerra dos Cem Anos (Amo, 2019).

De acordo com Amo (2019), durante o século XVI, os primeiros diários de caráter documental com a assinatura dos autores foram surgindo e carregaram algumas características dos diários pessoais modernos, se desenvolvendo melhor no século seguinte. Alguns desses diários são: de Lady Gracia Mildmay, entre 1570 e 1617; de John Penry, em 1592 e 1593; e de John Dee, matemático e filósofo, de 1577 a 1600 (Amo, 2019).

Ainda, segundo o autor, um outro tipo de diário que deve ser destacado na história do gênero é o diário espiritual, que foi bastante frequente nos séculos XVI, XVII e XVIII. Amo afirma que “um dos diários espirituais mais conhecidos é o de Inácio de Loyola, escrito entre

1544 e 1545, em que o fundador da Companhia de Jesus registra os momentos sua comunhão com Deus” (Amo, 2019, p. 56, tradução nossa).

Entretanto, o uso do diário como um livro de contas talvez seja o antecedente mais direto do gênero quando se refere ao diário pessoal moderno e seus aspectos. O livro de contas é um documento doméstico em que constam informações contábeis da família, isto é, os gastos e os ganhos semanais, mensais, etc., fazendo com que as datas fossem anotadas, como ocorre nos diários pessoais contemporâneos (Amo, 2019). A autora Isabelle Luciani (2013) afirma que o livro de contas é um texto cujos assuntos são de vieses domésticos e que sua escrita não se preocupa com leitores externos, pois o escritor escreve apenas para ele e para seus familiares, sendo essa a principal diferença quando se compara aos diários de bordo, que era um tipo de escrita pública. Com isso,

É o século XVII, em definitivo, o momento em que o diário entendido como conjunto de anotações contábeis começa a considerar-se pouco a pouco como um texto em que se pode registrar a personalidade de um indivíduo, marcando a transição entre o documento contábil de caráter público e o texto pessoal de natureza privada (Amo, 2019, p. 57, tradução nossa).

Através dessas análises, é possível afirmar que o diário pessoal se originou entre os séculos XVII e XVIII, com ênfase nas escritas de autores franceses e ingleses. Mesmo os dois países sendo importantes em relação à produção de diários pessoais (que futuramente foram publicados), é a França que possui maior destaque, pois foi nela que houve as escritas mais fundamentais para a compreensão do diário como gênero literário (fenômeno que ocorre posteriormente e será detalhado no capítulo seguinte) (Amo, 2019).

De autoria francesa, há o *Journal* de Stendhal, que provavelmente foi pioneiro na escrita de diário pessoal. Nesse diário, Stendhal narra suas viagens e tudo o que ocorreu na sua vida particular durante 17 anos, isto é, o diário foi escrito entre os anos de 1801 e 1818. Em sua escrita, nota-se um elemento essencial e que não era considerado importante nos antecedentes do diário: o “eu”, permitindo a existência de um personagem narrativo em um texto diarístico. Isso faz com que o diário de Stendhal tenha um valor literário, pois sua obra é lida não pelo conteúdo histórico, mas sim pelo que ela é (Amo, 2019).

Outro diário francês fundamental para a história e desenvolvimento do gênero é o diário íntimo de Amiel, que é considerado pelos estudiosos “o diário pessoal mais importante de todos os tempos” (Amo, 2019, p. 68). Henri-Frederic Amiel foi um professor da Academia de Genebra e começou a escrever seu diário em 1839. Até 1947 Amiel não escrevia cotidianamente, isto é, não escrevia em dias seguidos, tendo consideráveis intervalos entre um

relato e outro. Mas foi a partir desse ano que ele iniciou a narrar o seu dia a dia, por mais de 30 anos, até sua morte, em 1881. Seu diário possuiu quase 17 mil páginas contendo relatos de sua vida privada (Amo, 2019).

O texto de Amiel, assim como o de Stendhal, também apresenta características literárias, pois há a exaltação do “eu” na construção do espaço íntimo, como se fosse um personagem de ficção, ocasionando a representação de outras personalidades (Bourget, 1920 apud Amo, 2019). Ainda, segundo Marañón (1962), Amiel foi capaz de construir um personagem universal através do seu “eu”, pois suas narrações produziam uma grande compatibilidade com o meio social o qual o leitor vive.

Já sobre os diários de autoria inglesa, se destaca um autor renomadíssimo: Lord Byron. Ele escreveu vários diários durante sua vida, mais especificamente entre 1813 e 1821, e enxergou o gênero além de meras anotações pessoais, construindo um espaço individual em seus relatos, ou seja, o “eu”, fazendo com que o leitor tenha a impressão de estar lendo um texto literário devido à solidez da escrita que o autor faz sobre si (Amo, 2019).

De acordo com Amo (2019), um outro autor inglês, mais antigo que Byron, mas tão importante quanto em relação ao diário, é o Samuel Pepys. Foi um dos políticos mais influentes do século XVII, em Londres. Seu diário foi datado de 1659 a 1669 e possui relatos detalhados sobre seu cotidiano. Ainda, segundo Amo, “o diário de Pepys cumpre com todas as condições do diário pessoal moderno: está escrito com regularidade, recorre ao espaço privado do autor e desenvolve o Eu de tal modo que permite leituras diferentes daquelas meramente referenciais” (Amo, 2019, p. 63).

Por conta disso, é possível obter uma leitura literária do diário de Pepys, pois a construção do “eu” e a forma como o texto está escrito fizeram com que esse diário fosse, ao mesmo tempo, privado e público (Lejeune; Bogaert, 2006). Consoante Morand (2014), o diário de Pepys é um documento humano, pois, mesmo sendo um político, os acontecimentos relatados possuem o “eu” (o íntimo) como elemento principal, deixando a cena histórica apenas como um detalhe.

Assim, no decorrer da evolução do diário até o século XVIII, tornou-se possível enxergar características literárias nessas escritas, principalmente em relação ao íntimo e a aspectos ficcionais. Logo, com o passar o tempo, o diário passou a ser visto como um gênero da literatura.

2.4.2 O diário como gênero literário

Embora o diário pessoal tivesse nascido em meados dos séculos XVII e XVIII, as primeiras publicações desse gênero ocorreram somente no século XIX, divulgando até mesmo os diários de séculos anteriores (Amo, 2019). Originalmente, os diários eram escritos sem a intenção de publicá-los, pois eram escritos privados ou meramente documentais. No entanto, com a presença de diversos aspectos literários dentro desses textos, foi possível adentrá-los na literatura.

Girard afirma que os autores diaristas dos séculos XVII e XVIII “não tiveram outra ambição senão a de compreender as operações do espírito, captar as relações do físico e da moral e conhecer melhor o homem” (Girard, 1996, p. 33, tradução nossa). Porém, no século seguinte, os escritores de diários já possuíam o objetivo de publicar seus relatos. Mesmo assim, a inserção do gênero na literatura foi um processo lento e que apenas se concretizou no século XX com a publicação do *Journal* de Gide, em 1939, na França (Amo, 2019).

Isso só ocorreu graças à evolução da crítica literária. Assim como o diário, essa área de estudos também sofreu alterações no decorrer do tempo. No início, a crítica literária era uma tarefa escolar ministrada por professores de letras, “consistia numa abordagem escalonada de textos” e era dividida em três etapas (Souza, 2014, p. 18). A primeira correspondia em os alunos analisarem a veracidade das cópias por eles possuídas, conferindo com a versão do professor, dita como a verdadeira. Essa etapa existia porque, na época, era comum haver erros e enganos na reprodução de textos. Já a segunda fase se dava em “leitura em voz alta, correção da prosódia, explicação das sentenças segundo seus sentidos literais e figurados, dedução das regras gramaticais” (Souza, 2014, p. 19). E, por fim, a terceira etapa compreendia no julgamento dos textos, observando seus dotes (ou a falta deles), tendo como critérios a proposição de padrões de um herói (honras e virtudes) e estar nos moldes dos gêneros canônicos da época (hino, epopeia, tragédia, ode, etc.) (Souza, 2014).

Nos séculos XVI e XVII, a crítica literária avança para estudar o livro que, na época, era o mais inquestionável de todos: a Bíblia. Com isso, essa área de estudos deixou de analisar apenas textos, evoluindo suas críticas para outras áreas do conhecimento, como religião, história e moral. Logo, no século XVIII, com a democratização cultural e política, a crítica literária se moderniza e é aplicada nas vertentes da arte além da literatura (Souza, 2014).

Chegando no século XIX, justamente o período da popularização do diário e de sua publicação (tão como sua escrita no intuito de publicar), a crítica literária se desenvolve mais ainda, estando nos moldes mais próximos dos que existem hoje. A crítica se desregulamenta

da trindade clássica (gramática, poética e retórica), tornando-se uma área autônoma e livre para comentar obras literárias (ou de outras artes) de modo subjetivo ou trazendo outras teorias e refletindo sobre elas (Souza, 2014).

Com isso, foi possível que o autor francês Ferdinand de Brunetière realizasse uma crítica literária em forma de artigo, “*La littérature peronnelle*”, sobre os diários de Goncourt e Marie Bashkirtseff, em 1888. Nesse texto, Brunetière comenta que os diários são insignificantes como gênero literário (Amo, 2019). Outros críticos franceses possuíram a mesma opinião sobre outros diários, como Paul Valéry (1944 apud Amo, 2019), ao dizer que o diário é um tempo perdido, e Maurice Blanchot, ao comentar que os diários relatam futilidades e inutilidades cotidianas (Blanchot, 1959 apud Amo, 2019).

Lejeune (1997) afirma que essa negação do diário ser um gênero literário não passou de um processo, pode-se dizer, de estranhamento. No entanto, na segunda metade do século XX foram surgindo diversos diários, até mesmo conhecidos, a crítica literária se desenvolveu mais ainda e o diário começou a ser visto, de fato, como um gênero da literatura.

Um autor e grande crítico literário que deve ser mencionado é Roland Barthes, pois ele fez análises sobre três diários as quais foram importantíssimas tanto para a crítica literária quanto para a aceitação do diário como um gênero literário. Em 1942, Barthes fez anotações sobre o *Journal* de Gide. Através dessa obra, ele afirma sobre a impossibilidade do diário ser uma obra literária independente. Em 1966, o autor faz uma resenha crítica sobre o *Journal intime* de Alain Girard e muda de opinião ao dizer que reconhece, agora, o diário como um gênero literário, mesmo sendo algo desafiador. Já em 1979, Barthes escreve um texto intitulado “*Deliberação*” e volta a abordar sobre a dificuldade de enxergar o diário como um gênero literário (Barthes, 2009, apud Amo, 2019).

Porém, Barthes se contradiz em um texto que fala da morte de sua mãe. Chamado de “*Diário de Luto*”, Barthes acaba dizendo o seguinte: “Não quero falar sobre isso por medo de fazer literatura – ou sem ter certeza de que não seria – embora a literatura se origine nessas verdades” (Barthes, 2009, p. 27, tradução nossa). Logo, o autor acaba assumindo que o diário tem capacidade literária já que é uma narração. Gérard Genette (1999) também destaca que uma das virtudes do diário é o seu caráter literário e estético. Assim, é possível afirmar que

Em resumo, se aprecia nessas abordagens a ideia generalizada segundo a qual o diário se desenvolve como uma manifestação concreta dentro do sistema literário; derivado dessa posição, o diário adquiriu, na segunda metade do século XX e no século atual, a nomenclatura de gênero (Amo, 2019, p. 123, tradução nossa).

Entretanto, para a crítica literária enxergar o diário como um gênero literário, foi preciso estabelecer o conceito dessa nomenclatura. De acordo com Maestro, gênero literário é “o conjunto de características comuns que podem se identificar entre as diferentes partes que constituem uma totalidade” (Maestro, 2012, p. 46, tradução nossa). Em outras palavras, o gênero é a totalidade e é definido pelas diferentes partes que o constituem.

Com isso, o diário pessoal, por muito tempo, foi considerado um subgênero da autobiografia. Isto é, o gênero (a totalidade) era a autobiografia, enquanto o diário era uma parte dessa totalidade. Logo, as outras partes da autobiografia eram as confissões e as memórias (Amo, 2019).

Contudo, devido à presença notável de características literárias, muitos críticos, posteriormente, passaram a considerar o diário como um gênero literário independente, não sendo mais um braço da autobiografia. Lejeune afirma que o diário e a autobiografia são “gêneros vizinhos” (Lejeune, 1994, p. 51, tradução nossa).

Isso se deu ao notar que o diário e a autobiografia, embora gêneros parecidos, possuem algumas características que os distinguem e os individualizam. Todorov (1988) diz que os gêneros se relacionam por meio da institucionalização com a sociedade a qual estão inseridos, isto é, os gêneros se desenvolvem de acordo com o meio social, cultural, histórico e político em que estão imersos. O autor ainda salienta que “um novo gênero é sempre a transformação de um ou de vários gêneros antigos” (Todorov, 1988, p. 34, tradução nossa). E foi justamente o que aconteceu com o diário; ele é a transformação de um gênero antigo: a autobiografia. Diz-se transformação porque o diário, ao mesmo tempo que ainda carrega alguns aspectos da autobiografia, também desenvolveu novos elementos, o que resultou em deixar de ser um subgênero para ser, de fato, um gênero literário independente.

[...] o diário literário, apesar de se construir a partir dos componentes autobiográficos da identificação autoral e o compromisso com a verdade autobiográfica, adquire independência da autobiografia e de outros gêneros autobiográficos para assentar-se como um gênero diferenciado e reconhecido (Amo, 2019, p. 208, tradução nossa).

Portanto, conclui-se que, mesmo com algumas problematizações acerca das origens do diário, foi possível considerar este como um gênero literário. Apesar de ter nascido de um outro gênero e ainda carregar alguns aspectos deste, o diário possui características únicas que fez a crítica literária o validar como um tipo de literatura, não mais como um subtipo. Um tipo de literatura, inclusive, renomado e estudado.

2.5 LITERATURA, SOCIEDADE E EDUCAÇÃO: TEIAS DIALÓGICAS

A relação entre literatura, sociedade e educação é profundamente e fundamentalmente interligada, se desenvolvendo mutuamente ao longo do tempo. A literatura reflete e interpreta as complexidades da sociedade, proporcionando a compreensão sobre suas esferas culturais, políticas e históricas. Por meio das narrativas literárias, os leitores podem explorar diferentes perspectivas, experiências e valores, enriquecendo seu entendimento sobre o mundo.

A literatura, muitas vezes, funciona como um espelho da sociedade, refletindo suas preocupações, valores e conflitos. Ao explorar temas universais, como amor (todos os seus tipos) e identidade, a literatura oferece um lugar cujos membros da sociedade podem se encontrar, dialogar e se identificar, promovendo a coesão social e o entendimento mútuo, afinal, “(...) dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente” (Freire, 1989, p. 13).

Por outro lado, a sociedade influencia a produção literária, moldando as questões abordadas pelos escritores e os contextos nos quais suas obras são recebidas e interpretadas, pois o ato de ler “(...) implica sempre percepção crítica, interpretação e “re-escrita” do lido (...)” (Freire, 1989, p. 14). Fatores como política, economia, tecnologia e mudanças culturais exercem uma influência significativa na literatura, refletindo os valores e desafios de uma determinada época e lugar.

Já na esfera da educação, a literatura desempenha um papel fundamental na formação do pensamento crítico e na compreensão intercultural. Ao expor os alunos a uma variedade de textos literários, a educação literária não apenas aprimora suas habilidades linguísticas, mas também os capacita a analisar e questionar ideias, a desenvolver reflexões por diferentes pontos de vista e a se tornarem cidadãos mais conscientes.

Assim, existe uma dualidade na relação entre literatura, sociedade e educação. Cada elemento influencia e é influenciado pelos outros, contribuindo para a formação de identidades individuais e coletivas, promovendo o diálogo intercultural e enriquecendo a vida intelectual e emocional dos indivíduos.

2.5.1. Reflexões sobre educação dialógica, feminista e antirracista

Paulo Freire, um dos mais influentes educadores do século XX, propôs a educação dialógica como uma abordagem transformadora que vai além da mera transmissão de

conhecimento. Para Freire (2018), a educação dialógica é um processo interativo e colaborativo no qual professores e alunos se relacionam em um diálogo horizontal, buscando compreender o mundo de forma crítica e participativa.

A educação dialógica carrega a ideia de conscientização, também chamada de "conscientização crítica", em que os estudantes são encorajados a desenvolver uma consciência crítica sobre sua realidade social, política e cultural. Em vez de simplesmente absorver informações passivamente, os alunos são desafiados a questionar, refletir e agir sobre o mundo ao seu redor, tornando-se agentes de transformação em suas comunidades.

Assim, na prática da educação dialógica, os temas e conteúdos curriculares são escolhidos de forma contextualizada e relevante para a vida dos alunos, proporcionando conexões significativas entre teoria e prática. Os estudantes são incentivados a colaborar, discutir e debater ideias, construindo conhecimento de forma coletiva e colaborativa.

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão (Freire, 2018, p. 119).

A relação entre educador e educando na perspectiva freiriana é horizontal, baseada no respeito mútuo, na escuta ativa e na reciprocidade. O professor não é mais visto como um detentor absoluto do conhecimento, mas sim como um facilitador do processo de aprendizagem, que estimula a participação ativa dos alunos e valoriza suas experiências e saberes prévios.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada (Freire, 2018, p. 116).

Além disso, a educação dialógica de Freire (2018) enfatiza a importância da linguagem como instrumento de comunicação e expressão. O diálogo não se limita apenas à troca de palavras, mas também envolve formas de comunicação não verbal, criando um ambiente de aprendizagem inclusivo e acolhedor.

Por meio da educação dialógica, Paulo Freire buscava não apenas transmitir conhecimento, e sim promover a conscientização e a emancipação dos alunos, pois “a educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo (Freire, 2018, p. 116)”. Desse modo, auxilia os estudantes a compreenderem criticamente sua realidade e a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades.

A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade (Hooks, 2017, p. 273).

Através do diálogo, da reflexão e da ação, os alunos são capacitados a transformar não apenas a si mesmos, mas também o mundo ao seu redor, em direção a uma sociedade mais justa, igualitária e democrática.

(...) não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrável solidariedade. (...) Sem ele [o diálogo], não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (Freire, 2018 p. 114-115).

Outro ponto fundamental a ser discutido em relação ao ensino é a educação feminista. Também nomeada de pedagogia feminista, é uma abordagem pedagógica que busca desafiar e transformar as estruturas de poder e desigualdade de gênero presentes na sociedade e no sistema educacional.

A educação feminista procura promover a equidade de gênero, o empoderamento das mulheres e a desconstrução de estereótipos misóginos, pois estes estavam “(...) não apenas disseminados, mas eram parte integrante da formação que se dava nas próprias instituições”, ou seja, “o currículo educacional refletia e reproduzia os estereótipos da sociedade mais ampla” (Silva, 1999, p. 92). Isso inclui desafiar noções tradicionais de masculinidade e feminilidade, questionar a divisão conservadora do trabalho doméstico e promover uma compreensão mais ampla e inclusiva das identidades de gênero.

Uma das principais características da educação feminista é o reconhecimento e a valorização das contribuições das mulheres para todas as esferas da ciência e da cultura. Isso abrange a inclusão de vozes femininas nas disciplinas acadêmicas, a ampliação do currículo

para abraçar questões de gênero e o incentivo à pesquisa e à produção de conhecimento por mulheres.

Além disso, a educação feminista também visa criar ambientes educacionais seguros e inclusivos, livres de discriminação e de assédio moral e/ou sexual. Isso envolve a implementação de políticas e práticas que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade, orientação sexual e identidade de gênero.

Assim, a pedagogia feminista preocupou-se, sobretudo, em desenvolver formas de ensino que refletissem os valores feministas e que pudessem formar um contraponto às práticas pedagógicas tradicionais, que eram consideradas como expressão de valores masculinos e patriarcais. A pedagogia feminista tentava construir um ambiente de aprendizagem que valorizasse o trabalho coletivo, comunitário e cooperativo, facilitando o desenvolvimento de uma solidariedade feminina, em oposição ao espírito de competição e individualismo dominante na sala de aula tradicional (Silva, 1999, p. 96-97).

Além de trabalhar dentro das instituições educacionais, a educação feminista também busca alcançar maiores mudanças sociais, engajando políticas públicas que promovam a igualdade de gênero e o apoio a movimentos sociais feministas.

Quando a luta feminista é o alicerce central para a educação feminista, os estudos sobre mulheres e a sala de aula feminista (que pode existir fora dos domínios dos estudos sobre mulheres) podem ser lugares onde a educação é a prática de liberdade, o lugar da pedagogia libertadora (Hooks, 2019, p.116-117).

Logo, a educação feminista é uma ferramenta poderosa para promover a justiça antimachista e construir uma sociedade mais igualitária e inclusiva. Ao desafiar as normas de gênero, promover a igualdade de oportunidades e valorizar as contribuições das mulheres, a educação feminista trabalha para criar um mundo onde todos e *todas*, principalmente, possam viver livres de discriminação e opressão.

A educação feminista - a sala de aula feminista - é e deveria ser o lugar onde há um senso de luta, onde há um reconhecimento visível da união entre teoria e prática, onde trabalhamos juntos como professores e alunos para superar o distanciamento e a alienação que tanto têm se tornado norma na universidade contemporânea. A pedagogia feminista deveria, sobretudo, envolver os estudantes em um processo de aprendizado que fizesse o mundo “mais real” e não “menos real” (Hooks, 2019, p. 116).

Quando se fala sobre minorias sociais nos processos de ensino, é fundamental discorrer sobre a educação antirracista. Ela é uma abordagem pedagógica que visa combater o racismo em todas as suas formas dentro do sistema educacional e da sociedade como um todo. Inclusive, a educação antirracista está implementada na Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira no ensino básico.

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (Troyna; Carrington, 1990, p. 1).

É sabido que o racismo é um problema estrutural que permeia as mais variadas esferas da sociedade e que a educação desempenha um papel fulcral na reprodução e na transformação dessas estruturas de poder, pois “a identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (Silva, 1999, p. 100).

Uma das principais metas da educação antirracista é promover a conscientização sobre as dinâmicas do racismo e suas consequências para as populações racializadas. O reconhecimento dos privilégios associados à branquitude e o entendimento das formas implícitas e explícitas de discriminação racial são questões norteadoras desse processo educacional.

Para alcançar esse objetivo, a educação antirracista enfatiza a importância da diversidade e da representatividade nos currículos escolares e nos materiais didáticos. Isso significa garantir que as vozes, histórias e contribuições das comunidades negras e de outras minorias étnicas sejam incluídas e valorizadas em todos os aspectos do ensino e da aprendizagem.

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais. (...) O currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial. A questão da raça e da etnia não é simplesmente um “tema transversal”: ela é uma questão central de conhecimento, poder e identidade (Silva, 1999, p. 101-102).

Além disso, a educação antirracista busca promover uma análise crítica das estruturas sociais e históricas que perpetuam o racismo, como o colonialismo, a escravidão e o

apartheid. Isso se dá pelo ensino sobre a história das lutas e resistências das comunidades negras e indígenas, bem como o ensino sobre os movimentos de direitos civis e antirracistas em todo o mundo.

Os profissionais da educação junto com toda comunidade escolar precisam discutir o racismo e seus próprios preconceitos, tema que – com frequência – não tem sido reconhecido como legitimamente pedagógico. Ao enfrentar preconceitos, a escola pode contribuir na construção do processo de identificação e no conhecimento crítico de crianças, jovens e adultos, auxiliando a nunca esquecer a história, a sempre resgatar a história esquecida para que se torne sua mudança possível, mais do que sempre (Basílio, 2021, p. 174).

Um aspecto fundamental da educação antirracista é o estímulo do diálogo intercultural e da empatia entre diferentes grupos raciais e étnicos. Em outras palavras, deve-se criar espaços seguros e inclusivos em que os estudantes possam compartilhar suas experiências, desafiar estereótipos e preconceitos e construir relações de solidariedade e respeito mútuo.

Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações. O fato de podermos compartilhar esse espaço, de estarmos juntos viajando não significa que somos iguais; significa exatamente que somos capazes de atrair uns aos outros pelas nossas diferenças, que deveriam guiar o nosso roteiro de vida. Ter diversidade, não isso de uma humanidade com o mesmo protocolo. Porque isso até agora foi só uma maneira de homogeneizar e tirar nossa alegria de estar vivos (Krenak, 2019, p. 33).

Além de trabalhar dentro das salas de aula, a educação antirracista também busca transformar as políticas e práticas educacionais para garantir a equidade racial em todos os níveis do sistema educacional. Para tal, deve haver o desenvolvimento de políticas de admissão e seleção que promovam a diversidade, o recrutamento e capacitação de professores negros e de outras minorias étnicas e a implementação de medidas de combate ao racismo institucional.

Portanto, a educação antirracista é uma ferramenta poderosa para promover a justiça racial e construir uma sociedade mais inclusiva e equitativa. Ao desafiar os sistemas de opressão e promover a conscientização, o diálogo e a ação coletiva, a educação antirracista trabalha para criar uma sociedade cujas pessoas possam viver livres de discriminação e de injustiça racial.

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

3.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Pelo fato de o *corpus* consistir em uma narrativa de relatos verídicos, a presente pesquisa consistirá em uma análise bibliográfica. Nesse tipo de metodologia, a obra é minuciosamente estudada através de seus contextos sociais e literários. Segundo Tozoni-Reis, é na própria bibliografia onde os dados são coletados, “para a produção do conhecimento pretendido” (Tozoni-Reis, 2009, p. 25).

Com o fito de reaproveitar, posteriormente, o *corpus* e o referencial teórico para estudos práticos no ensino básico (cuja análise teórica constará no capítulo 5), a metodologia desta pesquisa seguiu algumas diretrizes, postuladas pela autora Tozoni-Reis (2009), de uma pesquisa em educação. Mas, primeiro, é importante tomar conhecimento sobre o que é pesquisa e, em seguida, partir para o viés educacional. O questionamento inicial é: o que é pesquisa?

Entendemos por pesquisa a atividade básica da ciência na sua indagação e construção da realidade. É a pesquisa que alimenta a atividade de ensino e a atualiza frente à realidade do mundo. Portanto, embora seja uma prática teórica, a pesquisa vincula pensamento e ação. Ou seja, nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática (Minayo, 2007, p. 16).

Desse modo, pode-se pensar na pesquisa como a forma de explicar determinadas funções e aspectos da realidade através de elementos que provem a veracidade ou não do(s) objeto(s). De acordo com Gil (2002), a pesquisa também tem o propósito de mostrar soluções dos problemas apresentados. Ela deve conter técnicas e métodos minuciosos envolvendo diversas fases, que vão desde o planejamento até os resultados obtidos. (Gil, 2002). Isso vale para todos os tipos de pesquisa.

Antes de entrar nos vieses da educacionais, é preciso compreender a educação como instrumento de transformação da sociedade. Consoante Tozoni-Reis (2009), tomando o autor Demerval Saviani como ponto de partida, esse é o tipo de educação que trabalha exclusivamente o senso crítico, tendo como base as consequências da desigualdade social, fazendo com que os sujeitos analisem e reflitam sobre os problemas ao seu redor, adquirindo novos saberes, comportamentos, valores e atitudes perante a sociedade.

A investigação, a educação e a ação social convertem-se em momentos metodológicos de um único processo dirigido à transformação social. Mesmo quando a pesquisa sirva a uma ação social local, e limitada como foco sobre uma questão específica da vida social, é o seu todo o que está em questão (Brandão e Borges, 2007, p. 55).

A pesquisa em educação é de natureza qualitativa, que, segundo Minayo (2007), abrange as vertentes das ciências sociais as quais não podem ser resultadas em fatores quantitativos, pois trabalham com as realidades sociais e seus significados, sejam eles objetivos e/ou subjetivos. Ainda sobre o caráter qualitativo, Tozoni-Reis (2009) afirma que esse tipo de pesquisa considera muito mais interessante a compreensão e a interpretação das ações humanas do que as suas descrições.

Com isso, a pesquisa qualitativa busca compreender os diferentes fatores culturais, históricos, sociais e educacionais, revelando como as discriminações e as desigualdades impactam as experiências da sociedade. Logo, essa abordagem permite a exposição de narrativas marginalizadas e a interpretação das complexidades das interações sociais. Assim, uma análise crítica dos dados ajuda a identificar e a desafiar estruturas de poder e de opressão, fazendo com que a pesquisa qualitativa contribua para a realização de práticas socioeducacionais mais justas e igualitárias.

3.2 A LITERATURA COMO CAMPO DE ESTUDOS E A SELEÇÃO DO *CORPUS* LITERÁRIO

A metodologia da pesquisa em literatura é fundamental para conduzir estudos críticos, analíticos e interpretativos no campo literário. É um processo que requer a aplicação de abordagens severas e sistemáticas para coletar, analisar e interpretar textos literários, no intuito de gerar conclusões significativas. Assim, é fulcral considerar uma variedade de métodos e técnicas que podem ser utilizados nesse tipo de pesquisa.

Comumente, a pesquisa em literatura se baseia na análise textual, que envolve a leitura minuciosa e crítica de obras literárias. É através dessa análise que os elementos literários, como a linguagem, a estrutura, o estilo e os temas, são coletados e apurados. Portanto, é um método valoroso para a compreensão da forma e do conteúdo de obras literárias.

Além da análise textual, a pesquisa literária também pode incorporar procedimentos teóricos e críticos. A teoria literária fornece uma capacidade conceitual para interpretar textos literários, enquanto as abordagens críticas, como o marxismo, o feminismo, o racismo e o pós-colonialismo, permitem o estudo de obras sob diferentes perspectivas, principalmente

fazendo o uso de bibliografias complementares para estabelecer um contexto crítico. Assim, a metodologia da pesquisa em literatura é considerada “como um veículo cujo combustível é a inteligência do leitor” (Durão, 2020, p. 10).

Note-se bem: não se trata de abandonar a teoria, mas de não deixar que ela predetermine o que se deve fazer com as obras literárias. A saída para isso, creio, é construir uma perspectiva teórica situada acima da mera aplicação de teorias, que as submeta ao crivo da interpretação, considerando-as não apenas como fonte de conceitos a ser usados, mas também como material a ser investigado. Para nossos fins, aqui isso significa colocar a pesquisa acima da teoria, construindo um âmbito de investigação que possa abarcá-la (Durão, 2020, p. 12).

Logo, é importante considerar a escolha do *corpus* literário, que deve ser representativo e adequado ao objeto de estudo. A seleção da obra deve ser justificada com base em critérios específicos, como gênero, período, autor ou temática.

A escolha do objeto já é uma oportunidade para o exercício da imaginação crítica e quanto menos evidente ele for à primeira vista, tanto mais interessante poderá ser a interpretação. Ela pode envolver uma visada ampla e articular coisas diferentes, contraditórias ou aparentemente incompatíveis (Durão, 2020, p. 31).

Com isso, a seleção do *corpus* da presente investigação se deu por alguns fatores históricos, sociais e literários que são apresentados no enredo e no gênero, levando a obra a obter uma perspectiva crítica em relação à sociedade atual. Isso permite a validação e a replicação dos resultados, contribuindo para o avanço do conhecimento no campo da literatura.

Portanto, a pesquisa em literatura requer uma abordagem multidisciplinar que mescle análise textual, teoria literária, crítica e pesquisa bibliográfica. Tais métodos e técnicas são essenciais para aprofundar a compreensão de obras literárias e para contribuir para o desenvolvimento do campo da pesquisa literária.

3.3 POR UMA ANÁLISE DIALÓGICA DA LITERATURA

A análise da presente dissertação foi realizada de acordo com a divisão postulada por Tozoni-Reis (2009): (1) delineamento da pesquisa, (2) revisão bibliográfica, (3) coleta de dados, (4) organização dos dados, (5) análise e interpretação dos dados e (6) redação final.

O *delineamento da pesquisa* iniciou-se pelo pré-projeto apresentado na banca de seleção do programa, se estendendo até as primeiras orientações individuais, ocorridas nos dois primeiros meses do então mestrado, concretizando mais ideias a serem postuladas na dissertação. Em outras palavras, se tornou uma pesquisa de natureza teórica, pelo fato de trazer interpretações da obra escolhida por meio de conceitos já pré-estabelecidos sobre as temáticas.

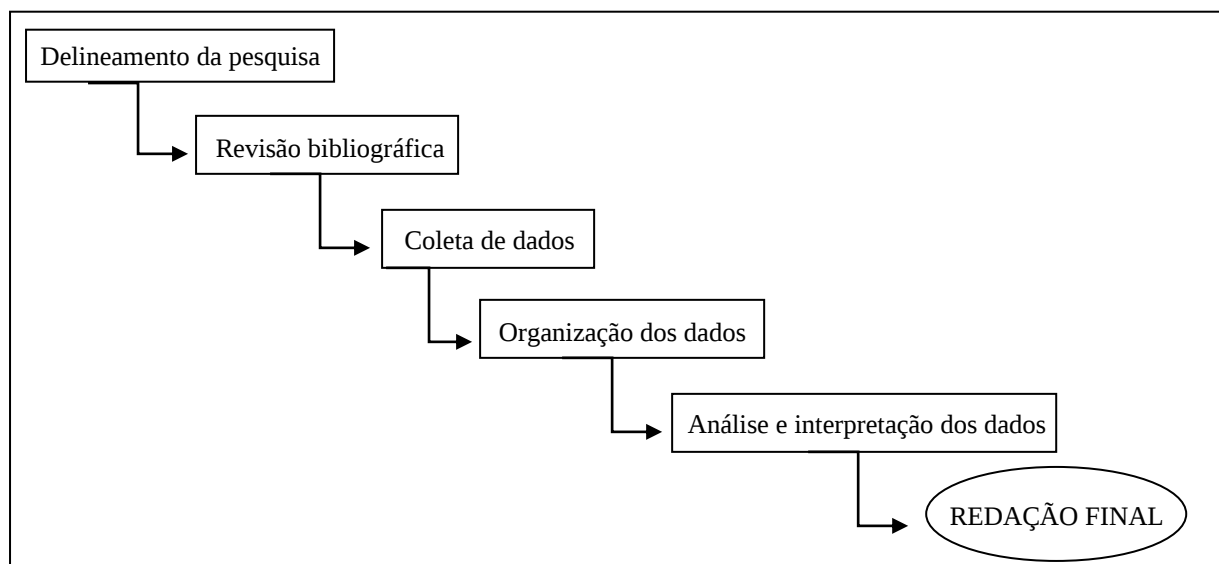
A *revisão bibliográfica* foi dividida em duas partes, a “bibliografia principal”, que se refere ao *corpus* – os dois volumes de “*Casa de alvenaria*” (2021) –, e a “bibliografia complementar”. Esta constituiu livros, artigos científicos, dissertações, teses e outras leituras que abordam três pontos principais: (1) as temáticas representadas no livro – desigualdade social, racial e de gênero, feminismo negro, historiografia da mulher negra no Brasil, entre outras –, (2) as características literárias e sociais do gênero “diário” e (3) vieses educacionais sobre o ensino de literatura no Brasil e seus (possíveis) resultados – trazendo aspectos gerais da educação brasileira, identidade e autonomia dos estudantes, estudos culturais, etc.

A *coleta de dados* ocorreu através de ações teóricas conjuntas, com a realização de fichamentos das leituras feitas durante a revisão bibliográfica e seus devidos mapeamentos.

A *organização dos dados* consistiu em um estudo bastante aprofundado dos dados apanhados na etapa anterior e metodizá-los em classes de análises. Esses passos possuem o intuito principal de apresentar, na redação final, todas as informações possíveis sobre a temática, para que as justificativas social e científica se consolidem e a hipótese seja provada ou não.

A *análise e interpretação dos dados* se deu pelo aprontamento da escrita da dissertação, percorrendo os dados coletados e metodizados nas etapas anteriores, apresentando esboços mais detalhados dos capítulos. Essa etapa ocorreu da seguinte forma: contextualização de determinadas temáticas presentes no *corpus* seguida de exposição de trechos da obra.

E, por último, a *redação final* foi a escrita formalizada da pesquisa, obtendo a presente versão da dissertação.

Quadro 9: Mapa conceitual dos procedimentos metodológicos de Tozoni-Reis

Fonte: Elaboração da autora (2023)

Portanto, conclui-se que a pesquisa bibliográfica é de suma importância para o desenvolvimento acadêmico e científico, pois permite o entendimento e o aprofundamento de um determinado tema a partir da análise de trabalhos já existentes, orientando novas pesquisas e credibilizando a academia e a ciência. Além disso, fornece uma base teórica sólida, essencial para a elaboração de ideias, soluções e hipóteses, afinal, os pesquisadores podem encontrar diferentes perspectivas e abordagens, enriquecendo sua própria compreensão sobre o assunto.

4 CASA DE ALVENARIA: CENAS DE UMA VOZ FEMININA NEGRA

*O imaginário brasileiro, pelo racismo,
não concebe reconhecer que as mulheres
negras são intelectuais. – Conceição Evaristo*

A literatura de autoria feminina negra ocupa um papel fundamental na construção de uma narrativa inclusiva e diversificada que reflete inúmeras experiências sociais. Essa literatura não apenas proporciona um espaço para as vozes historicamente marginalizadas e silenciadas das mulheres negras, mas também desafia e subverte as narrativas dominantes que frequentemente excluem ou distorcem essas experiências. Ao colocar as vivências das mulheres negras no centro de suas obras, as autoras, como Carolina Maria de Jesus, criam um espaço para a autorrepresentação e para a resistência cultural.

São muitas as vozes silenciadas pela violência de toda sorte perpetrada contra mulheres que, ao assumirem sua cor, seu cabelo, sua voz, escrita ou falada, levantam o punho firme em direção ao ar e afirmam seu profundo desejo de mudança, de liberdade e de justiça (Pereira, 2023, p. 7-8).

É certo que há uma vasta relação entre a literatura de autoria feminina negra e o movimento do feminismo negro. Este busca reconhecer e combater as opressões que afetam as mulheres negras, sobretudo o racismo e o sexismo. As autoras negras feministas utilizam a literatura como uma ferramenta para explorar essas problemáticas, oferecendo narrativas que detalham as complexidades de suas vivências. Assim, as obras literárias se tornam um meio para promover a conscientização e a educação sobre as injustiças sociais.

Ao discutir sobre a representação literária das mulheres negras no Brasil, observa-se que Carolina Maria de Jesus é uma figura importantíssima na literatura negra de autoria feminina. Sua narrativa diarística oferece uma visão crua e autêntica da vida nas favelas, destacando as lutas diárias contra a pobreza extrema, o racismo e o sexismo. A autora aborda simultaneamente as dimensões de raça, classe e gênero, oferecendo uma análise rica das opressões que enfrentava. Essa abordagem tem sido uma característica central da literatura negra de autoria feminina, que busca capturar as complexidades das experiências das mulheres negras.

A importância dessa literatura também está na capacidade de reconfigurar o cânone literário. Durante muito tempo, as vozes das mulheres negras foram negligenciadas ou até mesmo completamente ignoradas na literatura tradicional. Ao reivindicar seu espaço, as

autoras negras não só enriquecem o meio literário com novas perspectivas e temas, mas também questionam as estruturas de poder que determinaram quais histórias são contadas e valorizadas, pois “A desvalorização da mulheridade negra depois do término da escravidão foi um esforço consciente e deliberado dos brancos para sabotar a construção da autoconfiança e do autorrespeito da mulher negra” (Hooks, 2019, p. 93).

Esse processo de inclusão é crucial para uma compreensão mais completa e justa da sociedade e da cultura. A obra de Carolina Maria de Jesus não só documenta sua experiência pessoal como mulher negra e pobre, mas também dá voz a uma população marginalizada que raramente encontrava espaço na literatura tradicional brasileira.

Além disso, a literatura de autoria feminina negra desempenha um papel fundamental na formação de identidades e na construção de comunidades. Ao verem suas próprias experiências refletidas nas histórias que leem, as mulheres negras encontram (auto)validação e empoderamento. Essa representação autêntica é essencial para o desenvolvimento da autoestima e da autoidentidade. As narrativas compartilhadas também fortalecem a solidariedade dentro das comunidades negras, promovendo uma consciência coletiva indispensável para a resistência e para a mobilização social.

Empoderamento implica uma ação coletiva desenvolvida pelos indivíduos quando participam de espaços privilegiados de decisões, de consciência social dos direitos. Essa consciência ultrapassa a tomada de iniciativa individual de conhecimento e superação da realidade na qual se encontra. É uma nova concepção de poder que produz resultados democráticos e coletivos. É promover uma mudança numa sociedade dominada pelos homens e fornecer outras possibilidades de existência e comunidade. É enfrentar a naturalização das relações de poder desiguais entre gêneros e lutar por um olhar que vise a igualdade e o confronto com os privilégios que essas relações destinam aos homens. É a busca pelo direito à autonomia por suas escolhas, por seu corpo, por sua sexualidade (Ribeiro, 2018, p. 58).

Carolina Maria de Jesus é uma personalidade central cujas contribuições continuam a ressoar e a inspirar. Sua capacidade de transformar as próprias experiências de marginalização em poderosos testemunhos literários abriu portas para muitas outras vozes. A literatura negra de autoria feminina encontra, na escritora, um modelo de resistência e autenticidade, uma prova de que a narrativa pessoal pode ser um instrumento potente para a coletividade, para a justiça social e para a mudança cultural.

A influência dessa literatura se estende além da comunidade negra, alcançando leitores de todas as origens. Ao humanizar as experiências das mulheres negras e destacar as injustiças

que elas enfrentam, essas obras promovem a empatia e a compreensão intercultural. Essa dimensão educativa da literatura é fundamental para combater preconceitos e estereótipos, incentivando uma sociedade mais inclusiva e igualitária. Através das histórias e de personagens complexos, os leitores são convidados a refletir sobre suas próprias posições e/ou privilégios, promovendo um diálogo necessário sobre raça, gênero, classe social e justiça.

Quando discutimos identidades, estamos dizendo que o poder deslegitima umas em detrimento de outras. O debate, portanto, não é meramente identitário, mas envolve pensar como algumas identidades são aviltadas e ressignificar o conceito de humanidade, posto que pessoas negras em geral e mulheres negras especificamente não são tratadas como humanas (Ribeiro, 2018, p.11).

Logo, a literatura de autoria feminina negra é um instrumento primordial para a transformação social e cultural. Ela dá voz às classes marginalizadas, enriquece o meio literário com novas perspectivas, fortalece identidades e comunidades negras e promove a empatia e a compreensão intercultural. Ao desafiar as narrativas canônicas dominantes e articular as complexidades das experiências das mulheres negras, essa literatura desempenha um grande papel na luta por igualdade e justiça e é essencial para uma sociedade verdadeiramente inclusiva e democrática.

Carolina Maria de Jesus abriu caminhos para outras escritoras negras ao demonstrar que suas histórias e concepções eram valiosas e dignas de serem contadas. Sua escrita, caracterizada pela autenticidade e pelo engajamento social, inspirou uma nova geração de autoras que continuam a explorar temas como identidade, resistência e justiça social. A literatura de autoria feminina negra, assim, se nutre da coragem e da resiliência da escritora, reafirmando a importância da autorrepresentação e da narrativa como formas de resistência.

4.1 A AUTORA E SUA OBRA: CAMINHOS E DIÁLOGOS COM A FORTUNA CRÍTICA

Carolina Maria de Jesus nasceu em 14 de março de 1914, em Minas Gerais, e foi uma escritora brasileira cuja vida e obra repercutiram na literatura contemporânea e na consciência social do Brasil. Sua infância foi marcada pela pobreza e pela falta de oportunidades, sendo criada em uma comunidade marginalizada junto com seus sete irmãos. Aos 7 anos de idade, iniciou seus estudos no Colégio Espírita Allan Kardec, frequentando apenas a primeira e a segunda série do ensino fundamental (Farias, 2018).

Apesar das duras circunstâncias, Carolina Maria de Jesus aprendeu a ler e a escrever por conta própria, desenvolvendo uma habilidade extraordinária para a escrita.

O letramento de Carolina foi fruto de seu próprio esforço. Eu diria até que foi fruto dos seus cadernos extraídos das lixeiras e do seu toco de lápis. Foi do seu próprio trabalho de catadora de lixo que Carolina extraiu a força para elaborar a sua escrita compósita, misto de linguagem culta e linguagem do rádio, dos jornais e da sua pouca escolaridade formal (Pereira, 2023, p. 12).

Sua vida mudou significativamente em 1948, quando foi realocada para a favela do Canindé, em São Paulo. Lá, começou a documentar sua vida cotidiana em diários, narrando suas experiências, reflexões e observações sobre a pobreza, a fome e a luta pela sobrevivência.

O início de sua carreira literária ocorreu no ano de 1958, quando o jornalista Audálio Dantas descobriu seus diários e os transformou no livro "*Quarto de despejo: diário de uma favelada*", publicado dois anos depois.

Dantas revela através de relatos, que o impressionou muito a quantidade de escritos que ele viu no barracão de Carolina na favela do Canindé, São Paulo, quando a conheceu em 1958; no entanto, ele escolheu, certamente com olhar do jornalista, o gênero diário para publicar. Acertou em cheio, pois, sabemos, os números de venda são gigantescos: mais de 10 mil cópias foram vendidas na primeira semana da publicação do livro; mas de 80 mil exemplares no total; o livro desbancou autores como Jorge Amado na lista dos mais vendidos; enfim, um sucesso extraordinário (Arruda, 2023, p. 20).

A obra imediatamente tornou-se um sucesso e foi traduzida em várias línguas, transformando Carolina Maria de Jesus em uma celebridade internacional. "*Quarto de despejo*" foi internacionalmente elogiado pelos relatos chocantes e pela capacidade de dar voz aos marginalizados, sendo considerado uma das obras mais importantes da literatura brasileira.

(...) a crítica literária brasileira institucionalizada deu uma guinada na recepção de Carolina e de sua escrita após o centenário de seu nascimento, em 2014. Como vocês devem se lembrar, o Instituto Moreira Sales (IMS) destinou uma linda homenagem à escritora de Sacramento, Minas Gerais. Mas não só o IMS, muitas universidades públicas, jornais e revistas fizeram reportagens e eventos tendo como tema Carolina de Jesus, e sua obra emblemática, *O quarto de despejo* (Pereira, 2023, p. 10).

A recepção crítica da obra de Carolina Maria de Jesus foi amplamente positiva, com muitos elogios à sua escrita franca e à sua habilidade em retratar a realidade das minorias

sociais com uma autenticidade emocionante. No entanto, também houve críticas em relação à sua escrita considerada simples, informal (embora a autora, com seu limitado conhecimento gramático-normativo da língua portuguesa, tentasse escrever formalmente) e desprovida de refinamento literário, o que levantou debates sobre a natureza da literatura e os padrões estéticos impostos pela elite cultural e pelo cânone literário brasileiro.

Apesar dos julgamentos, o impacto de Carolina Maria de Jesus na literatura brasileira foi e continua sendo indiscutível. Sua obra abriu caminhos para uma nova forma de escrita, mais próxima da realidade das classes populares e menos preocupada com as convenções estilísticas da época. Ela se tornou um símbolo de resistência e de empoderamento para muitos brasileiros marginalizados, inspirando gerações futuras de escritores e ativistas.

Após o sucesso inicial de seu *best-seller*, a autora publicou mais três livros: "*Casa de Alvenaria*" (1961), "*Pedaços da Fome*" (1963) e "*Provérbios*" (1963). No entanto, nenhum deles alcançou o mesmo impacto de sua obra inicial. Carolina Maria de Jesus continuou a escrever até o final de sua vida, mas enfrentou dificuldades financeiras e o declínio de sua popularidade literária.

A autora faleceu em 13 de fevereiro de 1977, aos 62 anos, “completamente ignorada no Brasil” (Pereira, 2023, p. 15), porém, deixando um legado duradouro como uma das vozes mais importantes da literatura brasileira do século XX. Sua obra continua a ser estudada e celebrada por sua capacidade de retratar as complexidades da vida nas periferias urbanas e por sua contribuição para o debate sobre desigualdade social, racismo, sexismo e justiça no Brasil. Seus escritos permanecem como testemunhos poderosos da resiliência humana e da luta pela dignidade em meio à adversidade.

Devido à grande importância literária e social da autora, há uma variedade de estudos acadêmicos sobre Carolina Maria de Jesus, abordando diversos aspectos de sua vida, obra e impacto cultural. Esses trabalhos incluem dissertações de mestrado, teses de doutorado, artigos em revistas acadêmicas, capítulos de livros e monografias.

Há muitos trabalhos acadêmicos que se concentram em analisar as características estilísticas, temáticas e narrativas presentes nos livros da escritora, com destaque para "*Quarto de Despejo*", investigando como sua escrita reflete as experiências das classes marginalizadas e sua contribuição para a literatura brasileira. Já outras pesquisas focam no estudo biográfico da autora, isto é, se dedicam a traçar a vida de Carolina Maria de Jesus, desde sua infância, em Minas Gerais, até seu reconhecimento como escritora. Esses estudos examinam sua trajetória pessoal, suas lutas e conquistas e os desafios que enfrentou enquanto mulher negra e pobre no Brasil do século XX.

No entanto, existem também pesquisas acadêmicas que adotam uma abordagem sociológica e/ou antropológica para observar as condições sociais e contextos culturais que moldaram a vida de Carolina Maria de Jesus e sua escrita, explorando questões como pobreza, racismo, segregação urbana e a luta por justiça social no país. Além disso, a autora é frequentemente estudada no contexto de estudos feministas e de gênero, especialmente por sua posição como uma das primeiras escritoras negras a ganhar proeminência no Brasil.

Trabalhos acadêmicos nessa área discorrem sobre sua representação das experiências das mulheres, sua resistência ao sexismo e ao racismo e suas contribuições para o movimento feminista negro. Também há muitos estudos acadêmicos que investigam como a obra de Carolina Maria de Jesus foi recebida e interpretada ao longo do tempo dentro e fora do Brasil. Eles analisam seu impacto cultural e político, sua influência em outras áreas da cultura e as diferentes leituras críticas de sua escrita.

De fato, nos últimos anos, o crescimento do Movimento Negro, sobretudo das lutas pela afirmação e voz da mulher negra brasileira, teve como resultado positivo o resgate de obras de mulheres, que resulta na publicação das obras de Carolina, pela Companhia das Letras, com curadoria de Conceição Evaristo, da filha de Carolina, Vera Eunice de Jesus, juntamente com pesquisadoras de sua obra (...) (Pereira, 2023, p. 14).

Esses são apenas alguns exemplos de temas comuns encontrados na literatura acadêmica sobre Carolina Maria de Jesus. Sua vida e obra continuam a inspirar uma variedade de estudos interdisciplinares que exploram sua importância para a literatura brasileira e para o debate sobre questões sociais, políticos e culturais.

4.2 PLANTA BAIXA DA ALVENARIA: O RESUMO DO CORPUS

"*Casa de Alvenaria: diário de uma ex-favelada*" é uma obra autobiográfica escrita por Carolina Maria de Jesus e publicada em 1961. O livro é uma continuação do seu primeiro sucesso, "*Quarto de Despejo*", publicado no ano anterior, e narra sua vida após deixar a favela do Canindé, em São Paulo, e se mudar para uma casa de alvenaria. Com um estilo direto e realista, Carolina descreve as dificuldades e esperanças que enfrentou durante essa transição. Na presente dissertação, será analisada a versão mais recente da obra, que foi dividida em dois volumes por conter diversos relatos que não estão presentes na versão original, pois foram descobertos somente após o lançamento deste.

O volume 1 (anexo A), intitulado "Osasco", relata a vida da autora após sua saída da favela do Canindé, em São Paulo, e sua mudança para uma casa de alvenaria no bairro de Osasco. Através de uma narrativa diarística, Carolina expõe os desafios contínuos que enfrenta, mesmo após a aparente ascensão social proporcionada pela venda de seu primeiro livro.

A obra se inicia com a mudança de Carolina Maria de Jesus para a nova residência. Embora seja moradia de aluguel, isso simboliza uma melhoria de vida e esperança, pois a casa é de alvenaria. No entanto, em toda a narrativa, fica claro que a mudança geográfica não elimina as discriminações sociais. A autora detalha as reações dos novos vizinhos, que a olham com desconfiança e rejeição devido à sua origem humilde e à sua condição de mulher negra, além de tratarem mal os seus filhos. Esse preconceito é uma constante em suas interações, revelando o racismo estrutural presente na sociedade brasileira.

A escritora enfrenta dificuldades mesmo após a venda de seu livro. Ela descreve a luta diária para manter a casa e sustentar seus filhos, destacando a precariedade do mercado editorial e as limitações econômicas impostas a autores marginalizados. A narrativa evidencia como o sucesso literário não se traduz automaticamente em estabilidade financeira, principalmente para uma mulher negra de origem periférica. Essa realidade contrasta com a expectativa de que sua vida melhoraria consideravelmente após a publicação de sua obra.

A relação de Carolina Maria de Jesus com a comunidade local é marcada por algumas hesitações. Por um lado, ela se esforça para se integrar e estabelecer boas relações com os vizinhos; por outro, enfrenta constantemente o preconceito velado e a inimizade. Essa tensão reflete o quão complexa pode ser uma (tentativa de) interação social em uma comunidade a qual não está preparada para aceitar plenamente uma ex-favelada. A escritora expõe esse tipo de convívio com grande sinceridade, revelando a hipocrisia e a superficialidade das normas sociais.

A autora utiliza sua escrita como uma ferramenta de denúncia social. Através de suas descrições detalhadas e reflexões pessoais, ela critica a desigualdade e a injustiça que persistem mesmo após sua ascensão social. Sua narrativa é permeada por uma consciência intensa das desigualdades sociais e raciais que continuam a afetar sua vida e a vida de outras classes minoritárias. A obra serve como um testemunho poderoso das bárbaras realidades enfrentadas pelas pessoas pobres e negras no Brasil, sobretudo em áreas urbanas.

Além dos desafios externos, a escritora também enfrenta dificuldades internas e psicológicas. Ela expressa sentimentos de solidão e de indiferença, agravados pelo isolamento em sua nova residência. A mudança para Osasco, embora fosse uma conquista material, não

elimina suas ansiedades e inseguranças. Carolina Maria de Jesus reflete sobre sua própria identidade e seu lugar na sociedade, oferecendo ao leitor uma visão profunda de suas lutas subjetivas. Essa introspecção enriquece a narrativa, proporcionando uma compreensão mais completa de suas experiências.

A relação de Carolina Maria de Jesus com seus filhos é outro aspecto importante do livro. A autora detalha suas preocupações constantes com o bem-estar e o futuro deles, bem como os desafios de criá-los em um ambiente que, muitas vezes, é hostil. Carolina enfatiza a importância da educação e se esforça para proporcionar oportunidades melhores para seus filhos, apesar das limitações financeiras. Sua dedicação e sacrifício são evidentes, refletindo a luta de muitas mães negras para garantir um futuro melhor às suas famílias.

O primeiro volume também inclui observações sobre o ambiente social e político do Brasil na época. Carolina faz comentários sobre as condições políticas e econômicas do país, oferecendo uma crítica perspicaz das políticas públicas e das desigualdades sociais que ainda persistem. Sua análise, além de ser informada por sua experiência pessoal, também demonstra uma compreensão mais ampla dos fatores estruturais que perpetuam a pobreza e a marginalização. Essas reflexões dão à obra uma dimensão sociopolítica importante, que vai muito além de relatos pessoais.

O volume 2 (anexo B), nomeado de “Santana”, é uma continuação das memórias da autora, que narra sua vida após a mudança para uma nova residência, localizada no bairro de Santana, em São Paulo. Nesse volume, Carolina detalha suas experiências e desafios contínuos, oferecendo uma visão ainda mais profunda sobre a condição de ser uma mulher negra e pobre em uma sociedade marcada por desigualdades estruturais.

O livro começa com Carolina Maria de Jesus relatando a esperança e o otimismo que sente ao mudar-se para Santana. A nova casa representa uma grande conquista e uma melhoria em relação às condições de vida precárias que enfrentava na favela do Canindé. No entanto, logo se torna evidente que a mudança de ambiente não extingue as dificuldades inerentes à sua condição socioeconômica e racial. A autora enfrenta, novamente, discriminação por parte dos novos vizinhos, que a tratam com desdém e desconfiança devido à sua origem periférica e à sua cor.

Um dos temas centrais do segundo volume é a luta contínua de Carolina Maria de Jesus para sustentar sua família. Apesar do sucesso de seu primeiro livro, as dificuldades persistem, principalmente em relação à educação doméstica e escolar de seus filhos. A autora descreve detalhadamente os desafios cotidianos para manter a casa e prover o melhor para sua

família. Essa realidade contrasta fortemente com a percepção de que seu sucesso literário teria resolvido todos os seus problemas.

A relação de Carolina Maria de Jesus com os moradores de Santana é marcada por uma mistura de tentativa de integração e resistência ao preconceito. Ela busca se envolver na comunidade e criar um ambiente mais acolhedor para sua família, mas enfrenta constantemente atitudes racistas e elitistas. A hostilidade dos vizinhos reflete o racismo estrutural da sociedade brasileira, que não se limita a áreas de pobreza extrema, permeando todas as esferas sociais. A autora relata essas interações de uma maneira que revela a profundidade da exclusão e da marginalização que enfrenta.

A autora também utiliza sua narrativa para criticar as políticas públicas e as (faltas de) condições sociais do Brasil. Ela faz observações sobre a desigualdade e a injustiça que ainda persistem, mesmo em bairros mais desenvolvidos como Santana, focando em problemas como os altos preços dos alimentos e as condições de trabalho do proletariado. Desse modo, suas reflexões vão além da experiência pessoal, oferecendo uma análise crítica das estruturas sociais que perpetuam a pobreza e a exclusão. Esse aspecto sociopolítico da obra aumenta sua relevância, conectando as experiências individuais da autora a questões mais amplas de justiça social.

A saúde de Carolina Maria de Jesus é bastante relatada no volume 2. A autora descreve inúmeros episódios de sintomas como cansaço, falta de ar, dores de cabeça e náuseas e a dificuldade de arranjar tempo para cuidar de sua saúde, pois, além de cuidar da casa e dos filhos praticamente sozinha (já que a maioria de suas empregadas domésticas não realizavam bons trabalhos), tinha uma agenda extensa para cumprir, uma vez que era uma celebridade. As descrições detalhadas de sua saúde debilitada e os empecilhos para obter um tratamento retratam as desigualdades estruturais que a afetam. Esse aspecto da narrativa sublinha a vulnerabilidade das mulheres negras, que enfrentam barreiras adicionais para cuidar de sua saúde e bem-estar.

Nesse volume, Carolina Maria de Jesus explora novamente suas lutas internas e psicológicas, expressando sentimentos de isolamento e de solidão consolidados pela mudança para um novo bairro onde continua a ser vista como “intrusa”. As reflexões introspectivas da autora sobre sua identidade e a sensação de não-pertencimento adicionam profundidade à narrativa, oferecendo uma compreensão mais completa de suas experiências. Assim, a escrita diarística permite uma visão íntima de suas emoções e pensamentos, humanizando suas lutas e destacando sua resiliência.

A relação de Carolina Maria de Jesus com seus filhos é novamente um tema central no diário. Ela descreve suas preocupações constantes com o futuro deles e os desafios de criá-los em um ambiente significativamente hostil. A ênfase na educação como um meio de emancipação e de mobilidade social é evidente, refletindo o desejo da autora de proporcionar um amanhã melhor para sua família. A dedicação e os sacrifícios que faz pelos filhos são emblemáticos da luta das mães negras para garantir oportunidades para as próximas gerações.

Juntamente, a educação das crianças e jovens da favela é um assunto importante abordado pela autora. Ela destaca a necessidade de melhorar as condições educacionais e de criar oportunidades para as crianças pobres, refletindo seu desejo de quebrar o ciclo de pobreza e de exclusão. A ênfase na educação como uma ferramenta de mudança social e de empoderamento é um pilar central na narrativa de Carolina Maria de Jesus.

A escritora também aborda a importância da solidariedade entre as mulheres negras. Ela descreve momentos de apoio e irmandade com outras mulheres em situações semelhantes, destacando a força das redes de apoio comunitário. Essa solidariedade é crucial para a sobrevivência e resistência, refletindo o papel da coletividade no feminismo negro. As conexões que a autora estabelece com outras mulheres são um retrato da luta e do espírito comunitário que emergem em face da opressão.

Carolina Maria de Jesus também reflete sobre sua própria trajetória como escritora e a recepção de suas obras, discutindo as variadas reações que recebe do público e dos críticos, divididas entre admiração e preconceito. Essa dualidade reflete as tensões que atravessam sua vida como uma mulher negra e ex-favelada que se torna uma figura pública. A análise de Carolina Maria de Jesus sobre sua posição na sociedade e no campo literário oferece fortes reflexões sobre as barreiras enfrentadas por escritores marginalizados.

O segundo volume também apresenta as tensões entre a vida pública e privada de Carolina Maria de Jesus. A autora narra como a atenção recebida após o sucesso de seu primeiro livro impacta sua vida pessoal e sua percepção de si mesma. Essas reflexões sobre a fama e a identidade revelam as complexidades de ser uma figura pública que ainda enfrenta discriminação. Carolina lida com essas problemáticas de maneira honesta, oferecendo uma visão subjetiva sobre os desafios de explorar diferentes ambientes sociais.

A obra termina com uma nota de resiliência e esperança. Apesar das adversidades contínuas, a autora mantém um espírito cheio de bravura e uma determinação de lutar por um futuro melhor. Sua narrativa é um depoimento da força e da coragem das mulheres negras, que enfrentam e resistem às múltiplas formas de opressão.

A escrita de Carolina Maria de Jesus é marcada por uma linguagem bastante direta, que reflete cruamente a sua realidade. Essa abordagem oferece autenticidade e poder à sua narrativa, permitindo que os leitores experimentem, de maneira intensa, as dificuldades e injustiças que ela descreve. Através de sua escrita diarística, a autora expõe as opressões e as desigualdades que continua enfrentando, mesmo em um novo contexto social, além de intensificar a sensação de intimidade e urgência, destacando sua subjetividade e visão sobre os eventos relatados.

Sua narrativa é, definitivamente, uma crítica ao racismo estrutural e uma afirmação do feminismo negro, destacando a resiliência e a resistência de uma mulher negra ex-favelada em um ambiente inamistoso. A obra é um retrato das lutas e esperanças de uma das vozes mais importantes da literatura brasileira.

"*Casa de Alvenaria*" é um relato poderoso sobre a luta por dignidade e justiça. A história de Carolina Maria de Jesus é um testemunho de sua força diante das adversidades sociais, culturais, econômicas e políticas. Sua voz única e autêntica oferece uma perspectiva valiosa sobre a vida das mulheres pobres e negras do Brasil, e sua obra continua a ressoar profundamente com os leitores até hoje.

Nessa obra, Carolina Maria de Jesus oferece aos leitores um olhar íntimo sobre suas lutas e vitórias, ao mesmo tempo em que denuncia as injustiças e desigualdades sociais. Sua narrativa poderosa e comovente continua a inspirar e a desafiar os leitores a refletirem sobre as mais diversas questões sociais.

O legado da autora vai além da literatura. Sua vida e obra são uma inspiração para muitos, demonstrando que é possível superar as barreiras impostas pela sociedade e encontrar uma voz própria. Com isso, "*Casa de Alvenaria*" é uma obra essencial para compreender a realidade brasileira e a luta contínua por igualdade e justiça social.

4.3 O DIÁRIO DE CAROLINA MARIA DE JESUS: TRILHAS BAKHTINIANAS DE ANÁLISE

Foi visto no referencial teórico que o diário é um gênero que, durante seus estudos, foi bastante problematizado devido ao fato de não fazer parte do cânone literário mundial por muito tempo. Mas que, com o passar dos séculos, a sua escrita dentro da literatura foi se intensificando, resultando em obras-primas renomadas, como "*O Diário de Anne Frank*" (1947). Os diários se tornaram elementos importantíssimos também nos enredos, a exemplo

do clássico diário de Tom Riddle, presente na série de livros “*Harry Potter*” (1997-2007), e o diário de Eustáquio, em “*A Viagem do Peregrino da Alvorada*” (1952), terceiro livro da série “*As Crônicas de Nárnia*”, em que algumas de suas anotações fazem parte da narração da obra. Portanto, é fundamental analisar os contextos histórico, linguístico e literário do diário sob o viés de Bakhtin, pois o autor traz consigo inúmeros estudos que jamais devem ser ignorados quando o assunto é gênero literário e discurso.

Ao discutir sobre os primeiros escritos autobiográficos, vem à tona a biografia de Plutarco, a qual carrega como base o conceito de energia de Aristóteles, pois retrata as atividades do homem (a sua energia, a sua ação), não apenas o seu estado, de acordo com a visão bakhtiniana de tal conceito (Bakhtin, 1998, *apud* Amaral; Rodrigues, 2015). Isso quer dizer que um(a) autor(a) de uma autobiografia denominada energética destaca as suas realizações, as suas aventuras (ou as do personagem caso este seja o relator). Nesse viés, é possível caracterizar a Carolina Maria de Jesus como uma autora autobiográfica energética, pois ela relata diversos acontecimentos os quais vivenciou ativamente. Ela descreve todo o passo-a-passo que a fez sair da favela e morar em uma casa de alvenaria, comunica sobre suas participações em eventos burgueses e programas de televisão, além de vários outros acontecimentos, isto é, a autora expõe todo o seu cotidiano (as ações, a energia) ocorrido durante sua ascensão social (o estado).

A escrita de si, seja esse “si” o próprio autor ou própria autora, seja esse “si” um personagem, é um fator que Bakhtin traz diversas análises e conceitos. O pensador russo denomina esse fenômeno de romance biográfico ou autobiográfico, pois se trata de narrar uma vida, um cotidiano. Por esse tipo de escrita, entende-se que tenha o intuito de transcender o “eu”, de elevar o “eu” para um plano artístico (Bakhtin, 1997). Não é possível imaginar a não evolução do “eu” dentro de uma autobiografia, pois o foco (ou um dos focos) do que é relatado (seja real ou fictício) é o próprio contador dos fatos, ele é o principal sujeito dos acontecimentos expostos.

Nesse sentido, o elemento (auto)biográfico pode se resumir em três verbos: confessar, expor e relatar. O primeiro tem o objetivo de revelar algo do próprio autor que era segredo até então, podendo causar alguma surpresa negativa ou positiva aos leitores; o segundo também se relaciona com o ato de revelação, mas no sentido mais objetivo da palavra, expondo atos políticos cognitivos, etc. de terceiros; e o último se remete apenas a contar passagens sobre a vida de alguém ou de si, sem maiores escândalos (Bakhtin, 1997). Através dessa análise, pode-se dizer que as passagens de “*Casa de Alvenaria*” se utilizam dos verbos “expor” e “relatar”, pois Carolina Maria de Jesus ao mesmo tempo em que conta sobre a própria vida,

acaba revelando os bastidores da hipocrisia burguesa. Isso prova que o romance (auto)biográfico “pode ser o princípio organizador da narrativa que conta a vida do outro, mas também pode ser o princípio organizador do que eu mesmo tiver vivido, da narrativa que conta minha própria vida, e pode dar forma à consciência, à visão, ao discurso, que terei sobre a minha própria vida.”, o que torna “a forma biográfica” ser a “mais realista” (Bakhtin, 1997, p. 166).

As formas biográficas do romance possuem três características que devem ser destacadas nesta análise. A primeira diz respeito ao fato de que o enredo do romance biográfico se dá não apenas pelo dia a dia do “eu”, mas também através de momentos essenciais da vida humana, como o nascimento, o casamento, os estudos, a morte, etc; o diário de Carolina Maria de Jesus é fortemente marcado por esse fator, pois além da autora narrar a sua rotina, ela também explana momentos importantíssimos de sua vida. A segunda característica é que não há uma evolução da imagem do herói em si, pois a atenção do enredo está toda nos acontecimentos relatados, nos méritos, nas ações, e não no sujeito o qual está explanando as situações. Diferentemente do que ocorre em romances biográficos hagiográficos, como “*As Confissões de Santo Agostinho*”, pois o herói acaba sendo santificado, ou seja, ele não permanece inalterado. É nítido que esse aspecto faz parte do diário de Carolina, pois são os feitos da autora que recebem grande atenção e não somente ela mesma e, segundo concepções do romance biográfico, são justamente esses feitos que definem a vida. Já a terceira e última característica aborda a questão do tempo biográfico como uma particularidade fundamental do romance biográfico. A noção de tempo nesse tipo de romance abrange cada momento da vida, fazendo com que as horas, o dia, a noite e os (breves) instantes fiquem em segundo plano, pois o foco principal não é o tempo, e sim os acontecimentos, por isso é considerado um tempo realista (Bakhtin, 1997). Ainda, consoante o autor:

O tempo biográfico, enquanto tempo real, não pode deixar de ser incluído no processo mais amplo do tempo histórico (do qual participa), ainda que só seja histórico de um modo embrionário. A vida biográfica não pode dar-se fora de uma época, ela estende-se além dos limites de uma vida cuja duração é representada, acima de tudo, pelas gerações” (Bakhtin, 1997, p. 232).

O tempo é um elemento de grande valor na literatura. Na verdade, o que é discutido por Bakhtin é o tópico do tempo-espço, que o autor chama de *cronotopo*. Tal vocábulo advém da Teoria da Relatividade de Einstein e utilizado nas ciências exatas, entretanto, foi possível recolocá-lo nos estudos literários “quase como uma metáfora”, contendo o

importante fator da “indissolubilidade de espaço e de tempo”, isto é, o “tempo como a quarta dimensão do espaço”, portanto, entende-se o cronotopo “como uma categoria conteudístico-formal da literatura” (Bakhtin, 1998, p. 211), ou seja, é conteúdo e também estrutura.

Logo, a literatura passou a incorporar o conceito de tempo-espaço de uma forma bastante profunda e, por conta disso, cada meio social, a depender de suas condições históricas, “forjou gêneros textuais de acordo com essa assimilação” (Filho, 2011, p. 54). Assim, torna-se fato que o espaço e o tempo influenciam fortemente o processo de criação artística, e isso transparece no romance. Porém, essa concepção cronotópica pode variar para cada autor, pois alguns são capazes de readaptar o cronotopo na obra de modo exorbitante, outros não (Filho, 2011).

Para Bakhtin, o cronotopo “determina a unidade artística de uma obra de arte” e lhe confere inúmeros matizes emocionais. Por exemplo, o cronotopo do encontro poderá estar marcado por conotações sentimentais do tipo “foi bom/foi ruim”. O autor lança ainda uma pergunta: “Qual o significado dos cronotopos analisados?” São dois esses significados, um temático e outro figurativo. É temático porque o cronotopo é o gerador de todos os temas presentes na obra. É figurativo porque o cronotopo é a representação real do espaço-tempo. É o que poderíamos chamar hoje de “efeito de real” ou de “referente”, dependendo do teórico que invocarmos (Filho, 2011, p. 63).

O tempo, dentro da cronotopia literária, se reprime, porém torna-se um elemento notável sob o viés artístico, enquanto o espaço se acentua dentro do tempo e do enredo. Assim, o tempo se manifesta no espaço e este depende daquele para ser medido. É através de toda essa mesclagem que o cronotopo artístico é caracterizado. Ele determina os gêneros literários e suas variedades. Entretanto, o que mais prevalece do cronotopo na literatura é o tempo (Bakhtin, 1998).

Nos romances (auto)biográficos, o cronotopo é o substrato do surgimento e evolução de demais tipos de narrativas, as quais podem ser nomeadas de “*roman à clef*”, caso haja ironia ao retratar os personagens e estes forem inspiração de indivíduos conhecidos dos leitores, de “*Bildungsroman*”, se o foco for o processo de desenvolvimento do protagonista, e de “*Künstlerroman*”, quando esse processo de desenvolvimento se referir ao artista. Apesar do *corpus* possuir muitas características do segundo tipo citado, é possível perceber a presença do *roman à clef* na obra, nos momentos em que Carolina Maria de Jesus desmascara as atitudes hipócritas da elite quando a autora, durante sua ascensão, passa a conviver com essa classe, pois essa espécie de narrativa biográfica acaba expondo o contrassenso das ideias e comportamentos de determinadas pessoas do romance (Amaral; Rodrigues, 2015).

Portanto, ao abordar representações do homem e suas ações, suas vivências, o cronotopo se torna o responsável pelo enredo do romance. Bakhtin (2002) ainda salienta que

As ações nunca são imagens vazias, mas encarnam a dimensão do tempo e do lugar em que acontecem. Todos os elementos abstratos do romance – as generalidades filosóficas e sociais, as ideias, as análises das causas e dos efeitos – gravitam ao redor do cronotopo, graças ao qual “se enchem de carne e osso” (Bakhtin, 2002, p. 355 e 356).

Porém, após esses conceitos analisados e comparados na presente seção, há um importante questionamento a ser debatido: por que chamar o diário de *romance* autobiográfico? Primeiramente, é importante discutir sobre linguagem e discurso, uma vez que tais elementos, segundo estudos bakhtinianos, se interligam direta e indiretamente à literatura.

De acordo com o pensador russo em questão, “O romance é uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais” (Bakhtin, 2002, p. 74). Em outras palavras, todas as variações linguísticas existentes, como gírias, dialetos, sotaques e vocabulário por idade ou por ocupação profissional, além de todo o seu contexto histórico, fazem parte do gênero romanesco. E é justamente por esse *plurilinguismo* (nome que se dá a esse fenômeno) que o romance abrange diversas temáticas e diversos estilos – entende-se por estilo “a individualidade do locutor”, pois “é destacado do gênero e da obra e examinado enquanto fenômeno da própria linguagem”, determinando o que é chamado de unidade estilística (Bakhtin, 2002, p. 75).

Na teoria dialógica do discurso, o plurilinguismo não se limita a uma língua, a um idioma, e sim contempla toda a multiplicidade das linguagens em qualquer tipo de comunicação, não importa o vernáculo. Logo, o plurilinguismo dá importância às relações sociais, aos discursos dos sujeitos, ignorando as vertentes tradicionais, que menosprezam a diversidade linguística a nível internacional, e enfatizando as vozes sociais. Nesse viés, ao relacionar essa pluralidade linguística com o romance, fica nítido que a obra retrata o dia a dia por meio dos mais variados discursos, valorizando, assim, as inúmeras vozes discursivas, pois a linguagem não é e nem deve ser estática (Di Fanti, 2003).

A língua é ideologicamente saturada, ou seja, constitui-se como uma concepção de mundo e um modo de ter atitudes ativas, responsivas, em cada esfera de atividade humana. Nessa perspectiva, a língua alterna-se em movimentos dialógicos que indissocia forças centrípetas e centrífugas na enunciação do sujeito (Di Fanti, 2003, p. 103).

O plurilinguismo que há nos romances nada mais é do que “o discurso de outrem na linguagem de outrem, que serve para refratar a expressão das intenções do autor” (Bakhtin, 2002, p. 127). Ou seja, é possível ter pelo menos duas vozes na obra, o que o autor russo chama de *bivocal*, pois a palavra do discurso serve para dois interlocutores ao mesmo tempo, além de expressar também duas intenções: a direta do personagem falante e a indireta do autor. Nesse sentido, essas duas vozes se interligam dialogicamente, pois “O discurso bivocal sempre é internamente dialogizado”, e nele é encontrado “um diálogo concentrado de duas vozes, duas visões de mundo, duas linguagens.” (Bakhtin, 2002, p. 128). O filósofo ainda complementa que

[...] o plurilinguismo social, a consciência da diversidade das linguagens do mundo e da sociedade que orquestram o tema do romance, entram no romance seja como estilizações impessoais, mas prenhes de imagens, que falam as linguagens dos gêneros, das profissões e outras linguagens sociais, seja como imagens personificadas do autor convencional, dos narradores ou, finalmente, dos personagens (Bakhtin, 2002, p. 134).

Os estudos sobre linguagem são muito bem pontuados por Bakhtin, principalmente quando tal assunto se junta à literatura, pois a linguagem não se restringe à língua propriamente dita. Ela está nos mais diversos lugares, sejam estes repletos por comunicações verbais, imagéticas, gestuais ou mistas, por exemplo, afinal, a linguagem vive “em um espaço enunciativo-discursivo”, ela se configura como “todas as manifestações que tenham a interferência do homem”, que vão muito além dos aspectos verbais (Di Fanti, 2003, p. 100).

No entanto, contrariamente a essa idealização, a linguagem adota a *palavra* como seu objeto de relevância, pois é a palavra que mantém os interlocutores no discurso, sejam eles reais ou virtuais, concretizando a interação verbal. Sobre isso, Bakhtin afirma que as palavras são escolhidas de acordo com as características do gênero discursivo utilizado naquele instante (Signor, *s.d.*). Alguns exemplos disso são as figuras de linguagem, como a hipérbole, intensificando exageradamente um enunciado com uma palavra em seu sentido figurado, a ironia, também ignorando o significado literal de um termo, e a metonímia, ao representar um produto pela sua marca (ex: *Danone*, marca de um iogurte; *Cotonete*, marca de haste flexível; e *iPhone*, marca de um *smartphone*). Essas e outras figuras de linguagem, além de outros elementos linguísticos, apenas expressam o sentido que o interlocutor deseja se o tipo de discurso utilizado for apropriado para tal, pois há mais de um interlocutor.

Consoante Signor (*s.d.*), o enunciado pode ser oralizado ou escrito e ambos são métodos de comunicação, havendo interação entre os sujeitos do discurso. O ouvinte não

apenas escuta, pois, ao interpretar e entender o enunciado, ele pode agir ativamente concordando, discordando ou debatendo sobre o assunto. Já o locutor não somente fala, ele também espera um tipo de resposta do receptor, pois ao enunciar, ele expressa alguma influência, querendo convencer o ouvinte de algo, por exemplo.

A enunciação caracteriza-se então pela alternância de atos de fala, numa relação dialógica. Esta alternância é uma das peculiaridades do enunciado. A outra é a sua conclusibilidade específica, ou seja, um falante termina o seu turno para dar lugar à fala do outro e é isto que permite a possibilidade de resposta (posição responsiva) (Signor, s.d., p. 3).

É possível relacionar toda essa questão discursiva à obra de Carolina Maria de Jesus, pois mesmo sendo um diário, que geralmente escreve de si para si, a autora praticamente realiza uma conversa com o leitor, pois ela fala muito abertamente sobre sua vida, como se tivesse certa intimidade com o receptor de seus enunciados. Bakhtin (1997) explica que todo enunciado possui um destinatário, pois o receptor não obrigatoriamente deve ser um indivíduo específico. Foi como aconteceu com a autora, ela não escreveu “*Casa de Alvenaria*” para um público específico e nem imaginou quem possivelmente seriam seus leitores, mas apenas quis relatar a sua rotina e acabou resultando até em pesquisadores de suas obras e de sua vida, ou seja, são os receptores da mensagem de Carolina agindo ativamente após lerem seus livros.

Outro fenômeno presente no diário de Carolina Maria de Jesus é o uso dos gêneros primários e secundários do discurso. O gênero primário se refere a enunciações rotineiras e informais, como conversas presenciais ou através de redes sociais. O gênero secundário se caracteriza por sua complexidade, pois é algo mais formal e já pré-elaborado geralmente através da escrita, a exemplo de artigos científicos, ensaios, palestras, romances e roteiros. Mesmo tendo essa diferença entre seus conceitos, esses gêneros possuem a mesma essência: a palavra. Os gêneros primários também podem fazer parte dos secundários, pois são readaptados ao tipo de discurso destes, isto é:

Durante o processo de sua formação, esses gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) de todas as espécies, que se constituíram em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios - por exemplo, inseridas no romance, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta, conservando sua forma e seu significado cotidiano apenas no plano do conteúdo do romance, só se integram à realidade existente através do romance considerado como um todo, ou seja, do

romance concebido como fenômeno da vida literário-artística e não da vida cotidiana (Bakhtin, 1997, p. 281).

Pode-se perceber isso no diário de Carolina Maria de Jesus, em que a autora, mesmo sendo semialfabetizada, procura dar um tom literário à sua escrita ao mesmo tempo que transcreve as falas suas e de terceiros à obra, tentando manter um equilíbrio entre a formalidade do estilo e a coloquialidade do cotidiano o qual passou. Tal fator prova que o romance é, sim, um enunciado que pode utilizar ambos os gêneros.

Para poder definir um gênero discursivo, Bakhtin ainda reforça que são necessários alguns critérios: o assunto (também chamado de conteúdo temático), o plano composicional (estrutura formal) e o estilo (o modo individual de escrever, isto é, o vocabulário do autor e seus conhecimentos gramaticais) (Signor, *s.d.*). Todos esses aspectos são fundamentais em algumas concepções de linguagem. No entanto, essa temática precisa ser discutida a partir da visão dialógica, pois esta considera fundamental os efeitos de sentidos de um discurso.

As construções discursivas fazem surgir os efeitos de sentidos, em que o enunciador não é “a fonte de seu dizer”, pois o discurso também se dá através de contextos histórico-sociais, ou seja, “o sujeito e os sentidos constroem-se discursivamente nas interações verbais na relação com o outro, em uma determinada esfera de atividade humana” (Di Fanti, 2003, p. 98). A linguagem é histórica e também social. Ela não existe sem as evoluções temporais e sociais de sentido, pois não é algo limitado.

Para exemplificar essa ideia, pode-se usar a palavra “favela”. Ao analisar o contexto histórico dessa palavra, vem à tona o período da pós-abolição da escravidão no Brasil, em que os negros passaram a ter autonomia de si (pelo menos em tese) e foram atrás de uma vida melhor nas cidades. Como o racismo fazia parte do modo de viver da população (não que hoje seja erradicado, mas na época era algo absurdamente escancarado), os ex-escravos tiveram muitas dificuldades em encontrar empregos com boa remuneração, resultando em apenas serem chamados para trabalhos braçais e com mão-de-obra barata. Com o salário baixíssimo, os negros não tiveram condições financeiras para adquirirem moradias decentes, então sua única saída para não viver nas ruas era alugar um cortiço. Os cortiços são considerados como as primeiras favelas (aqui está o sentido histórico da palavra), pois a insalubridade tomava conta desse lugar. Falta de saneamento básico, doenças e estruturas precárias eram aspectos que caracterizaram essas habitações populares.

Ao abordar a palavra “favela” dentro do viés social, é importante considerar como o sentido foi se desenvolvendo ao longo dos anos em determinados grupos sociais. A favela

sempre foi vista como um lugar perigoso, tomado pelo tráfico. Esse conceito acabou gerando uma discriminação contra os moradores de periferia, pois a sociedade generaliza que os residentes de favelas são criminosos (isso se deu com a divulgação da grande mídia, gerenciada pela elite brasileira que queria manter o seu alto status). No entanto, no presente século, principalmente, surgiram outras visões sobre a favela, desmarginalizando o lugar e seus moradores. Ou seja, quando se remete à palavra “favela”, há mais de um significado atribuído para ela. Dentro de grupos sociais também há diferentes sentidos: os policiais pensam na favela de um jeito, os próprios favelados pensam de outra maneira, os pesquisadores, as crianças, a elite, a classe média, os negros, os brancos, os estudantes universitários, enfim, infinitos grupos pensam na favela a seus próprios modos.

Através dessas exemplificações, nota-se que o dialogismo não limita os sentidos de uma linguagem. Ao mesmo tempo que permite a ampliação de significados, mantém “as ressonâncias de outros ditos, já-ditos e/ou não-ditos na linguagem.” (Di Fanti, 2003, p. 98). As concepções dialógicas do discurso trazem consigo as questões da inconclusividade do sentido, pois ele não está acabado, pelo contrário, continua em desenvolvimento. Ainda, “[...] considerar a linguagem como discurso, em Bakhtin, é sobretudo reconhecer a sua ‘dialogicidade interna’, já que não é a forma composicional externa que vai determinar o teor dialógico” (Bakhtin, 1998 [1934-1935], p. 92, *apud* Di Fanti, 2003, p. 99).

Assim, pela percepção dialógica, a linguagem deve ser estudada dentro da sociedade, pois o enunciado possui diferentes situações de produção e circulação, ou seja, carrega contextos sociais e históricos, fazendo com que tenha dentro de si outros enunciados, “respondendo a algo e antecipando um discurso-resposta não-dito, mas solicitado no direcionamento a um interlocutor (real ou virtual)” (Di Fanti, 2003, 101). Desse modo, há uma relação direta entre o dialogismo e o plurilinguismo, devido à existência de diferentes vozes discursivas em ambos, dando dinamicidade à língua/linguagem. Logo, “[...] o plurilinguismo é próprio da linguagem, pois várias vozes sociais entram em concorrência na enunciação” (Di Fanti, 2003, p. 104). Ainda sobre a pluralidade da língua/linguagem, Bakhtin ressalta que:

A categoria da linguagem única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e da centralização linguística, das forças centrípetas da língua. A língua única não é dada, mas, em essência, estabelecida em cada momento da sua vida, ela se opõe ao discurso diversificado. Porém, simultaneamente ela é real enquanto força que supera este plurilinguismo, opondo-lhe certas barreiras, assegurando um certo *maximum* de

compreensão mútua e centralizando-se na unidade real, embora relativa, da linguagem falada (habitual) e da literária “correta” (Bakhtin, 2002, p. 81).

A partir dessas concepções, foi possível analisar detalhadamente como funciona o discurso dentro dos romances literários. Sobre o homem que fala no romance, Bakhtin conseguiu destacar três aspectos, que serão expostos a seguir.

O primeiro diz que o sujeito falante e seu enunciado são objetos de “representação verbal” e “literária”, pois o seu discurso não é apenas reproduzido, mas é também representado “artisticamente” e “pelo próprio discurso (do autor)”. O discurso requer formalidade do enunciado e da representação verbal, pois ele e o seu falante integram uma especificidade por serem objeto do discurso: “não se pode falar do discurso como se fala dos outros objetos da palavra – os objetos inanimados, os fenômenos, os acontecimentos, etc.” (Bakhtin, 2002, p. 135).

O segundo comenta que o sujeito falante do romance é um indivíduo “essencialmente social, historicamente concreto e definido e seu discurso é uma linguagem social (ainda que em embrião), e não um ‘dialeto individual’.”. Isto é, os elementos individuais do discurso não são importantes ao romance, pois o enunciado de um personagem pode proporcionar diferentes sentidos através das significações das palavras utilizadas (Bakhtin, 2002, p. 135).

E o terceiro aspecto afirma que o sujeito falante nada mais é do que um doutrinador. As suas palavras são capazes de ideologizar.

Uma linguagem particular no romance representa sempre um ponto de vista particular sobre o mundo, que aspira a uma significação social. Precisamente enquanto ideograma, o discurso se torna objeto de representação no romance e, por isso, este não corre o risco de se tornar um jogo verbal abstrato. Além disso, graças à representação dialogizada de um discurso ideologicamente convincente (na maioria das vezes atual e eficaz), o romance favorece o esteticismo e um jogo verbal puramente formalista, menos que todos os outros gêneros verbais (Bakhtin, 2002, p. 135).

Todavia, no romance, a representação não é apenas do sujeito falante, assim como este não é somente um enunciatador. O homem que fala também age. A sua ação, que sempre possui viés ideológico relacionado ao discurso, e seu comportamento são essenciais para o romance “tanto para a revelação como para a experimentação de sua posição ideológica, de sua palavra” (Bakhtin, 2002, p. 136). Assim, a linguagem literária faz parte do plurilinguismo e ela mesma se divide em outras linguagens.

O romance permite que haja outros gêneros em sua composição, podendo ser literários, como peças de teatro e poesias, ou extraliterários, como textos religiosos e

científicos. Dificilmente não há um gênero que nunca tenha sido incorporado em um romance. Mesmo introduzidos, esses gêneros ainda mantêm suas raízes estilísticas e linguísticas (Bakhtin, 2002).

Não obstante, existem gêneros que mexem com a estrutura do romance, podendo criar variações singulares deste. “São eles: a confissão, o diário, o relato de viagens, a biografia, as cartas e alguns outros gêneros”. Todos esses gêneros são capazes de constituir a estrutura básica do romance e de configurá-lo totalmente, a exemplo de “romance confissão, romance-diário, romance epistolar, etc.”. Cada um deles tem suas estruturas semânticas e verbais para fazer relações à realidade, assim como o romance os utiliza para tal (Bakhtin, 2002, p. 124).

Bakhtin (2002) os chama de *gêneros intercalados*. Eles introduzem suas linguagens no romance, acumulando suas unidades linguísticas e desenvolvendo o seu plurilinguismo de maneira inédita. Ao utilizar as linguagens dos gêneros extraliterários nos romances, elas “recebem frequentemente tamanha importância que a introdução do gênero correspondente (por exemplo, o epistolar) pode criar época não só na história do romance, mas também na da linguagem literária” (Bakhtin, 2002, p. 125).

Através de todas essas conceituações, tem-se parte da resposta do porquê chamar o *diário* de *romance* (autobiográfico). Para complementar a dissolução, é fundamental abordar aspectos sobre o romance autobiográfico na visão bakhtiniana.

O romance é um gênero literário que abrange o tradicionalismo e a inovação simultaneamente. Isso quer dizer que “o gênero sempre é e não é o mesmo, sempre é novo e velho ao mesmo tempo. O gênero renasce e se renova em cada nova etapa do desenvolvimento da literatura e em cada obra individual em um dado gênero” (Bakhtin, 1981, p. 91). Em outras palavras, o gênero pode estar no presente, mas sempre retoma partes de seu passado. O romance autobiográfico faz parte dessa idealização cronotópica, pois sua essência é o tempo e o espaço psicológico (Amaral; Rodrigues, 2015).

Ao se falar na historicidade do romance autobiográfico, não foi criada, na antiguidade, uma grande obra biográfica que poderia ser chamada de romance. No entanto, outras formas biográficas e autobiográficas foram surgindo. Esse fator contribuiu tanto no desenvolvimento desse tipo de romance na Europa como na evolução do romance generalizado (Bakhtin, 1998).

Há dois tipos de autobiografias no classicismo grego: o platônico e o retórico. O primeiro recebeu esse nome por ter se manifestado nas obras de Platão (“*A Apologia de Sócrates*” e “*Fédon*”). Possui relação com a severidade da transformação mística, baseando-se na ideia de o homem estar em busca da verdadeira sabedoria. Tal idealização configura um

cronotopo, pois a vida desse homem buscador se reparte em níveis ou épocas limitados. Na autobiografia platônica também há instantes de tensão e de transformações pessoais do personagem/autor. A procura pelo caráter encontra-se nas razões mitológicas e nos enigmas religiosos, elementos que marcam fortemente esse tipo de autobiografia. Já o segundo tipo, a autobiografia retórica, é marcada pela presença do “encômio”, uma espécie de discurso soturno, contendo lamentos, o que designou a primeira autobiografia antiga, o discurso de defesa de Isócrates (Bakhtin, 1998). Mas, apesar disso,

[...] essas formas clássicas de autobiografias e biografias não eram obras de caráter livresco, desligadas do acontecimento político social e concreto, e da sua publicidade retumbante. Ao contrário, elas eram inteiramente definidas por esse acontecimento, eram atos verbais cívico-políticos, de glorificação ou de autojustificação públicas. É justamente nas condições desse cronotopo real que se revela (se publica) a sua vida ou a dos outros, que se especificam as facetas da figura do homem e da sua vida, que se dão esclarecimentos definidos a respeito delas. O cronotopo real é a praça pública (a ágora). Foi ali que, pela primeira vez, surgiu e tomou forma a consciência autobiográfica e biográfica do homem e da sua vida na Antiguidade clássica” (Bakhtin, 1998, p. 251).

A autobiografia antiga relata manifestos os quais predominavam os espaços públicos, porém, na contemporaneidade, existe a exposição dos meios privados, podendo se configurar em “um ato performático”, dialogando “com a lógica imposta por uma sociedade midiática” (Amaral; Rodrigues, 2015, p. 115). Ainda, segundo os autores, três modificações foram fundamentais para a evolução do romance autobiográfico:

- a possibilidade de representação satírico-irônica ou humorística de si ou da própria vida;
- a banalização da heroificação, da glorificação e da autoglorificação que resultaram na valorização das formas retóricas íntimas, principalmente na narrativa epistolar;
- a valorização de um tipo estoico de biografia, a difusão das conversas consigo mesmo que constituem o solilóquio de Santo Agostinho em suas Confissões (Amaral; Rodrigues, p. 115).

Desse modo, Bakhtin (1997) afirma que o romance (auto)biográfico possui cinco variantes: 1) “a forma ingênua, antiga (já atestada na Antiguidade) do sucesso-insucesso”; 2) “os trabalhos e as obras”; 3) “as confissões (a biografia-confissão)”; 4) “a forma hagiográfica”; 5) “e o romance biográfico familiar”, considerada a mais importante e elaborada no século XVIII (Bakhtin, 1997, p. 231).

O personagem principal de qualquer romance é chamado de *herói*, até mesmo em uma autobiografia. Porém, diferente do que está institucionalizado sobre o significado dessa palavra, o herói do romance autobiográfico possui uma imagem distante do seu sentido literal (exceto na forma hagiográfica, em que a heroificação ainda existe parcialmente). Dessa forma, o herói é construído a partir de elementos positivos ou negativos que ocorrem no seu dia a dia. Entretanto, tais elementos não formalizam o sujeito em si, pois, na verdade, eles traçam o destino do homem ao mesmo tempo que constroem o seu caráter (é importante que esses aspectos não sejam confundidos). Assim, o herói não se altera, mas sua vida sim. Logo, o romance autobiográfico não possui o caráter cíclico, pois o tempo biográfico é a base da transformação do herói. Essa transformação se dá por meio de diversos tipos de acontecimentos que envolvem o sujeito direta ou indiretamente (Bakhtin, 1997).

O contato do herói com o mundo é elemento fundamental no romance (auto)biográfico, pois é por meio dessa interação social que sua vida e seus valores são desenvolvidos. Bakhtin (1997) reforça que os personagens secundários, os lugares e os acontecimentos também são de suma importância nesse gênero romanesco, pois esses componentes integram os discursos existentes na obra. Não é apenas a interação verbal que constitui um discurso, mas também os diversos elementos não-verbais em volta dos sujeitos, pois trazem diferentes contextos (políticos, sociais, históricos, educacionais, etc).

Esses conceitos estão nitidamente materializados em “*Casa de Alvenaria*”, pois a evolução social de Carolina Maria de Jesus ocorreu devido aos acontecimentos após a divulgação de seu primeiro livro. O diário em questão retrata detalhadamente as situações vividas pela autora desde os momentos em que esta se preparava para sair da favela até um tempo depois de ter começado a residir na segunda casa de alvenaria e primeira casa própria, no bairro de Santana na capital de São Paulo. Foram os episódios cotidianos que definiram o destino e desenvolveram o caráter da autora.

Assim, completa-se a resposta do porquê o diário ser chamado de romance autobiográfico. Os gêneros literários, por muito tempo, foram estudados apenas pela visão artística-literária, isto é, se limitando à ótica da literatura. As análises a partir de vertentes linguísticas devem ser levadas em conta, pois os enunciados e seus sujeitos também constituem os discursos literários (Bakhtin, 1997).

4.4 MARCAS DIALÓGICAS (E POLIFÔNICAS) NA ARQUITETURA DA OBRA “*CASA DE ALVENARIA*”

O conceito de dialogismo, proposto pelo teórico russo Mikhail Bakhtin, representa uma abordagem fundamental para a compreensão da linguagem e da comunicação humana. O dialogismo enfatiza a natureza dialógica da linguagem, destacando que todo discurso é essencialmente interativo e influenciado por uma multiplicidade de vozes e perspectivas. Em outras palavras, a teoria reconhece que a linguagem não é um fenômeno estático, mas sim dinâmico e contextual, moldado pelas interações sociais e culturais.

Para Bakhtin (2016), o diálogo não se limita apenas à comunicação verbal entre indivíduos, mas que, na verdade, abrange todas as formas de interação comunicativa, incluindo textos literários, discursos políticos, conversas cotidianas, entre outros. Ele argumenta que, em qualquer forma de comunicação, há uma interação constante entre vozes diversas, representando diferentes posições sociais, culturais e ideológicas.

Uma das ideias-chave do dialogismo é o conceito de "vozes sociais", que se refere às inúmeras perspectivas e pontos de vista presentes em um discurso. Bakhtin (2016) enfatiza que nenhum discurso é monológico; em vez disso, ele é composto por uma diversidade de vozes que dialogam entre si, influenciando e sendo influenciadas mutuamente.

Além disso, o dialogismo destaca a importância do contexto na interpretação e produção de discursos. Com isso, o significado de um texto não deve ser compreendido isoladamente, mas sim interpretado em relação ao contexto cultural, histórico e social em que foi produzido e recebido (Bakhtin, 2016). Assim, o dialogismo representa uma abordagem dinâmica e interativa para o estudo da linguagem e da comunicação, reconhecendo a natureza complexa e multifacetada dos discursos humanos, destacando a importância do diálogo e da interação na construção de significados, enfatizando a diversidade de vozes e perspectivas presentes em qualquer forma de comunicação.

Dito isso, não é difícil notar a existência de uma relação forte entre a literatura e o dialogismo. Partindo de uma perspectiva macro, os diálogos literários são uma forma de representar a heterogeneidade da linguagem e da experiência humana, permitindo que diferentes perspectivas sejam expressas e confrontadas dentro da narrativa. Eles podem revelar informações importantes sobre os personagens, avançar a trama, criar tensão dramática e transmitir temas e reflexões filosóficas presentes na obra.

Além disso, os diálogos literários também são uma ferramenta poderosa para explorar questões sociais, culturais e políticas, pois permitem que os personagens expressem suas

opiniões, valores e conflitos em um contexto específico. Eles podem ser utilizados para explorar temas como poder, (in)justiças sociais, entre outros, oferecendo ao leitor uma visão multifacetada e complexa do mundo representado na obra, como pode-se observar no trecho seguinte:

O Capitão Ribeiro prosseguiu:

— Os deputados tem direito a tudo e o povo não. Eles é que fazem as leis que beneficia so eles. Eles não tem deveres. São autonomos. Os deputados ganham por mês sem comparecer na Assembleia. As leis que eles fazem atinge so os operarios. Se o operario perde uns dias perde as ferias. O Deputado não pica o seu cartão igual o operario (Jesus, 2021a, p. 104-105).

Logo, os diálogos literários são uma manifestação concreta do princípio do dialogismo na literatura, permitindo que diferentes vozes e perspectivas interajam e se influenciem mutuamente dentro da obra. Eles contribuem para a riqueza e a profundidade das narrativas literárias, oferecendo ao leitor uma experiência de leitura dinâmica, estimulante e enriquecedora.

Como a obra referente ao *corpus* da presente dissertação é um diário, faz-se interessante analisar a relação entre o gênero literário em questão e a teoria bakhtiniana em discussão. O gênero literário diário, caracterizado pela escrita íntima e pessoal de eventos cotidianos, revela uma ligação peculiar com os conceitos de dialogismo e polifonia desenvolvidos por Bakhtin. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão da dinâmica entre o sujeito escrevente (Carolina Maria de Jesus) e o mundo ao seu redor, evidenciando uma multiplicidade de vozes e perspectivas que coexistem e interagem dentro do texto.

Eu disse-lhe que quero lutar para deixar uma casa a cada filho, que os pretos devem lutar para os filhos. Ela comentou:

— O homem preto sabe amar, mas não sabe lutar pelos filhos! Se as negras não pular, eles não pulam (Jesus, 2021b, p. 97).

O dialogismo refere-se à natureza inerentemente dialógica da linguagem, em que cada enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e uma antecipação de enunciados futuros (Bakhtin, 2016). No contexto do diário, essa característica se manifesta na maneira como o(a) autor(a) responde a eventos passados, reflete sobre experiências presentes e antecipa reações futuras. A escrita diarística não é um monólogo isolado, mas um diálogo contínuo com o tempo, o espaço (relação chamada de *cronotopo*, como foi discorrido anteriormente) e as influências sociais e culturais que permeiam a vida de quem escreve. Com isso, “Carolina

escrevia em seus diários num misto de anotações cotidianas, lembretes, listas, versos e outros gêneros manuscritos” (Arruda, 2023, p. 24).

Já a polifonia diz respeito à presença de múltiplas vozes independentes e frequentemente conflitantes dentro de um texto (Bakhtin, 1981). Em um diário, essa polifonia é evidente na variedade de perspectivas que o autor incorpora. Assim, o conjunto de relatos, embora aparentemente singular, dialoga com diversas vozes internas e externas, incluindo memórias, expectativas, e influências culturais. Essa multiplicidade de vozes enriquece a narrativa, tornando-a um universo cheio de experiências e reflexões.

Lembro quando a mamãe perguntava:
— Porque é que você gosta de ler?
— É que os livros me contam histórias. O livro revela o que ignoramos (Jesus, 2021a, p. 143).

O gênero literário diário permite uma expressão autêntica e direta das múltiplas vozes do(a) autor(a). A natureza particular e subjetiva do diário encoraja a exploração de pensamentos e sentimentos que podem ser suprimidos ou não expressos em outros gêneros literários mais públicos. Assim, o diário se torna um espaço privilegiado para a manifestação do dialogismo e da polifonia, em que o(a) autor(a) (no caso, Carolina de Maria Jesus) pode explorar suas próprias contradições e complexidades de maneira mais aberta e honesta.

Bakhtin (1981) enfatiza que a verdadeira compreensão de um texto só pode ocorrer através do reconhecimento de sua polifonia. No diário, essa compreensão emerge da interação entre as diferentes vozes que constituem a identidade do(a) autor(a). O leitor, ao engajar-se com o diário, participa desse diálogo, trazendo suas próprias interpretações e vozes para a compreensão do texto. Assim, o diário não é apenas um registro pessoal, mas um espaço de encontro entre o autor e o leitor, mediado pela linguagem.

Carolina “usa” o gênero que lhe é encomendado, portanto, para seu estilo particular, emendando ficção ao relato da realidade sob sua perspectiva, assim, escrevendo nele: de listas de afazeres a queixas sobre o racismo e sexismo sob o qual é tratada; análises políticas do que lhe acontecia e ao país; relatos de outras pessoas e seus problemas e denúncias individuais ou coletivas (Arruda, 2023, p. 22).

A relação entre o diário e os conceitos de Bakhtin também pode ser observada na forma como os diários frequentemente abordam temas sociais e culturais. Quem escreve um diário está imerso em um contexto histórico e social específico. Suas reflexões diárias são influenciadas pelas vozes de sua comunidade, pelas correntes de pensamento de sua época e

pelas interações cotidianas. Isso cria um tecido polifônico em que o individual e o coletivo se entrelaçam.

Além disso, a escrita diarística frequentemente oscila entre o particular e o universal. Ao narrar experiências pessoais, o(a) autor(a) do diário muitas vezes toca em temas e emoções universais, que ressoam com a experiência de outros. Essa tensão entre o individual e o coletivo é um reflexo do dialogismo bakhtiniano, em que o particular é sempre um ponto de encontro para uma multiplicidade de vozes e experiências.

A voz de Carolina em seus diários é, portanto, coletiva, e representa uma comunidade inteira. Por diversas vezes, a autora denuncia os problemas sociais vivenciados por ela e pelos vizinhos, mas, por outras, vemos também que ela não se identifica com a vida na favela e com as pessoas que lá moram. Carolina se sente (e na verdade se mostra também) diferente daquelas pessoas, pois se define como “cult”, embora vitimizada pelas ocorrências em sua vida (Arruda, 2023, p. 25).

A estrutura temporal do diário, com suas entradas datadas, também contribui para a polifonia do texto. Cada entrada é um fragmento temporal que dialoga com as entradas anteriores e futuras, criando uma rede complexa de significados. O(A) autor(a), ao reler e refletir sobre suas próprias entradas, engaja-se em um diálogo consigo mesmo, revisitando e reinterpretando suas próprias experiências e pensamentos. Assim, os diários de Carolina Maria de Jesus “(...) seriam testemunhas de um tempo apreendido por ela, que inventa o presente com seus resíduos e transforma-os em elementos autobiográficos na escrita” (Arruda, 2023, p. 33).

A análise de um diário através dos conceitos bakhtinianos pode revelar camadas profundas de significado e complexidade. O diário, visto como um documento polifônico e dialógico, permite uma exploração rica das interações entre o sujeito e o mundo, entre o privado e o público e entre o passado, o presente e o futuro. Essa abordagem proporciona grandes reflexões sobre a construção da identidade e a dinâmica da expressão pessoal.

— Parece que a senhora já passou fome, porque conhece todos detalhes.
 — Eu era da favela! E os favelados lutam para comêr.
 — Ah! A senhora é a Carolina?
 — Sou!
 — Prazer em conhecer-te
 — Obrigada. (...)” (Jesus, 2021b, p. 181).

Outro ponto importante de salientar sobre essa relação entre dialogismo e literatura é sobre a narrativa polifônica, uma técnica literária que envolve a presença de múltiplas vozes

narrativas dentro de uma obra, permitindo que diferentes perspectivas sejam apresentadas e interajam entre si. Esse estilo narrativo é caracterizado pela coexistência de vozes diversas, cada uma com sua própria visão de mundo, experiências e maneiras de se expressar.

— Sabe Carolina! Aqui no seu país, o governo é para alguns. E não é para todos. Este quadro comprova que, os governos brasileiros olham só a sala de visita. O título do seu livro, está de acordo com este ambiente. (...) O seu livro, é um documentario autentico (Jesus, 2021a, p. 41).

Na narrativa polifônica, não há uma voz narrativa central dominante, como em narrativas monológicas tradicionais. Pelo contrário, várias vozes narrativas coexistem e se entrelaçam ao longo da história, contribuindo para uma visão mais complexa e multifacetada dos eventos e personagens.

Uma das características marcantes da narrativa polifônica é a ausência de uma perspectiva objetiva ou absoluta. Cada voz narrativa apresenta sua própria interpretação dos acontecimentos, influenciada por suas experiências, valores e preconceitos individuais. Isso cria uma sensação de relatividade e ambiguidade na narrativa, desafiando o leitor a compreender e interpretar as diferentes vozes presentes na obra.

Além disso, a narrativa polifônica frequentemente incorpora uma variedade de estilos e registros linguísticos, refletindo a diversidade de vozes e personagens presentes na história. Essa multiplicidade de vozes e estilos contribui para a riqueza e a profundidade da narrativa, enriquecendo a experiência do leitor e possibilitando uma reflexão mais ampla sobre os temas e questões abordados na obra. Portanto, Carolina de Jesus mostra, em “Casa de Alvenaria”,

(...) a força da escrita, o desejo de leitura e conhecimento que guiavam sua vida e como isso era e é fundamental para a nossa compreensão da vida, das dores de ser mulher, de ser mãe, de querer ser alguém diferente do que se é, lhe desejar mudar o mundo em sua volta. É uma escrita arrebatadora, potente, porque clama por mudanças, não somente para si, mas para o país. Sem contar a visão interna da questão racial, a visão de quem sofre o racismo e a luta que ela trava para se libertar e ultrapassar esse estigma pela literatura. Isso é muito importante e singular na literatura brasileira (Pereira, 2023, p. 13-14).

Os diálogos literários desempenham um papel crucial na teoria do dialogismo. Para Bakhtin (2016), todo discurso é essencialmente dialógico, o que significa que ele é influenciado por uma multiplicidade de vozes e perspectivas. Os diálogos literários, portanto, representam uma manifestação direta desse princípio, permitindo que diferentes vozes interajam e colaborem na construção de significados dentro de uma obra.

Assim sendo, faz-se válido discutir sobre marcas dialógicas e polifônicas encontradas nos dois volumes de *“Casa de Alvenaria”*, a começar pelo título da obra. O leitor, ao se deparar com a expressão “casa de alvenaria”, interpretará imediatamente como uma residência construída com tijolos ou blocos de materiais sólidos e duráveis. Entretanto, além de dialogar com o próprio enredo, há, inicialmente, um diálogo com o enredo do livro anterior, *“Quarto de Despejo”*, visto que a primeira história se dá com Carolina Maria de Jesus morando na favela, em um barraco sem as mínimas condições decentes de se viver, e a segunda história conta sobre a ascensão social da autora após o sucesso do primeiro livro. Esse sucesso fez com que a autora adquirisse melhorias financeiras para comprar uma casa, literalmente, de alvenaria.

É importante destacar que *“Casa de Alvenaria”* provavelmente não existiria se *“Quarto de Despejo”* não fosse publicado, pois todo o contexto social presente na primeira obra se interliga com o enredo a segunda. Logo, percebe-se que o dialogismo não ocorre somente entre indivíduos, mas também entre histórias e contextos sociais.

Outra marca dialógica presente na obra são os diálogos entre personagens, que revela suas diferentes perspectivas, conflitos e solidariedades, desempenhando um papel central na construção da narrativa e na revelação das dinâmicas sociais e pessoais. Através dos diálogos, Carolina Maria de Jesus apresenta as diferentes vozes e as tensões presentes no cotidiano dos bairros Osasco e Santana, permitindo uma exploração profunda das experiências humanas marcadas pela discriminação, exclusão, desigualdade e resistência. Esses diálogos não apenas retratam as interações diretas entre os personagens, mas também ilustram as maneiras como essas interações refletem as estruturas sociais, revelando a complexa rede de relações que define a vida de uma mulher negra fora da periferia.

Os habitantes de Osasco pedem-me:

— Carolina, escreve no teu Diário suplicando aos políticos para dar autonomia a Osasco! A renda de Osasco é igual a renda de Ribeirão Preto e você vê a cidade como é abandonada pelos poderes públicos? Osasco, Dona Carolina, é uma teta com leite gordo para os nossos políticos bezerros que não querem desmamar-se! São uns piratas! Eles anulam a vontade do povo de Osasco (Jesus, 2021a, p. 188).

Eu disse:

— Agora, eu tenho uma empregada branca. Ela vae andar de touquinha e levar-me café na cama (Jesus, 2021b, p. 278).

Estava conversando. Eu ia conversando com uma senhora que dizia:

— A senhora deve estar ganhando muito dinheiro.

— Já enjôei de ouvir a palavra dinheiro” (Jesus, 2021b, p. 307).

Ou seja, essa polifonia apresenta vozes que refletem não apenas experiências individuais das personagens, mas também os discursos sociais predominantes. Além disso, o dialogismo enfatiza a importância da alteridade e da resposta no processo comunicativo. Na obra, os diálogos demonstram como os personagens respondem uns aos outros e ao ambiente em que vivem, configurando um espaço de troca contínua e de transformação. Os diálogos, portanto, não são meramente conversas, mas arenas onde se manifestam as lutas de poder, a busca por identidade e a resistência à opressão.

Assim, os diálogos no livro transcendem a mera comunicação, servindo como um meio de articulação de experiências coletivas e de construção de um sentido compartilhado de comunidade e luta. Através do dialogismo, é possível compreender como a escritora utiliza os diálogos para desafiar narrativas hegemônicas e dar voz a sujeitos historicamente marginalizados.

Também se destacam como marcas dialógicas os monólogos da autora. São momentos de introspecção profunda que revelam as reflexões pessoais, as emoções mais íntimas e as críticas sociais de Carolina Maria de Jesus. Esses monólogos, inseridos em um contexto de narrativa autobiográfica e diarística, oferecem uma visão privilegiada do mundo interno da autora, marcada pela luta diária contra a pobreza, a discriminação e a busca incessante por dignidade e justiça. Eles não apenas complementam os diálogos entre os personagens, mas também destacam a singularidade da voz da escritora.

Com toda manifestações que venho recebendo, eu estou inquieta interiormente. Tenho a impressão que sou ferro banhado a ouro. E um dia o banho de ouro esmaece e eu volto a origem natural - O ferro ha de ser sempre ferro! Nesta confusão que vivo, a minh'alma ficou mais lucida. E eu estou ficando triste igual uma flor, quando vae murchando (Jesus, 2021a, p. 180).

Eu era do quarto de despêjo. Agora eu sou da sala de visita. Estou na casa de alvenaria. No quarto de despejo eu conhecia os pé rapado, os corvos e os mendigos. Na casa de alvenaria estou mesclada com as classes variadas, os ricos e os da classe média (Jesus, 2021b, p. 105).

Nos monólogos, a autora frequentemente aborda temas como a desigualdade social, a discriminação e a opressão vivenciadas em Osasco e em Santana. Sua escrita é carregada de um realismo contundente, que expõe as condições desumanas e as dificuldades enfrentadas por indivíduos marginalizados. Ao refletir sobre sua própria vida e as injustiças que testemunha, Carolina questiona as estruturas sociais que perpetuam a marginalização e expressa sua indignação com a apatia da sociedade e do governo em relação aos pobres. Esses

momentos introspectivos permitem à autora articular uma crítica social poderosa e envolvente.

Fico horrorizada vendo o sacrificio do opérario para pegar condução de manhã para ir trabalhar. Uns vão de pé, outros, vão sentados. Penso, quando eles chegam ao trabalho já estão exaustos. (...) Uns ja tem casa propria, outros estão pagando prestações, tem que comprar alimentos e roupas para a família, a vida de um operario é dura, com D. maiúsculo (Jesus, 2021a, p. 48).

Fiquei pensando. Meu Deus, sera possivel que nessa cidade existe o contraste e o confronto. O contraste são as favelas com seus habitantes semi-alimentados. Comendo com dias alternados, ressidindo as margens dos rios. Catando algo para comêr nas latas de lixo. E o confronto são as riquezas fabulosas que estou conhecendo atualmente. Loças de prata. Xicaras de porcelanas finissimas. Penso, estes são os camelos que não hão de passar pelo fundo de uma agulha (Jesus, 2021b, p. 214).

Desse modo, os monólogos servem como uma profunda análise das condições sociais e políticas que mantêm a pobreza e a exclusão. Carolina Maria de Jesus usa esses momentos para articular suas observações sobre a injustiça e a desigualdade, muitas vezes contrastando suas experiências pessoais com as promessas não cumpridas de governantes que deveriam proteger e promover o bem-estar de todos. Essas reflexões são impregnadas de uma clareza moral e de uma indignação ética que desafiam as narrativas tradicionais e expõem as falhas sistêmicas. Assim, os monólogos não apenas aprofundam a compreensão do leitor sobre as personagens e a autora, mas também fortalecem a dimensão crítica e transformadora de sua obra.

O pobre quando fala na comida, da a impressão de estar ouvindo um martir. Jamais hei de olvidar que existe fome. E o povo precisa uma alimentação reconfortante. A de existir alguém que dirá — a Carolina escreve mencionando a fome para fazer sensacionalismo. Os que assim pensar estarão enganados. A fome já foi minha sinhá. A pior sinhá que êxiste no mundo (Jesus, 2021b, p. 304).

Ademais, os monólogos de Carolina Maria de Jesus servem como um meio de autoafirmação e resistência. Através deles, ela reivindica sua identidade e dignidade em um ambiente que constantemente tenta desumanizá-la. A escrita torna-se um ato de resistência, um meio de registrar sua existência e de comunicar suas experiências ao mundo. Os monólogos são carregados de uma força emocional que transcende a simples narração de eventos, capturando a resiliência e a determinação de uma mulher que se recusa a ser

silenciada. Dessa forma, os monólogos da obra são fundamentais para compreender a profundidade da visão de mundo da autora e a relevância de sua obra na literatura brasileira.

Dêsde os meus sete anos que estou procurando um local para estacionar e dizer: “aqui eu estou bem!” Na favela, eu não estava bem por causa da insolidariedade. Quem mora na favela, não tem vizinho, não tem amigos. Temos em abundância: calções, águas pluviais e os maus exemplos e quem imita-os, são as crianças. Uma pessoa de Espírito elevado luta para retirar seus filhos das favelas. Nas condições que eu vivia e na atual... posso considerar-me rica. Mas, os meus filhos continuam catando o que encontram nas latas de lixo! Isto é o comprovante das primeiras atividades da infância e é que predomina na mente do adulto. Com este esclarecimento, quero advertir aos futuros governos que sejam sensatos e cuidam de educar as crianças humildes, porque os pobres devem ter filhos e os ricos devem ter filhos, porque uns precisam dos outros. Os ricos vão ser doutores, cientistas etc. Os pobres contadores professores etc. A humanidade mescla-se, favorecendo uns aos outros (Jesus, 2021b, p. 86).

Além dos monólogos, Carolina Maria de Jesus muitas vezes dialoga consigo mesma, ponderando sobre suas experiências diárias e refletindo sobre a condição humana e social ao seu redor e expressando diferentes pontos de vista e emoções conflitantes, o que enriquece a complexidade de sua voz narrativa. Esses diálogos oferecem uma janela para a mente complexa e introspectiva da autora, revelando suas lutas pessoais, suas esperanças e suas críticas às injustiças sociais. Os diálogos internos permitem ao leitor compreender melhor as motivações e emoções de Carolina, além de proporcionar uma visão mais profunda de sua resistência e resiliência diante das adversidades.

Se eu fosse homem eu queria ser presidente para dar fim na miséria (Jesus, 2021a, p. 60).

Eu vim ao mundo para escrever contra o custo de vida que oprime o nosso povo” (Jesus, 2021a, p. 73).

Agora, eu tenho comida. Tenho casa, tenho o que vestir, compro roupas novas para mim (Jesus, 2021a, p. 141).

Hoje eu estou nervosa! Percebi que quando o Aurélio ausenta-se, a minha vida oscila. O meu amigo é ele (Jesus, 2021b, p. 34).

Estou triste! (Jesus, 2021b, p. 34).

Desde o dia que assinei contrato com a editora para editar o meu livro, acabou-se por completo a minha tranquilidade interior! (Jesus, 2021b, p. 37).

Depois que eu comprei a casa é que cheguei a conclusão que sou importante! Estou contente. Agora eu sou alguém (Jesus, 2021b, p. 62).

Em seus diálogos internos, Carolina Maria de Jesus frequentemente questiona o sentido da vida e seu lugar no mundo. Ela reflete sobre suas escolhas, seus sonhos e suas frustrações, muitas vezes expressando uma sensação de isolamento e desalento, mas também uma determinação inabalável de continuar lutando por uma vida melhor.

A palavra que eu acho mais horrível de suportar é...a ‘vida’ (Jesus, 2021a, p. 77).

Tem dia que dou risada pensando na confusão de minha existência. De lixeira a escritora (Jesus, 2021a, p. 159).

(...). Se eu soubesse que a minha vida ia ficar tão confusa assim, eu continuava na favela catando papel! Eu não tenho sossego! Com estas viagens diárias, tenho a impressão que sou cigana. Já estou cansando-me desta confusão! (Jesus, 2021a, p. 174).

Tem hora que eu tenho pavor desta vida confusa que eu levo (Jesus, 2021a, p. 200).

Pensei: Vou transformar o meu Diário em fala o povo do Brasil! (Jesus, 2021a, p. 206).

Levantei as 4 horas. Fiquei pensando na confusão de minha vida (Jesus, 2021b, p. 27).

Comecei a pensar na minha vida. Todos dizem que eu fiquei rica. Que eu fiquei feliz (Jesus, 2021b, p. 33).

Quem escreve gosta de ficar sosinho. Eu já estou descontente com a minha vida. O Audalio devia comprar uma casa livre para mim. Pensava qual será o dia que eu vou ficar sosinha! Quem escreve gosta da solidão (Jesus, 2021b, p. 68).

Eu estou no inferno! - É muita coisa para eu resolver. O meu problema é solucionar a vida dos meus filhos porque eu sou sosinha (Jesus, 2021b, p. 111).

A minha vida é uma música que danço e não acerto o passo (Jesus, 2021b, p. 215).

Tem dia que eu penso: A minha cor desfavorece-me. Tem dia que eu penso: A minha cor, favorece-me. E assim, vou vivendo (Jesus, 2021b, p. 237)

Eu pensava que a vida na casa de alvenaria era cheia de encantos e lirismo. - Enganei. Tenho a impressão que estou dentro do mar lutando para não afogar (Jesus, 2021b, p. 287).

Como é horrível ter o pensamento poético. É por isso que os poetas querem morrer (Jesus, 2021b, p. 370).

Esses momentos de introspecção revelam a dualidade de seus sentimentos: de um lado, a amargura e a tristeza causadas pelas dificuldades diárias; de outro, a esperança e a força para seguir em frente. Através dessas reflexões, Carolina examina a profundidade de sua própria existência e as forças que a moldam.

Tem hora que eu tenho vontade de dar um grito extentoreo, para ser ouvido no Universo:

— Viva o meu livro! Viva os meus dois anos de grupo! E viva os livros! Porque é a coisa que eu mais gosto, depois de Deus (...). Eu fico pensando: Eu sou de favela. Semi-ilustrada e suplantar na vendagem os escritores de Academia (Jesus, 2021b, p. 63).

Prosseguindo com a análise de marcas dialógicas presentes em “*Casa de Alvenaria*”, Carolina Maria de Jesus utiliza uma linguagem coloquial e gírias para retratar sua vida com autenticidade e realismo, conferindo à obra uma verossimilhança que ressoa com as experiências vividas pela autora. Essa escolha estilística não apenas reflete a oralidade típica dos diálogos entre os personagens, mas também reforça a conexão com o cotidiano e a cultura popular. A linguagem coloquial e o uso de gírias dão voz aos personagens de uma maneira que é ao mesmo tempo íntima e universal, permitindo que suas histórias sejam contadas de forma direta e impactante.

O dialogismo reconhece a multiplicidade de vozes e a interação contínua entre elas em um texto. Consequentemente, na obra, a linguagem coloquial e as gírias são elementos que contribuem para essa polifonia, trazendo à tona as vozes diversas e autênticas dos personagens. Cada fala carrega consigo as marcas de suas origens sociais, culturais e históricas, criando um mosaico linguístico que reflete a complexidade e a riqueza das interações humanas. Através dessa polifonia, Carolina Maria de Jesus constrói um espaço narrativo onde as vozes marginais podem ser ouvidas e reconhecidas.

Quando chegamos na faculdade, os estudantes estavam nos esperando. Fizeram hola para eu entrar e filmaram-me. Fui introduzida na sala de honra. **Que beleza** (Jesus, 2021a, p. 44).

Eu não **arranjei** esposo, mas **arranjei** filhos (Jesus, 2021a, p. 97).

Ganho muito dinheiro. Estou vivendo como **gente bem**. Tenho boas roupas. Tratei dos dentes porque eu tenho pavôr do mau hálito (Jesus, 2021a, p. 99).

Tem pessoas que odeia-me dizendo:

— Aquela **desgraçada** está rica! (Jesus, 2021a, p. 190).

Sai da livraria xingando a minha vida mentalmente. Eu sou uma **desgraçada**! Negro não tem sorte! Negro da um passo para frente. E dois mil para trás (Jesus, 2021b, p. 208).

Hoje eu estou triste! Acho a minha vida **sem graça** (Jesus, 2021b, p. 32).

Eu fico **horrorisada** com a fome no país! (Jesus, 2021b, p. 44).

Ela olhou-me com despreso.

— Você é uma negra **maloqueira**! (Jesus, 2021b, p. 75).

Minha história pode ser resumida assim: Era uma vez uma preta que morava no inferno saiu do inferno e foi **pro** céu (Jesus, 2021b, p. 305).

Além disso, o uso de linguagem coloquial e gírias desafia as normas literárias tradicionais e as expectativas dos leitores de classes mais altas, muitas vezes alheios às realidades das favelas. Isso também é um ato de resistência e afirmação cultural, em que a escritora reivindica a legitimidade de suas próprias experiências e da sua comunidade.

Logo, ao inserir essas vozes no tecido literário, a autora não só documenta a realidade dentro e fora das favelas, mas também questiona as hierarquias linguísticas e sociais, dando visibilidade e valor às formas de expressão popular. Dessa maneira, o dialogismo se manifesta tanto na diversidade das vozes quanto na subversão das normas estabelecidas, criando um texto que é ao mesmo tempo uma crônica social e um poderoso ato de expressão cultural.

Quando fui entrevistada falei que os políticos devem e precisam diminuir o custo de vida, que eu não sou **agitadora** mas já estou **com dó** de ver o povo sofrendo (Jesus, 2021a, p. 124-125).

O João, quêixou-se que o dono do bar, dava o resto de comida que sobrava dos pratos dos freguêses para **eles comêr** (...) (Jesus, 2021a, p. 141).

Fui presa e apanhei. A minha mãe foi defender-me um soldado deu-lhe uma **caçêta** e quebrou-lhe o braço (Jesus, 2021b, p. 131).

O povo que circula pela feira é triste. **Seguem curvado**, como se estivessem conduzindo um peso as costas (Jesus, 2021b, p. 197).

Quem escreve para o povo deve escrever com **simplicidade** (Jesus, 2021b, p. 458).

Ditas todas essas marcas dialógicas presentes em “*Casa de Alvenaria*”, há uma que merece destaque especial pelo seu papel sociocultural, principalmente quando se fala em literatura e sociedade. A obra dialoga fortemente com o feminismo negro. Esse movimento é uma força central que permeia todo o enredo, evidenciando as lutas específicas das mulheres negras em contextos de extrema pobreza e exclusão social.

O feminismo negro é uma corrente que aborda as particularidades das experiências das mulheres negras, destacando as mais diversas opressões que enfrentam cotidianamente. Diferente do feminismo tradicional, cujas análises são historicamente centradas nas vivências de mulheres brancas de classe média a alta, o feminismo negro integra as dimensões de raça, de gênero, de classe e de outras formas de discriminação, a fim de fornecer uma compreensão mais ampla e detalhista das desigualdades sociais.

Enegrecendo o feminismo é a expressão que vimos utilizando para designar a trajetória das mulheres negras no interior do movimento feminista brasileiro. Buscamos assinalar, com ela, a identidade branca e ocidental da formulação clássica feminista, de um lado; e, de outro, revelar a

insuficiência teórica e prática política para integrar as diferentes expressões do feminino construídos em sociedades multirraciais e pluriculturais (Carneiro, 2019, p. 179).

O feminismo negro também se destaca por valorizar histórias, culturas e contribuições das mulheres negras. Essa vertente critica as narrativas históricas dominantes que têm marginalizado e/ou silenciado as vozes das mulheres negras, propondo uma revisão crítica dos currículos educacionais, da literatura e da produção cultural. Portanto, seu objetivo não é apenas reconhecer as contribuições das mulheres negras, mas também promover um maior entendimento das suas experiências e resistências ao longo da história.

Pensar a contribuição do feminismo negro na luta antirracista é trazer à tona as implicações do racismo e do sexismo que condenaram as mulheres negras a uma situação perversa e cruel de exclusão e marginalização sociais. Tal situação, por seu turno, engendrou formas de resistência e superação tão ou mais contundentes (Carneiro, 2019, p. 194-195).

O movimento feminista negro se engaja na luta por mudanças concretas nas condições de vida das mulheres negras. Grandes exemplos desses atos são: a busca incessante por políticas públicas que promovam a igualdade racial e de gênero, como as ações afirmativas para acesso à educação e ao mercado de trabalho, e medidas de combate à violência contra as mulheres negras. O feminismo negro também enfatiza a importância do empoderamento, promovendo iniciativas que fortaleçam a autoestima e a autonomia da mulher negra.

Isto posto, Carolina Maria de Jesus, através de sua narrativa diarística, oferece uma visão detalhada das adversidades enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil, destacando suas jornadas de resistência, resiliência e reivindicação de direitos. A autora, ao relatar suas experiências e observações, expõe as múltiplas camadas de opressão que essas mulheres enfrentam, marginalizadas não apenas por sua classe social e gênero, mas também por sua raça.

“*Casa de Alvenaria*” apresenta personagens femininas negras que navegam por um mundo repleto de desafios. Essas mulheres enfrentam a violência doméstica, a discriminação racial e a responsabilidade de sustentar suas famílias em um ambiente de escassez extrema. A narrativa de Carolina Maria de Jesus não só destaca as injustiças sistêmicas enfrentadas por essas mulheres, mas também celebra sua agência e determinação. A autora, como protagonista de sua história, exemplifica essa luta constante, sendo ao mesmo tempo uma observadora crítica e uma participante ativa na batalha pela sobrevivência e dignidade.

A Dona Idalina Passarelli maltratava o meu filho moralmente. Dizendo-lhe que ele não aprende divisão, percebi que ela é negligente. Quando os jornaes começou relatar que sou escritora. A Dona Nene começou dizer ao meu filho na classe, que eu sou domestica e não escritora, e as outras crianças criticava-me para o meu filho que eu sou domestica e não ia escrever coisa alguma (Jesus, 2021a, p. 46).

Eu estava concluindo a fantasia quando bateram na pórtia. Era uma preta. Mandeí entrar. Ela disse-me que reside no Jardim Adhemar ou Cidade Adhemar. Chama Isolina. (...). Disse-me que ficou doente vinte e dois anos chagas nas pernas. Os medicos não descobriram a origem da enfermidade. No Hospital Nossa Senhora Aparecida é que descobriram que a deficiencia insircular do sangue no organismos, que o icho de suas chagas transformavam em manchas, que as pessoas tinham njo de sua pessoa. (...). Disse que tem filhos. E os filhos foram criados nas instituições de caridades porque ela foi doente. Sarou depois de velha. Queixou que foi pedir auxilio no serviço social do palacio, pedir remedios e comida (Jesus, 2021b, p. 123).

A literatura, como um espaço discursivo privilegiado, desempenha um papel central na expressão das experiências e perspectivas das mulheres negras. Ao longo da história, as escritoras negras têm utilizado a literatura como uma forma de resistência e empoderamento, oferecendo representações alternativas e subversivas da identidade negra e da feminilidade. Através do uso do dialogismo, essas autoras são capazes de criar textos que refletem a multiplicidade de vozes e experiências dentro da comunidade negra, desafiando as narrativas dominantes e reivindicando sua agência como contadoras de histórias.

Assim, o feminismo negro em "*Casa de Alvenaria*" é também uma resposta ao apagamento histórico e literário das vozes das mulheres negras. Ao escrever sobre suas experiências e as de suas contemporâneas, a autora desafia as narrativas dominantes que frequentemente ignoram ou minimizam as contribuições e as lutas das mulheres negras. Sua obra se torna, assim, um ato de reivindicação e de resgate de uma memória coletiva que é crucial para a compreensão das dinâmicas sociais e raciais no Brasil.

A abordagem de Carolina Maria de Jesus ao feminismo negro considera as várias formas de opressão que se sobrepõem e afetam a vida das mulheres negras. A autora não separa as questões de raça, gênero e classe, mas as trata como aspectos interconectados de uma realidade vivida. Essa perspectiva é fundamental para compreender as experiências das mulheres negras em "*Casa de Alvenaria*", pois permite uma análise mais completa e rica das condições sociais que moldam suas vidas.

Partindo da temática da negligência com a mulher negra, Carolina expõe situações as quais alguns indivíduos subestimavam suas capacidades literárias e culturais, como pode ser visto nos seguintes trechos:

Alguns criticos dizem que sou pernóstica quando escrevo (...) sera que o preconceito existe até na literatura? O negro não tem o dirêito de pronunciar o classico? (Jesus, 2021a, p. 69).

(...) o meu sonho era escrever, suplicava os editores para publicar os meus livros. Eles recusavam e diziam que eu devia escrever no papel igienico (Jesus, 2021a, p. 82).

O povo olha-me com curiosidade. Uns felicita-me, outros ataca-me aludindo que o meu livro é agitador (Jesus, 2021a, p. 181).

Os escritores da Academia não quer considerar-me escritora. Mas, o povo quer (Jesus, 2021b, p. 54).

Quando eu era jovem tentei incluir-me no meio artístico, fui vedada. Eu queria cantar. Depois fiquei observando qual o nucleo que devia entrar. Lixeiros, mendigos. Para ser mendiga precisa ter defêitos físicos (Jesus, 2021b, p. 288).

Além disso, a autora relata outros momentos de discriminação racial, tanto contra ela como contra seus filhos. Carolina enfrentou severas situações de racismo estrutural que marcaram sua trajetória pessoal e profissional. Em uma sociedade profundamente desigual e racista, sua origem negra e periférica tornou-a alvo de preconceitos que buscavam minimizar seu talento e sua voz.

Eu, tive a impressão que estava na presença de um juiz, coisas que eu queria ocultar, tive que revelar-lhe pensei: como é pungente ser escritora pobre (Jesus, 2021a, p. 39).

O homem xingou os meus filho disse-lhes que nós somos vagabundos que estamos habituados a cômér coisas do lixo (Jesus, 2021a, p. 61).

Ele disse-me que eu vivo na rua e os meus filhos ficam jogados que vão ser vagabundos (Jesus, 2021a, p. 65).

Quando estou saindo de casa o Rubino fala:

— Lá vae a judia. Que negra ambiciosa (Jesus, 2021a, p. 146).

A Dona Heloisa esposa do prefeito [de Pelotas/RS] dizia:

— O que adimiro é, que Carolina foi de favela e sabe comer de faca e garfo. E sabe mesclar-se com a sociedade (Jesus, 2021a, p. 150-151).

Onde estava a fêira do livro varias pessoas aguardava-me. Ouvi um jovem dizer:

— Que negra fêia (Jesus, 2021a, p. 151).

— Mamãe esta negra é dôida, será que ela fugiu do hospicio. É que o hospicio é perto da favela (Jesus, 2021a, p. 151).

Tem um visinho que xinga-os [os filhos da autora]:

— Favelados desgraçados! Vocês comiam as coisas do lixo! (Jesus, 2021a, p. 188).

Ela trabalha para mim, mas não bebe nas minhas xicaras. Não prova a comida de minhas panelas. Ela é muito orgulhosa (...) (Jesus, 2021b, p. 27).

— Você, negra suja! Pediu comida na minha casa (Jesus, 2021b, p. 40).

— Cala a boca, sua negra suja!

— Negra eu sou! Mas, quem são sujos, são vocês (Jesus, 2021b, p. 79).

Entramos nas lojas para eu comprar uma calça para o carnaval. Mas o dono da loja atendeu-me com descaso. Eu perdi o interesse de comprar na sua loja pelo olhar que dirigiu-me. Percibi que ele não gosta de pretos (Jesus, 2021b, p. 103).

Todas essas discriminações fizeram com que Carolina Maria de Jesus desenvolvesse um senso crítico em relação à desigualdade racial no Brasil. Afinal, diante de tudo que passou, pela historicidade escravocrata do país e pelos posicionamentos da sociedade, o branco sempre sai em vantagem.

(...) eu não tenho complexo, mas, quando estou entre os brancos, tenho a impressão que eles detestam minha presença (...) (Jesus, 2021a, p. 137).

Quando eu era jovem sonhava em ser dona de uma mansão com varias dependências. Eu pensava: é só os brancos que tem direito de ter casas confortaveis (Jesus, 2021a, p. 140).

Eu lia os livros do lixo, não aprendi oficio porque era muito pobre. Os meus sonhos eram altos. Não estavam ao alcance de uma mulher de pele negra! (Jesus, 2021b, p. 60).

Quem predomina no Brasil é o branco. E ele quer tudo de bom só para ele (Jesus, 2021b, p. 144).

Como é horrível ser preto. Em qualquer lugar do mundo somos predominados. E quem predomina, nos domina (Jesus, 2021b, p. 223).

Cheguei a conclusão que os pretos não devem aspirar nada na vida. — O mundo não é para os pretos. O mundo é dos brancos. Nós os pretos somos capachos que eles pizam e nos esmagam. Quando o preto grita igualdade eles põe mordça (Jesus, 2021b, p. 224).

Eu já disse que o preto em qualquer parte do mundo, é predominado pelo branco. Porisso é que eu tenho dó dos pretos. Quem é predominado, é escravo (Jesus, 2021b, p. 324-325).

Olhando o senhor Jorge Amado pensava:

— Ele... estudou. Eu não. Ele, pode escrever sosinho. Eu preciso do Audálio devido a minha deficiência cultural, tenho que ser teleguiada. E os teleguiados, são infelizes (Jesus, 2021b, p. 305).

E eu cheguei a conclusão que tudo que existe no mundo, é imposto pelos brancos. Eles é que cultivam o preconceito (Jesus, 2021b, p. 423).

Como é horrível para o preto suportar a ironia dos brancos. — Até quando! Tem branco que me inveja por eu saber escrever. É que eu gosto de ficar tranquila escrevendo (Jesus, 2021b, p. 454).

Outro aspecto que deve ser observado é que Carolina, enquanto mulher negra e pobre, sofre no seu meio doméstico, tendo que sustentar a casa e os filhos sozinha, além de ter que completar sua agenda semanal de eventos. A vida das mulheres negras é marcada por desafios intensos, resultantes da junção complexa entre racismo e sexismo, que acentua as desigualdades estruturais. Essas mulheres carregam o peso histórico da marginalização e da sobrecarga de responsabilidades. Logo, todo esse trabalho acaba trazendo muito desgaste físico e mental à autora.

Eu tenho que lutar pelos meus filhos (Jesus, 2021a, p. 89).

O senhor Barboza Mello perguntava-me se estava cansada. É que ele não conhece a minha vida. Não canso com qualquer coisa (Jesus, 2021a, p. 124).

O meu compromisso social é unicamente com os meus filhos... Eu, como mulher, já fiz muito lutando para comprar esta casa para os meus filhos (Jesus, 2021b, p. 56).

A autora também narra acontecimentos de outras mulheres pretas. Esse fator pode ser compreendido como formas de identificação e de empatia partidos de Carolina, gerando, assim, uma rede de sororidade. Isto é, um vínculo de apoio entre mulheres negras gerado a partir das vivências compartilhadas em contextos de discriminação racial e de gênero, refletindo uma aliança contra o racismo e o sexismo. Assim, a sororidade fortalece a identidade negra, criando redes de suporte que incentivam a autoestima, a segurança e o protagonismo de mulheres negras. Além disso, estimula a construção de um espaço de resistência coletiva que combate desigualdades e promove o bem-estar das mulheres negras em sua diversidade.

Contei-lhe que fiquei horrorizada com a preta que suicidou-se desgostosa por ser preta (Jesus, 2021b, p. 131).

Na fila estava uma preta. Foi matricular os filhos de sua patrôa que é professora. Queixava que ganhava 2.500, por mês paga 2.000, de aluguel. E tem dois filhos para cria-los. É viúva. O esposo morreu no hospício. (...) A sua magua é ser preta e ter que servir o branco. Que pode pagar-lhe mais, mais não paga (Jesus, 2021b, p. 152).

Eu conheci uma preta Nair, empregada de Dona Lucila Sales Oliveira. Tinha desgosto de ser preta. Imitava os brancos tomando banho todos os dias. Não ia aos bailes de preto (Jesus, 2021b, p. 293).

O feminismo negro, como um movimento que busca abordar as interrelações entre raça, gênero e classe, encontra na literatura uma ferramenta poderosa para a expressão e articulação de suas demandas. Ao adotar uma abordagem dialogística para a análise de textos literários produzidos por mulheres negras, o feminismo negro reconhece a importância de se levar em conta as múltiplas vozes e perspectivas que informam essas narrativas. Isso permite uma compreensão mais profunda das complexidades das experiências das mulheres negras e das interações entre diferentes formas de opressão e marginalização.

A polifonia é particularmente relevante para a análise da literatura feminista negra, pois destaca a coexistência de múltiplas vozes e pontos de vista dentro de um texto. Ao reconhecer a polifonia nas obras literárias produzidas por mulheres negras, o feminismo negro valoriza a diversidade de experiências e perspectivas dentro da comunidade negra, desafiando as representações monolíticas e unilaterais que muitas vezes permeiam a literatura. Isso permite uma ampliação do espectro de vozes e identidades que são celebradas e valorizadas na literatura.

Além disso, o dialogismo na literatura feminista negra cria espaços para o diálogo e a solidariedade entre diferentes grupos e comunidades dentro da diáspora africana. Ao reconhecer as interseccionalidades de raça, gênero e classe, as obras literárias produzidas por mulheres negras oferecem uma plataforma para a articulação de demandas e aspirações comuns, fortalecendo os laços de solidariedade e resistência dentro da comunidade negra. Essa abordagem dialogística é fundamental para a construção de uma cultura feminista negra que seja inclusiva, interconectada e orientada para a justiça social.

Carolina Maria de Jesus utiliza sua narrativa para destacar a sororidade e a solidariedade entre as mulheres negras como elementos essenciais para a sobrevivência e a resistência. A autora retrata ações cotidianas de apoio mútuo, em que as mulheres compartilham recursos escassos, cuidam umas das outras e unem forças contra adversidades comuns. Essa representação da sororidade contrasta com a fragmentação social frequentemente imposta pelas condições de vida nas favelas, sublinhando a importância da união e do apoio mútuo na luta contra as opressões múltiplas.

Está chovendo. Eu estava escrevendo. Levantei e fui fechar a janela. Vi uma preta com um casal de filhos ocultando-se da chuva perto de uma garagem.

Convidei-a entrar e desci para abrir a porta. Ela é gôrda. É preta. Eu disse-lhe:

— Os brancos não vão convidar-te para entrar nas suas casas e ocultar-se da chuva. Eles pensam que nós somos ladrões. Eles pensam tudo de mal para o preto. Os erros deles, eles não comentam (Jesus, 2021b, p. 163).

O que achei interessante foi ouvir uma pretinha. Ela dizia:

— Carolina, você pode pagar empregada, arranja empregada branca. Faz ela andar de touquinha, avental e esfregar o chão. Obriga ela passar palha de aço com as mãos, levar o café na cama e te chamar de Dona Carolina! Faz com elas o que elas fazem conôscos. Quando elas sair e mandar as brancas pedir referências você diz: Ela...serve (Jesus, 2021b, p. 191).

Eu vou dar seis mil cruzeiros a dona Elisabeth. Uma preta — Ela é casada. Tem 8 filhos. E o esposo... é d'aquele gêito (Jesus, 2021b, p. 277).

É a primeira vez que penetro na casa de Ivete. É casa própria. Bem mobilhada. Quando vejo uma casa de pretas bem ornamentada fico contente. Agora é que os pretos estão libertando-se (Jesus, 2021b, p. 326).

Com isso, a escritora também celebra a resiliência e a criatividade das mulheres negras. Ela destaca como essas mulheres encontram formas de resistência e sobrevivência em um ambiente hostil, utilizando sua inteligência, habilidades e redes de apoio. Essa celebração da resiliência não é apenas uma maneira de elogiar essas mulheres, mas também uma forma de criticar uma sociedade que as força a demonstrar tal resiliência.

Outro ponto a ser destacado é o orgulho que Carolina Maria de Jesus tem de sua cor. Isso mostra a sua autoemancipação, mesmo diante de tantas dificuldades e discriminação. O orgulho de ser negra representa a valorização da própria identidade, história e cultura diante de um contexto histórico de opressão e marginalização. É um ato de resistência e afirmação da negritude, fortalecendo a autoestima e promovendo uma consciência coletiva que empodera comunidades negras ao redor do mundo.

Eu disse-lhe que gosto de ser preta (Jesus, 2021b, p. 131).

Eu disse-lhe que não aliso os cabelos porque aprecio o que é natural (Jesus, 2021b, p. 131).

Porisso é que eu gosto de ser preta (Jesus, 2021b, p. 135).

As vezes eu ia ao espelho. Fitava o meu rosto negro e os meus dentes nivios. Achava o meu rosto bonito! A minha cor preta. E ficava alegre de ser preta. Pensava: o melhor presente que Deus deu-me. A minha pele escura. Como é bom ser preta (Jesus, 2021b, p. 282).

E eu... gosto de ser preta. A minha cor, é o meu orgulho (Jesus, 2021b, p. 293).

Minha história pode ser resumida assim:

Era uma vez uma preta que morava no inferno saiu do inferno e foi pro céu (Jesus, 2021b, p. 305).

Eu gosto de ser preta. Tenho orgulho. E gosto de Deus porque me fez preta (Jesus, 2021b, p. 424).

A autora também relata uma certa inversão do *status-quo*: uma patroa negra possuir uma empregada doméstica branca. Carolina Maria de Jesus narra diversos momentos em que sua empregada se sente diminuída e humilhada por trabalhar para uma mulher negra, já que, na sociedade tradicional com raízes escravocratas, é a mulher branca que possui uma empregada preta.

A dona Maria trabalha para mim. Quando chega visitas, ela fica descontente e triste murmurando:

— Meu Deus do Céu...isto é o fim do mundo! Deus está me castigando, o mundo está virando. Eu, branca, ter uma patrão preta! Quem deve ser patrões é os brancos, porque sempre foi assim (Jesus, 2021a, p. 191).

A dona Argentina tem vergonha de ser minha empregada porque ela é branca (Jesus, 2021b, p. 323).

Mais um aspecto a ser destacado na escrita de Carolina Maria de Jesus é a rede de apoio entre a comunidade negra, isto é, um sistema de solidariedade e colaboração que visa enfrentar coletivamente as desigualdades raciais impostas pela sociedade. Além de proporcionar um espaço de pertencimento, essa rede atua no desenvolvimento da identidade e da autoestima do negro, que são pontos fundamentais para a resistência às opressões estruturais.

Fui bem recebida pelos diretores, todos de cor, mas, eram todos iducados e amáveis (Jesus, 2021a, p. 34).

Eu vou ao Rio de Janeiro na festa do Club Renascença. O Dr. Barboza Mello disse-me que eu não posso recusar os convites dos pretos para as festas, porque eles hão de dizer que fiquei orgulhosa. A minha presença estimularia o preto a desenvolver-se na vida, com a minha presença eles hão de despertar ambição (Jesus, 2021a, p. 131).

Vários pretos foi cumprimentar-me (Jesus, 2021a, p. 132).

No Club Renascença a festa estava animada. As pretas do Rio estavam bem vestidas (Jesus, 2021a, p. 132).

Ela é preta. E eu também. Se eu puder auxiliar a raça negra auxilio com todo prazer (Jesus, 2021b, p. 166).

Passei o dia limpando a casa, usando tudo nôvo! — Convidei umas pretinhas para vir — a noite (Jesus, 2021b, p. 197).

Tem pessôas que critica as viagens da Elizabeth. Mas eu não. A Elizabeth, é preta (Jesus, 2021b, p. 475).

Por conseguinte, o reconhecimento de Carolina se faz presente na obra. Contrastando as discriminações sofridas pela autora, ela expõe momentos de valorização de sua identidade e de sua trajetória enquanto mulher negra. Esse reconhecimento auxilia no combate ao racismo e ao sexismo, promovendo a representatividade e a visibilidade das mulheres negras em espaços diversos. Assim, o respeito que Carolina Maria de Jesus recebe de alguns leitores e curiosos rompe com estereótipos e estigmas que limitam suas oportunidades, reforçando o protagonismo das mulheres negras.

Quando eu seguia pelas ruas o povo reconhecia-me (Jesus, 2021a, p. 38).

O guarda e seu colega queriam conhecer-me, o guarda disse-me que está estudando e o seu colega é nortista do estado de Alagôas, queria umas fotografias para levar ao seu estado para apresentar aos estudantes de Alagôas para estimular- ao estudo. Que eu sou um exemplo para o povo do Brasil que não querem estudar (Jesus, 2021a, p. 64).

A obra de Carolina Maria de Jesus também se insere em um diálogo maior com outras autoras e intelectuais negras que discutem o feminismo negro. Sua narrativa se conecta com as vozes de outras figuras importantes, como Angela Davis, Bell Hooks e Conceição Evaristo, que também abordam a interseccionalidade e a resistência das mulheres negras. Embora situada em um contexto específico, a obra de Jesus ressoa com temas e questões globais, contribuindo para uma compreensão mais ampla do feminismo negro.

Assim, conseqüentemente, o livro dialoga com os aspectos gerais da discriminação racial e suas implicações sociais, econômicas e culturais. A autora relata as dificuldades e humilhações enfrentadas pelos negros, especialmente aqueles de origem pobre, em um país que ainda carrega raízes escravocratas. Desse modo, a obra não se torna apenas um conjunto de relatos pessoais, mas assume um caráter sociológico ao descrever a exclusão e a marginalização vividas pelos negros, enfatizando a relação entre pobreza e racismo.

P. Porque é que eu sendo preta estava recebendo diploma da academia, e na assembleia não tem um deputado preto?

R. Foi vaiado. Citaram-lhe que eles, ali, não admitia preconceito de cor. Senti não poder responder porque, foi a pergunta mais sensata que fizeram (Jesus, 2021a, p. 45).

Devido o custo de vida o pobre não pode residir-se numa habitação condigna. Tem que residir nas favelas (Jesus, 2021a, p. 46).

Eu era entrevistada pelos telespectadores, fomos nos clubs dançantes, um de pretos outro dos brancos (Jesus, 2021a, p. 59).

Ela não bebe nos meus copos. Não come nos meus pratos. Tem nôjo de negro. É a necessidade que obriga-a trabalhar para mim (Jesus, 2021a, p. 137).

Tenho dó de dêixar os meus filhos sosinhos, porque o Juvenal expanca-os, e ele é forte está com quinze anos, ele não conforma que o negro deve ter dinheiro (Jesus, 2021a, p. 138).

Queriam que eu fosse no Juizado de Menores, para ver as crianças negras que são preteridas pelos brancos. (...). Conteí oito crianças negras. Que fôram excoimadas. As brancas são preferidas e as pretas preteridas. As brancas conseguem lar com mais facilidade (Jesus, 2021a, p. 160).

Percebi que os pretos olha os brancos com um olhar de você é superior e eu inferior (Jesus, 2021a, p. 161).

Mas, ela tem nojo de preto olha-me com os olhos semi-cerrados (Jesus, 2021a, p. 166).

Percibi que um preto na presença de um norte-americano fica intranquilo. Parece que eles olha o preto com repugnância (Jesus, 2021a, p. 178).

Quando eles saem na rua, os meninos semi adultos expanca-os, dizendo:

— Vocês estão ricos...Ordinários! Negro não deve ter dinheiro! (Jesus, 2021b, p. 65).

Quando ele atrasa a entrar em casa, eu fico preocupada pensando: será que ele deu trombada? Será que ficou ferido? (Jesus, 2021b, p. 96).

Ouvi dizer que os campineiros não gostam de pretos. E eu não vou nos lugares onde os pretos são oprimidos (Jesus, 2021b, p. 144).

Eu acho que a interferência do branco na vida do negro é só para atrapalhar-lhe. Deixar os cômidos azarados. A alma do branco é diferente da alma do negro (Jesus, 2021b, p. 146).

É horrorôso ver as crianças andando descalços com o ventre crescido superlotado de vermes comendo os frutos deteriorados no lixo onde as moscas pousaram deixando seus ovos infecciosos. Espetaculo que eu reprovo em qualquer recanto do glôbo (Jesus, 2021b, p. 262).

Se um menino branco entra na minha casa, as mães vem correndo retirar os seus filho como se contagiassem ao nosso lado. Tem hora que eu tenho vontade de mandar a humanidade a puta que... (...) (Jesus, 2021b, p. 364).

Logo, Carolina Maria de Jesus denuncia as limitações existentes ao negro em relação ao acesso a oportunidades, destacando os reais motivos da desigualdade racial e social do

país. Portanto, a obra de Carolina dialoga fortemente com a questão multirracial brasileira, apresentando a luta incansável dos negros para sobreviver e resistir em uma sociedade historicamente e culturalmente racista.

"*Casa de Alvenaria*" é uma obra seminal para o feminismo negro no Brasil. Carolina Maria de Jesus, ao documentar sua vida e a vida de outras mulheres negras nas favelas, cria uma narrativa poderosa que desafia as injustiças sociais e inspira futuras gerações. Através de sua escrita, ela não só denuncia as opressões múltiplas, mas também reivindica a dignidade e a humanidade das mulheres negras, oferecendo uma visão de emancipação que é ao mesmo tempo coletiva e interdependente.

Autora de *Casa de alvenaria* (1961) é, pois, capaz de enxergar a desigualdade social e plasmá-la em forma literária, construindo uma escrita reflexiva, mas também poética e viva, sobre o lugar social do negro, e, no caso dela, da mulher negra, pobre, mãe de três filhos. Ela criou uma estrutura literária, poética, fundamentada na questão subjacente da própria existência - a da pobreza (Pereira, 2023, p. 12).

Portanto, o dialogismo desempenha um papel crucial na relação entre a literatura, o feminismo negro e a luta por justiça social. Ao reconhecer a coexistência de múltiplas vozes e perspectivas dentro das obras literárias produzidas por mulheres negras, o dialogismo valoriza a diversidade e a riqueza das experiências e identidades negras, desafiando as narrativas dominantes que tendem a homogeneizar e marginalizar as vozes das mulheres negras.

5 A VOZ DE CAROLINA MARIA DE JESUS: DA CASA DE ALVENARIA AO CHÃO DA ESCOLA

A incorporação da literatura de autoria feminina negra nas escolas abre valiosas oportunidades para enriquecer o currículo educacional e promover uma maior compreensão do contexto histórico e das experiências das populações marginalizadas do Brasil. Esse tipo de literatura, dentro das escolas, tem o poder de promover a diversidade cultural e o combate ao racismo e à desigualdade social no contexto educacional brasileiro.

As obras de Carolina Maria de Jesus oferecem aos estudantes uma concepção autêntica das realidades vivenciadas pelas comunidades minoritárias brasileiras. Seu estilo literário direto e cru proporciona aos leitores uma visão íntima e pessoal das dificuldades enfrentadas por aqueles que vivem à margem da sociedade, destacando-se a pobreza, a violência e a discriminação racial. Ao introduzir e trabalhar essas narrativas em sala de aula, os educadores têm a oportunidade de sensibilizar os alunos sobre as injustiças sociais, estimulando a empatia e a solidariedade em relação aos menos privilegiados.

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto (Freire, 1989, p. 9).

Além disso, a aplicação do acervo de Carolina Maria de Jesus nas escolas pode contribuir para o fortalecimento da identidade e da autoestima dos estudantes negros. Ao notarem suas próprias experiências e realidades refletidas na literatura, esses alunos podem se sentir valorizados e representados, o que é fundamental para promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. Da mesma forma, os estudantes não negros (em especial, os brancos) também podem se beneficiar com as leituras de Carolina, ampliando sua compreensão das questões raciais e desenvolvendo uma consciência crítica em relação ao racismo.

(...) o processo de educar as relações entre pessoas de diferentes grupos étnico-raciais tem início como mudanças no modo de se dirigirem uma às outras, a fim de que desde logo se rompa com sentimentos de inferioridade e superioridade, se desconsiderem julgamentos fundamentados em preconceitos, deixem de se aceitar posições hierárquicas forjadas em desigualdades raciais e sociais (Silva, 2011, p. 12).

É importante ressaltar que o uso das produções literárias da autora nas salas de aula deve ser acompanhado por uma abordagem pedagógica baseada em contextualizações. Em outras palavras, os docentes devem fornecer informações históricas, sociais, políticas e culturais relevantes para situar as obras nos contextos em que foram escritas, bem como facilitar discussões significativas sobre as problemáticas levantadas pelos textos. Além disso, é fundamental agregar perspectivas variadas nas atividades escolares, garantindo que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas.

No entanto, é válido reconhecer que a aplicabilidade bibliográfica da escritora nas escolas também pode gerar controvérsias e desafios. Alguns estudantes ou seus responsáveis podem questionar qual a importância desses textos no currículo escolar, enquanto outros podem preocupar-se sobre exposição de temas difíceis e/ou perturbadores. Nesse sentido, os educadores devem estar preparados para lidar com essas questões de maneira sensível e aberta, fornecendo orientação e suporte adequados aos alunos conforme necessário.

Em contrapartida, inserir a literatura de Carolina Maria de Jesus nas salas de aula pode desempenhar um papel importante na ascensão da diversidade cultural, na conscientização sobre as questões sociais e no combate ao racismo e à desigualdade, fazendo com que “(...) educandos e educadores interajam com a cosmovisão do africano, sua concepção do universo, da vida e da sociedade” (Gomes, 2014, p.43). Ao incorporar esses textos no currículo educacional, os docentes terão a oportunidade de enriquecer a experiência de aprendizado dos alunos, estimulando o pensamento crítico, a empatia e o compromisso social.

5.1 HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NOS CURRÍCULOS ESCOLARES: A LEI 10.639/03

A Lei nº 10.639/2003, sancionada em 9 de janeiro de 2003 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, representa um grande marco legislativo no Brasil, introduzindo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas instituições de ensino fundamental e médio, públicas e privadas. Esta lei, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), visa promover o reconhecimento e a valorização das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação da sociedade brasileira, bem como combater o racismo e a discriminação racial através da educação.

Art. 1º A Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. (...) (Brasil, 2003).

A inclusão do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar possui o fundamental papel de corrigir a invisibilidade histórica e a marginalização das contribuições afrodescendentes no desenvolvimento do Brasil. Tradicionalmente, os currículos educacionais brasileiros apresentavam uma visão eurocêntrica da história, minimizando a relevância das culturas africanas e afrodescendentes. A Lei nº 10.639/2003, portanto, busca reequilibrar essa narrativa, proporcionando uma interpretação mais abrangente, racializada e inclusiva da história do Brasil.

Um dos principais atributos da Lei nº 10.639/2003 é a promoção da diversidade cultural e do respeito às diferenças étnico-raciais. Ao trabalhar com conteúdos que destacam a história, a cultura e as tradições africanas e afro-brasileiras, fomenta-se uma educação multicultural que reconhece e valoriza a pluralidade cultural do país. Essa abordagem é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que todas as identidades raciais e culturais sejam devidamente respeitadas e valorizadas.

A implementação da Lei nº 10.639/03 e de suas respectivas diretrizes curriculares nacionais vem se somar às demandas do Movimento Negro, de intelectuais e de outros movimentos sociais, que se mantêm atentos à luta pela superação do racismo na sociedade, de modo geral, e na educação escolar, em específico. Estes grupos partilham da concepção de que a escola é uma das instituições sociais responsáveis pela construção de representações positivas dos afro-brasileiros e por uma educação que tenham respeito à diversidade como parte de uma formação cidadã (Gomes, 2011, p. 41).

Além disso, a Lei nº 10.639/2003 é uma crucial ferramenta no combate ao racismo e à discriminação racial nas escolas e na sociedade em geral. A educação desempenha um papel

fundamental na formação de valores e atitudes, logo, a inclusão de conteúdos que realçam a importância e a contribuição dos afrodescendentes pode auxiliar na desconstrução de estereótipos negativos e de preconceitos raciais, o que é indispensável para o progresso de uma cultura de igualdade e de respeito.

Com certeza, a partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história de Continente Africano, de seus países e respectivas matrizes étnico-culturais (...), a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças (Gomes, 2014, p. 35)

A implementação da Lei nº 10.639/2003 também representa um desafio para as instituições de ensino e aos educadores. A formação de professores e a produção de materiais didáticos adequados são elementos essenciais para o sucesso dessa resolução. Para isso, é necessário investir na capacitação dos docentes para que eles possam abordar, de maneira competente, os temas relacionados à história e à cultura afro-brasileira e africana, contribuindo para a eficácia da lei na prática educativa.

No caso específico da educação escolar, será necessário conhecer e analisar as experiências significativas de diversidade étnico-racial no interior das escolas, produzir conhecimento sobre o tema, compreender as demandas dos movimentos sociais e constituir práticas pedagógicas de superação do racismo que possam articular o conhecimento acadêmico com o conhecimento produzido pelos movimentos sociais (Gomes, 2011, p. 45).

Outro ponto importante é a articulação entre a Lei nº 10.639/2003 e outras políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial. Essa integração pode potencializar os efeitos positivos da lei, favorecendo a inclusão e a valorização da diversidade étnico-racial. Além disso, a lei pode incentivar outras iniciativas que buscam promover a igualdade racial e combater o racismo. Um exemplo é que “Em vários estados e municípios brasileiros têm sido organizados e ministrados cursos de extensão, de aperfeiçoamento e de especialização sobre a questão racial, por meio da articulação entre as universidades, as secretarias de educação e os movimentos sociais” (Gomes, 2011, p. 41).

A relevância da Lei nº 10.639/2003 vai além do ambiente escolar, impactando positivamente a sociedade como um todo. Ao promover uma educação inclusiva e multicultural, a lei contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e críticos em relação às questões étnico-raciais. Esse aspecto é fundamental para a construção de uma

sociedade mais democrática e igualitária, em que todos os indivíduos tenham as mesmas oportunidades e sejam tratados com dignidade e respeito.

Com certeza, a partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história de Continente Africano, de seus países e respectivas matrizes étnico-culturais (...), a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças (Gomes, 2014, p. 35).

Ademais, a valorização da história e cultura afro-brasileira e africana pode fortalecer a identidade e a autoestima dos estudantes afrodescendentes. O reconhecimento de suas origens e contribuições para a sociedade brasileira é essencial para a construção de uma identidade positiva e para o empoderamento desse alunado, que muitas vezes enfrenta discriminação e preconceito no ambiente escolar.

Logo, a Lei nº 10.639/2003 é um passo importante na luta por justiça social e reparação histórica. Ao reconhecer a importância das culturas africanas e afro-brasileiras, a lei contribui para a valorização da diversidade e para a promoção da igualdade racial no Brasil. No entanto, é crucial que haja um comprometimento por parte do governo, das instituições de ensino e da sociedade para a plena implementação e efetividade dessa lei.

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. (...) Tratar, pois, de ensinamentos e de aprendizagens é tratar de identidades, de conhecimentos que se situam em contextos de culturas, de choques e trocas entre jeitos de ser e viver, de relações de poder (Silva, 2011, p. 12-13).

Assim, a Lei nº 10.639/2003 se trata “de um marco na educação brasileira, porque introduz uma forma de valorizar a participação dos afrobrasileiros na história do país, e de resgatar os valores culturais africanos” (Carneiro, 2011, p. 22). Sua implementação adequada pode contribuir para a formação de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa. Desse modo, através da educação, a diversidade cultural será reconhecida e valorizada e o racismo e a discriminação serão combatidos de forma eficaz .

No entanto, “(...) as questões educacionais visando a inclusão dos negros na sociedade nascem das lutas sociais, e não das benesses do Estado, menos ainda das ações filantrópicas” (Gonçalves, 2011, p. 104-105). O movimento negro brasileiro desempenhou e continua desempenhando um papel fundamental dentro da educação étnico-racial no país. Este

movimento, que remonta ao período pós-abolicionista, tem sido crucial na luta contra o racismo estrutural e institucional e na promoção de uma educação inclusiva e representativa das diversas identidades e culturas afro-brasileiras.

Desde o final do século XIX, com a abolição da escravidão em 1888, o movimento negro brasileiro tem lutado pela inclusão social e pelo reconhecimento dos direitos da população negra no país (Gomes, 2011). Essa luta se intensificou ao longo do século XX, especialmente durante os períodos de repressão política, a exemplo da ditadura militar (1964-1985). Durante esses anos, organizações de pautas raciais foram protagonistas na defesa dos direitos civis e na promoção de políticas antirracistas.

O movimento negro brasileiro obteve (e ainda obtém) um papel fundamental na luta por políticas públicas que visam a igualdade racial. Um exemplo concreto desse esforço é a própria Lei nº 10.639/2003, a qual foi resultado de uma longa campanha do movimento, que buscou corrigir a invisibilidade histórica e cultural dos negros no currículo escolar brasileiro. Essa inclusão é primordial para combater o racismo e para promover a valorização da identidade negra desde a educação básica.

Um dos roteiros que se pode percorrer na relação entre o Brasil e o Continente Africano tem sido o dos diálogos literários, paralelamente as interações históricas, culturais e socioeconômicas. Com o advento da Lei 10.639/2003, esse roteiro sai da condição de possibilidade para tornar-se uma obrigatoriedade (Amâncio, 2014, p. 47).

Além disso, o movimento negro brasileiro também estabeleceu espaços educativos e culturais que promovem a valorização da identidade negra. Organizações como o Centro de Estudos Afro-Asiáticos (CEAA), fundado na década de 1950, e o Geledés - Instituto da Mulher Negra, fundado em 1988, têm oferecido cursos, seminários e atividades que visam a educação e a conscientização sobre as contribuições afrodescendentes à sociedade.

As ações que vêm sendo realizadas pelas organizações negras no campo da educação expressam-se em diferentes dimensões dessa temática, incidindo sobre a educação formal nos diferentes níveis; na produção e avaliação crítica de instrumentos didáticos; em projetos de formação para o exercício da cidadania, para a capacitação para o mercado de trabalho e para o fortalecimento da capacidade de pressão sobre o Estado (Carneiro, 2019, p. 124).

É de suma importância a sensibilização de toda a comunidade escolar – isto inclui alunos, pais/responsáveis e todos os funcionários – para a magnitude da educação étnico-

racial. Campanhas educativas, eventos culturais e debates promovidos pelo movimento negro têm ajudado a construir um ambiente escolar mais inclusivo e respeitoso.

Apesar dos avanços significativos promovidos pelo movimento negro, muitos desafios ainda persistem. A implementação da Lei nº 10.639/2003 enfrenta resistência em várias esferas, desde a falta de recursos e formação adequada de professores até a resistência ideológica e política, afinal, “Os esforços de integração do negro na sociedade brasileira esbarram constantemente na ausência, por parte dessa mesma sociedade, de um projeto efetivo de integração social do negro (...)”(Carneiro, 2019, p. 14).

A desqualificação ou criminalização dos movimentos sociais é uma prática autoritária consagrada na nossa tradição política e causa espanto que seja utilizada sem-cerimônia por aqueles que se manifestam em defesa dos princípios da igualdade, da democracia e do pacto republicano (Carneiro, 2011, p. 36).

Além disso, o racismo estrutural continua a impactar negativamente as oportunidades e experiências educacionais de estudantes negros, pois, “Mesmo sendo constantemente negado, evidencia-se o fato de que o racismo tem raízes profundas na sociedade brasileira e se manifesta de forma enfática no cotidiano da população negra” (Gomes, 2014, p. 39).

Para o futuro, é essencial que o movimento negro brasileiro continue se mobilizando e influenciando políticas públicas, ao mesmo tempo em que se fortaleçam parcerias com instituições acadêmicas e governamentais, afinal, “(...) o Movimento Negro apresenta, historicamente, um projeto educativo, construído à luz de uma realidade de luta” (Gomes, 2011, p. 48). A produção contínua de conhecimento crítico e a disseminação de práticas educativas antirracistas são fundamentais para a construção de uma sociedade verdadeiramente igualitária.

O movimento negro brasileiro tem sido uma força vital na promoção da educação étnico-racial no país, pois, sem ele, “(...) jamais teríamos pautado o tema do racismo e da discriminação racial nas agendas políticas e da justiça brasileira” (Gonçalves, 2011, p. 105). Suas contribuições têm transformado tanto a estrutura quanto o conteúdo da educação brasileira, promovendo a inclusão, a equidade e o reconhecimento das contribuições históricas e culturais dos africanos e afrodescendentes.

5.2 A INVISIBILIDADE DA VOZ FEMININA NEGRA EM SALA DE AULA: O PAPEL DO FEMINISMO NEGRO NA EMANCIPAÇÃO PEDAGÓGICA DA MULHER NEGRA

Quando se aborda a disciplina de literatura nas escolas, vem à tona a questão do cânone literário. Em outras palavras, as salas de aula, na disciplina de literatura, evidenciam o tradicionalismo literário e ignoram autoras e autores que fazem parte de alguma minoria social. Esse fenômeno reflete múltiplas formas de opressão, incluindo o racismo e o sexismo. Assim, em muitos casos, a voz das mulheres negras é silenciada, tanto pelos professores quanto pelos estudantes, contribuindo para a perpetuação de estereótipos e para a reprodução de discriminações raciais.

Assim como o público branco do século XIX retratou as mulheres negras como a personificação de todos os traços negativos que normalmente eram atribuídos ao sexo feminino, em geral, enquanto retratava as mulheres brancas como personificação de todos os traços positivos, o público branco do século XX continuou essa prática (Hooks, 2019, p. 255).

Uma das razões para a invisibilidade da voz feminina negra nas salas de aula é a falta de representatividade nos currículos escolares e nos materiais didáticos. De acordo com o currículo escolar tradicional, disciplinas como história e literatura, muitas vezes, negligenciam as contribuições e as experiências das mulheres negras, reforçando, assim, uma visão distorcida e incompleta da sociedade. Isso se dá porque as estruturas de poder dentro das instituições educacionais tendem a privilegiar as vozes e os conhecimentos considerados canônicos, marginalizando aqueles que estão fora desse padrão, como é o caso das mulheres negras.

A escola é um complexo social fundamental no processo de transformação da realidade social; ela é influenciada pelo sistema, ao passo que, em contrapartida, também o influencia, uma vez que forma as pessoas que vão ocupar e ajudar a construir todas as demais instâncias sociais. Nesse sentido, a escola precisa ser uma forte aliada no enfrentamento das opressões estruturais, fundamentalmente o racismo (Pinheiro, 2023, p. 103).

Outro fator que contribui para a problemática é a reprodução de estereótipos e de preconceitos dentro do ambiente escolar. As mulheres negras, muitas vezes, são vistas como “fortes”, que “aguentam tudo”, ou como “mulher servil”, estereótipos que limitam sua capacidade de expressar suas próprias experiências e pensamentos. Sobre essa questão, Chimamanda Adichie salienta que “O problema da questão de gênero é que ela prescreve

como devemos ser em vez de reconhecer como somos. Seríamos bem mais felizes, mais livres para sermos quem realmente somos, se não tivéssemos o peso das expectativas do gênero” (Adichie, 2015, p. 13). Além disso, o viés inconsciente dos professores e alunos pode levar a uma subvalorização do conhecimento e das contribuições das mulheres negras, perpetuando, assim, sua exclusão das discussões e debates em sala de aula.

É importante ressaltar também que a invisibilidade da voz feminina negra nas salas de aula não é apenas um problema individual, mas sim um reflexo de estruturas mais amplas de poder e dominação. O racismo estrutural e o sexismo permeiam todas as esferas da sociedade, incluindo a educação, e moldam as interações e as dinâmicas dentro do ambiente escolar. Portanto, qualquer esforço para enfrentar essa questão deve necessariamente abordar esses fatores sistêmicos e estruturais.

(...) desprezar a variável racial na temática de gênero é deixar de aprofundar a compreensão de fatores culturais racistas e preconceituosos determinantes nas violações dos direitos humanos das mulheres no Brasil que estão intimamente articulados com a visão segundo a qual há seres humanos menos humanos do que outros, e, portanto, aceita-se complacentemente que estes não sejam tratados como detentores de direitos (Carneiro, 2019, p. 149).

Para combater a invisibilidade da voz feminina negra nas salas de aula, é fundamental adotar uma abordagem que reconheça e valorize as múltiplas identidades e experiências das mulheres negras. Isso inclui a produção de currículos e de materiais didáticos mais diversos e representativos, que reflitam a riqueza e a diversidade social. Além disso, é importante promover um ambiente escolar inclusivo e acolhedor, em que todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas, independentemente de raça, gênero ou classe social. Para isso, é urgente que “(...) a escola assuma o papel de revisora - não mais de mantenedora - da série histórica que explica o fato de o segundo maior país negro do mundo ainda preservar práticas racistas no cotidiano de suas relações sociais” (Gomes, 2014, p. 35).

Os educadores também desempenham um papel crucial na promoção da visibilidade e do empoderamento da voz feminina negra nas salas de aula. Primeiro, eles devem estar cientes de seus próprios preconceitos e ideologias, para, posteriormente, trabalharem ativamente, criando um ambiente pedagógico em que *nenhuma* voz seja ignorada. Em relação a esse fator, Bell Hooks defende que a educação deve ser um espaço de liberdade em que os estudantes possam questionar, desafiar e mudar as condições de opressão em suas vidas. A autora acredita que a educação deve ser libertadora, ajudando os alunos a desenvolverem uma

consciência crítica, afinal, o ensino é uma forma de ativismo e os educadores devem agir ativamente na luta contra o racismo, contra o sexismo e contra outras formas de opressão, promovendo a justiça social e a igualdade dentro e fora da sala de aula (Hooks, 2017).

Entretanto, para que essa abordagem tenha sucesso contínuo, é necessário, primeiramente, reconhecer o papel do movimento feminista negro brasileiro e a sua historicidade, que está completamente enraizada nas experiências de resistência e luta das mulheres negras desde o período colonial.

É a consciência desse grau de exclusão que determina o surgimento de organizações de mulheres negras de combate ao racismo e ao sexismo, tendo por base a capacitação de mulheres negras, assim como o estímulo à participação política, à visibilidade, à problemática específica das mulheres negras na sociedade brasileira, à formulação de propostas concretas de superação da inferioridade social gerada pela exclusão de gênero e raça, e à sensibilização do conjunto do movimento de mulheres para as desigualdades dentro do que o racismo e a discriminação racial produzem (Carneiro, 2011, p. 112).

Durante a escravidão, as mulheres negras foram submetidas a condições degradantes, enfrentando a violência de gênero e racial simultaneamente. Apesar dessas dificuldades, elas foram relevantes na manutenção de suas culturas e na organização de movimentos de resistência, como as fugas para quilombos e as revoltas contra os senhores de escravos.

Com a abolição da escravidão em 1888, as mulheres negras continuaram a enfrentar vastos desafios em uma sociedade que não lhes oferecia oportunidades reais de integração social e econômica, afinal, “Por séculos, os seres humanos eram divididos em dois grupos, um dos quais excluía e oprimia o outro (Adichie, 2015, p. 15). Mesmo com a alforria, a discriminação era absurdamente visível, reforçando a necessidade de organização e luta coletiva. Durante a Primeira República e nas primeiras décadas do século XX, as mulheres negras começaram a se mobilizar em torno de questões específicas, como o acesso à educação, ao trabalho digno e à moradia.

A mulher negra não participa do processo produtivo em igualdade de condições com homens brancos, negros, amarelos, e mulheres brancas e amarelas, situando-se, assim, na base da hierarquia social, penalizada em relação a oportunidades e mobilidade na estrutura ocupacional (Carneiro, 2019, p. 47).

Nos anos 1980, o feminismo negro no Brasil ganhou força em um contexto de intensa agitação política e social, marcado pelo fim da ditadura militar e pela redemocratização do

país (Ribeiro, 2018). Na mesma década, a produção intelectual e acadêmica das mulheres negras brasileiras ganhou destaque, contribuindo para a construção teórica do feminismo negro. Pesquisadoras como Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento trouxeram à tona a importância de uma abordagem que valorizasse as inúmeras formas de opressão enfrentadas pelas mulheres negras.

A institucionalização do feminismo negro se deu através da criação de organizações e ONGs que atuam na defesa dos direitos das mulheres negras. A Geledés – Instituto da Mulher Negra, fundada por Sueli Carneiro em 1988, é um exemplo importante desse fenômeno. Essas organizações não só oferecem suporte e empoderamento às mulheres negras, mas também atuam na elaboração e na implementação de políticas públicas voltadas a combater a discriminação racial e de gênero. Graças a pressão desses movimentos, tornaram-se possíveis a adoção de políticas afirmativas e a criação de órgãos governamentais voltados para a promoção da igualdade racial.

Sumariamente, podemos afirmar que o protagonismo político das mulheres negras tem se constituído em força motriz para determinar as mudanças nas concepções e o reposicionamento político feminista no Brasil. A ação política das mulheres negras vem promovendo:

- o reconhecimento da falácia da visão universalizante de mulher;
- o reconhecimento das diferenças intragênero;
- o reconhecimento do racismo e da discriminação racial como fatores de produção e reprodução das desigualdades sociais experimentadas pelas mulheres no Brasil;
- o reconhecimento dos privilégios que essa ideologia produz para as mulheres do grupo racial hegemônico;
- o reconhecimento da necessidade de políticas específicas para as mulheres negras para a equalização das oportunidades sociais;
- o reconhecimento da dimensão racial que a pobreza tem no Brasil e, consequentemente, a necessidade do corte racial na problemática da feminização da pobreza;
- o reconhecimento da violência simbólica e da opressão que a brancura, como padrão estético privilegiado e hegemônico, exerce sobre as mulheres não brancas (Carneiro, 2015, p. 195-196).

Consequentemente, o feminismo negro possui bastante relevância na educação básica brasileira ao reconhecer e valorizar as experiências e contribuições das mulheres negras. O movimento desafia as estruturas de poder que perpetuam a desigualdade e a exclusão, propondo uma educação mais inclusiva e igualitária. Na educação básica, o feminismo negro propõe a desconstrução de estereótipos raciais e de gênero, a valorização da diversidade cultural e a promoção da justiça social.

É urgente que pessoas brancas discutam racismo pelo viés da branquitude, que se questionem. Que reflitam e perguntem a si mesmas: quantas vezes contribui com a baixa autoestima da minha amiga negra ao fazer piadas sobre o cabelo dela? Quantas vezes fui obstáculo no sonho de uma pessoa negra por achar que filha de empregada doméstica não pode fazer faculdade com meu filho? Quantas vezes internalizei que mulheres negras deveriam me servir em vez de entender que são empurradas a isso por conta do racismo e do machismo estruturais? (Ribeiro, 2018, p. 30).

Um dos principais impactos do feminismo negro na educação básica é a reformulação do currículo escolar para incluir a história, cultura e contribuições sociais das mulheres negras, a exemplo da Lei nº 10.639/2003. Tradicionalmente, os currículos escolares brasileiros têm sido marcados por uma visão eurocêntrica e patriarcal, que marginaliza ou ignora as experiências das mulheres negras na construção social. Bell Hooks (2017) defende um currículo que reconheça as pautas raciais e culturais, pois a educação deve refletir as vivências dos alunos, combatendo a marginalização e o apagamento das vozes não-brancas. Assim, ao incorporar essas vozes e histórias no currículo, o feminismo negro promove uma educação mais representativa e inclusiva, que reflete a diversidade da sociedade brasileira.

A formação continuada de professores é outro campo relevante em que o feminismo negro possui influência na educação básica. É necessário que os educadores sejam capacitados para abordar questões de raça e gênero de maneira sensível e detalhada (Hooks, 2017). A desconstrução de preconceitos e estereótipos, a valorização das contribuições das mulheres negras e a promoção de práticas pedagógicas inclusivas são exemplos sublimes do que os docentes podem abordar.

Ao educador democrata lhe cabe também ensinar mas, para ele ou ela, ensinar não é este ato mecânico de transferir aos educandos o perfil do conceito do objeto. Ensinar é sobretudo tornar possível aos educandos que, epistemologicamente curiosos, vão se apropriando da significação profunda do objeto somente como, apreendendo-o, podem aprendê-lo (Freire, 2001, p. 70).

Igualmente importante é a produção de materiais didáticos que valorizem as experiências e as contribuições das mulheres negra. O feminismo negro destaca a necessidade de desenvolver materiais que sejam representativos e relevantes para os estudantes. Esses materiais devem ser criados de maneira colaborativa, envolvendo educadores, pesquisadores e comunidades negras, a fim de garantir a eficácia de uma educação mais inclusiva.

Além disso, o movimento feminista negro proporciona uma pedagogia crítica aos estudantes. Isto é, valoriza o pensamento crítico dos alunos, dando-lhes margens para questionamentos diversos. Essa pedagogia é baseada no reconhecimento das várias formas de discriminação que afetam as mulheres negras. Com isso, o feminismo negro contribui para a formação de cidadãos conscientes e sedentos por justiça social e igualdade.

Abordá-los [gênero e raça] pedagogicamente ou como objetos de estudos, com competência e sensatez, requer de nós, professores(as) e pesquisadores(as): não fazer vista grossa para as tensas relações étnico-raciais que “naturalmente” integram o dia a dia de homens e mulheres brasileiros; admitir, tomar conhecimento de que a sociedade brasileira projeta-se como branca; ficar atento(a) para não reduzir a diversidade étnico-racial da população a questões de ordem econômico-social e cultural; desconstruir a equivocada crença de que vivemos em uma democracia racial (Silva, 2011, p. 16).

Portanto, é notável que o papel do feminismo negro na educação básica brasileira é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao valorizar as experiências e contribuições sociais das mulheres negras, o movimento desafia as estruturas de poder que estimulam a desigualdade e a exclusão. A implementação de políticas públicas e práticas educacionais inclusivas, a formação continuada de professores e a produção de materiais didáticos representativos são passos essenciais para a promoção da equidade na educação básica.

5.3 CASA DE ALVENARIA NA ESCOLA: POTENCIALIDADES DIDÁTICO-PEDAGÓGICAS PARA UMA EDUCAÇÃO LITERÁRIA FEMINISTA, ANTIRRACISTA E DIALÓGICA

Nas escolas, a implementação de uma educação literária que combata as discriminações de gênero e de cor, de forma dialógica, apresenta competências didático-pedagógicas para promover um ensino mais inclusivo e crítico aos estudantes. Essa abordagem propõe uma revisão dos currículos e das práticas educacionais tradicionais, visando contemplar as vozes e experiências historicamente marginalizadas na literatura e na sociedade. Nesse sentido, é possível observar diversas potencialidades que essa perspectiva pode oferecer à educação brasileira.

O trabalho com Literatura ocupa um espaço privilegiado no atendimento dos objetivos da Lei 10.639/03, uma vez que a Literatura cria oportunidades diversas para discutir aspectos culturais e históricos do continente africano e do Brasil, bem como fomentar o pensamento crítico acerca de realidades diversas (Jorge, Amâncio, 2014, p. 106).

Uma dessas potencialidades é a valorização da diversidade. Uma educação literária feminista, antirracista e dialógica reconhece e valoriza as mais diferentes vozes, experiências e perspectivas presentes na literatura, possibilitando aos estudantes a oportunidade de se identificarem com diversas narrativas e personagens presentes nas obras. Essa abordagem prepara o aluno para lidar com a diversidade cultural e social, capacitando-o para atuar nos mais variados ambientes.

Outra potencialidade a ser notada utilizando uma pedagogia feminista, antirracista e dialógica é a desconstrução de estereótipos. Ao estudar obras literárias que problematizam estereótipos de gênero, de raça e de classe social, os estudantes são instigados a questionar sobre os preconceitos e a construir uma visão mais crítica e complexa da sociedade, pois “A educação para a libertação, responsável em face da radicalidade do ser humano, tem como imperativo ético a desocultação da verdade” (Freire, 2001, p. 92).

Também é possível destacar, dentro dessa abordagem, o empoderamento das minorias sociais. A inclusão de obras escritas por minorias étnico-raciais e de gênero, como mulheres negras e indígenas, proporciona um espaço de visibilidade e de empoderamento para esses grupos, fortalecendo a identidade cultural e a autoestima de estudantes que se identificarem com a autoria e/ou com a narrativa. Isso também possibilita o reconhecimento das contribuições dessas obras e autores(as) para a literatura e para a cultura.

(...) uma mulher negra empoderada incomoda muita gente — basta perceber os olhares e os comentários de algumas pessoas quando veem uma que não se curva às exigências de uma sociedade racista e misógina. É muito comum ouvir xingamentos do tipo “Que negra metida”, “Essa negra se acha” ou “Quem essa negra pensa que é?” quando saímos do lugar que a sociedade acha que é o nosso (Ribeiro, 2018, p. 26).

Concomitantemente, tal perspectiva possibilita uma promoção da equidade. Ao reconhecer as desigualdades históricas e sociais e propor ações afirmativas para enfrentá-las, a educação literária feminista, antirracista e dialógica contribui positivamente para o desenvolvimento da igualdade de gênero e de raça. Isso faz com que haja, nos estudantes, um estímulo ao pensamento crítico, por meio da análise crítica de textos literários, incentivando-os a questionar discursos opressores e a refletir sobre questões sociais, culturais e políticas,

afinal, “A escola é o espaço de formação humana por excelência; ela é um complexo social fundamental na nossa constituição, tanto no âmbito social, pensando na coletividade, quanto no aspecto individual, a partir da nossa construção subjetiva” (Pinheiro, 2023, p. 103).

Mais uma potencialidade a ser observada é o incentivo ao diálogo intercultural. A leitura e discussão de obras literárias de diferentes culturas e contextos sociopolíticos favorecem a comunicação intercultural, a troca de diferentes ideias e o respeito à diversidade, contribuindo para a construção de uma sociedade mais inclusiva e plural, pois “É importante viver a diversidade em todas as instâncias da vida, entendendo que é só convivendo com a pluralidade que efetivamente cresceremos com ela” (Pinheiro, 2023, p. 88-89).

Consequentemente, ao trabalhar com essa abordagem, os alunos poderão desenvolver o sentimento de empatia. O contato com obras que apresentam experiências de opressão e de discriminação pode fazer com que os estudantes se sintam, de certa forma, envolvidos com as situações narradas, gerando solidariedade entre eles e favorecendo a construção de relações mais justas e igualitárias. Hooks (2017) acredita que o ensino deve ser baseado no respeito mútuo e na solidariedade, criando um ambiente em que todos os alunos (especialmente os que fazem parte de algum grupo minoritário) se sintam valorizados e apoiados.

O combate ao apagamento histórico é outra competência da pedagogia feminista, antirracista e dialógica que jamais deve ser ignorada. O uso de narrativas históricas e literárias marginalizadas nos currículos escolares contribui para resgatar memórias subalternas e promover uma narrativa mais abrangente e representativa do passado e do presente, ampliando o repertório sociocultural dos estudantes e desenvolvendo a sua consciência histórica. Tal abordagem capacita os alunos a compreenderem os processos históricos e sociais que moldam o presente. Isso gera, por conseguinte, a descolonização do currículo, isto é, narrativas coloniais e eurocêntricas, abrangendo a valorização de múltiplos saberes e culturas não hegemônicos.

A branquitude como sistema de poder fundado no contrato racial, da qual todos os brancos são beneficiários, embora nem todos sejam signatários, pode ser descrita no Brasil por formulações complexas ou pelas evidências empíricas, como no fato de que há absoluta prevalência da brancura em todas as instâncias de poder da sociedade: nos meios de comunicação, nas diretorias, gerências e chefias das empresas, nos poderes Legislativo, Executivo e Judiciário, nas hierarquias eclesásticas, no corpo docente das universidades públicas ou privadas etc (Carneiro, 2011, p. 86).

Outra competência a ser destacada é a possibilidade de uma pedagogia interdisciplinar. Em outras palavras, uma abordagem literária feminista, antirracista e dialógica proporciona a

união entre diferentes disciplinas e áreas do conhecimento, enriquecendo o processo de aprendizagem e ampliando sua relevância para a vida dos estudantes. Alguns exemplos dessas incorporações podem ser: (1) literatura com história e sociologia, analisando os contextos histórico-sociais dos enredos; (2) literatura com geografia, abordando os fenômenos físicos e sociais que se interligam à narrativa; e (3) literatura com matemática, apresentando dados estatísticos que possuam relação às obras estudadas.

Esses procedimentos acabam trazendo à tona uma potencialidade valiosa: o incentivo à pesquisa e ao debate. A leitura e discussão de obras literárias, de forma interdisciplinar, estimulam a curiosidade intelectual dos estudantes, fazendo com que eles realizem pesquisas e participem de debates sobre temas relevantes para a sociedade, tais como:

- afirmação da identidade negra brasileira (afro-brasilidade)
- afirmação da identidade negro-africana
- retomada da África-Mãe na reflexão crítica sobre afrodescendência
- expressões de etnicidades como presentificação das heranças africanas
- o universo das tradições orais africanas e afro-brasileiras
- tensões étnico-raciais
- exclusão racial em contextos urbanos
- vivências e discursos da população negra brasileira
- luta antirracista
- estratégias políticas e mobilizações sociais (Amâncio, 2014, p. 84)

Assim, consequentemente, haverá um incentivo à formação de leitores críticos. A pedagogia literária feminista, antirracista e dialógica tem como um de seus papéis formar leitores críticos e reflexivos, capazes de analisar e interpretar textos de forma interdisciplinar, contextualizada e problematizadora, desenvolvendo sua capacidade de compreender e intervir na sociedade. A educação básica deve focar no desenvolvimento do pensamento crítico desde cedo, auxiliando os alunos a entenderem e a transformarem suas realidades (Freire, 2018).

Isso faz com que haja um desenvolvimento da autonomia e do protagonismo do aluno. O contato com diversas obras literárias e a participação em atividades de leitura crítica, de debates e de pesquisas capacita os estudantes a assumirem um papel ativo nas suas formações pedagógicas e civis (Freire, 2018), ajudando a progredir moralmente e eticamente a sociedade. Portanto, ao promover a reflexão crítica, o diálogo intercultural e o respeito à diversidade, a educação literária feminista, antirracista e dialógica contribui fortemente para a formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a transformação social. Cidadãos capazes de reconhecer e de enfrentar as injustiças e desigualdades sociais, colaborando na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e empática.

6 O PRINCÍPIO DO (SEM) FIM...

Diante de toda a análise realizada, é possível concluir a existência da forte relação do gênero literário diário com as representações sociais por meio dos fenômenos do dialogismo e da polifonia. Os diários geralmente são narrativas pessoais em primeira pessoa em que os autores exploram seus próprios pensamentos, sentimentos e experiências. Isso permite uma expressão autêntica de suas representações sociais. Eles podem variar amplamente em estilo e estrutura, o que os torna um gênero literário flexível. Isso reflete a heterogeneidade das representações sociais e vozes presentes em uma sociedade.

Os diários, muitas vezes, refletem as experiências e pensamentos do(a) autor(a), proporcionando uma visão interna de sua vida e contexto social, registrando eventos e observações que são influenciados por situações sociais, históricas, políticas e econômicas vivenciados por quem escreveu. Também servem como ferramentas para a construção da identidade pessoal, refletindo como os indivíduos se veem em relação à sociedade e como eles se encaixam em grupos sociais específicos. Além disso, os diários podem se tornar testemunhos valiosos de eventos históricos e culturais, capturando as representações sociais predominantes da época, incluindo preconceitos, estereótipos e valores.

O dialogismo presente nos diários pode ser observado na coexistência de várias vozes e perspectivas. O autor ou a autora pode se envolver em um diálogo consigo mesmo, discutindo suas próprias ideias e emoções, ou com outras pessoas, respondendo a eventos sociais e interpelando os leitores. Os autores frequentemente se dirigem a um público (real ou imaginário) e buscam comunicar suas experiências e visões de mundo, estabelecendo conexões e diálogos com os leitores.

A escrita do diário é um espaço em que os autores negociam sua identidade e se relacionam com as normas e valores da sociedade. Isso pode incluir a conformidade ou a resistência às representações sociais dominantes. Os diários oferecem uma janela para a compreensão de como os indivíduos se relacionam com sua sociedade, como constroem suas identidades e como se engajam em diálogos intertextuais. Essa relação é um campo fértil para a análise literária, histórica e sociológica.

Assim, ao se falar em polifonia literária, é notável a magnitude dos diários da autora Carolina Maria de Jesus, que se tornou uma voz poderosa na literatura brasileira através de suas obras que documentam a vida dentro e fora das favelas de São Paulo, expondo a pobreza e as desigualdades sociais e apresentando uma perspectiva que desafia as narrativas canônicas.

Os textos de Carolina Maria de Jesus apresentam múltiplas vozes e experiências, desde sua própria perspectiva como mulher negra e pobre até as vozes das pessoas que a cercavam nos ambientes os quais frequentava. Essa pluralidade de vozes acaba desenvolvendo um espaço de resistência, cujas experiências marginalizadas ganham a visibilidade que o tradicionalismo literário tanto minimiza.

Logo, o trabalho da autora oferece um modelo para uma pedagogia crítica que valoriza as vozes marginalizadas. Sua obra é um exemplo de como a literatura pode ser uma forma de resistência e um meio de conscientização sobre os problemas sociais, principalmente de raça, de classe e de gênero. Por meio da análise dos textos de Carolina, os estudantes podem desenvolver uma interpretação mais profunda das dinâmicas de poder e de opressão da sociedade.

Com essa abordagem, é visível que a obra de Carolina Maria de Jesus possui um imenso impacto pedagógico, trazendo fortes críticas das desigualdades sociais. Seu trabalho é uma ferramenta valiosa para ensinar sobre a interrelação entre raça, classe e gênero, inspirando os estudantes a lutarem por uma sociedade mais justa.

Consequentemente, a escritora possui grande importância na literatura e na educação, pois, ao inspirar educadores, pesquisadores e estudantes a lutarem por uma sociedade mais justa e inclusiva, fortifica, no currículo escolar, uma pedagogia feminista e antirracista. Em outras palavras, as obras de Carolina Maria de Jesus auxiliam no desenvolvimento de uma educação que dialoga com os mais diversos contextos sociais. Não se dá somente em ler e interpretar o texto em si, mas sim em ler e interpretar o que há por trás do texto, analisar quais temáticas sociais estão presentes na narrativa e refletir sobre.

A educação feminista e antirracista busca romper as violências de gênero e de raça através de práticas pedagógicas que promovem a igualdade e a emancipação das mulheres negras e seus feitos. Tal abordagem enaltece as vozes historicamente silenciadas, promovendo um currículo que reconhece o mundo fora do tradicionalismo. Assim, uma educação que prestigia o feminismo negro oferece uma compreensão mais completa das opressões e das lutas, permitindo que os estudantes reconheçam e combatam as diferentes formas de discriminação.

Portanto, a fim de firmar uma educação transformadora, tal qual Paulo Freire defendia, é essencial desenvolver estratégias pedagógicas que promovam o diálogo e o pensamento crítico. Para isso, necessita-se de espaços seguros para discussões, de métodos de ensino colaborativos e dialógicos e de projetos que relacionem o currículo à vida real dos estudantes.

Entretanto, implementar uma educação dialógica e que valorize as vozes marginalizadas é algo desafiador, pois a resistência das estruturas educacionais tradicionais ainda persiste. Logo, é essencial haver uma abordagem pedagógica que inclua o diálogo aberto, permitindo que os estudantes questionem e reflitam sobre diversos assuntos sociais. Assim, tem-se a necessidade de formar professores para lidarem com temas complexos de raça, de gênero e de classe.

Por conseguinte, pensando em uma perspectiva multi e interdisciplinar, a educação feminista e antirracista, mediada pela literatura, é uma forma poderosa de empoderamento para estudantes que fazem parte de alguma minoria social. Ao entrarem em contato com textos que refletem suas próprias experiências (positivas e negativas), os alunos podem desenvolver (mais) autoconfiança e uma melhor compreensão de suas próprias capacidades de resistência, de luta e de identidade.

Obras literárias como as de Carolina Maria de Jesus são ferramentas preponderantes para despertar o pensamento crítico e para promover a empatia e o entendimento das diferentes realidades sociais. A inclusão de literatura de autoria feminina negra no currículo escolar, além de desafiar as narrativas canônicas, oferece uma visão histórico-social mais inclusiva e completa. Esses textos são fulcrais para uma pedagogia que reflete a diversidade cultural e as diferentes vozes que compõem a sociedade.

Com isso, nota-se que a literatura possui um papel fundamental na formação de identidades, principalmente para grupos marginalizados. Ao ler obras como as de Carolina Maria de Jesus, os estudantes podem refletir sobre suas próprias experiências e desenvolver uma ideia de identidade e de pertencimento.

Deste modo, o compilado do dialogismo, da literatura, e da educação feminista e antirracista, exemplificado pela obra *“Casa de Alvenaria”*, de Carolina Maria de Jesus, oferece ricas investigações e práticas pedagógicas. Essa abordagem não apenas valoriza os grupos minoritários, mas também, e principalmente, promove uma educação crítica, inclusiva e emancipatória, capacitando os estudantes a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades.

Em vista disso, a presente dissertação salientou que o estudo do diário de Carolina Maria de Jesus é crucial para desenvolver uma compreensão mais completa e justa da literatura e da sociedade. Logo, a relação entre literatura, educação feminista e antirracista e dialogismo permite uma reavaliação das práticas pedagógicas tradicionais, abrindo caminhos para abordagens mais inclusivas e transformadoras. A obra de Carolina Maria de Jesus serve como um estímulo para essa reflexão, pois revela a importância de valorizar e integrar as

minorias sociais (e suas realizações) no processo educativo. Essa abordagem educacional não pode ser subestimada. Ao promover uma educação que preza a diversidade e combate desigualdades, constrói-se uma sociedade mais justa e igualitária.

Assim, conforme o presente estudo, as expectativas futuras para a educação feminista, antirracista e dialógica são prósperas, especialmente com o crescente reconhecimento das vozes e experiências marginalizadas na literatura, na sociedade e no currículo escolar. A obra de Carolina Maria de Jesus é e sempre será uma fonte de inspiração e referência para práticas pedagógicas que promovam a justiça social.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, C. N. **Sejamos todos feministas**. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

ALMEIDA, C. S. **Feminismo negro**: a luta por reconhecimento da mulher negra no Brasil. Dissertação (Mestrado em Direitos e Garantias Fundamentais). Faculdade de Direito de Vitória. Espírito Santo, 113 p., 2016.

ALMEIDA, S. L. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

AMÂNCIO, I. M. C. O universo literário africano de Língua Portuguesa como ferramenta para a efetivação da Lei 10.639/03. In: AMÂNCIO, I. M. C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

_____. JORGE, M. L. S. Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica. In: AMÂNCIO, I. M. C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

AMARAL, P.; RODRIGUES, R. R. O cronotopo bakhtiniano do romance (auto)biográfico: da antiguidade à contemporaneidade. **Bakhtiniana**, São Paulo, v. 10, n. 3, p. 111-129, set./dez. 2015.

AMO, A. L. **El diario personal en la literatura: teoría del diario literario**. El salón de pasos perdidos (1990-2018), de Andrés Trapiello. 2019. Tese (Doutorado) - Departamento de Lingüística General y Teoría de la Literatura, Universidad de Granada, Granada, 2019.

ARRUDA, A. A. A escrita performática de Carolina Maria de Jesus. In: PEREIRA, G. H. (Org). **Carolina Maria de Jesus: uma questão autoral**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

BASILIO, P. Vidas negras importam. In: REIS, G. et al. **Narrativas na/da pandemia**. Rio de Janeiro: Ayvu, 2021.

BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1981.

_____. **Estética da criação verbal**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Formas de tempo e de cronotopo no romance: ensaios de poética histórica. In: _____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. São Paulo: Unesp, 1998. p. 211-362.

_____. **Questões de literatura e estética: a teoria do romance**. 5. ed. São Paulo: Hucitec Annablume, 2002. p. 71-210.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

_____. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.

_____. **Teoria do romance II: o romance como gênero literário.** São Paulo: Editora 34, 2018.

BARTHES, R. **Diário de duelo.** Barcelona: Paidós, 2009.

BERNARDI, R. M. Uma leitura bakhtiniana de “Vastas emoções e pensamentos imperfeitos”, de Rubens Fonseca. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. **Diálogos com Bakhtin.** Curitiba: Ed. da UFPR, 2001.

BRANDÃO, C. R.; BORGES, M. C. A pesquisa participante: um momento de educação popular. **Revista. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 6, p.51-62. jan./dez. 2007.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2003.

CARNEIRO, S. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2011.

_____. **Escritos de uma vida.** São Paulo: Pólen Livros, 2019.

DI FANTI, M. G. C. A linguagem e Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas – Revista de Estudos Linguísticos**, Juiz de Fora, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003.

DURÃO, F. A. **Metodologia de pesquisa em Literatura.** São Paulo: Parábola, 2020

FALU, A. Oficina: Convenções sobre a Eliminação de Todas as Formas de discriminação Racial (CERD) e contra a mulher (CEDAW) – articulando conceitos para seu cumprimento conjugado no Brasil. In: **Mulher negra: sujeito de direitos e a convenção para a eliminação da discriminação.** Brasília: AGENDE, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARIAS, T. **Carolina: uma biografia.** Rio de Janeiro: Malê, 2018.

FILHO, O. B. Bakhtin e o cronotopo: uma análise crítica. **InterteXto**, Uberaba, UFTM, v. 4 n. 2, p. 50-67, jul./dez. 2011.

FOUCAULT, M. 1983 - A escrita de si. In: MOTTA, M. B. [org.]. **Michel Foucault: Ética, Sexualidade, Política.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** São Paulo: Cortez, 1989.

_____. **Política e educação.** 5 ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** 65 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GENETTE, G. **Figures IV.** Paris: Seuil, 1999.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIRARD, A. El diário como género literário. **Revista de Occidente**, n. 182-183, 1996, p. 31-39.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial: por um projeto educativo emancipatório. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

_____. Breve descrição do I Curso de Aperfeiçoamento em História da África e das Culturas Afro-brasileiras. In: AMÂNCIO, I. M. C.; GOMES, N. L.; JORGE, M. L. S. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

GONÇALVES, L. A. O. Pensar a educação, pensar o racismo no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática libertadora. 2 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

_____. **E eu não sou uma mulher?** Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019. Edição do Kindle.

_____. **Erguer a Voz**: pensar como feminista, pensar como negra. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, C. M. **Casa de alvenaria, volume 1**: Osasco. São Paulo: Companhia das Letras, 2021a.

_____. **Casa de alvenaria, volume 2**: Santana. São Paulo: Companhia das Letras, 2021b.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019

LEJEUNE, P. **El pacto autobiográfico**. Madrid: Megazul, 1994.

_____. Le journal en procès. In: _____. **L'autobiographie en procès**. Paris: Université de Paris X, 1997.

_____.; BOGAERT, C. **Le journal intime**: histoire et anthologie. Paris: Textuel, 2006.

LUCIANI, I. Llevar un libro de cuenta y razón en la Provenza moderna (siglos XVI- XVIII): escritura doméstica y relato de uno mismo. Manuscris. **Revista d'Història Moderna**, n. 31, 2013, p. 163-203.

MAESTRO, J. G. Genealogía de la Literatura: de los orígenes de la Literatura, construcción histórica y categorial, y destrucción posmoderna, de los materiales literarios. **Revista Signa**, n. 23, 2014, p. 895-898

MARañÓN, G. **Amiel**. Madrid: Espasa, 1962.

MINAYO, M. C. S (Org). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MORAND, P. Samuel Pepys: **Diarios (1660-1669)**. Sevilla: Renacimiento, 2014.

MOREIRA, F. M. **O Cânone Literário Brasileiro: preconceito e eugenia em “O Presidente Negro”**, de Monteiro Lobato. Dissertação (Mestrado em Letras). Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, campus Frederico Westphalen. Rio Grande do Sul, 139 p., 2011.

OLIVEIRA, C. L. P. **A luta por um lugar: gênero, raça e classe**. Eleições municipais de Salvador. Salvador: Programa a cor da Bahia; Série novos toques: 1992.

PADILHA, Laura Cavalcante. Silêncios rompidos: a produção textual de mulheres africanas. In: REIS, Livia Freitas de; VIANNA, Lúcia Helena; PORTO, Maria Bernadette (Orgs.). **Mulher e Literatura**. VII Seminário Nacional. Niterói, RJ: EDUFF, 1999.

PATTON, M. Q. **Qualitative Evaluation and Research Methods**. London: Sage, 1990.

PEREIRA, G. H. Sobre autoconsciência negra e escrita autoral: o caso Carolina Maria de Jesus. In: PEREIRA, G. H. (Org). **Carolina Maria de Jesus: uma questão autoral**. Campinas: Pontes Editores, 2023.

PINHEIRO, B. C. S. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

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

_____. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SIGNOR, R. Os gêneros do discurso. **Resenha crítica**. BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 261-306.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. In: FONSECA, M. V.; SILVA, C. M. N.; FERNANDES, A. B. (Orgs.). **Relações étnico-raciais e educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011.

SILVA, T. C.; SANTOS, M. E.; REIS, M. C. **Carolina Maria de Jesus e a educação para a afirmação da identidade de mulheres negras**. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal de Pernambuco. Recife, 26 p., 2015.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOERENSEN, C. A profusão temática em Mikhail Bakhtin: dialogismo, polifonia e carnavalização. **Travessias**, Cascavel, v. 3, n. 1, 2009. Disponível em: <https://saber.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3299>. Acesso em: 05 set. 2023.

SOUZA, R. A. **História da Literatura**: trajetória, fundamentos, problemas. São Paulo: É Realizações, 2014.

SOUZA, T. C. S. P.; MOREIRA, J. S. P. **Escrita de autoria feminina negra**: reflexões sobre sua importância e inserção no campo educacional. *In*: I Colóquio de Prática Pedagógica e Estágio, Universidade do Estado da Bahia, Campus - II, Alagoinhas - BA. Africanias, 2012.

TEZZA, C. Polifonia e ética. **Cult**, São Paulo, n. 59, p. 60-63, jul. 2002.

TODOROV, T. El origen de los géneros. *In*: GALLARDO, G.; ÁNGEL, M. **Teoría de los géneros literarios**. Madrid: Arco Libros, 1988, p. 31-48.

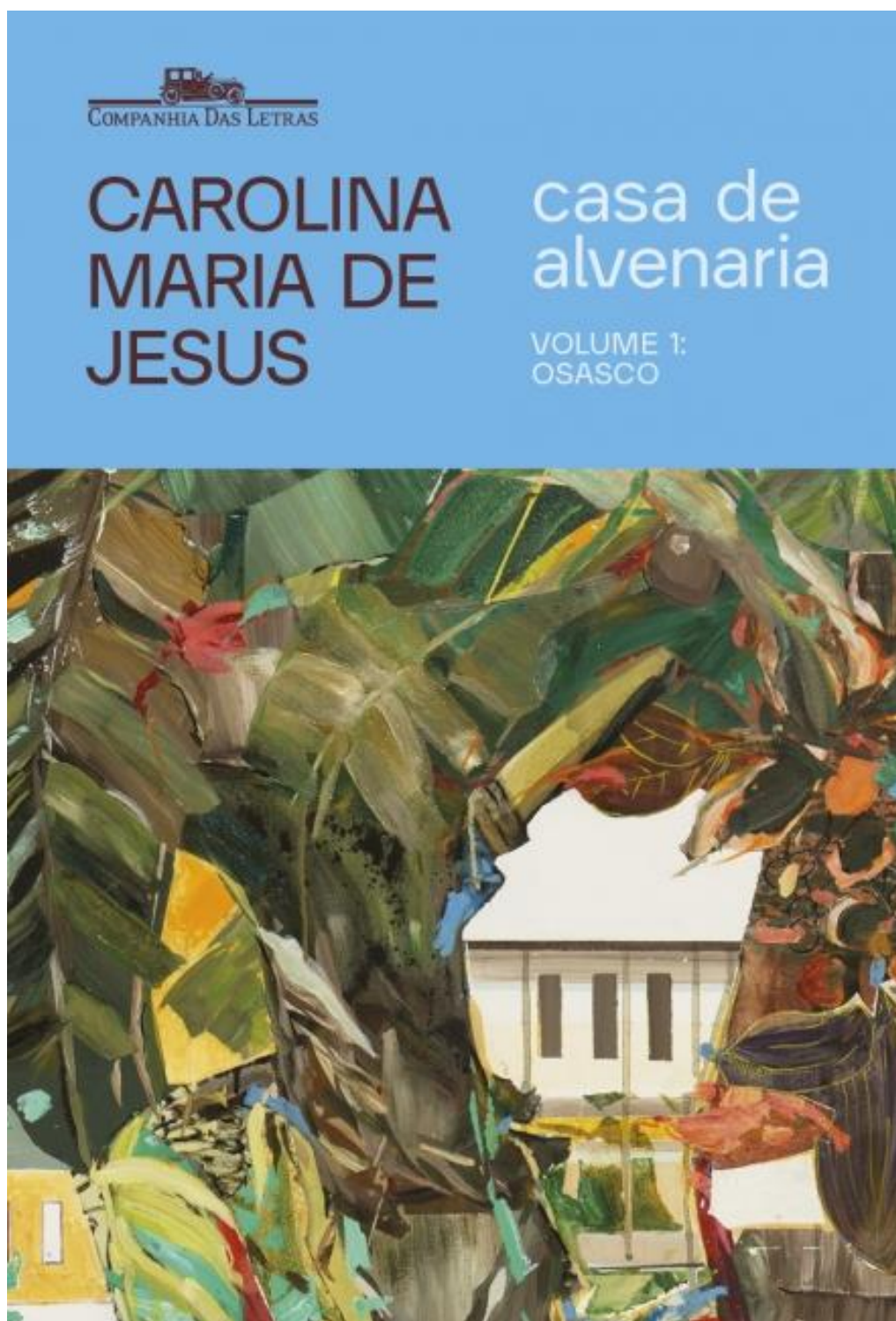
TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa**. 2. ed. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

TRAPIELLO, A. **El escritor de diarios**. Barcelona: Península, 1998.

TROYNA, B.; CARRINGTON, B. **Education, racism and reform**. London: Routledge, 1990.

ANEXOS

ANEXO A – Capa do volume 1 da nova edição de “Casa de Alvenaria”



ANEXO B - Capa do volume 2 da nova edição de “Casa de Alvenaria”

