

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO, AGRICULTURA E AMBIENTE
CAMPUS VALE DO RIO MADEIRA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
DE CIÊNCIAS E HUMANIDADES**

MAIRA IANA HOERLLE

**AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA
SOB O VIÉS DO LIVRO DIDÁTICO**

HUMAITÁ-AM

2021

MAIRA IANA HOERLLE

**AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA
SOB O VIÉS DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Humanidades – PPGECH, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente – IEAA/UFAM, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades.

Orientadora: Dr.^a Raquel Aparecida Dal Cortivo.

Linha de pesquisa: Perspectivas teórico-metodológicas para o ensino das Ciências Humanas.

HUMAITÁ-AM

2021

Ficha Catalográfica

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

H694l Hoerlle, Maira Iana
As literaturas africanas e afro-brasileira sob o viés do livro
didático / Maira Iana Hoerlle . 2021
138 f.: il. color; 31 cm.

Orientadora: Raquel Aparecida Dal Cortivo
Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades) -
Universidade Federal do Amazonas.

1. Literaturas Africanas. 2. Literatura Afro-brasileira. 3. Livros
Didáticos. 4. Lei nº 10.639/03. 5. Diversidade Étnico-racial. I.
Cortivo, Raquel Aparecida Dal. II. Universidade Federal do
Amazonas III. Título

MAIRA IANA HOERLLE

**AS LITERATURAS AFRICANAS E AFRO-BRASILEIRA
SOB O VIÉS DO LIVRO DIDÁTICO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de Ciências e Humanidades pelo Programa de Pós-graduação em Ensino de Ciências e Humanidades do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA/UFAM).

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Dal Cortivo (Presidente)

Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina (Membro Externo)

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Alonso Alves (Membro Interno)

Prof.^a Dr.^a Marília Lima Pimentel Cotinguiba (Suplente Externo)

Prof.^a Dr.^a Fabiana Soares Fernandes (Suplente Interno)

DEDICATÓRIA

À minha filha Rebeca, pela compreensão e
demonstração de amor incondicional.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ser a base das minhas conquistas.

À Prof.^a Dr.^a Raquel Aparecida Dal Cortivo, pela orientação, paciência e competência.

À Prof.^a Dr.^a Izabel Cristina Souza Gimenez, pelo incentivo.

À minha mãe, Miria Brissow Hoerlle, pelo estímulo à busca do conhecimento.

Ao Felipe da Costa Weckner, pelo amor e apoio irrestritos.

Aos professores do programa, pelos ensinamentos.

Aos colegas de curso, pela amizade, convivência e conhecimento compartilhado.

À FAPEAM, pela concessão da bolsa de estudo.

RESUMO

Este trabalho aborda a inserção das Literaturas Africanas e Afro-brasileira entre os conteúdos programáticos do Ensino Médio. O objetivo foi o de realizar uma investigação nas obras, da coleção de três volumes, aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (2018-2020), denominada *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, utilizada no triênio, nas escolas da cidade de Humaitá-AM. Tal estudo exigiu explanações referentes às funções do livro didático, ao espaço destinado à literatura em seu conteúdo temático, à aplicabilidade e entaves da Lei que rege as questões étnico-raciais, à proposta de um ensino que vise a igualdade de direitos, à abordagem da literatura como elemento essencial à formação humana, considerando a importância da produção dessas literaturas para a afirmação da identidade negra. Ademais, fez-se uma retomada histórica sobre a escravidão que ocorreu tanto na África como no Brasil, que acarretou ao povo africano, trazido às terras brasileiras, grandes injustiças. O que se verificou é que, apesar de decorridas quase duas décadas da aprovação da Lei nº 10.639/03, os livros didáticos de Língua Portuguesa para o Ensino Médio, ainda encontram dificuldades para apresentar os conteúdos temáticos concernentes às literaturas citadas, indicando que a abordagem desses temas ocorre de forma superficial na coleção analisada. Situação que exige uma reflexão por parte dos professores da área, autores, grupos editoriais e Ministério da Educação, por meio do PNLD.

Palavras-chave: Literaturas Africanas. Literatura Afro-brasileira. Livros Didáticos. Lei nº 10.639/03. Diversidade Étnico-racial.

RESUMEN

Este trabajo aborda la inserción de las Literaturas Africanas y Afro-brasileña en los contenidos programáticos en *Ensino Médio*. El objetivo fue el de realizar una investigación en las obras, de la colección de tres volúmenes, aprobada en el ámbito del *Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)* (2018-2020), nombrada *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna y Christiane Damien, utilizada en el trienio, en las escuelas de Humaitá-Amazonas. El estudio exigió explicaciones referentes a las funciones del libro didáctico, el espacio destinado a la literatura en su contenido temático, la aplicabilidad y obstáculos de la Ley que rige las cuestiones étnico-raciales, a la propuesta de una enseñanza que vise a la igualdad de derechos, el abordaje de la literatura como elemento esencial a la formación humana, considerándose la importancia de la producción de esas literaturas para la formación de la identidad negra. Además, se hizo una retomada histórica sobre la esclavitud que hubo tanto en África como en Brasil, lo que ocasionó al pueblo africano, traído a las tierras brasileñas, grandes injusticias sufridas. Lo que se verificó es que, a pesar de transcurridas casi dos décadas de aprobación de la Ley nº 10.639/03, los libros didácticos de Lengua Portuguesa para el *Ensino Médio*, aún encuentran dificultades para presentar los contenidos temáticos relativos a las literaturas citadas, indicando que el abordaje de esos temas ocurre de forma superficial en la colección analizada. Situación que exige una reflexión por parte de los profesores del área, de los autores, de grupos editoriales y del *Ministério da Educação*, por medio del *PNLD*.

Palabras-clave: Literaturas Africanas. Literatura Afro-brasileña. Libros Didácticos. Ley nº 10.639/03. Diversidad Étnico-racial.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Português Contemporâneo Volume 1	27
Figura 2 - Português Contemporâneo Volume 2	28
Figura 3 - Português Contemporâneo Volume 3	29
Figura 4 - Agora, de Adão Ventura	72
Figura 5 - O Navio Negreiro (parte IV), de Castro Alves	73
Figura 6 - O Navio Negreiro (parte V), de Castro Alves	74
Figura 7 - Atividade didática sobre O Navio Negreiro	75
Figura 8 - Questões do ENEM sobre O Navio Negreiro	76
Figura 9 - Questões do ENEM sobre Memórias de um Sargento de Milícias	77
Figura 10 - O Cortiço, de Aluísio Azevedo	80
Figura 11 - Atividade didática sobre O Cortiço	82
Figura 12 - Questões do ENEM sobre O Cortiço	83
Figura 13 - Crianças Negras, de Cruz e Sousa	85
Figura 14 - Atividade didática sobre Crianças Negras	86
Figura 15 - Emparedado, de Cruz e Sousa e A Cor da Pele, de Adão Ventura	88
Figura 16 - Atividade didática sobre Emparedado e A Cor da Pele	90
Figura 17 - Questões do ENEM sobre Vida Obscura	91
Figura 18 - Triste Fim de Policarpo Quaresma, de Lima Barreto	93
Figura 19 - Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso, de Ondjaki	98
Figura 20 - Atividade didática sobre Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso	102
Figura 21 - O Dia em que Explodiu Mabata-bata, de Mia Couto	105
Figura 22 - Fogo Morto, de José Lins do Rego	109
Figura 23 - Atividade didática sobre Fogo Morto	110
Figura 24 - Namoro, de Viriato da Cruz	115
Figura 25 - Quero ser Tambor, de José Craveirinha	116
Figura 26 - Atividade didática sobre Namoro e Quero ser Tambor	118
Figura 27 - Para um Negro, de Adão Ventura e Nossa Gente, de Márcio Barbosa	121
Figura 28 - Atividade didática sobre Para um Negro e Nossa Gente	122
Figura 29 - Velho Negro, de Agostinho Neto	123
Figura 30 - Sou Negro, de Cuti	125
Figura 31 - Atividade didática sobre Velho Negro e Sou Negro	126

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Elementos artísticos sobre o negro no Volume 1	64
Quadro 2 - Elementos textuais sobre o negro no Volume 1.....	65
Quadro 3 - Elementos artísticos sobre o negro no Volume 2	65
Quadro 4 - Elementos textuais sobre o negro no Volume 2.....	65
Quadro 5 - Elementos artísticos sobre o negro no Volume 3	66
Quadro 6 - Elementos textuais sobre o negro no Volume 3.....	67
Quadro 7 - Obras integrais e fragmentadas no Volume 1	68
Quadro 8 - Obras integrais e fragmentadas no Volume 2	68
Quadro 9 - Obras integrais e fragmentadas no Volume 3.....	69
Quadro 10 - Obras das Literaturas Africanas.....	128
Quadro 11 - Obras da Literatura Afro-brasileira.....	128

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FAPEAM	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Plano Nacional do Livro Didático
SEDUC/AM	Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1	21
O LIVRO DIDÁTICO	21
1.1 O livro didático e suas múltiplas funções	21
1.2 A representação social do negro no livro didático	22
1.3 O espaço ocupado pela literatura no livro didático.....	24
1.4 Conhecendo os livros pesquisados	26
CAPÍTULO 2	31
A LEI Nº 10.639/03	31
2.1 A Lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade	31
2.2 Os entraves da Lei nº 10.639/03	33
2.3 O currículo como ferramenta emancipatória	35
2.4 O papel do professor	36
CAPÍTULO 3	39
A LITERATURA.....	39
3.1 A imprescindibilidade da literatura.....	39
3.2 A literatura e as relações de poder na sociedade.....	40
3.3 O negro na Literatura Brasileira	46
3.4 Literaturas Africanas e Afro-brasileira: formação cânone	50
CAPÍTULO 4	56
O NEGRO	56
4.1 A África (des)valorizada.....	56
4.2 A escravidão	57
4.3 O negro no Brasil.....	60
4.4 O racismo	61
CAPÍTULO 5	64
OS RESULTADOS.....	64
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	132
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	134

INTRODUÇÃO

Desde há muito a leitura de literaturas é uma ferramenta importante para o ensino da disciplina de Língua Portuguesa nas escolas¹. Seja a leitura informativa ou a leitura literária, sempre traz ganhos para o aluno, pois é o momento propício para ele aprender, imaginar, sentir, questionar e criar diversas possibilidades de leitura de um mesmo texto, podendo, dessa maneira, confrontar o seu conteúdo e relacioná-lo com sua realidade. Contudo, além do utilitarismo, a leitura, sobretudo a leitura literária, agrega outras funções. Roncari (2002) discorre sobre a função social da literatura e afirma que ela tem a função de formação do sujeito. Para ele, quando entramos em contato com um livro “trazemos para dentro de nós todas as formas, conhecimentos e experiências de que ele é portador e, com isso, mudamos a partir das dúvidas, inquietações ou revelações que ele nos faz. A essa mudança [...] chamamos *formadora*” (RONCARI, 2002, p. 22).

Também, a partir da aplicação e uso da literatura, se obtêm conhecimentos de culturas e costumes dos diferentes povos e etnias espalhados pelos seis continentes ao redor do mundo, através de textos ficcionais e reais. Nesse sentido, o uso da literatura multicultural² dentro da sala de aula tem muito a acrescentar. Além de ajudar o aluno a desenvolver uma compreensão sobre questões debatidas nacional e internacionalmente, também proporciona a ele a oportunidade de desenvolver sensibilidade às diferenças e uma criticidade acerca dos temas abordados, o que pode resultar em uma apreciação às questões históricas, sociais e culturais.

Nas escolas brasileiras, até poucos anos, as literaturas abordadas em sala de aula eram estritamente a Portuguesa e a Brasileira. Pelo fato de ser Portugal o país colonizador do Brasil, certa abordagem histórica da literatura compreendia que a literatura brasileira era derivada da literatura portuguesa, havendo a necessidade de estudá-las em consórcio. Contudo, a literatura brasileira distancia-se da portuguesa ao agregar elementos culturais que expõem as tensões do homem com o meio e dão à expressão brasileira uma “cor local”³.

Desse modo, urge dar a devida importância a esses elementos que podem ser considerados traços da “maturidade” da literatura brasileira, uma vez que se constituem em

¹ Segundo Roncari (2002), já no século XVI a literatura era usada em salas de aulas destinadas aos descendentes europeus e, também, nas reduções dirigidas aos índios catequizados ou em processo de evangelização.

² O termo multicultural refere-se à coexistência de diversas culturas numa sociedade. Então, literatura multicultural é aquela que aborda temas voltados às diferentes culturas existentes no mundo, objetivando, a partir da leitura, compreender a importância de cada cultura a fim de evitar os conflitos sociais.

³ Antonio Candido, em *Iniciação à literatura brasileira* (1999), elucida como elementos naturais são incorporados e passam a transfigurar a “brasilidade” na literatura brasileira. Alfredo Bosi, em *Dialética da Colonização* (1992), também demonstra como traços culturais são transfigurados pela literatura em modos de resistência.

expressão e representação de etnias que integram a população brasileira e, com frequência, foram alijadas da história por um processo de homogeneização étnica e cultural que teve por base a cultura europeia⁴. Nesse contexto, com o intuito de corrigir anos de descaso com o povo africano (povo este que teve grande importância para a formação do povo brasileiro), descaso que implicava, e ainda implica em racismo, preconceito e desvalorização, movimentos sociais afrodescendentes lutaram por um maior reconhecimento de sua contribuição étnico-racial. Conseguiram, então, que fosse criada a Lei nº 10.639, em 09 de janeiro de 2003, que faz alterações à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN ou LDB), obrigando o ensino da "História e Cultura Afro-Brasileira" nas escolas públicas e privadas de Ensino Fundamental e Médio.

A valorização da cultura africana e afro-brasileira, por meio da educação escolar, tem como objetivo modificar o olhar – de todos – sobre o homem negro, mostrando-o como parte inegável de contribuição para a formação da sociedade brasileira.

Apesar do grande número de afrodescendentes no Brasil, na educação escolar pouco se aprende sobre a cultura e história do povo africano, tendo em contrapartida o ensino da cultura, da história e da arte europeia. Populações consideradas marginalizadas socioeconomicamente, como, por exemplo, as populações afrodescendentes não são geralmente representadas em textos literários e quando são, suas representações nem sempre correspondem à realidade. Historicamente, os modos de representação das populações não europeias estiveram a serviço do processo de colonização que, para dominar, inferiorizava e, com isso, as caracterizava, amiúde, como indecentes, imorais, preguiçosas, entre outros adjetivos depreciativos, fazendo com que sua história, seus dramas existenciais, sua cultura e as verdadeiras características de sua cosmovivência não fossem conhecidas ou reconhecidas pela maioria da sociedade (FERREIRA, 1987) (MUNANGA, 1988).

Buscando corrigir essas concepções errôneas sobre o povo negro, considera-se muito importante o trabalho nas escolas com as Literaturas Africanas e Afro-brasileira. Há, entretanto, entre as duas literaturas, diferenças. Segundo Ferreira (1987), em língua portuguesa, o início das Literaturas Africanas segue duas grandes linhas: A Literatura Colonial e a Literatura Africana de Expressão Portuguesa. Na Literatura Colonial, o centro do universo narrativo é o europeu, que sempre é um herói mítico e o portador de cultura superior e, o africano aparece quase que por acidente, visto como um animal ou coisa. Porém, na metade do século XIX, surgem textos de alguns escritores que já não exaltam mais o homem branco, ao contrário, a

⁴ O Lusotropicalismo, teoria desenvolvida por Gilberto Freyre, trata do papel que os portugueses tiveram na criação e no processo de desenvolvimento da primeira civilização moderna dos trópicos: o Brasil.

África e o africano passam a ser os protagonistas, surgindo assim a Literatura Africana de Expressão Portuguesa. A denominação “expressão portuguesa” ocorre em função de a língua oficial ser a Língua Portuguesa, no entanto, com o objetivo de valorizar as nações africanas, muitos escritores mesclam em seus textos palavras, frases e até parágrafos em *Umbundo*, *Quimbundo*, *Ioruba* e outras línguas africanas. Já há algum tempo a ideia de “literaturas de expressão portuguesa” caiu em desuso, pois o termo em sua acepção de “manifestação do pensamento” alude ao equívoco da denominação supracitada, uma vez que nessas literaturas manifestam-se os pensamentos africanos, muitas vezes de resistência em relação ao colonizador português. Assim, a denominação adequada para designar essas literaturas é Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

Já a Literatura Afro-brasileira é mais difícil particularizar. Para Duarte (2008, 2014), o conceito da Literatura Afro-brasileira é facilitado quando se leva em conta a análise de cinco grandes fatores: o primeiro é a *temática*, na qual o negro é o tema principal do texto. Em segundo lugar, a *autoria*, em que a escrita é proveniente de autor afro-brasileiro. Em terceiro, o *ponto de vista*, por meio do qual o autor revela uma visão de mundo identificada à história, à cultura e a toda problemática inerente à vida dessa população. Em quarto, a *linguagem*, constituída por um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas da África e inseridas no Brasil. E, por último, o *público* afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura. Esses fatores, inter-relacionados denominam a literatura em questão.

Contudo, as duas literaturas são também denominadas “literaturas negras”. Sobre essa denominação, é possível saber que:

Em sentido restrito, considera-se *negra* uma literatura feita por negros ou por descendentes assumidos de negros e, como tal, reveladora de visões de mundo, de ideologias e de modos de realização que, por força de condições atávicas, sociais, e históricas condicionadoras, caracteriza-se por uma certa especificidade, ligada a um intuito claro de singularidade cultural (PROENÇA FILHO, 2004, p. 185).

Entendendo-se, assim, a importância da temática e a importância de sua aplicação nas escolas, essa pesquisa tem como proposta central aferir: *De que modo a Lei nº 10.639/03 tem sido abordada nos livros didáticos, da disciplina de Língua Portuguesa da rede estadual do município de Humaitá-AM, no que concerne às Literaturas Africanas e Afro-brasileira?*

Em justificativa aos motivos sobre a escolha deste mote a ser pesquisado, sabe-se que, por razões históricas, o Brasil está unido culturalmente à África, entretanto, por séculos houve a tentativa de anulação dessa herança cultural, anulação esta que reflete dentro do espaço educacional. Entende-se, portanto, que trazer às escolas e aproximar dos alunos os

conhecimentos sobre a “História e Cultura Afro-brasileira”, por meio da literatura negra, é algo fundamental para que os estudantes tenham conhecimentos de si como cidadãos e consciência da própria identidade, para que se percebam, também, como sujeitos históricos e socialmente constituídos.

Além do exposto acima, também há a justificativa de que, com base na Lei nº 10.639/03, torna-se importante investigar o funcionamento da sua utilização e aplicabilidade nas escolas públicas brasileiras, pois, a partir de pesquisa informal voltada ao tema, observa-se a escassez de informações dessa natureza, atentando-se que há anos foi homologada a referida Lei. Dessa forma, pensa-se que seja essencial o levantamento atual de como a Lei está sendo aplicada. Também, pensa-se ser esta uma pesquisa de relevância quando se percebe que seu resultado pode ser uma forma de contribuir para com a literatura científica voltada para esse importante tema.

Como justificativa pessoal sobre a escolha do tema, foi o próprio objeto que me convocou à pesquisa pelo que revela de falta ou excesso e, também, pelo que interroga. A percepção da ausência do tema para o Ensino Fundamental despertou-me o interesse em verificar a respeito de como essa temática é trabalhada no Ensino Médio, já que é nesse nível educacional que o estudo/ensino da literatura é feito de maneira sistemática.

A experiência em sala de aula chama à pesquisa sobre determinados assuntos e, de fato, perceber uma sala que não se vê representada no livro didático é um problema de pesquisa em muitos níveis.

Isso posto, o objetivo foi a realização de uma pesquisa junto às obras aprovadas no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (2018-2020), utilizadas nas escolas da cidade, sendo estas obras parte de uma coleção de três volumes, sob denominação *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, de forma a verificar as seguintes questões norteadoras: Quais são os espaços ocupados relativos às Literaturas Africanas de língua portuguesa e Afro-brasileira presentes nos livros didáticos? Como os conteúdos temáticos de Literaturas Africanas de língua portuguesa e Afro-brasileira são apresentados nos livros? As estratégias didáticas na abordagem dos conteúdos temáticos de Literaturas Africanas e Afro-brasileira atendem ao que determina a Lei nº 10.639/03?

Para responder tais questões, a pesquisa tem como objetivo geral: Analisar o tratamento das Literaturas Africanas e Afro-brasileira nos livros didáticos que norteiam o ensino de Língua Portuguesa para o Ensino Médio. E, como objetivos específicos: Identificar os espaços ocupados das Literaturas Africanas de língua portuguesa e Afro-brasileira nos livros didáticos.

Classificar como os conteúdos temáticos de Literaturas Africanas e Afro-brasileira são apresentados nos livros didáticos. Verificar se as estratégias didáticas na abordagem dos conteúdos temáticos das Literaturas Africanas e Afro-brasileira atendem ao que determina a Lei nº 10.639/03.

Para a análise do material didático e obtenção dos resultados, a presente pesquisa, bem como a discussão e análise dos dados coletados, têm como base a abordagem qualitativa, que possibilitou compreender como está sendo aplicada a Lei nº 10.639/03 nas obras aprovadas pelo PNLD, em uso nas escolas da rede pública estadual da cidade de Humaitá-AM.

Nesse tipo de abordagem, busca-se a compreensão das ações dos sujeitos, grupos ou organizações buscando interpretá-los segundo a perspectiva dos próprios sujeitos que participam da situação. Tendo, dessa forma, “a interação entre o objeto de estudo e pesquisador”, “o registro de dados ou informações coletadas” e “a interpretação/explicação do pesquisador” como elementos fundamentais em um processo de investigação (GUERRA, 2014, p. 11).

Para tanto, o tipo de pesquisa adotada foi a pesquisa documental. Para Severino (2007), a pesquisa documental é aquela que se realiza em documentos impressos (e também não impressos) cujos conteúdos textuais ainda não tiveram tratamento analítico. Para Lüdke e André (1986, p. 38), quaisquer materiais escritos que possam ser fonte de informações sobre o comportamento humano podem ser considerados documentos, “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares”. Dessa forma, os textos presentes nos livros didáticos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados.

Para a realização desse estudo foi utilizada a coleção aprovada pelo MEC/PNLD (2018-2020 para o Ensino Médio). Nessa coleção, averiguou-se como está sendo abordada a questão das Literaturas Africanas e Afro-brasileira em seu conteúdo.

Na busca de respostas ao problema da pesquisa, o método de análise adotado foi a Análise de Conteúdo. Para Severino (2007), a Análise de Conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, sejam elas: escritas, orais, imagens ou gestos, buscando compreender o sentido oculto ou manifesto das comunicações. Para esse fim, os discursos analisados podem ser aqueles dados nas diferentes formas de comunicação, sendo obtidos a partir de perguntas, entrevistas e depoimentos, mas também por meio de verificação conteudista.

Os procedimentos de análise de dados coletados foram orientados de acordo com a proposta de Severino (2007), sendo adotados os seguintes procedimentos dentro da Análise de Conteúdo: Análise Textual, Análise Temática e Análise Interpretativa.

Assim, seguiu-se essa ordem de abordagem: Na Análise Textual, preparando a leitura mais aprofundada, foi feita a leitura completa do material e foram recolhidos dados sobre o autor (vida, obra e concepções teóricas); a partir da observação do vocabulário, fatos históricos e as teorias citadas, passou-se à próxima etapa, sugerida por Severino, a esquematização do texto, para que atuasse como suporte material ao raciocínio analítico. Nessa etapa, foi possível apreender certa concepção de ensino de língua e literatura que guiou as próximas etapas na busca de identificar a incorporação das culturas africanas e afro-brasileira no conteúdo de literatura.

No que se refere à Análise Temática, identificou-se as divisões e subdivisões do livro. Em seguida, foi feita a averiguação das temáticas trabalhadas e suas problematizações, as ideias centrais e secundárias, bem como o posicionamento do autor sobre os temas. A partir dessa etapa, buscou-se compreender a mensagem global veiculada pelo texto, identificando o espaço destinado às literaturas pesquisadas.

Enquanto na Análise Interpretativa, pretendeu-se estabelecer relações entre o conteúdo do livro e o tema discutido, para em seguida, identificar os pressupostos, implícitos e explícitos, que o autor utiliza como fundamento; com isso, refletiu-se sobre a originalidade, relevância e o modo como o tema foi abordado no livro. Nessa etapa, buscou-se o significado do texto apresentado no livro didático em relação à área de conhecimento estudada, com o intuito de perceber como estão sendo tratadas as Literaturas Africanas e Afro-brasileira.

Após os dados coletados, foi feita a elaboração de categorias, pois as categorias trabalham em função de buscar a uma resposta específica do investigador (FRANCO, 2008).

As categorias são:

- 1- Caracterização do corpus;
- 2- Problematização.

Na primeira categoria o corpus foi analisado consoante às seguintes etapas:

- 1º. O espaço do texto;
- 2º. Atividades.

Na segunda categoria foram feitas reflexões sobre como o livro didático contribui com o objetivo da Lei nº 10.639/03.

Desse modo, a intenção de verificar em primeiro lugar o espaço do texto literário afro-brasileiro, teve como objetivo identificar quanto espaço o livro oferece a essas literaturas. Vale

ressaltar que se entende por “espaço” não apenas a quantidade de textos apresentados pelos livros didáticos, mas também a qualidade desses textos, no que tange a integralidade ou fragmentação dos textos.

Posterior a isso, em análise às atividades, foi possível identificar se elas estão voltadas ao fomento emancipatório das culturas africanas e afro-brasileira, ou apenas estão sendo um recurso para o estudo gramatical e linguístico da Língua Portuguesa.

Para isso, foram observados quatro critérios relevantes diante das atividades propostas pelos livros didáticos:

- a) Gramática: questionamentos gramaticais e linguísticos da Língua Portuguesa;
- b) Características literárias: referências às características estéticas ou autores;
- c) Interpretação de texto: trata sobre qual a ênfase do questionamento, sendo a resposta uma mera localização de informação ou se se trata de uma resposta mais crítica;
- d) Leitura subjetiva: leva o aluno a pensar criticamente a realidade que o cerca, por meio do envolvimento emocional empreendido durante a leitura e compreensão do texto literário.

Assim, após os procedimentos supracitados de análise aos livros didáticos, obteve-se um diagnóstico da aplicabilidade da Lei nº 10.639/03 nas escolas.

Todo o percurso deste trabalho encontra-se registrado em cinco capítulos, conforme descrito a seguir: No primeiro capítulo, **O livro didático**, são feitas considerações a respeito das múltiplas funções do livro didático. Aborda-se, também, a representação social do negro em seu conteúdo temático e, ainda, é discutido o espaço ocupado pela literatura em suas páginas. Por fim, é realizada a apresentação dos livros didáticos que serviram de análise para a efetivação da pesquisa.

O segundo capítulo, **A Lei nº 10.639/03**, consiste em uma abordagem sobre a Lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade. Neste capítulo, é feita uma discussão sobre alguns entraves da referida Lei e apresentado, ainda, o currículo escolar como uma ferramenta para a emancipação do estudante, bem como, também, são tecidas considerações sobre o papel do professor na formação do cidadão.

No terceiro capítulo, **A literatura**, é abordada a imprescindibilidade da literatura na formação do sujeito e, como as relações de poder na sociedade afetam a literatura. Ainda, é feita uma discussão sobre o negro na Literatura Brasileira, tanto sobre o uso do lexema *negro* dentro da literatura como a representação do personagem negro no decorrer dos tempos. Para a finalização do capítulo, considerou-se importante abordar alguns dos vários grandes autores das Literaturas Africanas e Afro-brasileira.

Já no quarto capítulo, **O negro**, é realizada uma breve retomada histórica a respeito da África que, por muitos anos teve seu valor anulado perante a sociedade, principalmente a europeia. Seguidamente a isso, o capítulo explora o tema da escravidão, que foi uma prática comum, porém assaz desumana, seja ela realizada no Brasil ou ainda na África. Para fechar o capítulo, debate-se sobre a difícil vida do negro em terras brasileiras, bem como o racismo que ainda é uma realidade.

No quinto capítulo, **Os resultados**, há as conclusões a respeito da análise dos livros didáticos e, os resultados obtidos.

Por fim, expõem-se as **Considerações finais** em que se apresentam as conclusões do trabalho e respostas das perguntas norteadoras. Em seguida, as **Referências bibliográficas** que conduziram e fundamentaram a pesquisa.

CAPÍTULO 1

O LIVRO DIDÁTICO

1.1 O livro didático e suas múltiplas funções

Ainda que não seja o único, o livro didático é o recurso mais utilizado por professores da educação básica como aporte mediador para suas práticas pedagógicas. “Ambos, professores e livros didáticos, são parceiros em um processo de ensino muito especial, cujo beneficiário final é o aluno” (LAJOLO, 1996, p. 5).

Contudo, apesar de seu importante papel nas escolas, Lajolo (1996) chama atenção ao fato de o livro didático, devido à precária situação educacional brasileira, acabar determinando os conteúdos e estratégias de ensino de forma decisiva, estabelecendo o *que se ensina e como se ensina*.

É por isso que a qualidade dos conteúdos abordados nos livros didáticos deve ser levada em conta no processo de escolha dos mesmos, e posteriormente, no estabelecimento de seu uso, o professor pode adequar, com autonomia, o uso que faz do mesmo em sala de aula, objetivando sempre a qualidade no ensino.

É de conhecimentos do professorado que o livro didático está longe de ser um material completo para o ensino, contudo, em muitos casos, é o único recurso em que o aluno pode buscar alguma fundamentação teórica consistente do que lhe é ensinado pelos professores.

Por não ser um material completo, torna-se preocupante que o livro seja, quase sempre, o principal instrumento pedagógico utilizado por professores ao ministrarem suas aulas. Dessa forma, os professores devem encarar os livros didáticos apenas como uma ferramenta pedagógica auxiliar, assumindo eles próprios a centralidade da seleção e sistematização de conhecimentos ao alunado, já que são capacitados para isso.

À vista disso, os livros didáticos devem atuar na formação dos alunos em serviço dos docentes, sendo, para os professores, não mais que um apoio.

Na perspectiva de Choppin (2004), os livros didáticos assumem múltiplas funções, sendo elas: a) Função *referencial*, porque constituem suportes privilegiados dos conteúdos educativos e habilidades as quais acredita-se ser necessário transmitir às novas gerações; b) Função *instrumental*, uma vez que propõem exercícios que visam facilitar a memorização dos conhecimentos favorecendo a apropriação de competências; c) Função *ideológica e cultural*, pois os livros são instrumentos ricos para construções de identidades, sendo eles vetores da

língua, da cultura e de valores; d) Função *documental*, já que eles são portadores de um conjunto de documentos textuais cuja confrontação pode desenvolver o espírito crítico do aluno.

Vale ressaltar, todavia que, apesar de o livro didático possuir várias funções como apregoa Choppin (2004), ele não é o único instrumento ou material escolar a ser utilizado em sala de aula, havendo a necessidade, assim, da coexistência de outros materiais que fazem a complementariedade do livro didático, influenciando nas suas funções e usos. Conforme afirmam Lajolo (1996) e Choppin (2004), esses materiais podem ser desde materiais simples como o giz e a lousa, até materiais tecnológicos como *softwares* didáticos e *internet*, visando, mais uma vez e sempre, a excelência no ensino.

Após a promulgação da Lei nº 10.639/03, uma das funções do livro didático é abordar como conteúdo temático as Literaturas Africanas e Afro-brasileira, para que o aluno possa perceber como a representação social do negro é apresentada no espaço do material em questão, e por meio dos exemplos que o livro traz, o aluno aprenda e se forme como cidadão. É possível perceber que esta função do livro didático em trabalhar conteúdos temáticos das Literaturas Africanas e Afro-brasileira insere-se à Função *ideológica e cultural* elaborada por Choppin (2004), uma vez que as literaturas em questão auxiliam na construção identitária dos estudantes.

1.2 A representação social do negro no livro didático

Desde as décadas passadas a representação dos negros nos livros didáticos, em particular nos livros de Língua Portuguesa, está muito aquém da idealizada. Ainda antes da elaboração e promulgação da Lei nº 10.639/03, a verificação do espaço ocupado por eles nos livros didáticos já era uma problemática a ser investigada e pesquisada nos bancos universitários, de mestrados e doutorados, visto que, desde há muito, este é um tema de ampla discussão e tentativas de mudanças, uma vez que se espera uma maior representatividade da figura positiva dos negros.

Silva (2011) investigou a representação social dos negros nos livros didáticos de Língua Portuguesa de Ensino Fundamental de 1º e 2º ciclos, da década de 1990, assim como também, os autores dos textos e ilustrações desses livros, e analisou as transformações ocorridas nessa representação e os fatores que as determinaram. Identificou, em pesquisa anterior, que os livros de Língua Portuguesa das mesmas séries e ciclos da década de 1980 caracterizavam-se pela rara presença dos negros, e essa rara presença era marcada pela desumanização e estigma.

O objetivo de Silva (2011), então, era investigar até que ponto, nas duas décadas supracitadas, os livros didáticos apresentaram mudanças na representação dos negros. Os resultados dessa investigação evidenciaram a existência de mudanças significativas de uma

década para a outra, tanto na representação social dos negros, como nos textos e ilustrações dos livros didáticos.

Para chegar a esse resultado, Silva (2011) entrevistou elaboradores de materiais didáticos e identificou alguns determinantes responsáveis pelas transformações positivas identificadas nos textos e ilustrações dos livros analisados, que são: a) *a convivência*, que diz respeito à vivência, a aproximação e o diálogo de brancos com negros em situações diversas, permitindo reduzir, ou mesmo eliminar a discriminação, pois, o convívio diário permite romper conceitos sobre o outro; b) *a discriminação racial*, trata da conscientização adquirida e da necessidade de combater o preconceito racial na sociedade. Tal conscientização pode ter sido adquirida por meio da observação da discriminação sofrida por negros nos grupos sociais, como também, por meio da prática pedagógica em discussões sobre os problemas de preconceito e discriminação no ambiente escolar; c) *os valores pessoais, socioeconômicos e culturais dos afro-brasileiros*, são, em outras palavras, a tradição intelectual africana expandida na sociedade brasileira com sua contribuição cultural, com os hábitos, costumes e riquezas; d) *o cotidiano e a realidade vivida*, referem-se às observações feitas e retratadas no material didático, por autores e ilustradores, sobre a realidade que veem no dia a dia e no cotidiano que os cercam.

Além disso, questões da identidade étnico-racial também são mencionados pela autora, que continua sua enumeração pontuando ainda outros determinantes para as transformações positivas da representação social do negro dentro dos materiais didáticos: e) *a identidade étnico-racial dos entrevistados/as*, feita a partir do reconhecimento de sua própria origem étnico-racial oriunda dos negros, dos indígenas e dos brancos, da reconstrução da sua identidade própria, determinada pela aceitação das suas características fenotípicas negras, da identificação da invisibilidade e branqueamento dos negros nos meios de comunicação; f) *as leis e as normas*, pois ilustradores e autores identificaram na Constituição Federal a prática do racismo como crime, assim como também, seguiram as recomendações dos PCN de não veicular estereótipos em relação às diferenças nos textos e ilustrações dos livros didáticos; g) *a mídia*, uma vez que a presença dos negros no teatro, na música, no cinema, e na política tem se destacado a um maior reconhecimento e aceitação da sua estética e de suas culturas; h) *a família*, visto que, ela determina quase todos os elementos formadores da nova representação dos negros nos livros analisados. Isso porque a convivência, o cotidiano, a discriminação racial, a identidade étnico-racial, são originários, em grande parte, das relações e vínculos estabelecidos pela primeira instituição social humana, a família; i) *os papéis e funções desempenhadas pelo ilustrador*, quando, na convivência e interação com os negros, passaram a representá-los como os percebiam, respeitosamente; j) *o Movimento Negro*, em razão de que articulou e definiu

objetivos e estratégias de ação, expandindo suas culturas e contando suas próprias histórias (paralelas à oficial contada desde há muito nas instituições de ensino), fazendo, assim, com que o Movimento Negro tenha destaque quanto ao seu empreendimento para instituir uma educação que contemple o processo civilizatório e desenvolva a identidade e a autoestima dos negros. Estes determinantes supracitados, são elementos que concorrem para a transformação da representação dos povos negros, uma vez que a exclusão desses povos e de suas culturas sempre foi um senso comum.

Assim, Silva (2011) destaca que, mesmo que livros didáticos da década de 1990 tenham avançado no que tange a representação social dos negros comparados aos da década de 1980, na década de 1990 os negros ainda era invisibilizados nas páginas dos livros. Contudo, apesar dos negros serem figuras minoritárias nos livros didáticos, a pesquisadora destaca positivamente o modo que eles são representados na década de 1990, de forma humanizada, sem estereótipos e diversificadas funções dentro da sociedade a qual pertencem.

Portanto, segundo Silva (2011) afirma, com o passar das décadas a figura do negro vem se modificando positivamente dentro do livro didático, ampliando com assertividade a figura do negro no espaço didático.

Vale enfatizar ainda que esta representação positiva do negro no livro didático não pode ocorrer apenas na configuração do negro em ilustrações, mas, sobretudo no espaço ocupado pelos textos literários.

1.3 O espaço ocupado pela literatura no livro didático

Findando os anos de 1970, diagnosticou-se a existência de uma crise de leitura, decorrente da constatação de que jovens, mormente os estudantes, não usufruíam dos livros postos às suas disposições (ZILBERMAN, 1988). Contudo, não apenas os estudantes são os sujeitos dessa crise de leitura, mas grande parte da sociedade, e os motivos para que ela ocorra são variados. Como endossa Zilberman (1988, p. 9):

No Brasil, o nível de consumo de material impresso – isto é, de leitura – por parte da população sempre foi baixo. A elevada taxa de analfabetismo, o reduzido poder aquisitivo, a ausência de uma política cultural contínua e eficiente, a influência cada vez maior dos meios audiovisuais de comunicação de massa – eis alguns dos fatores relacionados ao problema, tornando-o ainda mais agudo.

Assim, na tentativa de reverter a desvalorização do consumo de livros e, conseqüentemente da leitura, não apenas o Brasil, mas também outras nações que estão em desenvolvimento, como algumas nações pertencentes aos continentes americano, africano e

asiático, empenham-se para promover e facilitar a difusão de textos, estimulando o gosto pela leitura e literatura por meio da ação escolar (ZILBERMAN, 1988).

Desde os primórdios das atividades escolares a tarefa de ensinância da leitura e escrita cabe à escola, sendo elas praticadas em todas as disciplinas da grade curricular. No entanto, o incentivo à leitura, a introdução à literatura, bem como a aprendizagem da escrita compete ao professor de Língua Portuguesa (ZILBERMAN, 1988). Este professor, por sua vez, seja pela indisponibilidade de espaço-tempo de se trabalhar textos integrais em obras literárias, ou, seja pela comodidade da situação, acaba por estreitar o ensino da literatura ao uso exclusivo do livro didático.

Para piorar, na grande maioria das vezes, segundo afirma Zilberman (1988, p. 113) o texto literário “só legitima sua presença em sala de aula, quando se torna objeto de alguma atividade, sejam elas gramaticais ou de interpretação, jamais as exclusivamente de leitura”. Dessa forma, o uso de textos para estes fins deveriam rapidamente serem corrigidos, na intenção precípua da valorização da literatura, já que o ato de ler literaturas, por si só, cumpre a função educadora.

Entretanto, a realidade das salas de aulas, quando se trata do trabalho realizado pelos professores de Língua Portuguesa com a literatura, está aquém do ideal. Sobre a aplicabilidade efetiva da literatura ocorre em sala, Rezende (2013) discorre que:

Tendo, pois, o livro didático como apoio, o mais comum é que o professor de ensino médio configure neste trabalho as mais diferentes estratégias: uma atividade oral de leitura de fragmentos pelos alunos, seguida por perguntas e respostas, sendo que estas já se encontram no manual do professor, ou seja, os alunos vão ter de se ajustar [...] àquelas respostas elaboradas de antemão, que o próprio professor provavelmente tampouco saberia responder se não as tivesse ao alcance; cópia, no caderno, de trechos do livro e dos questionários para responder por escrito com o objetivo muitas vezes de manter os alunos quietos e ocupados [...]; cópia do livro, na lousa, feita pelo professor para os alunos copiarem [...]; pesquisa sobre autores e obras, que os alunos fazem pela internet apenas baixando os arquivos [...]; seminários sobre autores e obras cujo cronograma igualmente segue a linha do tempo da história da literatura nacional e a do antigo colonizador, etc (REZENDE, 2013, p. 101).

À vista disso, e também por meio de conversas e perguntas feitas a professores de Língua Portuguesa do Ensino Médio, objetivando saber o que se ensina em aulas de literatura, fica claro que o que se ministra nessas aulas, não é literatura, mas, a história da literatura (REZENDE, 2013).

Por consequência, visando observar e entender de que forma a literatura e o texto literário são apresentados aos alunos de Ensino Médio nos livros didáticos, Diniz (2012, p. 54) assevera que “a literatura ocupa lugar de destaque entre os componentes curriculares da

disciplina de língua portuguesa, sendo mais da metade do total de capítulos especificamente dedicado ao estudo de textos literários”. Contudo, segundo a pesquisadora afirma (igualmente Rezende (2013) no parágrafo acima), a historiografia, e não a leitura concreta da literatura é o fio condutor dos livros didáticos analisados.

Nos afunilamentos de sua pesquisa, quando se trata da distribuição de textos literários segundo o gênero, Diniz (2012) afirma que os poemas apresentam mais da metade do corpus literário presente nos manuais didáticos. A pesquisadora acredita que o principal motivo para a escolha desse tipo de gênero textual seja o tamanho inextenso dos textos em questão, ocupando, dessa maneira, menos espaço físico no exemplar pedagógico, resultando, dessa maneira, ganhos para as editoras, devido aos custos tornarem-se menos onerosos nas impressões em comparações a outros tipos de textos, como crônicas e contos, que ocupariam um maior espaço físico, mas, por outro lado, a escolha por esse gênero textual, para adolescentes, reverte-se a uma leitura mais trabalhosa, já que a linguagem poética se distancia da linguagem habitual dos mesmos.

Existem muitos bons motivos para que haja o efetivo ensino de literatura nas escolas. Mas, a comunidade escolar, especialmente os professores de Língua Portuguesa, sabem que o exercício do ensino da literatura e a tarefa de formar leitores é um grande desafio que não será vencido apenas com o uso do livro didático, já que tais manuais, apesar de apresentarem-se como uma segurança aos professores, são incapazes de despertar o gosto pela leitura literária nos alunos. Por isso, repensar o uso do livro didático, bem como analisar o que ele sugere a ser feito em sala, pode e deve ser realizado pelos professores frequentemente.

1.4 Conhecendo os livros pesquisados

Os livros didáticos a serem pesquisados são parte de uma coleção de três volumes, utilizadas no triênio, nas escolas que ofertam o Ensino Médio na cidade. Esta obra é denominada *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, sendo ela obra aprovada no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) (2018-2020). Segundo os autores, a proposta da coleção é voltada para o professor que:

[...] sempre desejou trabalhar com uma obra de língua portuguesa que integrasse os conteúdos de literatura, de gramática e de produção de textual. Uma obra que não tratasse os estilos e épocas da literatura de forma cristalizada e estanque, mas estabelecesse relações dialógicas entre a literatura de um autor e de uma época com obras e autores de outras épocas. Uma obra que apresentasse não apenas os conteúdos essenciais da gramática, mas também uma forma diferente de abordá-los, além de

incluir capítulos inteiros dedicados à análise linguística. Uma obra que trabalhasse os gêneros de discurso com uma perspectiva dos estudos do letramento, com diferentes práticas de leitura e escrita, e que incluísse gêneros da esfera digital e gêneros multimodais, como o roteiro de documentário e o conto multissemiótico (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 341)

Os autores ainda explicam como abordam a literatura, a gramática e a produção textual dentro do livro didático.

A literatura, além de desenvolver a competência leitora do estudante, estabelece nexos com textos de outras áreas do conhecimento, estando ela presente ao longo de todo livro. E, conforme afirmam os autores, um espaço privilegiado é dado às Literaturas Africanas de língua portuguesa e Literatura negro-brasileira. Já a gramática, privilegia os conteúdos indispensáveis para a proficiência linguística do estudante, para isso, são retomados textos literários já abordados para serem tratados também sob a perspectiva linguística e gramatical. A produção textual, por sua vez, é trabalhada por meio de projetos e práticas sociais de linguagem, dialogando, sempre que possível, com os conteúdos explorados anteriormente na gramática e literatura (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016).

Para atender o exposto acima, cada um dos três volumes apresenta quatro (04) unidades e, cada unidade possui três (03) capítulos. Contudo, por serem destinados a séries diferentes com complexidades diferentes, cada unidade e capítulo trata de um assunto distinto a ser trabalhado em sala de aula.

Figura 1 - *Português Contemporâneo Volume 1*



Fonte: Site da Editora Saraiva

No Volume 1⁵, a unidade 1 intitula-se: Rumores da língua e da literatura; unidade 2: Engenho e arte; unidade 3: Palavras em movimento; unidade 4: Palavra e razão. E os capítulos igualmente trazem os eixos norteadores: Literatura; Língua e linguagem; Produção de texto.

Na unidade 1, o capítulo 1 aborda conceitos sobre o que é Literatura, bem como suas funções, em seguida, explana concepções de Língua e Linguagem, para, então, tratar de Gêneros discursivos. O capítulo 2 apresenta o Trovadorismo, estimula reflexões sobre a Variação

⁵ Versão online disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2018/obra/1411280/>

linguística e, finaliza, com proposta de produção de Poemas. O capítulo 3 traz o Teatro vicentino, as Funções da linguagem e o Texto teatral.

Já na unidade 2, o capítulo 1 apresenta o Classicismo, aborda as Figuras de linguagem e sugere a produção de Resumo. O capítulo 2 volta com o tema Classicismo, porém com foco em Portugal, em seguida aborda reflexões sobre a Semântica, para finalizar o capítulo orientando sobre a produção textual de Textos institucionais. O capítulo 3, por sua vez, explana sobre a Literatura de informação, Semântica e, Carta pessoal e carta de apresentação como proposta de produção de texto.

Na unidade 3, por seu turno, o capítulo 1 apresenta o Barroco e suas características, para em seguida abordar reflexões sobre as Letras e sons, terminando com a sugestão de produção sobre os Gêneros digitais. O capítulo 2 volta com o tema Barroco, entretanto com foco no Brasil, traz explicações e atividades sobre Acentuação e, propõe a produção de Debate regrado. O capítulo 3 também aborda o Barroco no Brasil, seguidamente apresenta algumas regras de Ortografia e pede o desenvolvimento de texto sobre Artigo de opinião.

Na unidade 4, o capítulo 1 apresenta o Arcadismo, explana sobre a Coerência e coesão textual e pede o planejamento e apresentação de Seminário. O capítulo 2 volta a abordar o Arcadismo, porém, especificamente o brasileiro, posteriormente a isso, traz atividades sobre a Estrutura de palavras e, estimula a produção textual de Texto de divulgação científica. O capítulo 3 continua abordando o Arcadismo no Brasil, a Formação de palavras e, finaliza com a proposta de produção de Texto de divulgação científica.

Figura 2 - Português Contemporâneo Volume 2



Fonte: Site da Editora Saraiva

No Volume 2⁶, a unidade 1 intitula-se: Eu e o mundo; unidade 2: O tempo de cada um; unidade 3: Em busca da verdade; unidade 4: Palavra e música. E os capítulos, igualmente trazem os eixos norteadores: Literatura; Língua e linguagem; Produção de texto.

Na unidade 1, o capítulo 1 apresenta o Romantismo, explica e sugere atividades sobre o Substantivo, para, então, propor a produção de Relato de experiências vividas. O capítulo 2 apresenta novamente o Romantismo, porém com foco no Brasil, estimula

⁶ Versão online disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2018/obra/1411281/>

reflexões sobre o uso do Adjetivo e, finaliza, com proposta de produção de Cartaz e o anúncio publicitário. O capítulo 3 traz, mais uma vez, o Romantismo no Brasil, o determinante Artigo e, a produção textual de Documentário.

Já na unidade 2, o capítulo 1 apresenta a Prosa romântica no Brasil, aborda o Numeral e, sugere a produção de Crônica. O capítulo 2 volta com o tema Prosa romântica no Brasil, em seguida aborda reflexões sobre o Pronome, para finalizar o capítulo orientando sobre a produção textual, uma vez mais, de Crônica. O capítulo 3, por sua vez, explana, novamente sobre a Prosa romântica no Brasil, o Pronome e, Edital, estatuto e ata como proposta de produção de texto.

Na unidade 3, por seu turno, o capítulo 1 apresenta o Realismo, Naturalismo e Parnasianismo, para em seguida abordar reflexões sobre o Verbo, terminando com a sugestão de produção textual sobre a Notícia. O capítulo 2 aborda o Realismo e o Naturalismo no Brasil, traz explicações e atividades sobre Verbo e propõe a produção textual de Entrevista. O capítulo 3 aborda o Parnasianismo, seguidamente trabalha o Advérbio e, pede o desenvolvimento de texto sobre Reportagem.

Na unidade 4, o capítulo 1 apresenta o Simbolismo, explana sobre a Preposição e a conjunção e pede o planejamento e escrita de Editorial. O capítulo 2 volta a abordar o Simbolismo, porém, especificamente o brasileiro, posteriormente a isso, traz atividades sobre a Interjeição e, estimula a produção textual de Resenha. O capítulo 3 apresenta o Panorama da literatura portuguesa no século XIX, a Pontuação e, finaliza com a produção textual de Carta aberta e carta ao leitor.

Figura 3 - Português Contemporâneo Volume 3



Fonte: Site da Editora Saraiva

No Volume 3⁷, a unidade 1 intitula-se: Ruptura e construção; unidade 2: Palavra e persuasão; unidade 3: Hora e vez da linguagem; unidade 4: Caminhos. E os capítulos, igualmente trazem os eixos norteadores: Literatura; Língua e linguagem; Produção de texto.

Na unidade 1, o capítulo 1 apresenta o Pré-Modernismo, em seguida, explana concepções sobre Concordância verbal, para, então, sugerir escrita de Conto. O capítulo 2 apresenta o Modernismo, traz atividades sobre Concordância nominal e, finaliza, com proposta de produção de Conto moderno e

⁷ Versão online disponível em: <https://educacaobasica.editorasaraiva.com.br/pnld/edital/pnld-2018/obra/1411282/>

contemporâneo. O capítulo 3 apresenta a Geração de 22, a Regência verbal e, o Conto fantástico.

Já na unidade 2, o capítulo 1 apresenta a Geração de 30: Graciliano Ramos, aborda a Regência nominal e propõe a produção de Debate deliberativo. O capítulo 2 apresenta a Geração de 30: José Lins do Rego, Jorge Amado e Érico Veríssimo, em seguida aborda reflexões e atividades sobre a Crase, para finalizar o capítulo orientando sobre a produção textual de Relatório e currículo. O capítulo 3, por sua vez, explana sobre a Geração de 30, Colocação pronominal e, Cartas argumentativas como proposta de produção de texto.

Na unidade 3, por seu turno, o capítulo 1 apresenta a Poesia de 30: Cecília Meireles e Vinícius de Moraes, para em seguida abordar reflexões sobre Análise linguística: progressão referencial e operadores argumentativos, terminando com a sugestão de produção de Dissertação. O capítulo 2 apresenta a Geração de 45: João Cabral de Melo Neto, traz explicações e atividades sobre Análise linguística: informatividade e senso comum e, propõe a produção de Dissertação, novamente. O capítulo 3 apresenta a Geração de 45: Clarice Lispector e Guimarães Rosa, seguidamente apresenta a Análise linguística: implícitos e intertextualidade e, pede o desenvolvimento de, mais uma vez, Dissertação.

Na unidade 4, o capítulo 1 apresenta A literatura brasileira contemporânea, explana sobre Análise linguística: as diferentes formas de dizer e pede o planejamento e escrita de texto sobre Verbete e projeto de pesquisa. O capítulo 2 apresenta o Panorama da literatura portuguesa no século XX, posteriormente a isso, traz atividades sobre Análise linguística: gerúndios e gerundismo e estimula a produção textual de Carta de apresentação. O capítulo 3 apresenta as Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira, aborda reflexões sobre a Análise linguística: polissemia e ambiguidade e finaliza com a proposta de produção de Entrevista de emprego.

Como é possível perceber, pela breve explanação das unidades e capítulos dos livros didáticos escolhidos para a análise, a literatura está em evidência em cada volume apresentado, entendendo, assim, a grande importância dela para o ensino escolar. Contudo, além da evidente importância da literatura nos manuais didáticos, há outro aspecto a destacar, que é a forma como o conteúdo temático está organizado nos livros, privilegiando o viés historiográfico da literatura e não os temas dos textos literários para serem lidos e sentidos em profundidade, dessa forma, a interlocução literária não se efetiva com qualidade, posto que, o contato com o texto e leitor não se faz adequadamente.

CAPÍTULO 2

A LEI Nº 10.639/03

2.1 A Lei nº 10.639/03 e sua aplicabilidade

Com o intuito de desenvolvimento educacional a Lei nº 9.394/96 (a LDBEN ou LDB), trouxe, na década de 1990, novos ganhos para a educação do país. Refinou, dessa maneira, conceitos acerca da educação e dos caminhos que o país deveria trilhar no ensino. Foi, posteriormente, complementada pela Lei nº 10.639/03 que obriga a inclusão de temas africanos e afro-brasileiros ao ensino. Passou, assim, a atender a interesses sociais historicamente desprestigiados.

O artigo 26º da LDBEN, antes da modificação efetuada pela Lei 10.639/03, no parágrafo 4º, continha a seguinte previsão: “O ensino de História do Brasil levará em conta as diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia” (LDBEN, Art. 26º, § 4º). Contudo, setores sociais ligados a movimentos negros, apesar de essa proposta de ensino já estar de certa forma abarcada pela LDBEN, entendiam a necessidade de uma prescrição mais específica quanto à questão dos tópicos de história e cultura africana e afro-brasileira na escolarização nacional, o que levou a promulgação da Lei 10.639/03, cuja redação altera justamente o artigo acima citado (BUENO, 2015, p. 15).

Ainda que a LDB englobasse o ensino sobre as três principais etnias formadoras do povo brasileiro, sempre houve um privilégio eurocêntrico no ensino. Os conteúdos sobre africanos e afro-brasileiros quando apresentados em sala de aula, majoritariamente eram mostrados de maneira em que a valorização cultural dos mesmos fosse quase nula. O que se sabia, até então, era sobre o percurso escravo que viveram os africanos, mas pouco se sabe do antes e do depois da escravidão, tampouco da cultura afro. Para a correção desse desvio no ensino brasileiro foi criada a Lei nº 10.639/03 que traz a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Para tanto, a Lei em questão estabelece:

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.

[...]

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’ (BRASIL, 2003).

Dessa maneira, a Lei nº 10.639/03 veio direcionar a inserção positiva dos africanos e afro-brasileiros na história do Brasil. Ensinar tais conteúdos temáticos nas escolas dá a oportunidade aos estudantes de conhecer o universo no qual as culturas africanas e afro-brasileira estão inseridas, dá também a oportunidade para que essas culturas sejam vistas de maneira positiva e livres dos estereótipos de sub-raça e inferiores. Ademais, é importante destacar que o negro e principalmente a mulher negra muitas vezes foram vistos pela ótica do exotismo e tiveram seus corpos objetificados⁸.

Cabe lembrar que a Lei nº 10.639/03 é resultado das lutas alavancadas nos movimentos negros em suas militâncias. Já que, mesmo depois da abolição da escravidão, a população negra continuou a sofrer toda sorte de discriminação sociocultural e dominação econômica e política (SOUZA, 2012).

Na busca por uma equiparação sociocultural, o Movimento Negro⁹ emergiu negando a história oficial do negro no Brasil, segundo Ribeiro (2015), que também afirma que o Movimento Negro:

[...] foi responsável pelas conquistas referentes ao maior ingresso da população negra na escola, pelas críticas aos currículos e materiais didáticos estereotipados, pela inclusão da questão racial na formação de professores, assim como pela obrigatoriedade do ensino de cultura e história africana e afro-brasileira, entre outras ações afirmativas que buscam a construção de uma identidade étnico-racial positiva (RIBEIRO, 2015, p. 26193).

Assim, é possível perceber a importância da educação para o Movimento Negro, pois, conforme Ribeiro (2015) afirma, o Movimento Negro considerava a educação o ponto central para a emancipação e melhoria da qualidade de vida da população negra, visto que o direito ao estudo lhes foi negado ao longo da história.

A partir do século XX inúmeras organizações surgiram, desde jornais impressos até associações políticas, divulgando situações de preconceito à cultura e história afro-brasileira. Tais associações foram responsáveis pela realização de diversos eventos cujo propósito era o de reivindicar a igualdade racial no país (RIBEIRO, 2015). E essas reivindicações resultaram

⁸ Dentre outros autores, Munanga (1988), Memmi (2007) e Fanon (2008) abordam muitos acontecimentos sobre as atitudes deploráveis que os europeus dirigiam aos africanos escravizados. Os autores discorrem também, sobre como a existência de pessoas negras eram explicadas pela ciência no passado, majoritariamente de forma racista.

⁹ Corresponde a uma série de movimentos sociais afro-brasileiros realizados por pessoas que lutam contra o racismo e por direitos.

na regulamentação da Lei nº 10.639/03. Contudo, ainda que a Lei exista, a luta da militância negra não findou, como observa Ribeiro (2015, p. 26194-26195):

A participação do movimento negro e suas reivindicações junto ao governo foram sem dúvida, um dos principais responsáveis pelas medidas contra a discriminação racial e ações afirmativas. Ao mesmo tempo, as orientações dos organismos financeiros internacionais, como o FMI e o Banco Mundial, relacionadas ao tratamento dos grupos historicamente marginalizados não visam superar o problema, mas apenas amenizar as desigualdades raciais e sociais. Essa compreensão é importante quando analisamos a Lei 10.639, para pensarmos em seus limites, já que faz parte das ações afirmativas tomadas pelo governo, que responde não apenas às lutas do movimento negro, como também aos apelos dos organismos internacionais, podendo adquirir um caráter reducionista e não libertador.

Assim, segundo o que Ribeiro (2015, p. 26195) afirma, apesar de todo o “movimento que demandou a criação de organismos públicos circunscritos à temática racial [...] assim como o aumento das políticas sociais para a população mais pobre e majoritariamente negra, as desigualdades raciais não estão sendo reduzidas significativamente” como esperava-se. A autora destaca que:

Essas medidas tiveram pouco efeito na qualidade de vida da população negra, talvez devido à lógica neoliberal incentivada pelos órgãos internacionais para a intervenção mínima do Estado, diminuindo os gastos públicos com as políticas sociais. É, portanto, nessa conjuntura política, econômica e social que devemos analisar os limites e possibilidades da Lei 10.639/03. Portanto, muitos interesses se colocam entre a realidade social (do racismo velado) e a realidade política e econômica, as quais visam a continuidade de formas correlatas de dominação (RIBEIRO, 2015, p. 26195).

Apesar disso, a Lei nº 10.639/03 deve continuar em ascendência em materiais didáticos e ações escolares, na tentativa de combater o racismo e as discriminações que atingem os negros. Contudo, mesmo que haja uma ascendência conteudista do que exige a Lei nº 10.639/03, há alguns entraves que impedem que ela seja implementada com total êxito.

2.2 Os entraves da Lei nº 10.639/03

É certo considerar que nos primeiros anos do século XXI floresceram várias medidas referentes ao combate ao preconceito, sobretudo no campo da educação. Dentre as medidas, a Lei nº 10.639/03 que explana a obrigatoriedade e necessidade de serem trabalhados em sala de aula conteúdos pertinentes à História e Cultura Afro-brasileira e Africanas.

Contudo, passados alguns anos desde a promulgação da referida Lei, nota-se que a incorporação desses conteúdos em sala de aula e em materiais didáticos está longe de ser expressiva, já que quando passíveis de apreciação, ou seja, quando se fazem presentes nos livros

didáticos, conteúdos relacionados ao fortalecimento de identidades étnicas afro-brasileiras aparecem de maneira tímida e fragmentada, impossibilitando, dessa maneira, a produção de conhecimentos sobre a temática, bem como o estímulo a atitudes antirracistas deixa de ser efetivado, podando valores que estimulam a educação no tocante à pluralidade étnico-racial.

Ao refletir sobre os desafios e a incompleta concretização da implementação nas escolas do que exige a Lei nº 10.639/03, Santos, Pinto e Chirinéa (2018) empreenderam estudo em publicações de pesquisadores que examinaram e qualificaram o processo de implementação da Lei em localidades situadas em todo o Brasil. O levantamento realizado pelos pesquisadores analisados, sobre os entraves da real implementação da Lei 10.639/03, foi direcionado e aplicado a diretores, orientadores educacionais, funcionários escolares, professores e estudantes, e angariou algumas ponderações dos prováveis motivos da não efetivação integral do que exige a Lei nº 10.639/03. Dentre todas, as que mais chamam a atenção são: a) O conhecimento que as equipes escolares apresentam sobre a Lei; b) A disponibilidade e variedade de materiais pedagógicos que abordem os conteúdos apregoados pela Lei; c) A disposição do corpo docente para aprender e ensinar História e Cultura Afro-brasileira e Africanas (SANTOS, PINTO E CHIRINÉA, 2018).

O conhecimento que as equipes escolares apresentam sobre a Lei é existente, porém inadequado e insuficiente quando se trata do grau teórico e epistemológico dos conteúdos como fatos, conceitos, histórias, tecnologias, linguagem, artes e geografia relacionada à africanidade dados necessários quando se objetiva a fuga de aulas vagas e inconsistentes. O desconhecimento dos conteúdos supracitados está vinculado à formação básica e profissional dos professores e equipes escolares considerando o prisma eurocêntrico presente nas organizações sociais brasileiras e práticas cotidianas (SANTOS, PINTO E CHIRINÉA, 2018).

A disponibilidade e variedade de materiais pedagógicos que abordem os conteúdos temáticos apregoados pela Lei é parco e deficiente. Ainda que existam materiais didáticos que trazem os assuntos da africanidade e que sejam aportes teóricos de ajuda ao docente, eles não são, e não podem ser, elementos decisivos para o trabalho do professor junto aos estudantes, considerando a fragmentação conteudista que possuem e o viés eurocêntrico que carregam (SANTOS, PINTO E CHIRINÉA, 2018).

A disposição do corpo docente em aprender sobre o tema da africanidade é pequena, pois estes profissionais alegam que um trabalho desta natureza deveria ser efetivado a partir de suas afinidades com tais temáticas, de modo que deveria ser garantido ao educador a autonomia para decidir como trabalhar com conteúdos temáticos da africanidade e quando fazê-lo (SANTOS, PINTO E CHIRINÉA, 2018).

Isto posto, é importante destacar que mesmo que exista a Lei e sua obrigatoriedade, a mera proposição da mesma não garante o cumprimento do ensino dos conteúdos temáticos previstos nos currículos, haja vista a autonomia do docente, dentro da sala de aula, em ministrar o que tem por afinidade.

Contudo, apesar das dificuldades e desafios da implementação efetiva e satisfatória da Lei nº 10.639/03 nas escolas e nas salas de aula, está claro que, segundo Santos, Pinto e Chirinéa (2018) afirmam, não há precedentes do fenômeno atual de luta por parte de militâncias negras em busca por equidade de direitos. E esta luta angaria, progressivamente, mais adeptos e simpatizantes, fazendo, assim, com que cada vez mais se expanda a consciência coletiva a de que os conteúdos temáticos relacionados a História e Cultura Afro-brasileira e Africanas merecem ocupar espaços privilegiados nos currículos escolares.

2.3 O currículo como ferramenta emancipatória

Não é comum falar de educação quando o assunto é escravidão, pois ao escravizado foi proibido seu acesso. Contudo, a criança nascida brasileira usufruiu da educação, porém, os ensinamentos a ela ofertados eram de conteúdos necessários à sua condição escrava, inculcando, desde muito cedo, a obediência e a fidelidade ao seu dominador (BASTOS, 2016).

Alforriados, os negros ainda eram submetidos a condições similares à escravidão, pois o fato de terem sido escravos já o definiam à condição de exclusão social e, conseqüentemente, educacional.

Ainda em dias atuais, o negro está na base da pirâmide social brasileira, pois é o que possui menos oportunidades de boa formação educacional, retorno financeiro do trabalho executado, vida digna e espaço na sociedade a qual pertence.

Ademais, recaiu sobre o negro o maior índice de analfabetismo no Brasil, assim, é perceptível que os próprios mecanismos didáticos estigmatizam o negro e pregam o eurocentrismo, desvalorizando a cultura afro.

Inevitavelmente o processo de desenvolvimento do currículo sempre privilegia uma determinada cultura em detrimento de outra e, por isso, há a necessidade de uma criteriosa análise e reflexão por parte das autoridades escolares e docentes, já que o currículo tem a possibilidade de ser constantemente modificado e construído. Tal modificação deve obter uma visão multifacetada viabilizando a interdisciplinaridade, contextualização e transdisciplinaridade. Assegurando, dessa forma, atingir todas as classes sociais igualmente, já que o currículo tido como organização de conteúdos apresenta questões de poder que modificam a vida das pessoas.

Isto posto, o professor deve adotar em suas práticas o diálogo reflexivo sobre as questões e discursos que moldam o aluno, regulando o currículo escolar conforme as características e necessidades de sua turma, sendo ele, o currículo, um documento adaptável a cada realidade e metodologia escolar.

2.4 O papel do professor

O professor é, sem dúvida, fundamental na educação, pois é o meio intermediador para que ocorra a produção e o desenvolvimento do conhecimento no processo ensino e aprendizagem que se faz no ambiente escolar. O objetivo “é a tentativa de aproximação do sujeito e do objeto, num processo que recupera a emoção e a intuição aliada à razão” (BEHRENS, 2011, p. 14). Além disso, ele é um agente ativo na formação do cidadão, pois ele tem impacto direto com os alunos de modo a orientar e motivar os mesmos.

Posto isso, levando em consideração a importância que o professor possui no processo de ensino e aprendizagem, é necessário evidenciar que a ele cabe a avaliação de conteúdos que valorizem o povo africano e afrodescendente, objetivando a valorização cultural das origens étnicas da Nação brasileira.

Assim, a intenção precípua para que ocorra a formação do cidadão integral é deixar de lado um ensino conservador e fragmentado para dar lugar a uma prática inovadora, que tem:

[...] a preocupação de se formar um cidadão sensível, intuitivo, feliz, e que seja competente para contribuir na reconstrução da sociedade. Nesse processo de transformação, construir uma sociedade mais justa e igualitária, buscando uma qualidade de vida melhor para si e para seus semelhantes (BEHRENS, 2011, p. 15).

Essa preocupação existe porque a sociedade se tem caracterizado pelas desigualdades e desrespeito ao ser humano, algo que leva a percepção da necessidade da revisão do paradigma vigente (BEHRENS, 2011).

A renovação ou reformulação do paradigma, então, se faz necessária quando se constata que “a realização do indivíduo consiste em encontrar seu justo lugar na sociedade” (TARDIF, LESSARD, 2007, p. 17), ou seja, o ideal seria que existissem condições igualitárias de estudo a todos, brancos ou negros e indígenas, ricos ou pobres, para que todos tivessem oportunidades futuras iguais e tivessem seu lugar na sociedade de forma bem-sucedida.

O estímulo escolar que objetiva a formação de um sujeito com valores positivos é o almejado por muitos teóricos da área educacional, pensando nisso, Libâneo (2005) fala sobre como deveria ser a escola, e defende que:

[...] escola existe para formar sujeitos preparados para sobreviver nesta sociedade e, para isso, precisam de ciência, da cultura, da arte, precisam saber coisas, saber resolver dilemas, ter autonomia e responsabilidade, saber dos seus direitos e deveres, construir sua dignidade humana, ter uma auto-imagem positiva, desenvolver capacidades cognitivas para apropriar-se criticamente dos benefícios da ciência e da tecnologia em favor do seu trabalho, da sua vida cotidiana, do seu crescimento pessoal (LIBÂNEO, 2005, p. 3).

A formação humana é (ou deveria ser) a questão e o objetivo central da educação escolar, pois “envolve o destino das pessoas a partir de seus processos de desenvolvimento e aprendizagem” (LIBÂNEO, 2005, p. 22). É, contudo, por meio da educação escolar que o sujeito, no futuro, passa a integrar a sociedade como sujeito trabalhador, participante e contribuinte, exercendo sua cidadania.

Para Libâneo (2005, p. 28), “é preciso um investimento competente dos educadores na definição dos saberes necessários a serem ensinados, que abram aos educandos possibilidades de uma existência humanizadora”. Ao se referir sobre a necessidade de definições conteudistas por parte dos professores, entende-se que ao discente deve haver a liberdade reciprocamente reconhecida; a justiça; a tolerância e a multiplicidade cultural; a redução da opressão do poder; o encontro com o outro e a vivência da experiência de satisfação e de felicidade (LIBÂNEO, 2005).

Cabe ao professor encontrar meios para ajudar seu alunado a desenvolver e/ou estimular o que defende Libâneo (2005). Certamente não é tarefa fácil quando o professor se depara com todos os dilemas curriculares e todos os entraves políticos a que eles estão sujeitados. Entretanto, sabe-se que o desejo emancipador estudantil não ocorre apenas para os teóricos e especialistas do assunto, mas ocorre, também, no professor desejoso do êxito de seus alunos.

Esses professores fazem a diferença quando percebem que podem conduzir suas aulas de forma a dar autonomia aos estudantes, de tal modo que estimulem nos mesmos a percepção de sua importância na sociedade e o poder que eles próprios possuem para mudar seus futuros. Com o auxílio de bons professores, esses jovens percebem que podem aprender mais e mais efetivamente quando:

1) intentan resolver problemas (intelectuales, físicos, artísticos, prácticos o abstractos) que consideran intrigantes, atractivos o importantes; 2) son capaces de hacerlo en un entorno que los desafia, pero que les da apoyo, y en el que sienten que tienen el control sobre su propia educación; 3) pueden trabajar en colaboración con otros estudiantes para superar los problemas; 4) creen que su trabajo será considerado justa y honestamente; y 5) pueden probar, fallar y recibir realimentación de estudiantes con más experiencia antes e independientemente de cualquier juicio sobre sus esfuerzos (BAIN, 2007, p. 124).

Piaget (1998, p. 67), apregoa que: “Não é suficiente preencher a memória de conhecimentos úteis para se fazer homens livres: é preciso formar inteligências ativas”. Assim sendo, o professor tem a tarefa e o dever de trazer elementos que motivem e estimulem a curiosidade dos alunos, expandindo seus saberes e atingindo a satisfação dos anseios dos mesmos.

CAPÍTULO 3

A LITERATURA

3.1 A imprescindibilidade da literatura

Existe dentro da sociedade brasileira grandes desigualdades, tanto na divisão de lucros e rendas, como na distribuição de bens culturais. Contudo, apesar deste desequilíbrio social e cultural, adquirir a habilidade da leitura é essencial na sociedade moderna, conforme apregoa Lajolo (2011).

A leitura é essencial porque por meio dela pode-se adquirir conhecimentos e entendimentos sobre distintos assuntos, eleva-se a possibilidade de contato com várias culturas diferentes, promove diversão nas leituras de fruição, oportuniza crescimento pessoal quando estimula a reflexão do leitor, proporciona a informação, entre vários outros benefícios que ela propicia.

Dentre todos os gêneros textuais disponíveis e relevantes à leitura, Lajolo (2011) afirma que a leitura literária também é fundamental, pois ela estimula o imaginário, a sensibilidade e valores no leitor. E, é por esse motivo que se torna tão importante a literatura estar presente no currículo escolar, já que ela possibilita que o aluno, por um lado, amplie seu repertório cultural para além de sua própria cultura oral, e, por outro lado, possibilita o acesso a um espaço onde reverberam emoções humanas profundas que, traduzidas esteticamente, transformam o leitor. Assim, no encontro dos aspectos práticos da formação escolar com a força estética que se encerra na literatura, o aluno pode compreender melhor o texto e o mundo e, conseqüentemente, exercer plenamente sua cidadania na sociedade.

A literatura abarca muitos saberes, sendo ela um campo interdisciplinar rico, já que contempla fatos históricos, geográficos, botânicos, sociais, entre outros saberes não menos importantes que os citados. Deste modo, em favor ao ensino da literatura nas escolas, Barthes (1979, p. 18) declara que: “Se, por não sei que excesso de socialismo ou de barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é a disciplina literária que deveria ser salva, pois todas as ciências estão presentes no monumento literário”. Compreende-se, dessa maneira, que, a literatura cumpre uma função social envolvendo o sujeito leitor em um processo de autoconhecimento, induzindo-o a posicionar-se criticamente em relação à sociedade. Trabalhá-la em sala de aula, então, é imprescindível.

De acordo com que Candido (1999a) apregoa, a literatura é capaz de exprimir o homem e depois atuar na própria formação do homem. Em vista disso, fica claro que os textos literários

merecem uma atenção especial nas aulas de Língua Portuguesa, bem como nos livros didáticos, dada a grande contribuição formadora do sujeito que a literatura possui e, também, seu caráter humanizador.

Para Candido (1999a), a necessidade humana por ficção se manifesta a cada instante, e a literatura é uma das modalidades mais ricas para atender tal necessidade, pois possui um laço unindo a imaginação literária e a realidade concreta. Para o autor “as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez [...] atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente (CANDIDO, 1999a, p. 84).

Contudo, Candido (1999a) ainda esclarece que a formação educativa da literatura deve acontecer por meio de textos que causem o impacto indiscriminado dos altos e baixos, do belo e do feio, das luzes e das sobras. Nesse sentido, Bernd (2011, p. 118) discorre:

[...] A linguagem literária é necessariamente plural e polifônica sendo a única que pode conter todas as demais, não podendo [...] ficar obrigada a dizer determinadas coisas e não outras. Nestes casos, quando a literatura se põe a serviço de uma causa, tornando-se denotativa e unívoca, a literariedade se desvanece, pela cristalização dos discursos que a compõem.

Deste modo, a literatura exerce um papel importante na construção da identidade do sujeito leitor, pois ela une esse leitor às narrativas, trabalhando seu imaginário e suas ideologias, pois: “O leitor, nivelado ao personagem [...], se sente participante de uma humanidade que é sua, e deste modo, pronto para incorporar à sua experiência humana mais profunda o que o escritor lhe oferece como visão da realidade” (CANDIDO, 1999a, p. 89-90).

Assim, pelo exposto acima, entende-se que, por meio do uso da literatura, o sujeito leitor se encontra diante de uma gama de possibilidades no aprofundamento da sua identidade e a escola deve ser o espaço a ajudar os estudantes a tecerem os valores fundamentais que dão significados à vida.

Além disso, com ajuda da literatura, o leitor também pode conhecer e entender fatos históricos que direcionaram e direcionam ainda hoje a literatura, como por exemplo o reflexo de poder na sociedade impresso nos textos literários, principalmente naquela literatura feita durante a colonização.

3.2 A literatura e as relações de poder na sociedade

A literatura na África sempre foi um forte instrumento e fonte preciosa para reforçar a identidade coletiva de grupos tribais, bem como a dignidade histórica tribal dos diversos povos

do continente e, também, um meio eficaz para proporcionar, ao jovem africano, conhecimentos sobre a realidade circundante da vida. Em virtude disso, a literatura africana tem uma longa história, já que, antes de existir na modalidade escrita, os africanos exercitavam suas literaturas por meio da oralidade.

Conforme apregoa Ambadiang (1993, p. 249), a literatura oral “precede al periodo colonial [...]. Los productos de esta fase se pueden recoger dentro de la llamada literatura tradicional africana”. O pesquisador ressalta ainda que dentro desta fase da literatura na África “todos los individuos de un colectivo étnico pueden en principio producir obras literarias” (AMBADIANG, 1993, p. 250), entretanto, a excelência desta prática era, naquela época, privativa aos *griots*¹⁰.

Quando surgiu a modalidade escrita da literatura na África, “iniciada con la conquista y colonización del continente africano” (AMBADIANG, 1993, p. 250), houve uma ruptura do aprendizado, no que se refere a assuntos relativos ao coletivo tribal ou étnico, até então assaz valorizados na oratura. Ambadiang (1993) discorre que esta ruptura ocorreu devido ao distanciamento (ou separação) entre os escritores e demais africanos das comunidades. Conforme o pesquisador afirma, “Si el artista tradicional tenía a su etnia o tribu como único público, la literatura africana moderna nace en una época en que las tribus, sacadas de su aislamiento, se ven afectadas por la hegeminía y el dominio de algunos países europeos” (AMBADIANG, 1993, p. 250). Por consequência deste ocorrido, os coletivos étnicos se veem obrigados a moldarem-se a uma cultura que não lhes pertence, a começar pela língua, e, por conseguinte, atender às pretensões dessa cultura (AMBADIANG, 1993). E, é por isso que, a literatura escrita está cada vez mais distante de contemplar aspectos da tradição africana, de acordo com Ambadiang (1993), que ainda explica:

[...] la literatura en su modalidad predominante, escrita, es la manifestación artística más novedosa en el contexto colonial. Este hecho es correlativo a otras circunstancias: supone el aprendizaje de una lengua y de una técnica no sólo en lo que se refiere al mero hecho de escribir, sino también al canon literario de las metrópolis. En este sentido, los escritores y sus obras, sobre todo la novela, son esencialmente productos de otra tradición y, por ello, lejos de “sintonizar” com los demás africanos, son “exilados” dentro de sus propios colectivos (AMBADIANG, 1993, p. 253).

¹⁰ É como são chamados, em alguns povos da África, os contadores de histórias. Possuem uma função especial que é a de narrar as tradições e os acontecimentos de um povo.

Por consequência de os escritores africanos terem se tornado produtos de outras tradições, o público leitor destes localiza-se, hegemonicamente, nas metrópoles europeias e, não em seus países, mesmo que possuam a tendência a manter em suas obras características da literatura tradicional africana. Contudo, apesar de ser um aspecto positivo o fato de alguns escritores preservarem essas características da literatura tradicional, entende-se que tais características não passam de idealizações, pois, as sociedades tribais as quais celebram, já não existem mais, devido ao grande impacto que a colonização causou nas mesmas (AMBADIANG, 1993).

Além do exposto acima, Ambadiang (1993) ressalta que escritores africanos enfrentam numerosos problemas referentes às publicações:

Además del analfabetismo y de la pluralidad lingüística que reducen substancialmente su público real, les resulta casi imposible dedicarse a la escritura como profesión (exclusiva), sus países no disponen de canales de difusión o distribución para sus obras, sufren de la censura y, en lo que se refiere al canon, el colectivo de escritores, falto de compacidad, es muy permeable a las influencias externas o arbitrariamente autosuficiente (AMBADIANG, 1993, p. 258).

À vista disso, os problemas mencionados tornam-se barreiras para que a literatura escrita chegue às massas africanas, ficando, assim, quase que exclusivamente restrita ao público europeu (AMBADIANG, 1993).

Já no Brasil, a literatura teve um início diferente das literaturas pertencentes a outras culturas, as quais foram se construindo lentamente enquanto língua e sociedade se desenvolviam.

Segundo Candido (1999b) e Roncari (2002) apontam, a literatura brasileira (assim como as leis e costumes), foi uma transposição e imposição das metrópoles ao novo país que se formava, em outras palavras, a literatura “veio pronta de fora para transformar-se à medida que se formava uma sociedade nova” (CANDIDO, 1999b, p. 12), ajustando-se, aos poucos, à realidade histórica, social e cultural do Brasil em formação.

A princípio, a literatura no Brasil deveria cumprir a função de inculcar os valores cristãos nos colonizados e, também, as concepções metropolitanas de vida social. Com isso, inabilitou crenças, costumes e idiomas indígenas e, posteriormente, dos escravos que vieram da África (CANDIDO, 1999b). E, além da função supramencionada, Roncari (2002, p. 49) observa que, a literatura feita no Brasil adquiriu também uma “função quase propagandística”, a qual exaltava a abundância e qualidade das terras brasileiras, objetivando atrair novos colonos

portugueses para povoar o Brasil, para que fosse garantida, assim, a posse das terras à coroa portuguesa, devido à extensão de sua autoridade.

A partir de 1530, os homens que vieram ao Brasil sentiram a necessidade de descrever além das terras brasileiras, os seus habitantes. Esses escritos eram, também, um meio de comunicação e uma maneira de imposição de suas ideologias que, em geral, atingiam apenas círculos restritos de leitores, já que à época, no Brasil, não existiam tipografias (CANDIDO, 1999b).

Neste sentido, Roncari (2002, p. 101) reforça que: “A literatura, entendida na época principalmente como o exercício das formas clássicas e tradicionais, seguia ainda os preceitos clássicos de ser ao mesmo tempo “útil e agradável”, e deveria restringir-se às relações entre brancos e seus iguais”. Em outras palavras, mais do que agradar e ajudar na promoção das relações dos homens entre si, a literatura ocupou espaço importante na propagação de crenças, sejam religiosas ou conceitos defendidos por alguns religiosos, especialmente católicos.

Com o passar dos anos, já na segunda metade do século XVIII, a vida urbana brasileira passou por um intenso florescimento cultural devido à transferência da capital do país, da Bahia para o Rio de Janeiro. A literatura, por esse motivo, estabeleceu laços entre intelectuais de diversos pontos do país, perdendo a característica de literatura local e formando-se em uma atividade literária comum nacional. Por esse motivo, também, as produções literárias passaram a ter uma maior repercussão na sociedade brasileira (CANDIDO, 1999b). Contudo, deve-se frisar que os membros considerados pertencentes à sociedade brasileira, à época, eram os brancos portugueses e seus descendentes, deixando negros e indígenas alijados¹¹ da vida social do Brasil, segundo Munanga (1988).

Roncari (2002), em reflexões acerca da literatura feita no período da colonização, discorre sobre as acanhadas condições da atividade literária e a acanhada vida social da comunidade leitora, fazendo com que estes nem sempre fossem capazes de suportar uma literatura rica. Conforme o autor:

Geralmente, temos uma visão deformada da literatura, pensando que ela depende de alguém que um dia resolveu escrever. Isso acontece, mas com frequência ela depende de outros fatores para ter existência real. A obra literária está muito ligada ao tipo de vida social a que pertencem os que a produzem, assim como as que a consomem. Não basta haver escritores, é preciso também haver os que lêem e reconhecem na literatura alguma função ou importância nas suas vidas. E quanto maior for esse reconhecimento, sem dúvida maior será o número de escritores e literatos, pessoas

¹¹ A respeito do processo de colonização europeia dos novos territórios, Memmi (2007) destaca que, não eram todos os colonizadores que se sentiam à vontade com a organização de injustiças praticadas e muitos sentiam-se “estupefatos desde seus primeiros contatos com os pequenos aspectos da colonização” (MEMMI, 2007, p. 55).

que se dediquem a ela e procurem, através dela, a acomodação social e o prestígio. A existência, portanto, de uma literatura rica ou não, importante ou descartável, depende muito do tipo de ambiente social em que se desenvolve e que lhe abre maiores ou menores espaços. Isso não significa ser impossível aparecer um grande escritor numa sociedade em que a literatura não tenha importância. Mas será mais fácil ele surgir num meio no qual mais gente se dedique à literatura e haja mais leitores e possibilidades de reconhecimento, ou seja, onde tenha mais estímulos e melhores condições de criação (RONCARI, 2002, p. 102).

É importante evidenciar que, de acordo com que afirma Roncari (2002), na época da colonização, a base social da vida brasileira estava, predominantemente, na área rural. E, a vida social um pouco mais intensa era encontrada em algumas cidades litorâneas (que se desenvolveram mais fortemente devido aos portos de exportação e importação de produtos), onde a literatura fazia parte do dia a dia da população, entretanto, muito mais a literatura oral que a literatura escrita, na forma de poesias, trovas, romances em versos, desafios e sermões, a propósito de tudo e de todos.

Alguns séculos se passaram desde a colonização e, a datar deste marco, a literatura sofreu mudanças, sejam elas devido à modernidade dos tempos, seja pelas relações de poder na sociedade.

Na contemporaneidade, quando se analisa as literaturas no contexto escolar brasileiro, é claro que há uma hegemonia conteudista em livros didáticos favorecendo obras e autores canônicos da Literatura Portuguesa, sucedida pela Literatura Brasileira, relegando outras ricas literaturas que fazem parte da história e cultura do Brasil, denominadas literaturas marginais e periféricas.

O termo marginal, aplicado à literatura, refere-se, conforme Mattoso (1982) explica, ao sujeito que, tendo se afastado de uma cultura, não se integrou inteiramente à outra, ficando, deste modo, à margem das duas culturas. No entanto, a partir do final da década de 1960, ficou sendo marginal tudo o que não se ajustasse em um padrão estabelecido.

Tratando-se de arte, toda obra e todo autor que não se enquadram nos padrões usuais de criação, apresentação ou veiculação seriam também *marginais*, inclusive a poesia e o poeta.

Na verdade, *marginal* é simplesmente o adjetivo mais usado e conhecido para qualificar o trabalho de determinados artistas, também chamados *independentes* ou *alternativos* [...]. Dizer que um poeta é marginal equivale a chamá-lo ainda de *sórdido* e *maldito* (por causa da noção de antissocial) mas esses adjetivos soam mais como elogio porque viraram sinônimos de alternativo e independente. Ou seja, o sentido deixa de ser pejorativo e se inverte a favor de quem recebe o rótulo, muito embora alguns dos assim chamados prefiram outros rótulos ou não aceitem nenhum (MATTOSO, 1982, p. 08-09).

Sendo assim, fica claro que literatura marginal é toda produção literária que se afasta dos modelos reconhecidos por editores e críticos.

No final da década de 1990, a nomenclatura marginal passou a representar, também, um novo grupo de escritores, cuja origem está nas periferias brasileiras. E, por detrimento da origem passou a ser nominada literatura periférica. Esta literatura aborda temas relacionados aos problemas sociais dando voz à sociedade que vive à margem da sobrevivência. Ela é, portanto, um artifício em que é apresentado ao público leitor o valor de culturas quase sempre desvalorizados, por isso, diferente da cultura dominante. A respeito disso, Bhabha (1998) afirma que:

A representação da diferença não deve ser lida apressadamente como reflexo das características étnicas ou culturais pré-estabelecidas na tábua fixa da tradição. A articulação social da diferença, na perspectiva das minorias, é um todo complexo, em processo de negociação, que tem por objeto autorizar hibridizações culturais que surgem em momentos de transformação histórica. O “direito” de se expressar a partir da periferia do poder e do privilégio autorizados, não depende da persistência da tradição; ele é alimentado pelo poder da tradição de se reinscrever através das condições de contingência e contradição que presidem sobre as vidas dos que estão “na minoria” (BHABHA, 1998, p. 20-21).

Apesar de conflituosas, as diferenças culturais devem ser aceitas e valorizadas como recurso para a riqueza da literatura.

Diante disso, pensando nos problemas sociais e na desigualdade enfrentada pela população brasileira, o Ministério da Educação (MEC) passou por um processo de elaboração documental para conduzir o ensino nas escolas do país, resultando na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento visa a implementação de um ensino justo, inclusivo e democrático, orientando escolas e professores a trabalharem a diversidade cultural, valorizando aspectos sociais e regionais, sem ignorar as particularidades de cada escola.

A intenção precípua da abordagem das temáticas sobre diversidade cultural em sala de aula propende diminuir o preconceito e ideias estereotipadas em relação às comunidades não pertencentes à classe dominante do país, sejam essas comunidades afro-brasileiras, indígenas e regionalistas, mostrando-as como parte protagonista da história do Brasil, já que, na sociedade brasileira há um senso comum a respeito de comunidades não europeias que, por meio do estudo das literaturas minorizadas¹², na qual o negro se faz presente, tal conceito pode ser desconstruído.

¹² Termo utilizado para denominar as literaturas produzidas pela minoria.

3.3 O negro na Literatura Brasileira

Por meio do uso da língua é possível inferir atitudes discriminatórias de um povo, seja em manifestações literárias ou em outras manifestações verbais. Conforme Monteiro (2005), mediante às manifestações linguísticas é possível perceber que o brasileiro denuncia um sentimento de desvalorização e aversão ao negro e, de forma antagônica, uma atitude favorável pelo branco.

Com efeito, focando a princípio apenas no lexema *negro*, uma breve pesquisa foi realizada com a intenção de verificar como é apresentado tal adjetivo em dicionário¹³. Os resultados obtidos apresentaram conotações negativas, tais como: sombrio, triste, infeliz, mofino, fúnebre, tétrico, nefando, aflito, apouquentado.

A verificação de como o lexema *negro* é dicionarizado negativamente, demonstra que os vários significados atribuídos ao lexema supracitado, contribuem, inevitavelmente, ao fomento e a manutenção do preconceito na sociedade.

Assim, também, o resultado do significado do lexema *negro* dentro de obras literárias não é diferente do resultado obtido no dicionário, segundo defende Monteiro (2005). O pesquisador, preocupado com a dimensão do preconceito de cor existente no Brasil, manifestado pelo uso da língua em suas modalidades de expressão escrita, realizou pesquisa em cerca de cem obras literárias produzidas desde o período da formação literária brasileira até a modernidade.

Os dados coletados por Monteiro (2005) constataram de forma alarmante que os escritores brasileiros¹⁴, em geral, empregam depreciativamente em seus textos o lexema *negro*, enfatizando que em todas as obras analisadas há fortes indícios do tratamento desrespeitoso em relação ao negro, inclusive em obras cujos escritores lutaram em favor da libertação dos escravos e do preconceito racial, como Castro Alves e Cruz e Souza.

Monteiro (2005) inventariou os significados expressos pelo lexema *negro* que encontrou nas obras literárias analisadas e, para ele, tornou-se evidente que o preconceito de cor está fortemente arraigado na sociedade brasileira. Alguns exemplos dos significados encontrados para o lexema supracitado são: feio, monstruoso, hediondo, fúnebre, desgraçado, melancólico, amaldiçoado, desgostoso, desesperado, terrível, medonho, azarado, agourento, invejoso,

¹³ Para esta pesquisa, foi utilizado o Dicionário Priberam da Língua Portuguesa. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/negro>

¹⁴ Monteiro (2005) realizou pesquisa em obras dos seguintes autores: Basílio da Gama, Álvares de Azevedo, Alphonsus de Guimaraens, Castro Alves, Cruz e Sousa, Cláudio Manuel da Costa, Fagundes Varela, Gonçalves Dias, Gregório de Matos, Murillo Araújo, Machado de Assis, Manuel Antônio de Almeida, Raul Pompéia, Martins Pena, Lima Barreto, José de Alencar, Inglês de Sousa, Euclides da Cunha, Bernardo Guimarães, Adolfo Caminha, Antônio Vieira, Aluísio de Azevedo e Alcântara Machado.

irônico, maculado, estragado, perverso, mau, criminoso, desleal, ingrato, traiçoeiro, satânico, pedante, desprezível, nauseabundo, imundo, podre, promíscuo, viciado e muitos outros adjetivos extremamente negativos.

Assim, Monteiro (2005) ressalta a imprescindibilidade da conscientização da dimensão do problema que é a falta de igualdade de direitos, bem como a falta do respeito ao humano, e visa o surgimento de mudanças, não apenas no uso da língua, que serve como reflexo da sociedade, mas nas atitudes da nossa cultura e sociedade.

Dentro do contexto histórico da Literatura Brasileira, constituído por obras canônicas, a presença do negro é rarefeita e opaca, como afirma Duarte (2013). Condizente a isso, Castilho (2004) cita que:

A figura do negro na Literatura Brasileira anterior a 1850, antes da abolição do tráfico de escravos, praticamente inexistia. [...] Esse silenciamento pode ser explicado, por um lado, sob a ótica de que o escritor brasileiro não considerava o escravo como ser humano e por outro, é possível que a maior parte dos escritores tenha surgido em função dos senhores de escravos, ou dependeu do amparo das instituições escravocratas. Ou seja, estava do lado dos opressores e não poderia dar atenção aos oprimidos (CASTILHO, 2004, p. 104).

Contudo, após o ano de 1850, ano da abolição do tráfico de escravos, os escritores brasileiros sentiram-se forçados a voltarem a atenção aos escravos, especialmente para a maneira como eram tratados e, por isso, nos “textos literários desse período, os escravos eram descritos com desgosto, piedade e de forma desumana” (CASTILHO, 2004, p. 104).

Castilho (2004) destaca que, à época da abolição do tráfico negreiro, os escritores brasileiros empenhavam-se na construção da identidade nacional por meio da literatura, e escolheram o indígena, como representante da liberdade, independência e espírito nacional, e, apenas no final da fase indianista, o negro foi inserido na literatura, mas apenas para contracenar com o indígena. Nas representações daquele período o indígena “por natureza era corajoso e profundamente orgulhoso de sua independência, o negro era de índole escrava, humilde e resignado” (CASTILHO, 2004, p. 105).

Com o início do movimento abolicionista, escritores¹⁵ brancos demonstram dificuldade em descrever os personagens negros positivamente e, mesmo escritores¹⁶ favoráveis a causa escrava no Brasil, representavam o negro de forma sinistra, segundo Castilho (2004). A pesquisadora ainda, apresenta um resumo de suas afirmações a respeito da historiografia da

¹⁵ Segundo Castilho (2004), o escritor Bernardo Guimarães descrevia seus personagens negros com características de brancos.

¹⁶ Segundo Castilho (2004), Castro Alves, mesmo sendo o escritor mais ilustre da causa escrava no Brasil, representava seus personagens negros de maneira tão negativa como outros escritores de sua época o faziam.

presença do negro na literatura e afirma que ela “foi marcada ou pelo silêncio, como no período anterior a abolição, ou pela afirmação de sua inferioridade, tanto biológica como cultural, a qual, dependendo do autor, varia de grau” (CASTILHO, 2004, p. 107).

É importante destacar que parte dos escritores brasileiros (geralmente negros) foram atraídos pela corrente positivista e, em detrimento disso, procuravam exaltar as qualidades dos negros. A outra parte dos escritores (esses brancos), autores da burguesia e pertencentes à elite intelectual brasileira eram adeptos das teorias darwinistas, em que exaltavam a superioridade branca em todos os aspectos da civilização e da cultura brasileira, conforme apregoam Castilho (2004) e Mérian (2008).

Sobre os ecos das ideologias dominantes dentro da Literatura Brasileira, Mérian (2008, p. 51) destaca que:

A produção literária brasileira esteve, [...] profundamente ligada às ideologias dominantes. Em muitos casos, estas se transformaram em verdadeiros mitos: superioridade de raça branca, branqueamento positivo, democracia racial. Os autores mais conhecidos, os que são referências nas livrarias, bibliotecas e escolas, geralmente brancos ou “aspirantes” a brancos, construíram as suas obras e conceberam as suas personagens em função destas ideologias discriminatórias, para um público que não questionava as bases ideológicas dessas produções.

Público este, como já citado anteriormente, composto pelos europeus e seus descendentes, negando ao negro sua efetiva participação na sociedade.

Embora a população branca não fosse majoritária no Brasil dos meados do século XIX, quando os pensadores e escritores brasileiros que pensavam a idéia de nação, que pensavam o conceito de povo brasileiro, eliminaram, por razões ideológicas, em função dos mitos da superioridade da raça branca e da civilização européia, mais da metade da população brasileira. Assim, os negros, por serem escravos e representantes da barbárie, tornaram-se indignos de aparecerem na galeria dos antepassados da nação brasileira (MÉRIAN, 2008, p. 51).

Os anos foram passando e, segundo Duarte (2013, p. 148), ao final do século XX “o que se tem é o crescente embranquecimento da literatura brasileira canônica, tanto na representação quanto na autoria”.

Porém, diferente da literatura branca feita até então, o lugar do negro na literatura negra é outro, pois essas produções, elaboradas pela perspectiva e abordagem do sujeito negro, permitem que o tema seja contado de uma maneira distinta daquela predominante na Literatura Brasileira canônica, já que a autoria negra usa “a experiência como mote e motor da produção literária” (DUARTE, 2013, p. 149).

Esta mudança de posição que pouco a pouco escritores negros tomaram, “relaciona-se com os movimentos de conscientização dos negros que marcam o início do século atual” (PROENÇA FILHO, 2004, p. 176), e vem fortificando-se na contemporaneidade.

É válido frisar que a afirmação do negro por meio da literatura ocorre a partir de uma tomada de consciência de sua situação e o opositor a quem ele deseja confrontar não é o brasileiro branco, mas o brasileiro preconceituoso, segundo Proença Filho (2004). Para o autor:

O negro brasileiro não pode ser tratado como *o outro*, que tanto trabalhou pela grandeza da nação etc. e a quem se deve reconhecimento especial por isso, como não cabe agradecer aos brancos portugueses ou aos índios, mas também não deve tratar-se como *o outro* em nome de sua auto-afirmação. Como os demais grupos étnicos, ele é parte da comunidade que fez e faz o país. Se a luta em que se empenha se tornou e continua necessária, isto se deve, como é sabido, ao fato de ter-se tornado alvo de tratamento social e historicamente discriminatório (PROENÇA FILHO, 2004, p. 186).

Portanto, escritores negros, bem como a comunidade negra em geral, devem, acertadamente, reivindicar o direito à plenitude da cidadania e buscar, por meio da literatura, o reconhecimento do valor que possuem. Melhor do que ninguém, os escritores negros, comprometidos com causa de denunciar, revelar, romper e legitimar a verdadeira história do povo negro, estão aptos a concretizar tal feito. De acordo com Proença Filho (2004, p. 187):

O resgate dos mitos, a proximidade cultural com a África, mas sem distorções nostálgicas, e com outros países em que a discriminação existe, o tempo escravo repensado, as revoltas, a situação do negro e de seus descendentes na construção socioeconômica do país e sua marcada participação nos tempos heróicos da formação da nacionalidade, as contribuições lingüísticas colocadas em evidência na nossa língua portuguesa do Brasil, podem, entre outros traços, contribuir, através da transfiguração na literatura, para o melhor conhecimento e o redimensionamento da presença do negro na sociedade brasileira. São verdades e valores capazes de se opor vigorosamente aos estereótipos e preconceitos ainda vigentes no comportamento de muitos brasileiros

Ademais, como afirma Proença Filho (2004), é necessário que a arte literária compromissada com a causa precise ser arte literária antes de ser compromissada pela causa, ou correria o risco de perder suas características geradoras de mobilização, tão importantes na disseminação da causa negra. Para tanto, o pesquisador afirma ainda que:

É importantíssima a ocupação pelos negros e seus descendentes de espaços literários e de outros espaços igualmente culturais até então timidamente freqüentados. O caminho vem sendo percorrido. Alguns resultados, poucos, têm aflorado. Importa prosseguir na busca de uma plena e insofismável representatividade, até que se torne inteiramente dispensável a presença como marca de uma *diferença* redutora. Afinal, literatura não tem cor (PROENÇA FILHO, 2004, p. 188).

Diante da afirmação de Proença Filho (2004), no qual defende que literatura não tem cor, ele também apoia a ideia de que as literaturas feitas no Brasil deveriam enquadrar-se não em nichos discriminatórios de literaturas, mas, todas em Literaturas Brasileiras, porque todas são de fato brasileiras. O autor, contudo, destaca a necessidade da ocupação dos espaços literários e da representatividade.

Perante isso, identificar se a discriminação de cor se faz presente nos livros didáticos por intermédio da literatura, seja por meio de histórias com personagens negros, ou ainda por literaturas com autoria de negros, é importante quando se busca a igualdade na sociedade brasileira, levando em consideração que o ponto de partida para este intento ocorre nas escolas.

3.4 Literaturas Africanas e Afro-brasileira: formação cânone

Condizente ao que Bloom (1995) afirma, o que torna um autor e suas obras canônicas é a estranheza que nos abate em vista dele ou de seu texto. Um tipo de originalidade que não pode ser assimilada, ou nos assimila de um modo tão particular que deixamos de vê-la com estranheza. Desse modo, é importante que o professor ao desenvolver suas aulas, opte por autores e textos que, cuja assimilação feita pelo leitor/aluno possa repercutir benéficamente para seu aprendizado e formação.

Assim, em meio a vários excelentes escritores, alguns destacam-se mais fortemente para o trabalho do professor com os alunos em sala de aula. Pepetela, Luandino Vieira, Ondjaki e Mia Couto são nomes que se sobressaem na atualidade e aparecem como uns dos mais importantes escritores da África.

O angolano Pepetela, em sua obra, reflete a história contemporânea do seu país, bem como os problemas enfrentados pelos angolanos. Assim também faz Luandino Vieira que para retratar os lugares e povo pobre da África usa um linguajar crioulo¹⁷, algo que valorizou em sua obra.

A oralidade é algo marcante nas Literaturas Africanas, pois ainda antes de existir a literatura na forma escrita existiu a oratura¹⁸, que é demasiado comum em Angola. Assim,

¹⁷ Linguajar crioulo (ou línguas crioulas) são línguas naturais que nascem de forma espontânea devido a necessidade de comunicação. Surgiram nas colônias europeias a partir do contato do povo dominador com o povo dominado que não conseguiam se comunicar entre si; os escravos porque pertenciam a diferentes nações e falavam diferentes línguas, e os europeus por não se esforçarem em aprender as línguas africanas e nem ensinar a língua que falavam. Assim, uma nova língua foi criada e elaborada com boa parte de palavras do idioma do colonizador, porém reorganizadas em uma estrutura diferente. Vale frisar que existem línguas crioulas de diferentes bases: inglesa, francesa e portuguesa, por isso, o linguajar crioulo é um fenômeno linguístico espalhado por vários países do mundo.

¹⁸ Também denominada como literatura oral.

Ondjaki é um dos escritores que usa muito a oralidade em seus textos, fazendo com que esta seja uma das características de seu modo de escrever.

Já o moçambicano Mia Couto tem em algumas de suas obras uma estreita relação com a tradição e a memória cultural moçambicana, evidenciando a regionalidade daquele país e valorizando, no seu vocabulário, palavras específicas do linguajar de Moçambique.

Tratando-se de escritores brasileiros, dentre tantos, destacam-se na Literatura Afro-brasileira: Lima Barreto, Luiz Gama, Cruz e Sousa, Conceição Evaristo e Machado de Assis.

Considerado um dos mais importantes escritores brasileiros, o escritor pré-modernista Lima Barreto (nascido em 1881 e falecido em 1922) é neto de escravos e filho de pais livres. Sua obra é extremamente autobiográfica, pois aborda o tema racial a partir de sua própria experiência, além de também escrever sobre temas inteiramente voltados para a investigação das desigualdades sociais.

Trazendo-se para o centro da cena, Lima Barreto relata seu ponto de vista sobre as condições hierárquicas e como a população negra vem sendo empurrada para as periferias dos grandes centros, desde o início do século passado (CRUZ, 2014). Como exemplo, uma passagem de sua obra *Diário Íntimo*, em que relata episódio vivido quando foi funcionário público do Ministério da Guerra, atribuindo à sua cor o fato de ser constantemente confundido com um contínuo¹⁹:

Hoje, comigo, deu-se um caso que, por repetido, mereceu-me reparo. Ia eu pelo corredor a fora, daqui do Ministério, e um soldado dirigiu-se a mim, inquirindo-me se era contínuo. Ora, sendo a terceira vez, a coisa feriu-me um tanto a vaidade, e foi preciso tomar-me de muito sangue frio para que não desmentisse com azedume. Eles, variada gente simples, insistem em tomar-me como tal, e nisso creio ver um formal desmentido ao professor Broca (de memória). Parece-me que esse homem disse que a educação embeleza, dá enfim outro ar à fisionomia.

Por que então essa gente continua a me querer contínuo, por quê?

Porque... o que é verdade na raça branca não é extensivo ao resto; eu mulato ou negro, como queiram, estou condenado a ser sempre tomado por contínuo. Entretanto, não me agasto; minha vida será sempre cheia desse desgosto e ela far-me-á grande. (BARRETO, 1953, p. 25).

A partir do relato de Lima Barreto, tem-se uma pequena noção da posição do negro na sociedade de seu tempo, uma vez que sofre discriminação devido as suas características étnicas.

¹⁹ Profissional que trabalha em escritórios exercendo variadas tarefas, como: transporte de correspondências, documentos e objetos; o mesmo que *office-boy*.

Já o escritor do período romântico Luiz Gama (nascido em 1830 e falecido em 1882), negro nascido livre e vendido pelo pai na condição de escravo, lutou em favor da abolição da escravidão e, por isso, foi um grande líder abolicionista. Em sua obra, demonstra a importância e beleza de ser negro, assim como trata da conscientização contra o preconceito. Projetou-se na literatura em função de seus poemas, nos quais satirizava a aristocracia e os poderosos de seu tempo.

Partindo das formas tradicionais e escritos canônicos para revertê-los ao mundo negro, em seus poemas desconstrói o eurocentrismo. A exemplo disso, o fragmento da paródia *Lá vai verso* reverte a musa clássica ocidental em negra, substitui a lira greco-romana pelo berimbau e a marimba, trazendo à cena uma nova perspectiva de pureza, beleza e literatura (Côrtes, 2014):

Oh Musa de Guiné, cor de azeviche,
Estátua de granito denegrado,
[...]
Empresta-me o cabaço *d'urucungo*,
Ensina-me a brandir tua marimba,
Inspira-me a ciência da *candimba*,
A's vias me conduz d'alta grandeza.
(GAMA, 1859, p. 18)

Com esses versos, Luiz Gama apresenta aos leitores um “eu” diferente daquele que costumeiramente protagonizava os poemas da época.

Filho de ex-escravos, Cruz e Souza (nascido em 1861 e falecido em 1898) recebeu, tutelado por seus antigos senhores, educação refinada, sendo fluente em cinco²⁰ idiomas. É considerado o mais importante poeta do Simbolismo. Sua condição de homem negro impôs-lhe o preconceito racial ao longo de toda sua vida e, por isso, tornou-se um atuante abolicionista, com textos contrários à escravidão.

Usando a escrita como espaço para manifestar sua reprovação ao sistema da época, diversas vezes foca na crítica social para a de seus poemas, como é possível ler no poema *Escravocratas*. Neste poema, Cruz e Sousa tenta alegorizar os senhores de escravos que, falsamente, proclamam a liberdade de seus escravizados (PINHEIRO, 2014):

Oh! trãsfugas do bem que sob o manto régio
Manhosos, agachados - bem como um crocodilo,
Viveis sensualmente à luz dum privilégio
Na pose bestial dum cágado tranqüilo.

Eu rio-me de vós e cravo-vos as setas
Ardentes do olhar - formando uma vergasta

²⁰ Português, grego, latim, francês e inglês.

Dos raios mil do sol, das iras dos poetas,
E vibro-vos à espinha - enquanto o grande basta

O basta gigantesco, imenso, extraordinário -
Da branca consciência - o rutilo sacrário
No tímpano do ouvido - audaz me não soar.

Eu quero em rude verso altivo adamastórico,
Vermelho, colossal, d'estrépito, gongórico,
Castrar-vos como um touro - ouvindo-vos urrar!
(SOUSA, 1993, p. 201)

Explorando sons e sentidos, Cruz e Sousa emite sua ira aos senhores de escravos sugerindo a efetiva liberdade.

Conceição Evaristo (nascida em 1946), por sua vez, é participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra no Brasil. Escritora versátil, cultiva a poesia, a ficção e o ensaio e tem como protagonismo a figura feminina, símbolo de resistência à pobreza e à discriminação.

Em seu poema *Vozes Mulheres*, Conceição Evaristo fala do presente na esperança do futuro, sem esquecer do passado:

A voz de minha bisavó
ecoou criança
nos porões do navio.
ecoou lamentos
de uma infância perdida.

A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.

A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
no fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.

A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.

A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.

Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância
o eco da vida-liberdade.
(EVARISTO, 2008, p. 10)

No poema de Conceição Evaristo, é possível perceber a coletividade, representada por meio do título no plural, e por meio das várias vozes negras e femininas subjugadas ao patriarcalismo. Desse modo, o poema registra e afirma as diversas trajetórias femininas que sofreram de alguma maneira a diáspora africana e a desumanidade atrelada a ela.

Tratando-se de autorias dentro da Literatura Afro-brasileira, é importante abrir espaço para um autor em especial: Machado de Assis (nascido em 1839 e falecido em 1908).

Considerado por muitos autores, leitores e críticos literários o maior nome da Literatura Brasileira, o escritor realista é neto de escravos alforriados. Foi um ávido escritor, e sua afrodescendência, unida a textos coerentes com sua postura de cidadão refletida em sua produção, seja poética ou jornalística, inclusive de cunho confessional, no qual expressava “seu profundo desprezo pela elite que fazia do trabalho escravizado fonte de lucro e poder” (DUARTE, 2014, p. 32), o faz pertencente à Literatura Afro-brasileira. Contudo, segundo Proença Filho (2004), Machado de Assis distanciava-se, em seus textos, dos problemas enfrentados pela comunidade escrava e, consequentemente, negra. Sobre seu ponto de vista a respeito de Machado de Assis, o pesquisador argumenta:

Há quem defenda que o fato de um mulato ter-se tornado um dos maiores, senão o maior dos escritores brasileiros, é altamente significativo para a causa da afirmação da etnia, embora não se encontre em sua obra ficcional uma assunção ideológica nesse sentido. Outros criticam a ausência em seus textos de problemática ou temática negra positivamente dimensionada e vergastam o seu *branqueamento*, numa atitude tão racista quanto a que discrimina os negros. Outros mais consideram que a sua crítica mordaz à sociedade brasileira de seu tempo revela um modo de participação que o vincularia a uma certa literatura-denúncia. De minha parte, entendo que a literatura machadiana é indiferente à problemática do negro e dos descendentes de negro, como ele (PROENÇA FILHO, 2004, p. 172).

Proença Filho (2004) chega a essa conclusão devido a análise de textos machadianos cujas temáticas envolvem a escravidão. À vista disso, o pesquisador afirma que ao invés de o autor centralizar o enredo das histórias na questão étnica, ele aborda, tão somente a tibieza de caráter e o egoísmo humano.

Duarte (2014), por outro lado, possui um ponto de vista distinto ao supramencionado, a respeito de Machado de Assis. De acordo com o pesquisador:

[...] o caso de Machado de Assis é emblemático. [...] Cronista, crítico literário, poeta e ficcionista, em nenhuma página de sua vasta obra se encontra qualquer referência a favor da escravidão ou da pretensa inferioridade de negros ou mestiços. Muito pelo contrário. E, mesmo descartando a retórica panfletária, a ironia, por vezes o sarcasmo, e a verve carnalizadora com que trata a classe senhorial dão bem a medida de sua visão de mundo. O lugar de onde fala é o dos subalternos e este é um fator decisivo para incluir ao menos parte de sua obra no âmbito da afro-brasilidade (DUARTE, 2014, p. 35).

A defesa de Duarte (2014) ao pertencimento de textos machadianos à Literatura Afro-brasileira amplia-se, levando-o a afirmar que:

A acusação de omissão, que muitos tentam lhe impingir, cai por terra diante das centenas de matérias abolicionistas publicadas pela *Gazeta de Notícias*, órgão do qual era um dos sócios. E mais: em suas crônicas, sempre que aborda o cativeiro, acrescenta elementos judicativos, que ora lamentam a condição dos escravos, ora louvam a filantropia dos que os libertam, ora criticam os que apoiam ou se beneficiam do sistema (DUARTE, 2014, p. 36).

Deste modo, como assegura Duarte (2014), Machado de Assis, além de um grande escritor da Literatura Brasileira, pode ser considerado um precursor da Literatura Afro-brasileira, ao lado de outros escritores.

Posto isso, fica clara a necessidade de análise dos livros didáticos, em vista de averiguar o que está sendo trabalhado em termos de literaturas nas escolas, além de apurar como autores da Literatura Afro-brasileira estão sendo caracterizados e definidos, a fim de que propostas de mudanças possam ser debatidas com maior fundamentação teórica, caso os resultados da análise sejam desfavoráveis.

CAPÍTULO 4

O NEGRO

4.1 A África (des)valorizada

A história da África foi relegada a um espaço secundário no cenário mundial quando comparada com outras civilizações. Porém, a cada ano descobrem-se, no continente, significados positivos da participação do mesmo em algumas fases da história da humanidade. E este é, por certo, um forte motivo para se pensar na necessidade de se reescrever a história africana, isso porque, até o presente momento, ela foi mascarada, desfigurada e camuflada. Assim, é necessário resgatar a história da África para resgatar a identidade de seu povo, a conscientização de seu valor e a autenticidade dos fatos, contados pelos africanos.

Até os anos da década de 1950 a história da África foi negligenciada, pois a tendência cultural europeia sempre considerou desfavoráveis as sociedades não-europeias e, portanto, indignas de serem estudadas. A esse respeito, Fage (2010, p. 8) assegura que:

[...] os intelectuais europeus convenceram-se de que os objetivos, os conhecimentos, o poder e a riqueza de sua sociedade eram tão preponderantes que a civilização europeia deveria prevalecer sobre todas as demais. Consequentemente, sua história constituía a chave de todo conhecimento, e a história das outras sociedades não tinha nenhuma importância. Esta atitude era adotada sobretudo em relação à África.

Contudo, de acordo com Fage (2010), ainda que filósofos e teóricos europeus defendessem o pequeno valor da África e a inexistência de uma história continental, fontes como documentos escritos, a tradição oral e a arqueologia provam, por meio de seus conteúdos, o engano de tais teorias europeias.

Alguns dos primeiros europeus eram impelidos por um desejo sincero de aprender tudo o que pudessem a respeito do passado dos povos africanos e recolhiam todo o material que encontravam: documentos escritos, quando os havia, ou ainda tradições orais e testemunhos que descobriam sobre os traços do passado. A literatura produzida pelos exploradores é imensa. Alguns desses trabalhos contêm história no melhor sentido do termo, e em sua totalidade, tal literatura constitui um material de grande valor para os historiadores (FAGE, 2010, p. 9).

Se por um lado alguns exploradores europeus recolhiam materiais históricos impelidos por desejo sincero de aprender sobre a África e os africanos, outros exploradores o faziam com o intuito de “registrar a história daqueles a quem tinham vindo governar. [...] Os europeus podiam ser melhores administradores se possuíssem algum conhecimento sobre o passado dos povos que eles haviam colonizado” (FAGE, 2010, p. 19), mesmo que fosse apenas para servir

de mote introdutório para assuntos mais importantes, que, segundo eles acreditavam ser, as histórias europeias (FAGE, 2010).

Com o passar dos anos “Os professores africanos que se tornaram historiadores profissionais sentiram necessidade de ampliar a parte reservada à história da África em seus programas e, quando essa história fosse pouco conhecida, de incluí-la em suas pesquisas” (FAGE, 2010, p. 21). Em consequência disso, a historiografia da África foi progressivamente se assemelhando a outras historiografias do mundo e, na atualidade constitui-se em uma atividade bem estabelecida, oportunizando aos africanos retomar o contado com suas próprias histórias, como Fage (2010) afirma, assim como, por exemplo, a história da escravidão.

4.2 A escravidão

De modos diferentes e específicos, a escravidão foi praticada por diversos povos durante toda a história da humanidade, e era, em outras épocas, uma prática comum e aceita pelos mesmos.

Na África, desde os egípcios antigos e os grandes faraós, a escravidão era uma instituição presente em algumas civilizações. A contar da antiguidade remota a escravidão já era aplicada no continente, sendo uma realidade até hoje. Contudo, a escravidão praticada naquela época, ainda na África, tinha um viés diferente da escravidão adotada no Brasil, (instituída a partir do colonialismo europeu), pois lá ela “era baseada na agricultura e no escambo, não tendo um caráter mercadológico que passaria a fazer parte de sua dinâmica tempos depois” (SOUZA, 2012, p. 55).

A principal fonte de escravos era a guerra, entretanto, alguns outros fatores levavam à escravização na África. Consoante afirma Mattos (2012, p. 59):

Além das guerras, os sequestros eram comuns. A escravidão poderia ser também imposta como castigos penais por assassinatos, adultério e roubo. Respalado em seu poder, um rei, um chefe ou mesmo um membro da família de maior respeito, tornava escravo alguém que lhe contrariasse ou ambicionasse um bem. Para se saldar uma dívida ou adquirir um empréstimo, não raro uma pessoa da própria família era entregue a outra comunidade para ser escravizada. Além disso, a fome, em consequência das grandes secas ou da perda da colheita por invasão de gafanhotos, por muitas chuvas ou por incêndios, obrigava, para garantir sobrevivência, a própria escravização ou a de um familiar.

Souza (2012) afirma que alguns estudiosos defendem a ideia de que a escravidão africana teve um caráter integrador, isso porque, de geração a geração, os escravos iam incorporando-se gradualmente à descendência das famílias de seus donos, contudo, mesmo que

a escravidão da África tenha ocorrido sob um contexto histórico, cultural e ideológico diferente que a escravidão ocorrida no Brasil, ela não deixa de possuir características violentas, pois:

[...] a escravidão, quer na África quer em qualquer outra parte do mundo, independentemente do lapso temporal, é uma forma brutal de violência que tira pessoas do seu convívio familiar, colocando-as expostas à exploração sexual (mais frequente no caso das mulheres), ao preconceito, à desqualificação etc. (SOUZA, 2012, p. 56).

Diante do exposto percebe-se que, seja com níveis maiores ou menores de crueldade e submissão, diferentes localizações ou épocas de acontecimentos, todo escravizado era visto como um ser inferior, motivo que dava a seus senhores o direito de comercializá-los entre as sociedades africanas e, mais tarde, como mercadoria de exportação. “Assim, quando os primeiros europeus chegaram à costa atlântica africana, e entre outras coisas se interessaram por escravos, abriu-se mais uma frente do comércio de gente, mas este já era velho conhecido de muitos povos africanos” (MELLO E SOUZA, 2014, p. 49).

Segundo Mello e Souza (2014), os portugueses foram os primeiros europeus que fizeram contato com alguns povos da África. Nas paradas de suas navegações, os portugueses negociavam com as populações locais e sequestravam pessoas (não escravas) que chegavam próximas às praias, levando-as aos navios para, posteriormente, serem vendidas como escravas.

Souza (2012) e Mello e Souza (2014) asseguram que os portugueses acreditavam estar fazendo uma boa ação aos africanos que escravizavam. “Para o imaginário europeu, [...] retirar os africanos de suas terras de origem era uma benesse. Fazia-se necessário civilizá-los, assim como tantos outros povos dominados” (SOUZA, 2012, p. 44). Entretanto, as intenções benevolentes dos portugueses para com os africanos são questionáveis e refutáveis quando se considera o conhecimento atual sobre os maus tratos e uso de violência dirigidas aos africanos capturados. Além disso, uma grande violência dirigida a eles já havia sido realizada, pois eles eram levados, contra a vontade, às embarcações com destino ao Brasil, onde eram transportados como mercadoria, sofrendo todo tipo de humilhações. Os portugueses, todavia:

[...] logo começaram a encontrar a resistência das populações locais, que, prevenidas contra o perigo que aquelas embarcações desconhecidas traziam, passaram a receber os portugueses com flechas envenenadas e escaramuças. Com esse espírito de hostilidade ficava mais difícil capturar pessoas (MELLO E SOUZA, 2014, p. 52).

Embora os africanos não se rendessem facilmente à captura, os portugueses não desistiram de subjugar-los à escravidão. E assim, conseguiram transformar milhares de pessoas em escravos. Souza (2012) discorre que:

Antes mesmo de embarcarem nos navios negreiros, os africanos eram marcados a fogo com uma cruz no peito. A travessia para as Américas, e particularmente para a colônia brasileira, ocorria sob formas degradantes. Nas embarcações destinava-se ao cativo um espaço mínimo. Eram organizados de forma que coubesse o maior número de africanos (em geral sentados ou deitados retilmente), sendo péssimas as condições de higiene. As epidemias eram comuns nas primeiras viagens e muitos sucumbiam às doenças (SOUZA, 2012, p. 58-59).

Ainda sobre os navios, Mattos (2012) afirma que, as embarcações que transportavam os escravos da África ao Brasil possuíam tamanhos diferentes, mas as mais comuns conseguiam embarcar uma média de quinhentos africanos por viagem, restringindo-os a porções superlotados nos quais ficavam acorrentados durante meses até completar todo o percurso. E as práticas desumanas continuavam após a chegada ao Brasil, pois, segundo afirma Souza (2012, p. 60), “Chegando à colônia brasileira, os africanos eram submetidos à prática da “primeira hospedagem” que consistia numa surra inicial com açoites ao recém-chegado como forma de intimidar os demais para que não se rebelassem”

A violência administrada ao negro africano não foi, seguramente, apenas física, mas psicológica, moral e afetiva. Chegavam às terras brasileiras extremamente sofridos e fragilizados, submetidos a uma nova vida que de nada parecia com a que estavam acostumados.

Entretanto, mesmo sofrendo a pressão colonizadora que tentou de todas as maneiras descaracterizar culturalmente os povos colonizados, as identidades culturais dos africanos estavam enraizadas e resistiram até os dias atuais. Conforme afirma Bosi (1992), alguns modos de resistência desses colonizados configuram-se pela consolidação do passado nas experiências atuais, tendo assim:

[...] o gesto, o canto, a dança, o rito, a oração, a fala que evoca, a fala que invoca. No mundo arcaico, tudo isso é fundamentalmente religião, vínculo do presente com o outrora-tornado-agora, laço da comunidade com as forças que a criaram em outro tempo e que sustentam a sua identidade (BOSI, 1992, p. 15).

Abandonar suas bases referenciais de vida não foi algo possível ao negro escravizado. Contudo, a aquisição dos costumes e cultura do colonizador foi algo necessário para a sobrevivência desse negro escravizado. Porém, enquanto o colonizado adquiriu costumes europeus, o colono português tirou proveito da cultura do africano escravizado, usufruindo, à força, dos bens materiais que possuíam os negros, das técnicas de plantação e cozedura que dispunham, bem como dos corpos das mulheres que estavam sob o regime da escravidão (BOSI, 1992).

Assim, em terras brasileiras uma nova cultura atravessada pela violência foi criada e desenvolvida ao longo dos anos, pois, nem a cultura europeia conseguiu silenciar a cultura africana, nem a africana conseguiu anular a europeia. As duas difundiram-se e tornaram-se uma só cultura, a cultura brasileira que ainda carrega as cicatrizes do processo colonizador na frequente cisão entre a cultura erudita (pretensamente próxima da europeia) e da cultura popular.

4.3 O negro no Brasil

Em 1500, os portugueses chegaram ao Brasil com intuito de exploração econômica. A intenção era transferir a renda gerada nas terras brasileiras para a metrópole portuguesa. Segundo Mattos (2012, p. 63-64):

[...] os europeus visavam encontrar terras, de preferência não habitadas, para serem exploradas e, mais tarde, colonizadas, objetivando a produção agrícola de produtos com grande demanda europeia. Portanto, foi com o objetivo de produzir bens pela exploração do meio natural nas colônias [...] que se organizaram as estruturas do sistema colonial, inclusive o tipo de mão de obra trabalhadora utilizada. De início, o habitante nativo, ou seja, o índio, foi escolhido para tal fim, mas logo foi substituído pelo escravo africano, tornando-se um dos braços dessa empresa colonial.

Uma vez que os africanos desembarcavam no Brasil eram separados de seu grupo linguístico e cultural, e misturados a outros africanos a fim de que não conseguissem se comunicar, abortando, dessa maneira, ímpetos de rebeldia (HOUAISS, 1985). Segundo Souza (2012, p. 28-29) destaca:

Os colonizadores imprimiam as normas sociais, as quais, durante todo o processo colonial, foram de exploração e não de povoamento. Isso significa pensar que o nosso país teve uma origem desigual e perversa, em que o homem explorava e maltratava o seu semelhante de outra origem cultural. Os colonizados obedeciam a essas regras reguladoras da sociedade, mas também resistiam a elas como podiam.

Com razão, os escravos africanos não aceitavam se integrar à sociedade escravista brasileira. Fugir sempre estava nos planos dos escravos e muitos “se mataram para não se submeter à exploração colonial escravista” (SOUZA, 2012, p. 29).

Assim, a escravidão no Brasil durou três séculos, até que finalmente em 13 de maio de 1888, foi assinada pela princesa Isabel a Lei Imperial nº 3.353, conhecida como Lei Áurea, libertando os escravos. Esta, porém, beneficiou principalmente a elite branca, desfazendo, então, qualquer ganho positivo ao negro liberto, pois, mesmo com a abolição da escravatura

não houve qualquer incentivo à inclusão do negro na própria sociedade que o tornou legalmente livre.

A esse respeito Munanga (1988) também observa que, ao tempo da abolição, todas as qualidades humanas são retiradas do negro, uma a uma:

Colocado à margem da história, da qual nunca é sujeito e sempre objeto, o negro acaba perdendo o hábito de qualquer participação ativa, até o de reclamar. Não desfruta da nacionalidade e cidadania, pois a sua é contestada e sufocada, e o colonizador não estende a sua ao colonizado. Conseqüentemente, ele perde a esperança de ver seu filho tornar-se um cidadão (MUNANGA, 1988, p. 23).

Dessa maneira, foram privados de seus direitos vitais legando as consequências dessas privações às gerações futuras. Isto posto, nos dias que correm, “as diferenças entre as culturas colonizadora e colonizada permanecem profundas” (HALL, 2003, p. 108), refletidas nos atos de racismo contínuos na sociedade.

4.4 O racismo

Racismo é a discriminação social baseada no conceito de que existem diferentes raças humanas e que uma é superior às outras. Esta noção tem base em diferentes motivações, em especial as características físicas²¹. Embora o racismo associe-se mais expressivamente ao preconceito contra os negros, ele pode se manifestar contra qualquer raça ou etnia, sejam latinos, asiáticos ou indígenas, todos aqueles etnicamente diferentes, especialmente dos europeus, sofrem, ou sofreram em algum momento, discriminação racial e social.

Em meados do século XVI, os portugueses desembarcaram na costa africana, sendo estes, posteriormente seguidos por navegantes de outros países europeus. Todos eles, integralmente, narraram a seus compatriotas, em relatos escritos, a figura do homem africano. “Todas as descrições da época mostravam os habitantes do interior do continente africano parecidos com animais selvagens” (MUNANGA, 1988, p. 14), monstros, semi-homens e semianimais. Sendo assim, os europeus, que foram testemunhas oculares do povo africano, instauraram na imaginação daqueles que permaneceram na Europa, a imagem de um povo negro inferior intelectualmente, não humano e não dotado de alma.

Em virtude dessa imagem sobre o negro, muitas especulações surgiram a respeito das diferenças físicas do homem branco e do homem negro. O branco foi assumido como condição regulamentar, já o negro necessitava de explicações científicas para sua cor e existência.

²¹ Definição adquirida por meio do CONAQ – Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas. Disponível em: <http://conaq.org.br/noticias/significado-de-racismo/>

De acordo com que Bizzo (2009) afirma, uma grande preocupação científica que circundava à época era o hibridismo racial, algo que deveria ser evitado pelo bem da humanidade. O pesquisador ainda aponta as intenções darwinistas a respeito de um melhoramento genético caso as miscigenações raciais fossem evitadas:

Darwin e seu primo Francis Galton, juntamente com uma série de pensadores seus contemporâneos, acreditavam que a “raça” humana poderia ser melhorada se fossem evitados “cruzamento indesejáveis”. A sociedade era vista com uma clara divisão: de um lado, os membros “superiores”, sadios, inteligentes, *ricos* e, obviamente, brancos; de outro, os membros “inferiores”, mal nutridos, doentes, pobres, de constituição racial duvidosa. Estes deveriam ser impedidos de se reproduzirem, pois acabariam por “rebaixar toda a raça” (BIZZO, 2009, p. 67-68).

É possível perceber, por meios das palavras de Bizzo (2009) a respeito do darwinismo e seus preceitos, que Darwin, ao formular as conjecturas supracitadas, deixava muito claras suas concepções racistas. Ele não afirmava que o homem descendia do macaco, ainda que tenha sido ele o criador da teoria da evolução das espécies, mas, afirmava algo pior, que o homem descendia dos selvagens (BIZZO, 2009).

Após três séculos desde os primeiros relatos escritos dos europeus sobre a figura africana, era de se esperar que grandes pensadores da época contribuíssem para corrigir a imagem negativa que se tinha do negro, entretanto, eles consolidaram essa noção depreciativa perdurante desde há muito. “Sexualidade, nudez, feiúra, preguiça e indolência constituem temas-chaves da descrição do negro na literatura científica da época” (MUNANGA, 1988, p. 16), conteúdo textual este que, ainda na atualidade, condiz com a ideologia de muitas pessoas.

Segundo Munanga (1988), as características morais e físicas dos negros sempre serviram de legitimação e justificativa para os males sofridos por eles desde que estiveram, pela primeira vez, em contato com o homem europeu, especialmente o português. Desde lá, o negro vive o preconceito cotidianamente.

A desvalorização e a alienação do negro estendem-se a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte etc. Seu continente é quente demais, de clima viciado, malcheiroso, de geografia tão desesperada que o condena à pobreza e à eterna dependência (MUNANGA, 1988, p. 21).

Ou seja, nada que circunda o negro possui valor, em contrapartida, o branco europeu entende ser sua a missão civilizatória daqueles que ele supõe inferiores e sem cultura. Esse desvio de pensamento por parte dos portugueses a respeito de sua benevolência para com o povo africano se confirma quando, anos mais tarde, o governo português aproveita o

lusotropicalismo²² para legitimar sua presença na África (CASTELO, 1998) e parecer favorável ao negro.

Por seu turno, o negro não permanecerá indiferente à imagem negativa que o homem branco faz do homem negro. E tenta, por isso, segundo Munanga (1988, p. 27) “assemelhar-se tanto quanto possível ao branco”, o admirando e o amando e, auto recusando-se por vergonha e ódio de si mesmo. Conforme esclarecem Munanga (1988), Fanon (2008) e Memmi (2007), o negro esforça-se, em uma tentativa de embranquecimento, em assimilar os valores culturais eurocêntricos e, posteriormente o desejo de diluir, simbolicamente, sua inferioridade por meio da mestiçagem racial.

Contudo, o esforço que o negro fez em tornar-se branco não obteve sucesso. Munanga (1988, p. 30) assevera que:

As lojas, cinemas e restaurantes reservados aos brancos não lhes foram abertos. Nos campos e nas cidades continuavam sendo objetos de inúmeras humilhações: insultos, brutalidade, surras, abuso das filhas, etc. Ao seu esforço em vencer o desprezo, em vestir-se como o colonizador, em falar a sua língua e em comportar-se como ele, o colonizador opõe a zombaria. Declara e explica ao negro que esses esforços são vãos, que com isso o negro ganha apenas um traço suplementar: o ridículo.

Era tempo de buscar outros caminhos, então. O negro “assumirá a cor negada e verá nela traços de beleza e de feiúra como qualquer ser humano “normal” (MUNANGA, 1988, p. 32). Ele passa a sentir, naquele momento, o desejo de descobrir uma identidade e contestar a marginalidade na qual foi posto, contra sua vontade, isto porque, desde a chegada do europeu na África, o negro foi humilhado, desumanizado e reduzido moral, intelectual e culturalmente, vendo-se obrigado a submeter-se a cultura europeia, anulando-se, em partes.

Séculos se passaram desde que, pela primeira vez, homens e mulheres negras sentiram a crueldade advinda da atitude racista antinegra. E é por isso que, militâncias negras por décadas defendem pautas que buscam equiparar todos os grupos étnicos que convivem no Brasil, pois entendem que, somente por meio da união de povos e não pela segregação é possível lutar e conquistar de direitos igualitários, inclusive o direito de ver as questões afrodescendentes, como a literatura, presentes nos conteúdos escolares dispostos nos livros didáticos.

²² Castelo (1998) afirma que a obra de Gilberto Freyre foi, a princípio, refutada pelo governo salazarista, contudo, no pós-2º Guerra Mundial a tese gilbertiana foi apropriada pelo discurso oficial português a favor de seus interesses. As principais ideias de Freyre sobre o povo português são: a ausência de sentimentos racistas, a capacidade de empatia relativamente aos povos e profunda fraternidade cristã. Contudo, segundo a autora ainda assevera, o discurso oficial português “nunca deixou de ser profundamente nacionalista, limitando-se a veicular uma versão simplificada e manipulada da tese gilbertiana” (CASTELO, 1988, p. 115).

CAPÍTULO 5

OS RESULTADOS

Embora esta pesquisa se detenha, especificamente, à investigação do espaço destinado às Literaturas Africanas e Afro-brasileira, bem como a maneira que elas estão sendo tratadas nos livros didáticos, considerou-se necessário iniciar esta análise com uma breve explanação de como se encontra estruturada a proposta da Lei nº 10.639/03 na coleção estudada.

Neste sentido, ao proceder a Análise Textual, observou-se que os três volumes apresentam aos estudantes, além de textos literários, elementos artísticos que abordam as histórias e as culturas africanas e afro-brasileira, produzidas por autores de diversas nacionalidades. Tais elementos são usados pelos livros didáticos como mote de discussão ou apenas para reforçar o assunto tratado por outros textos. Há, todavia, elementos concernentes ao processo de escravidão, que não possuem relação com os conteúdos das literaturas apresentadas, tampouco o livro aborda uma proposta de análise, desperdiçando-se, dessa forma, o ensejo de abranger a capacidade dos alunos em estabelecer uma relação discursiva entre textos.

Tais elementos resultam na esquematização apresentada nos quadros que se seguem, correspondentes a cada série a que se destina cada livro.

Quadro 1 - Elementos artísticos sobre o negro no Volume 1

VOLUME 1	
Obra/Autor	Categoria
<i>Mulher africana</i> , de Albert Eckhout	Pintura
<i>Negros no fundo do porão</i> , de Rugendas	Gravura
<i>Engenho de açúcar</i> , de Guilherme Piso	Ilustração
<i>Pelourinho</i> , de Debret	Gravura

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

O **Quadro 1** apresenta quais são as imagens que fazem referência sobre a temática negra e são abordadas pelo livro didático Volume 1. No total, foram quatro elementos artísticos, cujas categorias são: pintura, gravuras e ilustração.

Quadro 2 - Elementos textuais sobre o negro no Volume 1

VOLUME 1	
Obra/Autor	Categoria
<i>Canto a uma escrava</i> , recolhida por Marcelino M. de Barros	Cantiga
<i>Sermão XIV</i> , Padre Antônio Vieira	Texto

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

O **Quadro 2** apresenta quais são os elementos textuais que o livro didático Volume 1 aborda, totalizando dois textos, sendo um deles uma cantiga e o outro um sermão.

Por meio da demonstração dos quadros, percebe-se que as imagens predominam aos outros elementos dispostos no livro didático, sendo que, das seis categorias apresentadas nos quadros 1 e 2, apenas duas não são imagens.

Quadro 3 - Elementos artísticos sobre o negro no Volume 2

VOLUME 2	
Obra/Autor	Categoria
<i>O navio negreiro</i> , de Joseph M. William Turner	Pintura
<i>12 anos de escravidão</i> , roteiro de John Ridley	Filme
<i>Todo camburão tem um pouco de navio negreiro</i> , de O Rappa	Música
<i>Selma – Uma luta pela igualdade</i> , de Ava DuVernay	Filme
<i>Cruz e Sousa – O poeta do desterro</i> , de Sylvio Back	Filme

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

O **Quadro 3**, por sua vez, apresenta quais são as imagens referentes à temática negra que são abordadas pelo livro didático Volume 2. No total, foram cinco elementos artísticos, pertencentes às categorias: pintura, filmes e música.

Quadro 4 - Elementos textuais sobre o negro no Volume 2

VOLUME 2	
Obra/Autor	Categoria
<i>A cabana do pai Tomás</i> , de Harriet Beecher Stowe	Livro
<i>Pluralidade cultural</i> , de Murilo Cleto	Texto
<i>O racismo é minha luta pela vida</i> , de Emicida	Entrevista

<i>A rainha Ginga: E de como os africanos inventaram o mundo</i> , José Eduardo Agualusa	Livro
<i>Negros libertos?</i> , de Benjamim Abdala Jr., Marisa Lajolo, Samira Y. Campedelli	Artigo
<i>Carta aberta aos brancos pró-movimento negro</i> , de Gabriel Hilair	Carta aberta

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

O **Quadro 4**, também apresenta elementos, porém textuais, que o livro didático Volume 2 aborda. Totalizam seis elementos de cinco categorias textuais, são elas: livros, texto, entrevista, artigo e carta aberta.

Com a explanação dos quadros, é possível perceber que no livro didático analisado há equilíbrio entre a abordagem de elementos artísticos e textuais, uma vez que, cinco são os elementos artísticos e seis os textuais.

Quadro 5 - Elementos artísticos sobre o negro no Volume 3

VOLUME 3	
Obra/Autor	Categoria
<i>A negra</i> , de Tarsila do Amaral	Pintura
<i>Antropofagia</i> , de Tarsila do Amaral	Pintura
<i>O ovo da ema</i> , de Carybé	Pintura
<i>Mestiço</i> , de Cândido Portinari	Pintura
<i>Carnaúba</i> , Cândido Portinari	Afresco
<i>Cinco moças de Guaratinguetá</i> , de Di Cavalcanti	Pintura
<i>Cana</i> , de Cândido Portinari	Pintura
<i>Capitães da Areia</i> , de Cecília Amado	Filme
<i>Porto</i> , de Antônio Gomide	Pintura
<i>A canção do pico</i> , de Gerard Sekoto	Pintura

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

Já o **Quadro 5** apresenta quais são as imagens referentes à temática negra que estão presentes no livro didático Volume 3. Foram dez elementos artísticos apresentados, de três categorias distintas, são elas: pinturas, afresco e filme.

Quadro 6 - Elementos textuais sobre o negro no Volume 3

VOLUME 3	
Obra/Autor	Categoria
<i>Contos africanos</i> , de Ernesto Rodríguez Abad	Livro
<i>Cadernos negros</i> , de Quilombhoje	Livro

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

O **Quadro 6**, por seu turno, apresenta os elementos textuais que o livro didático Volume 3 aborda. Totalizam apenas dois elementos, ambos são livros.

Ao analisar os dois últimos quadros fica perceptível a predominância de imagens em detrimento aos elementos textuais, já que dos doze elementos que tratam da temática negra no livro didático, dez são imagens.

Ademais, outros elementos como fotografias, ilustrações e cartuns com a presença de negros e pardos estão presentes nos três volumes dos materiais didáticos analisados.

Como pode ser verificado nos quadros acima, pôde-se constatar que a pintura predomina perante as demais categorias presentes nos livros didáticos, em especial no Volume 3. Tais pinturas retratam, precipuamente, cenas da vida de negros escravizados, estando eles em embarcações e/ou já em terras brasileiras servindo a seus senhores, todavia, nenhuma referência à vida dos negros na África, como pessoas livres, é feita, deixando, assim, importantes informações históricas alijadas, obstruindo, desse modo, o integral conhecimento dos estudantes sobre o tema.

Devido à constatação sobre a escolha das pinturas para estampar as páginas dos livros, (pinturas essas que mostram o negro escravizado), vale retomar o que foi citado anteriormente sobre a escassez da aprendizagem da cultura e história dos povos africanos, e lembrar Ferreira (1987) e Munanga (1988), que afirmam que os modos de representação das populações não europeias estiveram a serviço do processo de colonização. Com isso em mente, é interessante observar se as representações da atualidade continuam desvalorizando os não europeus.

Pensando nisso, observou-se que o livro didático Volume 2 traz uma entrevista com o *rapper* Emicida, apontando-o como um exemplo de sucesso. Nessa entrevista, Emicida apresenta-se como um militante contra o racismo, injustiças sociais, desigualdade e discriminação, usando sua música para reacender debates sobre esses temas. Assim, além do *rapper* ser um exemplo de superação aos estudantes, o livro, por meio da entrevista a essa personalidade, aborda questões importantes a todos.

No que se refere à análise do espaço das Literaturas Africanas e Afro-brasileira nos livros didáticos, assim como o tratamento que recebem em tais materiais, elaborou-se, similarmente aos quadros anteriormente expostos, novos quadros a fim de facilitar a leitura e o entendimento dos resultados encontrados nesta etapa da análise.

Verifica-se, a seguir, quadros que descrevem, separados pelos volumes didáticos em que se inserem, quais obras estão presentes nos livros didáticos e suas autorias. No esquema elaborado, é possível identificar, ainda, o gênero que pertence cada obra, e, por fim, se obras presentes nos livros didáticos são apresentadas aos alunos integralmente ou fragmentadas. É importante evidenciar que os quadros apresentam obras literárias que abordam, de alguma maneira, a temática da escravidão, mesmo não sendo este o mote principal da narrativa. Assim, encontrar-se-á neles, obras de autores africanos, afro-brasileiros e brasileiros²³.

Para tal, é possível verificar abaixo, iniciando, obviamente, pelo quadro de Volume 1:

Quadro 7 - Obras integrais e fragmentadas no Volume 1

VOLUME 1				
Obra	Autor	Gênero	Integral	Fragmento
<i>Agora</i>	Adão Ventura	Poesia	X	
<i>O Navio Negreiro</i>	Castro Alves	Poesia		X

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

O quadro exposto mostra que no livro didático Volume 1, apenas duas obras são abordadas, sendo ambas poesias, uma apresentada em sua forma integral e outra fragmentada.

No quadro do Volume 2, pode-se observar:

Quadro 8 - Obras integrais e fragmentadas no Volume 2

VOLUME 2				
Obra	Autor	Gênero	Integral	Fragmento
<i>O Navio Negreiro</i>	Castro Alves	Poesia		X
<i>Memórias de um Sargento de Milícias</i>	Manuel Antônio de Almeida	Romance		X
<i>O Cortiço</i>	Aluísio Azevedo	Romance		X
<i>Crianças Negras</i>	Cruz e Sousa	Poesia		X
<i>Emparedado</i>	Cruz e Sousa	Poesia		X
<i>A Cor da Pele</i>	Adão Ventura	Poesia	X	
<i>Vida Obscura</i>	Cruz e Sousa	Poesia	X	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

²³ A diferença entre a Literatura Afro-brasileira e Brasileira está relacionada ao ponto de vista e ao lugar de enunciação do autor. Muitos autores brasileiros, em suas narrativas, abordam o tema da escravidão, porém apenas os autores afro-brasileiros militam pela causa negra.

Já no quadro elaborado referente de Volume 2, é verificável que o livro traz sete obras literárias, cinco são poesias e dois romances. Cinco, também, são os textos fragmentados, e dois são textos integrais.

No quadro de Volume 3, por sua vez, averigua-se:

Quadro 9 - Obras integrais e fragmentadas no Volume 3

VOLUME 3				
Obra	Autor	Gênero	Integral	Fragmento
<i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i>	Lima Barreto	Romance		X
<i>Nós Chóramos pelo Cão Tinhoso</i>	Ondjaki	Conto	X	
<i>Nós Matamos o Cão Tinhoso</i>	Luís Bernardo Honwana	Conto		X
<i>O Dia em que Explodiu Mabata-bata</i>	Mia Couto	Conto		X
<i>Fogo Morto</i>	José Lins do Rego	Romance		X
<i>Capitães da Areia</i>	Jorge Amado	Romance		X
<i>Namoro</i>	Viriato da Cruz	Poesia		X
<i>Quero ser Tambor</i>	José Craveirinha	Poesia	X	
<i>Para um Negro</i>	Adão Ventura	Poesia	X	
<i>Nossa Gente</i>	Márcio Barbosa	Poesia	X	
<i>Velho Negro</i>	Agostinho Neto	Poesia	X	
<i>Sou Negro</i>	Cuti	Poesia	X	

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

O livro didático do Volume 3 traz doze textos literários para serem trabalhados em sala de aula. Três obras são romances, três são contos e seis são poesias. Dessas obras, seis, são integrais e seis são fragmentadas.

Em uma análise geral dos três volumes, é possível afirmar que o gênero textual predominante nos livros analisados é o poema. Supõe-se que esse fato ocorra devido ao pouco espaço físico em número de páginas que tal gênero textual ocupe dentro dos livros, devido seu pequeno tamanho em relação a outros textos. Mesmo que este seja o motivo, fica claro que, dentro do material pesquisado, há insuficiente valorização de outras narrativas e outros gêneros textuais pertencentes às culturas africanas e afro-brasileira ou, que abordem o tema da africanidade e escravidão.

As ausentes narrativas que valorizariam os livros didáticos analisados poderiam ser (agora não mais abrangentes às literaturas que abordem a temática negra, mas exclusivamente as Literaturas Africanas e Afro-brasileira) de cunho mitológico, lendários, advinhas, fábulas, provérbios populares, rezas e orações, enfim, toda a oratura que é marca e raiz das Literaturas

Africanas. Também, textos como romances, crônicas e peças de teatro estiveram ausentes nos volumes analisados. Com a agregação dessas narrativas, os livros didáticos teriam garantido que, não só esses gêneros textuais fossem conhecidos pelo público estudantil, mas também que os estudantes tivessem acesso à cultura afro-brasileira de maneira a entendê-la como matriz da “brasilidade”, ou seja, reconhecendo o protagonismo do negro na formação da cultura brasileira. Isso reverteria a imagem do negro ligada somente à escravidão.

Ademais, autores de literatura popular, infantil e juvenil poderiam ter feito parte do rol literário apresentado. Ao invés disso, percebeu-se a escolha apenas por autores canônicos, sobretudo em obras pertencentes à Literatura Brasileira. Referente aos autores²⁴ da Literatura Afro-brasileira, notou-se pouca variedade de escritores, além de pouca incidência de textos dessa literatura.

Ainda sobre a composição autoral presente nos volumes pesquisados, constatou-se a ausência de textos de autoria feminina. Com isso, o material didático analisado omitiu interessantes textos que, se explorados, renderiam ricos trabalhados em sala de aula. Entretanto, apesar de não ter abordado textos autorais femininos, o livro apresenta os nomes de alguns dos principais autores (masculinos e femininos) em cada um dos cinco países africanos lusófonos, e dentre esses nomes, cita as moçambicanas Noémia de Sousa e Paulina Chiziane, as cabo-verdianas Orlanda Amarílis e Vera Duarte, e as são-tomenses Alda do Espírito Santo e Conceição Lima. Nenhuma autora angolana e guineense foi citada.

Sobre o formato de como as Literaturas analisadas são apresentadas aos estudantes, em sua integralidade ou fragmentação, foi possível ver que, a maioria das obras são fragmentos textuais. Contudo, observou-se que, dessa maioria, os textos são romances e contos, por isso, mais extensos e dificultosos a serem abrangidos nos livros, sobretudo os romances.

²⁴ Duarte (2014), faz uma relação de autores afro-brasileiros. Segundo o pesquisador, os autores são: Domingos Caldas Barbosa, Paula Brito, Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Machado de Assis, Gonçalves Crespo, José do Patrocínio, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Nascimento Moraes, Lino Guedes, Aloisio Resende, Antonieta de Barros, Solano Trindade, Abdias Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Romeu Crusoé, Mestre Didi, Ruth Guimarães, Raymundo de Souza Dantas, Eduardo de Oliveira, Carlos de Assumpção, Mãe Beata de Yemonjá, Oswaldo de Camargo, Domício Proença Filho, Martinho da Vila, Antônio Vieira, Maria Helena Vargas da Silveira, Joel Rufino dos Santos, Oliveira Silveira, Muniz Sodré, Nei Lopes, Estevão Maya-Maya, Waldemar Euzébio Pereira, Adão Ventura, Conceição Evaristo, Jamu Minka, Lourdes Teodoro, Eustáquio José Rodrigues, Inaldete Pinheiro de Andrade, Ricardo Dias, Geni Guimarães, Rogério Andrade Barbosa, Jaime Sodré, Aline França, Arnaldo Xavier, José Endoença Martins, Alzira Rufino, Ubiratan Castro de Araújo, Francisco Maciel, Cyana Leahy-Dios, Paulo Colina, Cuti, José Carlos Limeira, Sônia Fátima da Conceição, Éle Semog, Henrique Cunha Jr., Miriam Alves, Jônatas Conceição, Abelardo Rodrigues, Lepê Correia, Oswaldo Faustino, Madu Costa, Salgado Maranhão, Hermógenes Almeida, Elio Ferreira, Heloisa Pires Lima, Ramatis Jacino, Santiago Dias, Fernando Conceição, Lia Vieira, Paulo Lins, Esmeralda Ribeiro, Fausto Antonio, Sonia Rosa, Márcio Barbosa, Júlio Emílio Braz, Marcos Dias, Luís Fulano de Tal, Abílio Ferreira, Ronald Augusto, Ivan Cupertino, Edimilson de Almeida Pereira, Jussara Santos, Patrícia Santana, Lande Onawale, Ana Cruz, Sergio Ballouk, Cidinha da Silva, Anelito de Oliveira, Ana Maria Gonçalves, Anízio Vianna, Cristiane Sobral, Carlos Correia Santos, Allan da Rosa, Livia Natália, Marcos Fabrício Lopes da Silva, Ademiro Alves (Sacolinha), Zinho Trindade, Akins Kintê.

Antes de iniciar a análise do conteúdo temático presente nos livros didáticos, é importante, mais uma vez, abrir espaço para a elucidação dos conceitos das três literaturas que se apresentam nos volumes pesquisados e que, no decorrer da análise, serão discutidas: Africanas, Brasileira e Afro-brasileira.

As Literaturas Africanas são as mais fáceis de distinguir, pois será africana a literatura produzida por escritores africanos que se preocupam em construir um discurso nacionalista e debater a edificação do processo identitário do continente, mostrando suas contradições e pluralidades identitárias.

A Literatura Brasileira, por sua vez, é marcada por tendências, uma vez que reúne características de diversos movimentos literários. Todavia, muitas vezes ela se confunde com a Literatura Afro-brasileira por romper com o tradicionalismo eurocentrista e tratar de temas populares, marginais e regionalistas. Contudo, esses temas, unidos ao tema da escravidão, não são suficientes para enquadrá-la na Literatura Afro-brasileira, que, como já foi mencionado anteriormente, é de conceituação mais complexa, pois ainda está em construção.

Consoante a Duarte (2014), no século XXI a Literatura Afro-brasileira passa um momento de abundante realizações e descobertas, porém, ela é tanto contemporânea, quanto se estende a textos do século XVIII.

A partir da década de 1970, escritores negros buscam “a construção de uma literatura empenhada no combate ao racismo e na afirmação dos valores culturais desse segmento historicamente excluído da cidadania” (DUARTE, 2014, p. 12).

Tendo isso em mente, para conseguir distinguir essa literatura, alguns identificadores necessitam ser observados (como já explanado anteriormente), que são: a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público, de acordo com Duarte (2008, 2014).

Sabe-se que, nas aulas de Língua Portuguesa realizadas no Ensino Fundamental e Médio a literatura *do* negro, confunde-se com a literatura *sobre* o negro, e, devido a isso, há equívocos e faltas no ensino, principalmente quando se refere à Literatura Afro-brasileira; desse modo, faz-se necessário o aprofundamento, por parte do professorado, sobre o tema, para que todas as literaturas acima mencionadas sejam contempladas corretamente.

Iniciando a averiguação do material didático, conforme citado em momento anterior, a análise dos livros dividiu-se em duas categorias: **Caracterização do corpus** e **Problematização**. Dessas, a primeira categoria subdividiu-se em duas etapas: **O espaço do texto** e **Atividades**. A seguir, as duas etapas da primeira categoria serão apresentadas em imagens, consoante como constam nos livros didáticos pesquisados. Também, far-se-á

comentários acerca das impressões analíticas obtidas por meio do estudo do material didático em questão.

O **Volume 1** abre sua primeira Unidade e seu primeiro Capítulo conceituando a literatura segundo o entendimento de alguns teóricos literários²⁵. Após apresentar as funções da literatura, o livro aborda a conotação político-social que algumas literaturas possuem, bem como a capacidade de tornarem-se expressão artística e ideológica de um povo. Para exemplificar tal conotação, ele traz, na página 20, de forma integral, o poema *Agora*, do poeta afro-brasileiro Adão Ventura, que protesta contra a condição do negro após o fim da escravidão.

Figura 4 - *Agora*, de Adão Ventura



Fonte: Volume 1. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 20).

Após a apresentação do poema, nada sobre ele é discutido e, tampouco, há a sugestão de alguma atividade, nem mesmo reflexiva.

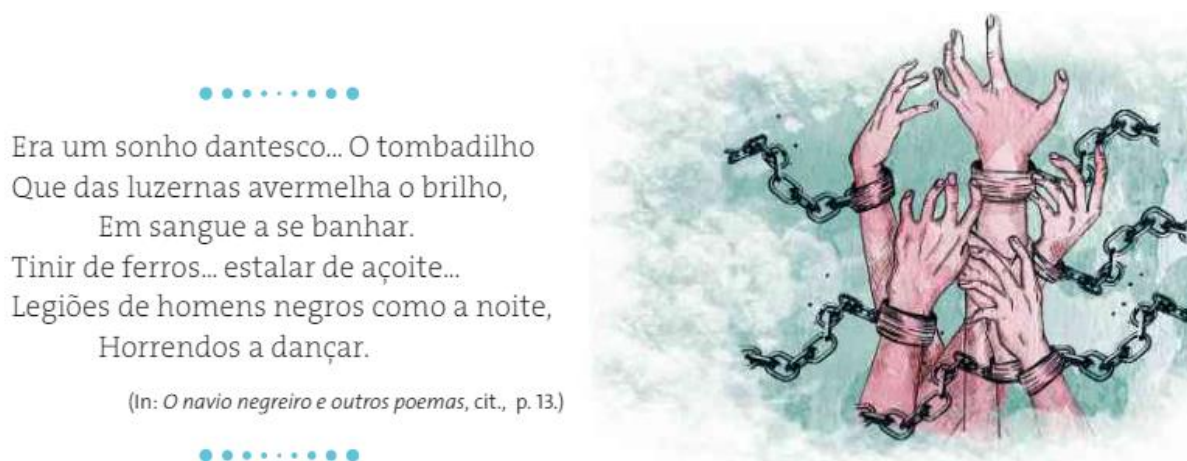
Quando ocorre o fato de um conteúdo do livro didático ser apresentado aos estudantes, como no caso do poema *Agora*, de Adão Ventura, sem apresentação prévia sobre o tema ou autor e sem pedido de trabalho posterior, entende-se que, dificilmente, esse conteúdo será discutido voluntariamente entre professor e alunos. Isso porque, como já foi explanado anteriormente, há uma problemática relacionada ao uso do livro didático, uma vez que o livro deveria configurar-se de maneira que o professor pudesse tê-lo como instrumento auxiliar de sua reflexão com seus alunos, porém, acaba sendo o suporte condutor, restringindo, na maioria das vezes, o livro didático à única fonte de conhecimento sobre determinados assuntos. Assim, se o professor não for conhecedor dos poemas e características da escrita de Adão Ventura, o poema da página 20 ficará sem a merecida análise e debate.

²⁵ Marisa Lajolo e Antonio Candido.

No primeiro Capítulo da segunda Unidade, na página 112, o livro traz um fragmento de *O Navio Negreiro*, do autor Castro Alves, especificamente um fragmento da parte IV do poema. O livro pede que o estudante leia os versos apresentados, que descrevem o sofrimento dos negros africanos escravizados submetidos aos porões de navios negreiros com destino ao Brasil.

Ao ler integralmente o poema *O Navio Negreiro*, é possível observar que Castro Alves tem um ponto de vista externo sobre o que narra, já que mesmo que sensibilizado com a causa, não a viveu. Em decorrência disso, apesar do “epíteto de “poeta dos escravos”, sua obra não se enquadra na literatura afro-brasileira” (DUARTE, 2014, p. 32) e sim, na Literatura Brasileira.

Figura 5 - *O Navio Negreiro* (parte IV), de Castro Alves



Fonte: Volume 1. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 112).

Após a exibição do poema, o livro explica que Castro Alves foi um abolicionista e que, na cena descrita, o autor procura acentuar a imagem de maus-tratos e sofrimento a que eram submetidos os escravizados, fazendo o uso de expressões e palavras exageradas para denunciar e combater a escravidão no Brasil. Contudo, essa explanação serviu para explicar e exemplificar a hipérbole, figura de linguagem estudada, juntamente com outros recursos expressivos da Língua Portuguesa vistos nas páginas anteriores e posteriores ao poema de Castro Alves.

As atividades sobre figura de linguagem que vieram em seguida não estavam relacionadas ao poema *O Navio Negreiro* e nenhuma questão sobre escravidão e suas consequências foi levantada. Dessa forma, percebeu-se que o texto literário apenas serviu como apoio para o ensino da língua.

No **Volume 2**, o terceiro Capítulo da primeira Unidade, é iniciado com descrições acerca das características da poesia de Castro Alves. O livro explica que, com a emergência de novas forças econômicas e com a extinção do tráfico negreiro, ocorrida em 1850 no Brasil, ideias

republicanas e abolicionistas conquistavam a intelectualidade da época. Castro Alves teve um importante papel na divulgação dessas novas ideias, pois seus poemas voltavam-se para os problemas sociais como a escravidão, a liberdade e o progresso, porém, o grande tema de sua poesia social foi o abolicionismo, e, por isso, ficou conhecido como, a pouco citado, “o poeta dos escravos”.

Após as descrições, o livro traz, nas páginas 70 e 71, o fragmento que trata da parte V do poema *O Navio Negreiro*. Nele, Castro Alves retrata o transporte de negros escravos ao Brasil.

Figura 6 - *O Navio Negreiro* (parte V), de Castro Alves

● ● ● ● ● ● ● ●
V

Senhor Deus dos desgraçados! Dizei-me vós, Senhor Deus! Se é loucura... se é verdade Tanto horror perante os céus... Ó mar! por que não apagas Co'a esponja de tuas vagas De teu manto este borão?... Astros! noite! tempestades! Rolai das imensidades! Varrei os mares, tufão!	Quem são estes desgraçados, Que não encontram em vós, Mais que o rir calmo da turba Que excita a fúria do algoz? Quem são?... Se a estrela se cala, Se a vaga à pressa resvala Como um cúmplice fugaz, Perante a noite confusa... Dize-o tu, severa musa, Musa libérrima, audaz!
---	---

E continua a seguir:

São os filhos do deserto Onde a terra esposa a luz. Onde voa em campo aberto A tribo dos homens nus... São os guerreiros ousados, Que com os tigres mosqueados Combatem na solidão... Homens simples, fortes, bravos. Hoje míseros escravos Sem luz, sem ar, sem razão... São mulheres desgraçadas Como Agar o foi também, Que sedentas, alquebradas, De longe... bem longe vêm... Trazendo com tibios passos, Filhos e algemas nos braços, N'alma – lágrimas de fel. Como Agar sofrendo tanto Que nem o leite do pranto Têm que dar para Ismael... [...]	Ontem a Serra Leoa, A guerra, a caça ao leão, O sono dormido à toa Sob as tendas d'amplidão... Hoje... o <i>porão</i> negro, fundo, Infecto, apertado, imundo, Tendo a <i>peste</i> por jaguar... E o sono sempre cortado Pelo arranco de um finado, E o baque de um corpo ao mar... Ontem plena liberdade, A vontade por poder... Hoje... cum'lo de maldade Nem são livres p'ra... morrer... Prende-os a mesma corrente – Férrea, lúgubre serpente – Nas roscas da escravidão, E assim roubados à morte, Dança a lúgubre coorte Ao som do açoite... Irrisão!... [...]
--	---

(In: *Castro Alves. Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico* por Marisa Lajolo e Samira Campedelli. São Paulo: Abril, 1980, p. 61-3. Literatura comentada).

Fonte: Volume 2. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 70-71).

No poema, Castro Alves demonstra a sua indignação perante a existência do navio negreiro e de todo o mal que dentro dele ocorre, e roga a Deus e à natureza para que, com suas forças, acabem com tal sordidez.

Após isso, narrações da liberdade vivida no continente africano são intercaladas com narrações da prisão sofrida dentro do navio negreiro, juntamente com a descrição da condição desumana vivida pelas pessoas que lá estavam e que foram escravizadas.

Seguidamente ao poema, nas páginas 71 e 72, o livro traz algumas atividades didáticas a serem registradas no caderno. No total foram seis questões que abordaram, principalmente, a compreensão textual do aluno. Tais atividades podem ser verificadas a seguir:

Figura 7 - Atividade didática sobre *O Navio Nегreiro*

1. O eu lírico de um poema pode-se dirigir a alguém ou a algo que esteja presente ou ausente, que seja animado ou inanimado, concreto ou abstrato, para exprimir lamentos, pedidos, censuras. Esse recurso retórico é uma figura de linguagem, chamada *apóstrofe*.
 - a. Identifique as apóstrofes empregadas nas duas primeiras estrofes do poema.
 - b. Nessas duas estrofes, que pedidos o eu lírico faz aos seus interlocutores?
 - c. Que efeito o emprego das apóstrofes produz no texto?
Maior expressividade, emoção e ênfase no tema da escravidão.
2. A partir da terceira estrofe, há uma mudança de voz no poema.
 - a. De quem é essa voz? Da "severa musa".
 - b. Que informações essa nova voz introduz no poema? Justifique sua resposta com elementos do texto.
Informações sobre o passado livre e vigoroso dos negros ("Homens simples, fortes, bravos", "Ontem plena liberdade") e sobre a atual condição de escravidão, degradação e miséria deles ("Hoje misérrimos escravos", "São mulheres desgraçadas").
3. Na terceira estrofe, há o retrato dos escravos negros.
 - a. Nessa estrofe, o poeta associa a ideia de liberdade a imagens que evocam luminosidade e movimento. Que palavras ou expressões sugerem luminosidade? Quais sugerem movimento?
A luminosidade é sugerida em "a terra esposa a luz" e o movimento em "Onde voa em campo aberto / A tribo dos homens nus" e em "Combatem".
 - b. No último verso dessa estrofe, o poeta emprega uma gradação. Que efeito de sentido o uso dessa figura de linguagem produz no texto?
Ela enfatiza o contraste vivido pelos negros, que, diferentemente do que experimentavam em liberdade, agora, na escravidão, vivenciam uma situação de grande despojamento: "Sem luz, sem ar, sem razão...".
 - c. Nessa gradação, aparece a expressão *sem razão*. De acordo com o contexto, que sentidos podem ser atribuídos a essa expressão?
Professor: Abra a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma resposta. Sugestão: Pode significar sem perspectivas de vida, sem senso lógico, como também sem consideração por parte daqueles que lhes tiram a liberdade.
4. Na quarta estrofe, o poeta emprega, para retratar a figura da escrava negra, simultaneamente, uma comparação e uma hipérbole.
 - a. Identifique e explique tais figuras de linguagem nessa estrofe.
 - b. Que efeito de sentido a hipérbole produz no texto?
A ênfase no tom trágico da cena descrita pela musa.
5. Para retratar o navio negreiro, o poeta cria também imagens que associam, simultaneamente, movimento e sonoridade.
 - a. Identifique na quinta estrofe palavras ou expressões que representam tais imagens.
"arranco de um finado" e "baque de um corpo ao mar"
 - b. O que a "dança", na sexta estrofe, representa?
Representa os movimentos que os negros fazem ao ser açoitados.
 - c. Quem são os autores da "irrisão"? Explique.
Os tripulantes, que, em torno do açoitamento, juntam-se para zombar do negro que está sendo castigado.
6. O poeta produziu esse poema em um momento em que não havia mais o tráfico negreiro, mas a escravidão ainda vigorava. Com base no estudo realizado, conclua: Que estratégias o poeta utiliza para convencer seu ouvinte/leitor de que a escravidão devia ser extinta?
Ele emprega recursos bastante expressivos, criando imagens contrastantes, bem como cenas de grande impacto, que envolvem, além de elementos visuais, aspectos sonoros. Esse retrato expressivo colocava o leitor/ouvinte diante dos horrores da escravidão, o que podia sensibilizá-lo para a causa abolicionista.



Ao observar as atividades, foi averiguado que, nelas, há pouca exploração de criticidade sobre o tema que aborda o poema, há, em contrapartida, grande incidência de análise de recursos retóricos do texto, tais como as figuras de linguagem.

Por um lado, entendeu-se valerosa a introdução ao poema, quando aborda as características da poesia de Castro Alves, mas, por outro lado, esperava-se que o poema fosse melhor explorado, no que concerne as mazelas da escravidão.

O poema *O Navio Negreiro* volta a ser abordado na página 93, no final do terceiro Capítulo, em uma subseção do livro que apresenta questões do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e dos principais vestibulares do país. O fragmento pertence a parte V, na qual o poeta narra a grande mudança repentina de vida dos africanos escravizados. Do excerto, os alunos são instigados a responder duas questões, que podem ser conhecidas abaixo:

Figura 8 - Questões do ENEM sobre *O Navio Negreiro*

(UNIFESP-SP) **Instrução:** Leia o excerto para responder às questões de números 1 e 2.

● ● ● ● ● ● ● ●

Ontem a Serra Leoa,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d'amplidão!
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo arranco de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje... cúm'lo de maldade,
Nem são livres p'ra morrer...
Prende-os a mesma corrente
— Férrea, lúgubre serpente —
Nas roscas da escravidão.
E assim roubados à morte,
Dança a lúgubre coorte
Ao som do açoite... Irrisão!...

(Castro Alves. Fragmento de
O navio negreiro — tragédia no mar.)

1. Considere as seguintes afirmações.
 - I. O texto é um exemplo de poesia carregada de dramaticidade, própria de um poeta-condor, que mostra conhecer bem as lições do “mestre” Victor Hugo.
 - II. Trata-se de um poema típico da terceira fase romântica, voltado para auditórios numerosos, em que se destacam a preocupação social e o tom hiperbólico.
 - III. É possível reconhecer nesse fragmento de um longo poema de teor abolicionista o gosto romântico por uma poesia de recursos sonoros.
 Está correto o que se afirma em
 - a. I, apenas.
 - b. II, apenas.
 - c. III, apenas.
 - d. I e II, apenas.
 - x e.** I, II e III.
2. Nesse fragmento do poema,
 - a. o poeta se vale do recurso ao paralelismo de construção apenas na primeira estrofe.
 - x b.** o eu poemático aborda o problema da escravidão segundo um jogo de intensas oposições.
 - c. os animais evocados — *leão, jaguar e serpente* — têm, respectivamente, sentidos denotativo, denotativo e metafórico.
 - d. o tom geral assumido pelo poeta revela um misto de emoção, vigor e resignação diante da escravidão.
 - e. os versos são constituídos alternadamente por sete e oito sílabas poéticas.

Nas duas atividades relacionadas ao poema de Castro Alves, percebeu-se que, novamente, o livro faz uso de texto literário para trabalhar outros aspectos textuais que não o tema do poema em si. Tratam das características condoreiras, dos recursos sonoros e expressivos da linguagem e, do nível de compreensão textual do aluno, mas não tratam dos significados e efeitos das palavras do autor nessas estrofes que relatam tanto desgosto.

Ao professor, nenhuma nota de orientação a respeito dos significados, possíveis abordagens, comparações com a atualidade foi emitida, ficando claro que o poema *O Navio Negreiro*, de Castro Alves foi pouco explorado pelo livro, perdendo-se, assim, a oportunidade de levantar ricas discussões sobre o tema da escravidão.

Algumas páginas posteriores, da página 126 a 129, no segundo Capítulo da segunda Unidade, o livro traz um fragmento do romance *Memórias de um Sargento de Milícias*, de Manuel Antônio de Almeida e, algumas atividades pertinentes ao extrato. Porém, neste fragmento e atividades, não foram abordados a temática da escravidão. Contudo, na página 180, ao final do terceiro Capítulo da segunda Unidade, na subseção que apresenta questões do ENEM e vestibulares, novo fragmento de *Memórias de um Sargento de Milícias* é abordado. Nele, o personagem Compadre, barbeiro de profissão, aceita trabalhar como médico em um navio negreiro, sangrando e curando marinheiros e negros. Apesar de não ser a medicina sua profissão, Compadre consegue exercer, satisfatoriamente, o trabalho a ele atribuído. Deste excerto, duas atividades foram elaboradas e, podem ser conferidos a seguir:

Figura 9 - Questões do ENEM sobre *Memórias de um Sargento de Milícias*

(FUVEST-SP) Texto para as questões 2 e 3:

● ● ● ● ● ● ● ●

Todo o barbeiro é tagarela, e principalmente quando tem pouco que fazer; começou portanto a puxar conversa com o freguês. Foi a sua salvação e fortuna.

- 5 O navio a que o marujo pertencia viajava para a Costa e ocupava-se no comércio de negros; era um dos combóis que traziam fornecimento para o Valongo, e estava pronto a largar.

— Ó mestre! disse o marujo no meio da conversa, você também não é sangrador?

- 10 — Sim, eu também sangro...

— Pois olhe, você estava bem bom, se quisesse ir conosco... para curar a gente a bordo; morre-se ali que é uma praga.

— Homem, eu da cirurgia não entendo **muito**...

- 15 — Pois já não disse que sabe também sangrar?

— Sim...

— Então já sabe até demais.

- 20 No dia seguinte saiu o nosso homem pela barra fora: a fortuna tinha-lhe dado o meio, cumpria sabê-lo aproveitar; de oficial de barbeiro dava um salto mortal a **médico** de navio negreiro; restava unicamente saber fazer render a nova posição. Isso ficou por sua conta.

Por um feliz acaso logo nos primeiros dias de viagem adoeceram dois marinheiros; chamou-se o
 25 médico; ele fez tudo o que sabia... sangrou os doentes, e em pouco tempo estavam bons, perfeitos. Com isto ganhou imensa reputação, e começou a ser estimado.

Chegaram com feliz viagem ao seu destino; tomaram o seu carregamento de gente, e voltaram para o
 30 Rio. Graças à lanceta do nosso homem, nem um só negro morreu, o que muito contribuiu para aumentar-lhe a sólida reputação de entendedor do riscado.

Manuel Antônio de Almeida, *Memórias de um sargento de milícias*.



2. Das seguintes afirmações acerca de diferentes elementos linguísticos do texto, a única correta é:
 - a. A expressão sublinhada em “para curar a gente a bordo” (L. 12) deve ser entendida como pronome de tratamento de uso informal.
 - b. A fórmula de tratamento (L. 14) com que o barbeiro se dirige ao marujo mantém o tom cerimonioso do início do diálogo.
 - X c. O destaque gráfico da palavra “**muito**” (L. 14) produz um efeito de sentido que é reforçado pelas reticências.
 - d. O pronome possessivo usado nos trechos “saiu o nosso homem” (L. 18) e “lanceta do nosso homem” (L. 30) configura o chamado plural de modéstia.
 - e. A palavra “fortuna”, tal como foi empregada na linha 19, pode ser substituída por “bens”, sem prejuízo para o sentido.
3. Neste trecho, em que narra uma cena relacionada ao tráfico de escravos, o narrador não emite julgamento direto sobre essa prática. Ao adotar tal procedimento, o narrador
 - a. revela-se cúmplice do mercado negreiro, pois fica subentendido que o considera justo e irrepreensível.
 - b. antecipa os métodos do Realismo-Naturalismo, o qual, em nome da objetividade, também abolirá os julgamentos de ordem social, política e moral.
 - c. prefigura a poesia abolicionista de Castro Alves, que irá empregá-lo para melhor expor à execração pública o horror da escravidão.
 - X d. contribui para que se constitua a atmosfera de ausência de culpa que caracteriza a obra.
 - e. mostra-se consciente de que a responsabilidade pelo comércio de escravos cabia, principalmente, aos próprios africanos, e não ao tráfico negreiro.

Das atividades acima, a questão número dois, ou seja, a primeira questão apresentada, usa o texto de Manuel Antônio de Almeida para trabalhar elementos linguísticos, no entanto, a questão número três cita o tráfico negreiro e volta-se à reflexão, exigindo uma análise interdiscursiva, realizada entre o leitor e o texto. Atividades como esta são analisadas positivamente, já que a pergunta e a resposta auxiliam o estudante a percorrer caminhos que levam ao pensamento crítico e emancipatório.

Fragmento do romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo é exibido na página 196, no primeiro Capítulo da terceira Unidade. Contudo, o trecho nada menciona sobre a escravidão, mas é utilizado para demonstrar características textuais da segunda metade do século XIX, quando surgiram teorias filosóficas e científicas que influenciaram escritores da época, como o determinismo, o positivismo e o evolucionismo.

Todavia, da página 217 a 218, no segundo Capítulo da terceira Unidade, novamente um fragmento do romance de Aluísio Azevedo foi apreciado, especificamente a parte IX do romance.

O livro apresenta breves apontamentos sobre as características do romancista, destacando sua notável habilidade em retratar agrupamentos humanos, orientado pelos preceitos do Naturalismo. Em seguida, ele faz um resumo do trecho de *O Cortiço* que será trabalhado com os alunos. Neste resumo, o livro explica que Aluísio Azevedo, retrata a um só tempo a vida cotidiana da alta sociedade e das camadas mais populares.

Como umas das características de Azevedo era delinear o comportamento de seus personagens conforme as teorias científicas e filosóficas de seu tempo, criou os mais diferentes tipos populares, como o malandro capoeirista, a mulata sedutora, entre outros. O livro didático expõe, também, que os personagens de *O Cortiço*, em vários momentos são reduzidos ao nível de animal, quando são descritos como possuidores de “dente de leão”, “pescoço de touro” e “boi de carga”. Com isso é possível perceber que o autor faz descrições objetivas e imparciais dos personagens, com vistas a criar um retrato fiel do que é observado no mundo real.

Sobre a animalização presente em *O Cortiço*, Candido (1993) apresenta três categorias referentes aos personagens presentes na obra: a primeira categoria é a do português, cujos personagens “nivelam-se aos da terra” e “são variedades do branco europeu, desprezado de maneira ambivalente pelo nativo, mas pronto para suplantá-lo e tornar-se o verdadeiro senhor” (p. 133). A segunda categoria é o negro, incluindo também o mestiço, “a arraia miúda dos cortiços, que mesmo quando etnicamente branca é socialmente negra” (p. 133-134). A terceira categoria, baseada na redução biológica do Naturalismo, é a do animal. Categoria em que estão inseridos todos, negros e brancos, pois “a descrição das relações de trabalho revela um nível

mais grave de animalização” que “é a própria redução do homem à condição de besta de carga, explorada para formar o capital dos outros (p. 134).

Deste modo, Candido (1993) conclui seu raciocínio afirmando que a primeira categoria corresponde ao explorador capitalista; a segunda ao trabalhador reduzido a escravo; e a terceira ao homem socialmente alienado, rebaixado ao nível do animal.

Voltando ao excerto apresentado pelo material didático aos alunos, há a narração do encontro entre Jerônimo, um português casado, e a mulata sedutora Rita Baiana. Nele, Jerônimo, antes um homem trabalhador, conservador, ambicioso e sonhador com o retorno à sua pátria, agora, influenciado pela paixão por Rita Baiana, mudou as ambições, os desejos, os hábitos e gostos culinários, tornando-se, ao mesmo tempo preguiçoso e exigente. Sua esposa, Piedade, percebendo as mudanças de seu marido, acaba tornando-se cada dia mais infeliz, prevendo o triste momento em que ela e a filha serão abandonadas por Jerônimo. O trecho pode ser visto abaixo:

Figura 10 - *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo

IX

Passaram-se semanas. Jerônimo tomava agora, todas as manhãs, uma xícara de café bem grosso, à moda da Ritinha e tragava dois dedos de parati “pra cortar a friagem”.

Uma transformação, lenta e profunda, operava-se nele, dia a dia, hora a hora, re- viscerando-lhe o corpo e alando-lhe os sentidos, num trabalho misterioso e surdo de crisálida. A sua energia afrouxava lentamente: fazia-se contemplativo e amoroso. A vida americana e a natureza do Brasil patenteavam-lhe agora aspectos imprevistos e sedutores que o comoviam; esquecia-se dos seus primitivos sonhos de ambição, para idealizar felicidades novas, picantes e violentas; tornava-se liberal, imprevi- dente e franco, mais amigo de gastar que de guardar; adquiria desejos, tomava gos- to aos prazeres, e volvia-se preguiçoso resignando-se, vencido, às imposições do sol e do calor, muralha de fogo com que o espírito eternamente revoltado do último tamoio entrincheirou a pátria contra os conquistadores aventureiros.

E assim, pouco a pouco, se foram reformando todos os seus hábitos singelos de aldeão português: e Jerônimo abasileirou-se. A sua casa perdeu aquele ar som- brio e concentrado que a entristecia; já apareciam por lá alguns companheiros de estalagem, para dar dois dedos de palestra nas horas de descanso, e aos domingos reunia- se gente para o jantar. A revolução afinal foi completa: a aguardente de cana substituiu o vinho; a farinha de mandioca sucedeu à broa; a carne-seca e o feijão-preto ao bacalhau com batatas e cebolas cozidas; a pimenta-malagueta e a pimenta-de-cheiro invadiram vitoriosamente a sua mesa; o caldo verde, a açorda e o caldo de unto foram repelidos pelos ruivos e gostosos quitutes baianos, pela muqueca, pelo vatapá e pelo caruru [...] e, desde que o café encheu a casa com o seu aroma quente, Jerônimo principiou a achar graça no cheiro do fumo e não tardou a fumar também com os amigos.

Ao passo que com a mulher, a S'ora Piedade de Jesus, o caso mudava muito de figura. Essa, feita de um só bloco, compacta, inteiriça e tapada, recebia a influência do meio só por fora, na maneira de viver, conservando-se inalterável quanto ao moral, sem conseguir, à semelhança do esposo, afinar a sua alma pela alma da nova pátria que adotaram. Cedía passivamente nos hábitos de existência, mas no íntimo continuava a ser a mesma colona saudosa e desconsolada, tão fiel às suas tradições como a seu marido. Agora estava até mais triste; triste porque Jerônimo fazia-se outro; triste porque não se passava um dia que lhe não notasse uma nova transformação; triste, porque chegava a estranhá-lo, a desconheçê-lo, afigurando-se-lhe até que cometia um adultério, quando à noite acordava assustada ao lado daquele homem que não parecia o dela, aquele homem que se lavava todos os dias, aquele homem que aos domingos punha perfumes na barba e nos cabelos e tinha a boca cheirando a fumo. Que pesado desgosto não lhe apertou o coração a primeira vez em que o cavouqueiro, repelindo o caldo que ela lhe apresentava ao jantar, disse-lhe:

— Ó filha! por que não experimentas tu fazer uns pitéus à moda de cá?

E o curioso é que, quanto mais ia ele caindo nos usos e costumes brasileiros, tanto mais os seus sentidos se apuravam, posto que em detrimento das suas forças físicas. Tinha agora o ouvido menos grosseiro para a música, compreendia até as intenções poéticas dos sertanejos, quando cantam à viola os seus amores infelizes; seus olhos, dantes só voltados para a esperança de tornar à terra, agora, como os olhos de um marujo, que se habituaram aos largos horizontes de céu e mar, já se não revoltavam com a turbulenta luz, selvagem e alegre, do Brasil [...]

— Mas é que não sei... balbuciou a pobre mulher.

— Pede então à Rita que to ensine... Aquilo não terá muito que aprender! Vê se me fazes por arranjar uns camarões, como ela preparou aqueles doutro dia. Souberam-me tão bem!

Este resvalamento do Jerônimo para as coisas do Brasil penalizava profundamente a infeliz criatura. Era ainda o instinto feminino que lhe fazia prever que o marido, quando estivesse de todo brasileiro, não a queria para mais nada e havia de reformar a cama, assim como reformou a mesa.

Jerônimo, com efeito, pertencia-lhe muito menos agora do que dantes. Mal se chegava para ela; os seus carinhos eram frios e distraídos, dados como por condescendência; já lhe não aflagava os rins, quando os dois ficavam a sós, malucando na sua vida comum; agora nunca era ele que a procurava para o matrimônio, nunca; se ela sentia necessidade do marido, tinha de provocá-lo. E, uma noite, Piedade ficou com o coração ainda mais apertado, porque ele, a pretexto de que no quarto fazia muito calor, abandonou a cama e foi deitar-se no sofá da salinha. Desde esse dia não dormiram mais ao lado um do outro. O cavouqueiro arranjou uma rede e armou-a defronte da porta de entrada, tal qual como havia em casa da Rita.

Uma outra noite a coisa ainda foi pior. Piedade, certa de que o marido não se chegava, foi ter com ele; Jerônimo fingiu-se indisposto, negou-se, e terminou por dizer-lhe, repelindo-a brandamente:

— Não te queria falar, mas... sabes? deves tomar banho todos os dias e... mudar de roupa... Isto aqui não é como lá! Isto aqui sua-se muito! É preciso trazer o corpo sempre lavado, que, se não, cheira-se mal!... Tem paciência!

Ela desatou a soluçar. Foi uma explosão de ressentimentos e desgostos que se tinham acumulado no seu coração. Todas as suas mágoas rebentaram naquele momento.

[...]

Esta rezinga chamou outras que, com o correr do tempo, se foram amiudando. Ah! já não havia dúvida que mestre Jerônimo andava meio caído para o lado da Rita Baiana [...]. O fato de haver a mulata lhe oferecido o remédio, quando ele esteve incomodado, foi pretexto para lhe fazer presentes amáveis; pôr os seus préstimos à disposição dela e obsequiá-la em extremo todas as vezes que a visitava. [...]

[...]

(São Paulo: Paulus, 2002. p. 87-90.)

Fonte: Volume 2. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 217-218).

Após o extrato do romance, o livro traz cinco questões a serem trabalhadas em sala de aula.

Figura 11 - Atividade didática sobre *O Cortiço*

1. Quando passa a viver no cortiço, o português Jerônimo vai, progressivamente, passando por uma transformação. Releia este trecho:

“Uma transformação, lenta e profunda, operava-se nele, dia a dia, hora a hora, reviscerando-lhe o corpo e alando-lhe os sentidos, num trabalho misterioso e surdo de crisálida”.

- a. Entre as palavras e as expressões abaixo, indique em seu caderno as que estão diretamente relacionadas ao fenômeno da metamorfose que leva uma lagarta a virar borboleta:
- | | |
|----------------------|---------------------------------|
| x • transformação | x • alando-lhe |
| • sentidos | x • trabalho misterioso e surdo |
| x • reviscerando-lhe | |
- b. Tendo em vista que a frase apresenta um sentido figurado, explique o modo como se deu a transformação de Jerônimo. Justifique sua resposta com elementos da frase citada acima.
- Foi uma transformação “lenta e profunda”, que, progressivamente, mudou a interioridade de Jerônimo (“reviscerando-lhe o corpo”) e elevou, estimulou, seus sentidos (“alandando-lhe os sentidos”).

2. a) Jerônimo passou a se lavar todos os dias, tomou gosto pelo fumo, pela cachaça e pelo café e adotou, no seu dia a dia, a culinária brasileira (carne-seca, feijão-preto, vatapá, etc.), e, à medida que adotava esses hábitos brasileiros, suas forças físicas minguavam e seus sentidos se tornavam mais apurados.

2. O comportamento, os hábitos e os valores de Jerônimo foram se transformando com o tempo. A mudança foi tal que, de acordo com o narrador, ele se abasileirou.

- a. Resumidamente, que usos e costumes brasileiros Jerônimo adotou para si? De acordo com o narrador, que mudanças foram ocorrendo no português, à medida que ele adotava hábitos brasileiros?
- b. O narrador, além de descrever os hábitos brasileiros adotados por Jerônimo, também faz referência, ao longo do texto, a outras mudanças de comportamento e de valores que foram ocorrendo na personagem. Cite as principais dessas mudanças.
- c. De acordo com o texto, o que teria provocado essas mudanças de comportamento e de valores? Em que teoria científico-filosófica o texto se baseia? Justifique sua resposta com elementos do texto.

3. A mudança em Piedade, esposa de Jerônimo, vai ocorrendo de modo diferente da experimentada pelo marido. Em que consiste essa diferença?

4. Seguindo a orientação da perspectiva científica, os romances naturalistas se distanciaram da idealização romântica.

- a. No texto em estudo, a descrição de Piedade é objetiva ou subjetiva? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- b. No romance naturalista, os seres humanos, tal como os animais, são movidos mais pelo instinto do que pela afetividade. Isso se verifica no trecho lido? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- c. A animalização naturalista se dá também pela comparação direta dos seres humanos com animais. Identifique no texto um exemplo do uso desse tipo de comparação.

A transformação de Jerônimo é comparada à de crisálida.

5. Embora nos romances naturalistas de Aluísio Azevedo prevaleça a norma-padrão, o escritor registrou as variedades linguísticas faladas pelos diversos tipos sociais presentes em suas narrativas. Em *O cortiço*, há o registro do modo de falar do português, inclusive de sua pronúncia, que subtrai letras de determinadas palavras ou expressões. Tais registros, embora se apresentem mais frequentemente nos diálogos das personagens, aparecem também na fala do narrador. Identifique na fala do narrador e das personagens palavras, expressões ou frases que são ilustrativas da variedade falada pelos portugueses.

2. b) Jerônimo começou a deixar de lado suas ambições; tornou-se imprudente, tendendo mais a gastar do que a poupar; andava preguiçoso e resignado; “tomava gosto aos prazeres” e, embora casado, “andava meio caldo para o lado da Rita Baiana”.

c) O meio ambiente e o meio social desencadearam as mudanças de comportamento da personagem (“A vida americana e a natureza do Brasil patenteavam-lhe agora aspectos imprevistos e sedutores que o comoviam”; “vencido, às imposições do sol e do calor”), o que demonstra que a base teórica do texto é o determinismo.

3. Em Piedade, a influência do meio se dava apenas por fora, ou seja, embora a maneira de viver se modificasse, intimamente, o moral dela mantinha-se inalterável, como também a fidelidade às tradições portuguesas e ao seu marido.

4. a) As características de Piedade são descritas de modo objetivo e não idealizado: além de ser “feita de um só bloco, compacta, inteira e tapada”, ela cheira mal.

4. b) Não há nenhuma referência a afeto entre o casal, e sim o instinto e ao aspecto sexual: é o instinto de Piedade que a faz prever a separação (“havia de reformar a cama”); ela deseja Jerônimo (“necessidade do marido”); ela o rejeita, inclusive, em razão do cheiro dela, que ele considera repulsivo.



O fado (1910), de José Malhoa, pintor naturalista português.

Sugestão: Na fala do narrador: “S’ora”; na fala de personagens: “Soubaram-me tão bem!”, “Vá se me fazes por arranjar uns camarões”; “Ó filha! por que não experimentas tu fazer uns pitéus à moda de cá?”; “Aquilo não terá muito que aprender!”.

Em análise às atividades propostas observou-se que elas não contemplam a figura, por exemplo, de Rita Baiana que é uma personagem rica em possíveis debates analíticos, sobretudo quanto a caracterização pejorativa da mulher negra brasileira em muitas obras literárias brasileiras. No entanto, as atividades focaram, principalmente, em questionamentos relacionados à transformação do personagem Jerônimo, além disso, também inquiriu os alunos sobre romances naturalistas e variedades linguísticas, ou seja, mais uma vez o texto literário foi usado para trabalhar-se o nível de compreensão textual do aluno e normas da Língua Portuguesa.

Tais estudos são certamente necessários aos alunos, porém, esperava-se que um texto tão cheio de significados e grande em possibilidades analíticas, fosse trabalhado de forma a contemplar o que pede a Lei nº 10.639/03.

Ainda mais uma vez o livro opta em trabalhar com *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo, na página 255, no final do terceiro Capítulo da terceira Unidade, na subseção que apresenta questões do ENEM e vestibulares. Desta vez, o fragmento narra um momento íntimo que Jerônimo e Rita Baiana compartilham. O excerto do romance e a atividade relacionada a ele podem ser vistos abaixo:

Figura 12 - Questões do ENEM sobre *O Cortiço*

1. (UNIFESP-SP) Leia o trecho de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo.

● ● ● ● ● ● ● ●

Jerônimo bebeu um bom trago de parati, mudou de roupa e deitou-se na cama de Rita.

– Vem pra cá... disse, um pouco rouco.

– Espera! espera! O café está quase pronto!

E ela só foi ter com ele, levando-lhe a chávena fumegante da perfumosa bebida que tinha sido a mensageira dos seus amores (...)

Depois, atirou fora a saia e, só de camisa, lançou-se contra o seu amado, num frenesi de desejo doído.

Jerônimo, ao senti-la inteira nos seus braços; ao sentir na sua pele a carne quente daquela brasileira; ao sentir inundar-se o rosto e as espáduas, num eflúvio de baunilha e cumaru, a onda negra e fria da cabeleira da mulata; ao sentir esmagarem-se no seu largo e peludo colo de cavouqueiro os dois globos túmidos e macios, e nas suas coxas as coxas dela; sua alma derreteu-se, fervendo e borbulhando como um metal ao fogo, e saiu-lhe pela boca, pelos olhos, por todos os poros do corpo, escandescendo, em brasa, queimando-lhe as próprias carnes e arrancando-lhe gemidos surdos, soluços irreprimíveis, que lhe sacudiam os membros, fibra por fibra, numa agonia extrema, sobrenatural, uma agonia de anjos violentados por diabos, entre a vermelhidão cruenta das labaredas do inferno.

Pode-se afirmar que o enlace amoroso entre Jerônimo e Rita, próprio à visão naturalista, consiste

- a. na condenação do sexo e consequente reafirmação dos preceitos morais.
- b. na apresentação dos instintos contidos, sem exploração da plena sexualidade.
- c. na apresentação do amor idealizado e revestido de certo erotismo.
- X d.** na descrição do ser humano sob a ótica do erótico e animalesco.
- e. na concepção de sexo como prática humana nobre e sublime.

Fonte: Volume 2. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 255).

Similarmente às atividades do fragmento anterior, esta atividade também questiona sobre elementos textuais característicos do Naturalismo.

Nota-se que com essa atividade, o livro didático perdeu a oportunidade de trabalhar os relacionamentos inter-raciais. Embora os personagens Jerônimo e Rita Baiana não tenham tido filhos juntos, os relacionamentos amorosos entre diferentes etnias e a miscigenação é uma das características essenciais do povo e da cultura brasileira. Sendo assim, o livro didático deixou de trabalhar elementos históricos importantes referentes à história afro-brasileira. Como exemplo desses elementos históricos, além das já citadas relações inter-raciais, a formação do cortiço, que na história do Brasil foi o espaço destinado aos negros que não serviam mais como mão de obra depois da abolição, já que não foram contratados e assalariados, mas foram substituídos por imigrantes de outros países que “mereciam” ser pagos pelo trabalho realizado. Ao negro restou o trabalho informal e a moradia improvisada e precária.

Da página 289 a 291, no segundo Capítulo da quarta Unidade, o poema *Crianças Negras*, de Cruz e Sousa é exposto como possibilidade de trabalho em sala de aula.

De início, o Capítulo destaca Cruz e Sousa como o maior simbolista brasileiro e um dos maiores poetas do Brasil. Chamado de “Dante negro”, o poeta viveu em um período de tomada de consciência em relação ao preconceito e à discriminação racial, sendo atuante na campanha abolicionista, publicando artigos e textos literários manifestando sua insatisfação a respeito da situação do negro.

De acordo com Pinheiro (2014, p. 70), Cruz e Sousa, em seus textos “evidencia uma poesia de apuro estético simbolista, sem perder o foco na crítica social”. A pesquisadora declara ainda que:

A escrita negra de Cruz e Sousa consegue, portanto, desmistificar o ideário político no século XIX brasileiro e colocar o autor como sujeito ativo nesse mesmo processo crítico à escravidão. É nesse espaço entre som e sentido, entre voz e ruído, entre vazio e preenchimento – esteticamente simbolistas – que se pode colocar Cruz e Sousa em posição rara, não apenas na literatura brasileira, mas, sobretudo, na afro-brasileira. Homem criado no núcleo de um grande conflito, ele se decompôs como sujeito ao ser composto por culturas díspares e, por vezes, abnegadas. De um lado, um branco e suas significações estéticas e religiosas e, de outro, um “corpo escuro”, impossibilitado de se manifestar (PINHEIRO, 2014, p. 71).

Assim, carregado de um posicionamento crítico no que tange às contradições socioculturais, um de seus poemas pode ser contemplado abaixo:

Figura 13 - *Crianças Negras*, de Cruz e Sousa

Crianças negras

[...]

Preso à cadeia das estrofes que amam,
que choram lágrimas de amor por tudo,
que, como estrelas, vagas derramam
num sentimento doloroso e mudo.

Preso à cadeia das estrofes quentes
como uma forja em labaredas acesa
para cantar as épicas frementes
tragédias colossais da Natureza.

Para cantar a angústia das crianças!
Não das crianças de cor de oiro e rosa,
mas dessas que o vergel das esperanças
viram secar, na idade luminosa.

Das crianças que vêm da negra noite,
dum leite de venenos e de treva,
dentre os dantescos círculos do açoite,
filhas malditas da desgraça de Eva.

E que ouvem pelos séculos afora
o carrilhão da morte que regela,
a ironia das aves rindo à aurora
e a boca aberta em uivos da procela.

Das crianças vergônteas dos escravos,
desamparadas, sobre o caos à toa
e a cujo pranto de mil peitos bravos,
a harpa das emoções palpita e soa.

Ó bronze feito carne e nervos, dentro
do peito, como em jaulas soberanas,
ó coração! És o supremo centro
das avalanches das paixões humanas.

Como um clarim as gargalhadas vibra,
vibra também eternamente o pranto
dentre o riso e o pranto te equilibras
de forma tal, que a tudo dás encanto.

És tu que à piedade vens descendo,
como quem desce do alto das estrelas
e a púrpura do amor vais estendendo
sobre as crianças, para protegê-las.

Ês tu que cresces como o oceano, e cresces
até encher as curvas dos espaços
e que lá, coração, lá resplandeces
e todo te abres em maternos braços.

Te abres em largos braços protetores,
em braços de carinho que as amparam,
e elas, crianças, tenebrosas flores,
tórridas urzes que petrificaram.

As pequeninas, tristes criaturas
ei-las, caminham por desertos vagos,
sob o agulhão de todas as torturas,
na sede atroz de todos os afagos.

Vai coração! Na imensa cordilheira
da Dor, florindo como um loiro fruto
partindo toda a horrível gargalheira
da chorosa falange cor de luto.

As crianças negras, vermes da matéria
colhidas do suplício à estranha rede,
arranca-as do presídio da miséria
e com teu sangue mata-lhes a sede!

(In: Zilá Bernd, org. *Antologia da poesia afro-brasileira — 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 50-2.)

Fonte: Volume 2. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 289-290).

E, seguidamente ao poema, as atividades sugeridas pelo livro didático:

Figura 14 - Atividade didática sobre *Crianças Negras*

1. O eu lírico sugere que, para cantar a angústia das crianças negras, suas estrofes são "quentes como uma forja em labaredas acesa". De acordo com os versos iniciais do poema, que sentimentos tais estrofes expressam? Justifique sua resposta com elementos do texto. *Sentimentos de amor ("choram lágrimas de amor por tudo") e de dor ("num sentimento doloroso e mudo").*
 2. Em seus versos, o eu lírico sugere a angústia das crianças negras por meio de elementos sensoriais (imagens, sons, sabores, etc.).
 - a. Que diferença de tratamento social há entre as crianças negras e as crianças brancas? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - b. Além da desigualdade, o poema evoca outras circunstâncias ameaçadoras para a criança negra. Quais são elas? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - c. Os elementos sensoriais presentes nos versos confirmam o sentimento de dor experimentado pelo poeta diante do sofrimento das crianças negras. Na quarta e quinta estrofes, identifique elementos sensoriais que comprovam essa afirmação.
2. a) O eu lírico sugere que, diferentemente do que ocorre com as crianças brancas ("Não das crianças cor de ouro e rosa"), não há esperanças para as crianças negras ("mas dessas que o vergel das esperanças / viram secar, na idade luminosa").
2. c) "dum leite de venenos e de treva"; "dentre os dantescos círculos do açoite"; "o carrilhão da morte que regala"; "a ironia das aves rindo à aurora"; "e a boca aberta em uivos da procela".
3. a) As metáforas e comparações sugerem que o coração é o centro das mais intensas emoções do ser humano ("como um clarim as gargalhadas vibram", "és o supremo centro das avalanches das paixões humanas").

3. A partir da sétima estrofe, o eu lírico evoca o coração, o “bronze feito carne e nervos”.

- Para descrevê-lo, ele emprega metáforas e comparações. Explique o sentido que essas figuras de linguagem sugerem no texto, utilizando exemplos de tais recursos estilísticos.
- O eu lírico sugere que o coração lhe desperta determinados sentimentos e desejos. Quais são eles? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- Em meio a tais sentimentos despertados pelo coração, o eu lírico se volta para o mundo social, para as dores das crianças negras, afastando-se do mundo cósmico, etéreo, sideral. Que trecho do poema expressa esse movimento do eu lírico?

O trecho “És tu que à piedade vens descendo, / como quem desce do alto das estrelas / e a púrpura do amor vais estendendo / sobre as crianças, para protegê-las”.

3. b) O coração lhe desperta a piedade (“És tu que à piedade vens descendo”) e o desejo de amparar e proteger as crianças negras (“e todo te abres em maternos braços / Te abres em largos braços protetoras, / em braços de carinho que as amparam”).

4. Observe as estrofes finais de “Crianças negras” e a última estrofe de “O navio negreiro” de Castro Alves:

Vai coração! na imensa cordilheira
da Dor, florindo como um loiro fruto
partindo toda a horrível gargalheira
da chorosa falange cor de luto.

As crianças negras, vermes da matéria
colhidas do suplicio à estranha rede,
arranca-as do presídio da miséria
e com teu sangue mata-lhes a sede!

(In: Zilá Bernd. *Antologia da poesia afro-brasileira...*, cit., p. 52.)

Fatalidade atroz que a mente esmaga!
Extingue nesta hora o *brigadeiro* imundo
O trilho que Colombo abriu na vaga,
Como um íris no pélago profundo!...
... Mas é infâmia de mais... Da etérea plaga
Levantai-vos, heróis do Novo Mundo...
Andrada! Arranca esse pendão dos ares!
Colombo! Fecha a porta de teus mares!

(In: Castro Alves. Seleção de textos, notas, estudo biográfico, histórico e crítico por Marisa Lajolo e Samira Campedelli. São Paulo: Abril, 1980, p. 64. *Literatura Comentada*.)

4. b) Tanto as de Cruz e Sousa como as de Castro Alves têm um tom vibrante, grandiloquente.

- Que semelhanças há entre as estrofes de Cruz e Sousa e a de Castro Alves quanto ao tema?
Tanto as de Cruz e Sousa como a de Castro Alves têm como tema a escravidão e o sofrimento dos negros.
- Leia as estrofes em voz alta, de forma enfática. Que semelhança há entre as de um e a do outro poeta quanto ao tom da linguagem?
- Considerando o contexto sociopolítico em que os dois poetas se situam, responda: Os poemas “Crianças negras” e “Navio Nегreiro” cumprem a finalidade prevista por seus autores? Se sim, de que modo?
Sim; despertando a sensibilidade e a emoção no leitor.
- Na sua opinião, qual dos poemas toca mais o leitor? *Resposta pessoal.*

Fonte: Volume 2. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 290-291).

Como pode ser visto, relaciona-se ao poema quatro questões principais que abrangem, ainda, outras questões didáticas. Destas, a maioria pede que os alunos respondam aos questionamentos com elementos retirados do texto. A esse respeito, pensa-se que, atividades

em que os alunos respondam com elementos do texto, deixam de trabalhar a autonomia do aluno, que poderia ter sido estimulada.

Contudo, um ponto positivo foi observado na quarta questão. Tal questão trabalha a intertextualidade com o uso dos textos *Crianças Negras* e *O Navio Negreiro*. Desse modo, além da possibilidade de os alunos relacionarem as temáticas e refletirem sobre as mesmas, as respostas das atividades que se seguiram eram de cunho livre e pessoal, sendo, portanto, uma atividade que estimula a autonomia do estudante.

Em seguida, nas páginas 293 e 294, no segundo Capítulo da quarta Unidade, o livro traz dois textos afro-brasileiros. Um fragmento de poema em prosa e um poema integral, sendo *Emparedado*, de Cruz e Sousa e *A Cor da Pele*, de Adão Ventura, respectivamente. O livro faz uma breve biografia do poeta contemporâneo Adão Ventura, mas nada cita introdutoriamente aos dois textos, que podem, a seguir, serem contemplados:

Figura 15 - *Emparedado*, de Cruz e Sousa e *A Cor da Pele*, de Adão Ventura

Texto 1

Emparedado

[...]

Artista! pode lá isso ser se tu és da África, tórrida e bárbara, devorada insaciavelmente pelo deserto, tumultuando de matas bravias, arrastada sangrando no lodo das civilizações despóticas, torvamente amamentada com leite amargo e venenoso da Angústia! A África arrebatada nos ciclones torvelinhantes das Impiedades supremas, das Blasfêmias absolutas, gemendo, rugindo, bramando no caos feroz, horrído, das profundas selvas brutas, a sua formidável Dilaceração humana! [...]

Artista?! Loucura! Pode lá isso ser se tu vens dessa longínqua região desolada, lá do fundo exótico dessa África sugestiva, gemente, Criação dolorosa e sangui-nolenta de Satãs rebelados, dessa flagelada África, grotesca e triste, melancólica, gênese assombrosa de gemidos, tetricamente fulminada pelo mortal; [...]

[...]

Não! Não! Não! Não transporás os pórticos milenários da vasta edificação do Mundo, porque atrás de ti e adiante de ti não sei quantas gerações foram acumulando, acumulando pedra sobre pedra, pedra sobre pedra, que para aí estás agora o verdadeiro emparedado de uma raça.

Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Despeitos e Impotências, tremenda, de granito, broncamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah! Ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo – horrível – parede de Imbecilidade e Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto...

E, mais pedras, mais pedras se sobreporão às pedras já acumuladas, mais pedras, mais pedras... Pedras destas odiosas, caricatas e fatigantes civilizações e Sociedades... Mais pedras, mais pedras! E as estranhas paredes hão de subir, subir, subir mudas, silenciosas, até às Estrelas, deixando-te para sempre perdidamente alucinado e emparedado dentro do teu Sonho..."

(In: Zilá Bernd, org. *Antologia da poesia afro-brasileira — 150 anos de consciência negra no Brasil*, cit., p. 48-9.)

Texto 2

A cor da pele

a cor da pele
saqueada
e vendida.

a cor da pele
chicoteada
e cuspida.

a cor da pele
camuflada
e despida.

a cor da pele
vomitada
e engolida.

a cor da pele
esfolada
em banho-maria.

(idem, p. 204.)

Fonte: Volume 2. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 293).

Pinheiro (2014), analisando o poema *Emparedado*, de Cruz e Sousa destaca que:

Nesse poema, em meio a efervescência da *belle époque* e, unido a esta, da ciência positivista, do evolucionismo e do progresso materialista e científico, Cruz e Sousa escreveu uma obra dramática, reveladora de grandes conflitos da sociedade brasileira. Em quase 20 páginas, o olhar crítico do narrador, muitas vezes revoltado frente às questões socioculturais de sua época, transforma-se na memória histórica do país vista pelo olhar do escritor. Percebemos o drama do artista e intelectual negro, evidenciado pelo jogo entre expressão literária e crítica social: “Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos.” (PINHEIRO, 2014, p. 71-72).

Por meio do poema de Cruz e Sousa, nota-se a indignação do poeta pelas injustiças sofridas pelo negro, devido a cor de sua pele e procedência geográfica.

Em um mesmo sentido, embora não sejam contemporâneos, Cruz e Souza e Adão Ventura abordam, em seus poemas, o mesmo teor referente ao tratamento que negros recebiam (e ainda recebem) da sociedade.

O poema *A Cor da Pele*, mesmo que breve, consegue fazer uma retrospectiva quando se considera as metonímias utilizadas ao descrever os acontecimentos vividos e/ou sofridos pelos negros.

Tal poema está inserido em uma das subdivisões do livro que leva o mesmo nome e, sobre o livro, de modo geral, Lopes e Pereira (2014, p. 141) dizem:

Na primeira subdivisão do livro *A cor da pele*, [...] encontramos o indício de um conceito que se faz presente durante toda a obra, e que acreditamos ser fundamental para o seu entendimento: o enclausuramento do sujeito em si mesmo. O eu lírico encontra-se preso em uma memória traumática, teoricamente superada, mas que, na prática, deixou marcas e cicatrizes que se presentificam: o passado escravocrata.

As pesquisadoras continuam a desenvolver o raciocínio e terminam afirmando que o livro *A cor da pele* aponta “para uma negritude encarnada no eu poético, que o leva a assumir o lugar de fala de quem deseja abalar conceitos estabelecidos quanto às relações entre brancos e negros, como a democracia racial” (LOPES e PEREIRA, 2014, p. 142).

Segundo apregoa Sáber (2016, p. 715), o poema final do livro *A cor da pele*, justamente o poema acima exposto, corresponde a um resumo das ideias lançadas pelos poemas que o antecede: “Recria-se um panorama da condição do negro na história do Brasil [...] e, por fim, deixa-se a questão em aberto, como se o ponto final que encerra a sentença ali não tivesse sido grafado”.

Referente às atividades, dos dois textos resultaram quatro questões que podem ser analisadas adiante:

Figura 16 - Atividade didática sobre *Emparedado* e *A Cor da Pele*

1. No texto 1, Cruz e Sousa revela uma postura crítica em relação à sociedade de seu tempo.
 1. a) O ponto de vista de que era impensável, descabido, um negro ser artista, pois vinha da África, uma região “tórvida e bárbara”, incivilizada. O poeta revela uma postura crítica em relação a esse ponto de vista, que estabelecia vínculo entre a cor da pele e a produção de cultura.
 - a. No primeiro parágrafo, o poeta expõe o ponto de vista que a sociedade tinha sobre os artistas negros. Qual é esse ponto de vista? Como ele se posiciona em relação a tal ponto de vista? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - b. Nesse parágrafo, há uma crítica implícita do poeta às civilizações europeias, que ele chama “despóticas”. Qual é essa crítica? Justifique sua resposta com elementos do texto.

A crítica de que essas civilizações, ao invadir a África e escravizar os povos que ali viviam, causaram a morte e a degradação nesse continente (“arrastada sangrando no lodo das civilizações despóticas”; “errebata nos ciclones... das impietades supremas”; “sua formidável Dilaceração humana!”).
2. Cruz e Sousa, a julgar pela própria experiência, considera a condição do artista negro como “emparedado”.
 - a. Quais são as paredes que ele sente à sua volta?

Os “Egoísmos e Preconceitos”, as “Ciências e Críticas”, os “Despeitos e Impotências” e a “Imbecilidade e a Ignorância”.
 - b. Tendo em vista que o poeta viveu no período de circulação das teorias positivistas, evolucionistas e deterministas, o que significa ser emparedado pelas “Ciências e Críticas”?

2. b) Significa estar impossibilitado de ser um poeta reconhecido por seu trabalho, já que as ideias científicas da época desvalorizavam a “raça negra”, considerada “bárbara”; portanto, nesse contexto, o vínculo entre “raça” e produção cultural impossibilitava o reconhecimento de arte do poeta.
 - c. Considerando todas as paredes que circundam o poeta, conclua: Por que ele se sente emparedado dentro do próprio sonho? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Porque todas as barreiras que o circundam são vistas por ele como pedras que vão se acumulando à sua volta, transformando-se em paredes intransponíveis; assim, ele se sente emparedado, fechado dentro de seu próprio sonho.



3. No texto 2, o poeta negro Adão Ventura repete em todas as estrofes o verso “a cor da pele”. Com base nos demais versos que compõem o poema, responda: Que sentido a repetição do verso “a cor da pele” constrói no texto? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- Reforça a ideia de que o preconceito em relação à cor da pele é fonte dos mais diversos sofrimentos para os negros, como a escravidão (“saqueada/vendida”, “chicoteada”), o desprezo (“cuspid”, “vomitada”), a exploração (“engolida”), etc. Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois alguns versos, como “camuflada”, “daspida”, “engolida”, “astrolada”, podem ter mais de um sentido.
4. Os poemas de Cruz e Sousa e de Adão Ventura foram escritos em momentos históricos diferentes, mas apresentam, igualmente, uma importante reflexão sobre o tratamento dado aos negros nesses diferentes períodos.
- a. Há diferença no sentimento que os poemas revelam? **Não.**
- b. Nesse contexto, qual papel social é possível considerar que esses textos tiveram, cada um em sua época?
- O papel de denunciar o preconceito racial e todas as injustiças dele decorrentes – como a desigualdade de oportunidades, o desprezo, a exploração, etc. – e de propor aos leitores/ouvintes uma reflexão sobre esse assunto.

Fonte: Volume 2. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 294).

Novamente as atividades pedem que as respostas sejam justificadas com elementos dos textos, portando, o livro espera dos alunos respostas prontas, sem o exercício do raciocínio crítico e da ponderação. Contudo, a quarta questão se abre para maiores possibilidades quanto às respostas, estimulando a reflexão.

Vale destacar que, na terceira questão o livro chama a atenção do professor e sugere que ele abra discussão com a classe a respeito dos vários significados que alguns termos citados podem ter, além dos significados mencionados, porém, o livro não pede ao professor para que seja discutido, em classe, questões da escravidão e das suas consequências sentidas ainda na atualidade.

O último texto afro-brasileiro abordado pelo livro está na página 334, ao final do terceiro Capítulo da quarta Unidade, na subseção que apresenta questões do ENEM e vestibulares. O texto é o poema denominado *Vida Obscura*, de Cruz e Sousa, e pode ser visualizado em seguida:

Figura 17 - Questões do ENEM sobre *Vida Obscura*

Vida obscura

Ninguém sentiu o teu espasmo obscuro,
ó ser humilde entre os humildes seres,
embriagado, tonto de prazeres,
o mundo para ti foi negro e duro.

Atravessaste no silêncio escuro
a vida presa a trágicos deveres
e chegaste ao saber de altos saberes
tornando-te mais simples e mais puro.

Ninguém te viu o sofrimento inquieto,
magoado, oculto e aterrador, secreto,
que o coração te apunhalou no mundo,

Mas eu que sempre te segui os passos
sei que cruz infernal prendeu-te os braços
e o teu suspiro como foi profundo!

(SOUSA, C. *Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1961.)

Com uma obra densa e expressiva no Simbolismo brasileiro, Cruz e Souza transpôs para seu lirismo uma sensibilidade em conflito com a realidade vivenciada. No soneto, essa percepção traduz-se em

- X a. sofrimento tácito diante dos limites impostos pela discriminação.
- b. tendência latente ao vício como resposta ao isolamento social.
- c. extenuação condicionada a uma rotina de tarefas degradantes.
- d. frustração amorosa canalizada para as atividades intelectuais.
- e. vocação religiosa manifesta na aproximação com a fé cristã.

Fonte: Volume 2. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 334).

O texto aborda, de forma reflexiva, o sofrimento do eu-lírico/poeta diante da sociedade que o discrimina. Devido às características da subseção em que o texto se faz presente, não há espaço para textos introdutórios que discutam o tema da discriminação social e racial, porém, o livro poderia, em forma de lembrete ao professor, ter sugerido discussões a serem realizadas em sala de aula, relacionando a temática à realidade dos alunos.

No **Volume 3**, ao iniciar o primeiro Capítulo da primeira Unidade, o livro traz um fragmento do romance *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto e atividades referentes ao texto, da página 18 a 22.

Ao introduzir o excerto, o livro relata que Lima Barreto foi um dos primeiros escritores a retratar as camadas mais humildes da população à época. Além disso, ao lado de Cruz e Sousa, o autor também foi um dos primeiros escritores brasileiros negros a abordar em suas obras o preconceito racial.

De acordo com Cruz (2014, p. 73), a escrita de Lima Barreto serviu como arma de combate ao racismo. “Inteligente e inconformado com o silêncio sobre o racismo naquele Brasil de início de século, Barreto utilizou tanto a escrita literária quanto a jornalística para tratar de temas nacionais que atingiam diretamente as classes populares e, em especial, a população afrodescendente”.

Em nota bibliográfica, o livro didático explica que, devido ser neto de negros escravos sofreu duramente o preconceito social durante toda sua vida. E, Cruz (2014, p. 73) ressalta que, mesmo não possuindo fortes traços de descendência africana, “nunca foi poupado do pensamento e das práticas que discriminavam negros e seus descendentes”.

O reconhecimento da qualidade obra do autor só ocorreu há algumas décadas, pois, a obra de Barreto era considerada, pela crítica da época, displicente, em razão de sua linguagem e visão ácida a respeito das elites que estavam no poder.

O trecho escolhido pelo livro didático a ser trabalhado com os alunos narra a visita de Olga, afilhada de Policarpo Quaresma, e esposa de Ricardo. Na cena, Olga volta de um passeio pelo sítio do padrinho, quando decide conversar com Felizardo, um homem negro que trabalha no sítio de Quaresma. O trecho pode ser lido em seguida:

Figura 18 - *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto

[...]

O que mais a impressionou no passeio foi a miséria geral, a falta de cultivo, a pobreza das casas, o ar triste, abatido da gente pobre. Educada na cidade, ela tinha dos roceiros ideia de que eram felizes, saudáveis e alegres. Havendo tanto barro, tanta água, por que as casas não eram de tijolos e não tinham telhas? Era sempre aquele sapê sinistro e aquele “sopapo” que deixava ver a trama de varas, como o esqueleto de um doente. Por que, ao redor dessas casas, não havia culturas, uma horta, um pomar? Não seria tão fácil, trabalho de horas? E não havia gado, nem grande nem pequeno. Era raro uma cabra, um carneiro. Por quê? Mesmo nas fazendas,

o espetáculo não era mais animador. Todas soturnas, baixas, quase sem o pomar olente e a horta succulenta. A não ser o café e um milharal, aqui e ali, ela não pôde ver outra lavoura, outra indústria agrícola. Não podia ser preguiça só ou indolência. Para o seu gasto, para uso próprio, o homem tem sempre energia para trabalhar relativamente. Na África, na Índia, na Cochinchina, em toda a parte, os casais, as famílias, as tribos, plantam um pouco algumas cousas para eles. Seria a terra? Que seria? E todas essas questões desafiavam a sua curiosidade, o seu desejo de saber, e também a sua piedade e simpatia por aqueles párias, maltrapilhos, mal alojados, talvez com fome, sorumbáticos!...

Pensou em ser homem. Se o fosse passaria ali e em outras localidades meses e anos, indagaria, observaria e com certeza havia de encontrar o motivo e o remédio. [...]

Como no dia seguinte fosse passear ao roçado do padrinho, aproveitou a ocasião para interrogar a respeito o tagarela Felizardo. [...]

[...]

— Bons-dias, “sá dona”.

— Então trabalha-se muito, Felizardo?

— O que se pode.

— Estive ontem no Carico, bonito lugar... Onde é que você mora, Felizardo?

— É doutra banda, na estrada da vila.

— É grande o sítio de você?

— Tem alguma terra, sim, senhora, “sá dona”.

— Você por que não planta para você?

— “Quá sá dona!” O que é que a gente come?

— O que plantar ou aquilo que a plantação der em dinheiro.

— “Sá dona tá” pensando uma cousa e a cousa é outra. Enquanto planta cresce, e então? “Quá, sá dona”, não é assim.

Deu uma machadada; o tronco escapou; colocou-o melhor no picador e, antes de desferir o machado, ainda disse:

— Terra não é nossa... E “frumiga”?... Nós não “tem” ferramenta... isso é bom para italiano ou “alemão”, que o governo dá tudo... Governo não gosta de nós...

Desferiu o machado, firme, seguro; e o rugoso tronco se abriu em duas partes, quase iguais, de um claro amarelado, onde o cerne escuro começava a aparecer.

Ela voltou querendo afastar do espírito aquele desacordo que o camarada indicara, mas não pôde. Era certo. Pela primeira vez notava que o *self-help* do Governo era só para os nacionais; para os outros todos os auxílios e facilidades, não contando com a sua anterior educação e apoio dos patrícios.

E a terra não era dele? Mas de quem era, então, tanta terra abandonada que se encontrava por aí? Ela vira até fazendas fechadas, com as casas em ruínas... Por que esse acaparamento, esses latifúndios inúteis e improdutivos?

A fraqueza de atenção não lhe permitiu pensar mais no problema. Foi vindo para casa, tanto mais que era hora de jantar e a fome lhe chegava.

Encontrou o marido e o padrinho a conversar. Aquele perdera um pouco da sua *morgue*; havia mesmo ocasião em que era até natural. Quando ela chegou, o padrinho exclamava:

— Adubos! É lá possível que um brasileiro tenha tal ideia! Pois se temos as terras mais férteis do mundo!

— Mas se esgotam, major, observou o doutor.

Dona Adelaide, calada, seguia com atenção o *crochet* que estava fazendo; Ricardo ouvia, com os olhos arregalados; e Olga intrometeu-se na conversa:

— Que zanga é essa, padrinho?

— É teu marido que quer convencer-me que as nossas terras precisam de adubos... Isto é até uma injúria!

— Pois fique certo, major, se eu fosse o senhor, aduziu o doutor, ensaiava uns fosfatos...

— Decerto, major, obtemperou Ricardo. Eu, quando comecei a tocar violão, não queria aprender música... Qual música! Qual nada! A inspiração basta!... Hoje vejo que é preciso... É assim, resumia ele.

Todos se entreolharam, exceto Quaresma, que logo disse com toda a força d'alma:

— Senhor doutor, o Brasil é o país mais fértil do mundo, é o mais bem-dotado e as suas terras não precisam “empréstimos” para dar sustento ao homem. Fique certo!

— Há mais férteis, major, avançou o doutor.

— Onde?

— Na Europa.

— Na Europa!

— Sim, na Europa. As terras negras da Rússia, por exemplo.

O major considerou o rapaz durante algum tempo e exclamou triunfante:

— O senhor não é patriota! Esses moços...

O jantar correu mais calmo. Ricardo fez ainda algumas considerações sobre o violão. À noite, o menestrel cantou a sua última produção: “Os Lábios da Carola.” [...] Olga tocou no velho piano de Dona Adelaide; e, antes das onze horas, estavam todos recolhidos.

Quaresma chegou a seu quarto, despiu-se, enfiou a camisa de dormir e, deitado, pôs-se a ler um velho elogio das riquezas e opulências do Brasil.

A casa estava em silêncio; do lado de fora, não havia a mínima bulha. Os sapos tinham suspenso um instante a sua orquestra noturna. Quaresma lia; e lembrava-se que Darwin escutava com prazer esse concerto dos charcos. Tudo na nossa terra é extraordinário! pensou. Da despensa, que ficava junto a seu aposento, vinha um ruído estranho. Apurou o ouvido e prestou atenção. Os sapos recomeçaram o seu hino. Havia vozes baixas, outras mais altas e estridentes; uma se seguia à outra, num dado instante todas se juntaram num *unisono* sustentado [...] Quaresma pode ler umas cinco páginas. Os batráquios pararam; a bulha continuava. O major

levantou-se, agarrou o castiçal e foi à dependência da casa donde partia o ruído, assim mesmo como estava, em camisa de dormir.

Abriu a porta; nada viu. Ia procurar nos cantos, quando sentiu uma ferroadada no peito do pé. Quase gritou. Abaixou a vela para ver melhor e deu com uma enorme saúva agarrada com toda a fúria à sua pele magra. Descobriu a origem da bulha. Eram formigas que, por um buraco no assoalho, lhe tinham invadido a despensa e carregavam as suas reservas de milho e feijão, cujos recipientes tinham sido deixados abertos por inadvertência. O chão estava negro, e carregadas com os grãos, elas, em pelotões cerrados, mergulhavam no solo em busca da sua cidade subterrânea.

Quis afugentá-las. Matou uma, duas, dez, vinte, cem; mas eram milhares e cada vez mais o exército aumentava. Veio uma, mordeu-o, depois outra, e o foram mordendo pelas pernas, pelos pés, subindo pelo seu corpo. Não pode aguentar, gritou, sapateou e deixou a vela cair.

Estava no escuro. Debatia-se para encontrar a porta; achou e correu daquele ínfimo inimigo que, talvez, nem mesmo à luz radiante do sol, o visse distintamente...

(8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1970. p. 119-12.)

Apesar de ser um texto afro-brasileiro, e a conversa principal ocorrer entre Olga e um trabalhador rural negro, nada sobre isso foi citado nas atividades didáticas, nem nas perguntas, nem nas respostas que o livro antecipa ao professor. Em contrapartida, as atividades abordaram questões pertinentes ao estilo de vida simples dos personagens, o papel social da mulher na passagem do século XIX para o século XX, a oligarquia rural predominante da época, fez comparações de Policarpo Quaresma com Dom Quixote, personagem de Miguel Cervantes, e também, um paralelo entre Golias, personagem bíblico, com o episódio das formigas e, por fim, questionou sobre o Pré-Modernismo.

Fica claro que o tema afro-brasileiro poderia ter sido abordado e questões como a falta de suporte aos negros, após a Lei Áurea, poderiam ter sido debatidas e trabalhadas em sala de aula, dando ao aluno a chance de entender um dos principais motivos da desigualdade social.

É interessante salientar que apenas no terceiro volume didático se fazem presentes textos pertencentes às Literaturas Africanas. Apesar de pouca visibilidade dada pelo livro didático, sabe-se que tais literaturas estão gradualmente tornando-se mote de pesquisas acadêmicas, devido suas singulares características e marcas oriundas da colonização portuguesa. Sobre isso, Martins (2013, p. 231) aponta:

As Literaturas Africanas em língua portuguesa constituem um exemplo altamente relevante sobre a questão da alteridade enquanto objeto de reflexão sobre o poder de marginalização dos indivíduos e de culturas inteiras exercido pela elite dominante. Neste sentido, tais literaturas se convertem em um tema muito pertinente para a análise literária, em uma perspectiva crítica pós-colonial, como instrumento para a verificação de como a escrita literária está a serviço da constituição de identidades, de denúncia e resistência das culturas que antes estavam à margem da história e da civilização ocidentais, como fonte de dominação.

Conforme apregoa o pesquisador, as Literaturas Africanas são fontes de historicidade, por isso, fontes de verificação.

Neste sentido, textos de valor confessional, literário e histórico, que divulgam a ideia de uma verdade histórica, são objetos instigantes de pesquisa, na medida em que procuram negar a história oficial das experiências traumáticas daqueles que ainda estão à margem do relato histórico. Tais narrativas oferecem a possibilidade, portanto, de lidar com um conteúdo autêntico, de expressão genuína da dor e do trauma, constituindo um esforço ficcional de como o passado aconteceu em termos coletivos (MARTINS, 2013, p. 233-234).

Desse modo, estudar as Literaturas Africanas é conhecer, além de uma rica literatura, a verdadeira história dos povos afetados pelo colonialismo e, as consequências sofridas, no pós-colonialismo.

Voltando aos textos apresentados pelo livro didático, ainda no primeiro Capítulo da primeira Unidade, da página 30 a 36, o livro propõe um projeto de produção textual a partir de uma antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais. Com vistas à produção, o livro apresenta alguns contos, que são: *Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso*, de Ondjaki, *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, de Luís Bernardo Honwana e *O Dia em que Explodiu Mabata-bata*, de Mia Couto, todos pertencentes às Literaturas Africanas.

Além dos contos e a proposta de produção textual, o livro traz algumas atividades didáticas a respeito dos contos, em específico, dos dois primeiros contos apresentados.

Vale destacar que informações em boxes se fazem presentes entre as páginas supracitadas. Sobre o angolano Ondjaki, o livro faz uma breve biografia ressaltando seus interesses artísticos e prêmios obtidos por meio de seus livros. Já o moçambicano Honwana, escreveu uma única obra, desenvolvida dentro da prisão. À época, o autor lutava pela libertação de Moçambique e, devido a seus textos de consternação ao regime colonial foi mantido preso. Depois da Independência, o escritor ocupou o cargo de Ministro da Cultura de seu país. E, sobre o moçambicano Mia Couto o livro ressalta as qualidades do autor, sendo ele considerado um dos mais importantes escritores africanos da atualidade. Ganhou prêmios e um de seus livros está entre os dez melhores livros de literatura africana do século XX.

Ademais aos autores, dois boxes ainda abordam o gênero textual em estudo. Um box fala da origem do conto e relata que ele é um gênero nascido da tradição oral e faz parte da cultura de povos de todo o mundo há milênios. O outro box, mais simplificado, apresenta a estrutura tradicional do conto, que é: a introdução, a complicação, o clímax e o desfecho. E, ainda, apresenta capas de três livros de contos, como sugestão de leitura aos alunos.

Antes de apresentar o primeiro conto que o livro didático trabalha no projeto de produção textual, se faz necessária uma breve explanação sobre a narrativa de Ondjaki. Entretanto, para isso ser possível, é o conto de Honwana que primeiro necessita ser sucintamente explicado.

No conto de Honwana, o Cão Tinhoso vagueava pelas proximidades da escola e, por saber que não era bem vindo nos locais que antes frequentava, mantinha uma postura subjugada e submissa. Por fim, por não ser aceito, o Cão Tinhoso acaba sendo morto por alguns meninos da escola. O livro didático explica que, segundo alguns críticos, a história do Cão Tinhoso é uma metáfora do povo moçambicano antes da revolução²⁶, que comparado a um cão, era sem consciência política, impotente, inferiorizado e subserviente.

²⁶ Conhecida como *Guerra de Independência de Moçambique*, foi um conflito armado entre a FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e as Forças Armadas de Portugal. Honwana, foi militante da FRELIMO e preso

Então, Ondjaki, anos mais tarde, fez uma retomada do conto de Honwana, o ressignificando a partir de uma ótica emotiva. No conto de Ondjaki, um estudante é pressionado pelos colegas de sala a não se emocionar enquanto lê em voz alta, à classe, o conto de Honwana. O conto pode ser conhecido abaixo:

Figura 19 - *Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso*, de Ondjaki

Nós chorámos pelo Cão Tinhoso

Para Isaura. Para Luís B. Hondwana

Foi no tempo da oitava classe, na aula de português.

Eu já tinha lido esse texto dois anos antes mas daquela vez a estória me parecia mais bem contada com detalhes que atrapalhavam uma pessoa só de ler ainda em leitura silenciosa – como a camarada professora de português tinha mandado. Era um texto muito conhecido em Luanda: “Nós matámos o Cão Tinhoso”.

Eu lembrava-me de tudo: do Ginho, da pressão de ar, da Isaura e das feridas penduradas do Cão Tinhoso. Nunca me esqueci disso: um cão com feridas penduradas. Os olhos do cão. Os olhos da Isaura. E agora de repente me aparecia tudo ali de novo. Fiquei atrapalhado.

A camarada professora selecionou uns tantos para a leitura integral do texto. Assim queria dizer que íamos ler o texto todo de rajada. Para não demorar muito, ela escolheu os que liam melhor. Nós, os da minha turma da oitava, éramos cinquenta e dois. Eu era

o número cinquenta e um. Embora noutras turmas

tentassem arranjar alcunhas para os colegas, aquela era a minha primeira turma onde ninguém tinha escapado de ser alcunhado. E alguns eram nomes de estiga violenta.

Muitos eram nomes de animais: havia o Serpente, o Cabrito, o Pacaça, a Barata da Sibéria, a Joana Voa-Voa, a Gazela, e o Jacó, que era eu. Deve ser porque eu mesmo falava muito nessa altura. Havia o Ê-tê, o Agostinho-Neto, a Scubidu e



devido ao seu posicionamento político anticolonial. O escritor permaneceu preso por três anos e, na prisão, escreveu o seu único livro, *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, com o objetivo de demonstrar o racismo do poder colonial português.

mesmo alguns professores também não escapavam da nossa lista. Por acaso a camarada professora de português era bem porreira e nunca chegámos a lhe alcunhar.

Os outros começaram a ler a parte deles. No início, o texto ainda está naquela parte que na prova perguntam qual é e uma pessoa diz que é só introdução. Os nomes dos personagens, a situação assim no geral, e a maka do cão. Mas depois o texto ficava duro: tinham dado ordem num grupo de miúdos para bondar o Cão Tinhoso. Os miúdos tinham ficado contentes com essa ordem assim muito adulta, só uma menina chamada Isaura afinal queria dar proteção ao cão. O cão se chamava Cão Tinhoso e tinha feridas penduradas, eu sei que já falei isto, mas eu gosto muito do Cão Tinhoso.

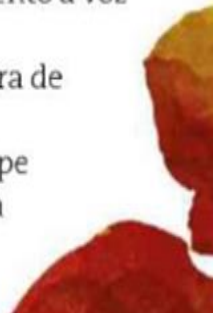
Na sexta classe eu também tinha gostado bué dele e eu sabia que aquele texto era duro de ler. Mas nunca pensei que umas lágrimas pudessem ficar tão pesadas dentro duma pessoa. Se calhar é porque uma pessoa na oitava classe já cresceu um bocadinho mais, a voz já está mais grossa, já ficamos toda hora a olhar as cuecas das meninas “entaladas na gaveta”, queremos beijos na boca mais demorados e na dança de *slow* ficámos todos agarrados até os pais e os primos das moças virem perguntar se estamos com frio mesmo assim em Luanda a fazer tanto calor. Se calhar é isso, eu estava mais crescido na maneira de ler o texto, porque comecei a pensar que aquele grupo que lhes mandaram matar o Cão Tinhoso com tiros de pressão de ar, era como o grupo que tinha sido escolhido para ler o texto.

Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes: se essa professora nos manda ler este texto outra vez, a Isaura vai chorar bué, o Cão Tinhoso vai sofrer mais outra vez e vão rebolar no chão a rir do Ginho que tem medo de disparar por causa dos olhos do Cão Tinhoso.

O meu pensamento afinal não estava muito longe do que foi acontecendo na minha sala de aulas, no tempo da oitava classe, turma dois, na escola Mutu Ya Kevela, no ano de mil novecentos e noventa: quando a Scubidu leu a segunda parte do texto, os que tinham começado a rir só para estigar os outros, começaram a sentir o peso do texto. As palavras já não eram lidas com rapidez de dizer quem era o mais rápido da turma a despachar um parágrafo. Não. Uma pessoa afinal e de repente tinha medo do próximo parágrafo, escolhia bem a voz de falar a voz dos personagens, olhava para a porta da sala como se alguém fosse disparar uma pressão de ar a qualquer momento. Era assim na oitava classe: ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava.

O céu ficou carregado de nuvens escurecidas. Olhei lá para fora à espera de uma trovoadas que trouxesse uma chuva de meia-hora. Mas nada.

Na terceira parte até a camarada professora começou a engolir cuspe seco na garganta bonita que ela tinha, os rapazes mexeram os pés com nervoso miudinho, algumas meninas começaram a ficar de olhos molhados. O Olavo avisou: “quem chorar é maricas então!” e os rapazes



todos ficaram com essa responsabilidade de fazer uma cara como se nada daquilo estivesse a ser lido.

Um silêncio muito estranho invadiu a sala quando o Cabrito se sentou. A camarada professora não disse nada. Ficou a olhar para mim. Respirei fundo.

Levantei-me e toda a turma estava também com os olhos pendurados em mim. Uns tinham-se virado para trás para ver bem a minha cara, outros fungavam do nariz tipo constipação de cacimbo. A Aina e a Rafaela que eram muito branquinhas estavam com as bochechas todas vermelhas e os olhos também, o Olavo ameaçou-me devagar com o dedo dele a apontar para mim. Engoli também um cuspe seco porque eu já tinha aprendido há muito tempo a ler um parágrafo depressa antes de o ler em voz alta: era aquela parte do texto em que os miúdos já não têm pena do Cão Tinhoso e querem lhe matar a qualquer momento. Mas o Ginho não queria. A Isaura não queria.

A camarada professora levantou-se, veio devagar para perto de mim, ficou quietinha. Como se quisesse me dizer alguma coisa com o corpo dela ali tão perto. Aliás, ela já tinha dito, ao me escolher para ser o último a fechar o texto, e eu estava vaidoso dessa escolha, o último normalmente era o que lia já mesmo bem. Mas naquele dia, com aquele texto, ela não sabia que em vez de me estar a premiar, estava a me castigar nessa responsabilidade de falar do Cão Tinhoso sem chorar.

— Camarada professora — interrompi numa dificuldade de falar. — Não tocou para a saída?

Ela mandou-me continuar. Voltei ao texto. Um peso me atrapalhava a voz e eu nem podia só fazer uma pausa de olhar as nuvens porque tinha que estar atento ao texto e às lágrimas. Só depois o sino tocou.

Os olhos do Ginho. Os olhos da Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso.

Houve um silêncio como se tivessem disparado bué de tiros dentro da sala de aulas. Fechei o livro.

Olhei as nuvens.

Na oitava classe, era proibido chorar à frente dos outros rapazes.

(In: Rita Chaves, org. *Contos africanos de língua portuguesa*. São Paulo: Ática, 2009. p. 98-103.)

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 30-32).

Após a leitura de *Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso*, se faz necessário tecer algumas considerações a respeito do texto. Obviamente que para isso ser possível, o texto *Nós Matamos o Cão Tinhoso* também será considerado e discutido.

A literatura se faz por meio de múltiplos diálogos “seja com a memória de outras histórias ficcionais atravessadas e embaralhadas na própria superfície, seja com a memória que tal superfície de histórias evoca em contato com as histórias do “real”” (GAMA-KHALIL, 2012, p. 193). Assim, elementos históricos, políticos, artísticos e literários se fundem tecendo um novo texto.

A pesquisadora Gama-Khalil (2012, p. 194), debatendo sobre as múltiplas espacialidades propiciadas pela tessitura literária afirma que:

o espaço da literatura é uma superfície que, ao mesmo tempo em que acolhe outros espaços, através das tramas intertextuais, instiga a fresta para diversos outros espaços, colóquios possíveis com outros escritos e experiências que o leitor resgata e reelabora no ato da leitura. Espacialmente, nesse sentido, a literatura possui uma superfície que se desdobra, multiplicando-se em infindáveis outras superfícies espaciais imaginárias.

Este é o caso do conto de Ondjaki, que mantém um diálogo e intertextualidade com o texto de Honwana, mesmo que contextualizados em tempos diferentes, já que Honwana escreveu *Nós Matamos o Cão Tinhoso* quatro décadas antes de Ondjaki escrever *Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso*.

Segundo Leonardeli (2019, p. 171) afirma, o conto de Honwana delineia a condição de Moçambique enquanto colônia portuguesa e, por isso, o conto possui “um contexto violento, submisso a uma organização hierarquizada que foi vivenciada pelo autor ainda na infância, e que se caracterizava na identidade cultural da nação” moçambicana. Além disso, Honwana participou ativamente da guerra de Independência de seu país, por isso, há marcas da guerra retratadas no conto *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, evidenciando a autoritária organização colonial, em Moçambique (LEONARDELI, 2019).

O conto de Ondjaki, por sua vez, escrito em tempo pós-colonial, além de recuperar a imagem do Cão Tinhoso, “amplia a reflexão suscitada pelo outro texto, ao trazer a reação dos sujeitos pertencentes a outra geração, aos processos que lhes cercaram historicamente” (LEONARDELI, 2019, p. 179).

Existe entre os dois textos várias marcas de intertextualidade, visto que, como já foi explanado, o conto de Ondjaki mantém um diálogo com o texto de Honwana, porém, já não esboça mais os pesados reflexos da colonização, mas, apresenta a superação de paradigmas com personagens autônomos e reflexivos. Isso pode ser visto ainda antes da leitura integral do texto, pois conforme discorre Leonardeli (2019), nos títulos estão as primeiras marcas intertextuais dos textos, devido a semelhança dos mesmos.

Outro fator interessante e importante contido nos títulos é a alteração do verbo *matar* para *chorar*. Em uma leitura baseada no contexto histórico em que Honwana e Ondjaki viviam enquanto escreveram os textos, Leonardeli (2019) afirma que a presença do verbo *matar* no título do conto de Honwana origina-se devido ao “contexto de violência e imposição de poder contra os inferiorizados pelo sistema”. A presença do verbo *chorar* no título do conto de Ondjaki, por seu turno, “remete ao sofrimento de todos aqueles que foram de uma forma ou outra impelidos a algum sofrimento devido ao processo colonizador europeu, mas sugere também a redenção, o expurgo de todos os males impostos e vividos” (LEONARDELI, 2019, p. 179).

É possível entender, assim, que de acordo com Leonardeli (2019) as modificações dos verbos estão relacionadas com a modificação das ações dos personagens devido ao contexto histórico que estão inseridos. Neste ponto, Gama-Khalil (2012, p. 194) garante que há na modificação dos verbos ainda outras leituras, já que:

A modificação do verbo não se traduz somente pela transformação da ação, mas pela revisão do mundo levada a efeito pelo ato da leitura, e, sendo assim, a literatura é representada como um espaço de deslocamentos sobre o “real” e como um espaço de construção de subjetividades e de identidades.

Desse modo, é possível entender que, acordante à pesquisadora, no texto de Ondjaki há os reflexos das benéficas consequências que a leitura literária proporciona, dentre elas a construção das identidades dos sujeitos leitores, em outras palavras, Ondjaki, por meio da leitura do conto de Honwana, construiu sua identidade.

Há ainda outros pontos intertextuais a serem abordados, entretanto, o foco foi realizar uma sucinta discussão sobre a metáfora do povo Moçambicano comparado ao Cão Tinhoso, no texto de Honwana. E depois, sobre a maneira mais branda que a imagem do Cão foi recuperada, por Ondjaki.

Após a apresentação do texto *Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso* no livro didático, o livro apresenta dez questões, duas simples e oito compostas por outras questões.

Figura 20 - Atividade didática sobre *Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso*

- Professor: Comente com os alunos que, no organograma educativo de Moçambique, implantado no país em 2004, a 8ª classe equivale ao 9º ano, no Brasil.
1. Logo no início, o texto faz referência a outro conto, “Nós matamos o Cão Tinhoso”, do escritor moçambicano Luís Bernardo Honwana.
 - a. Quem é o narrador na história de Ondjaki? Um menino da 8ª classe, apelidado Jacó.
 - b. Há quanto tempo ele já tinha lido o texto de Honwana? Ele tinha lido o conto no 6º ano; logo, fazia dois anos.
 - c. Levante hipóteses: Por que, na primeira vez, a história lhe parecera “mais bem contada”? Provavelmente por ser o primeiro contato com o texto e também por ainda ser criança e ter se impressionado muito com o sofrimento do animal e com a angústia de Ginho, o narrador.
 2. A professora de português propôs a leitura integral do conto a alguns estudantes da classe, de modo que cada um lesse uma parte do texto em voz alta. Porque a história era muito emocionante e eles sentiam vontade de chorar, mas não queriam chorar em público.
 - a. Por que essa tarefa era muito difícil para eles?
 - b. Jacó, ao ser escolhido para ler a parte final do texto, sentiu-se premiado e punido ao mesmo tempo. Explique por quê. Premiado porque geralmente quem lia a parte mais importante era o aluno que sabia ler melhor; punido porque teria de ler a parte mais triste da história – a da morte do cão – sem chorar.

3. a) Entre outras possibilidades: "Não quero dar essa responsabilidade na camarada professora de português, mas foi isso que eu pensei na minha cabeça cheia de pensamentos tristes", ou seja, comparando a situação dos alunos na sala com a situação vivida pelas personagens no conto de Honwana.

3. Para situar as emoções que a leitura do texto de Honwana provocava nos alunos durante a aula, Jacó menciona algumas partes do conto e, assim, de certa forma também se torna narrador de outra história. Desse modo, em vários momentos as duas narrativas se cruzam, criando um paralelo entre os fatos ocorridos no conto de Honwana e os fatos ocorridos no conto de Ondjaki.

a. Destaque um trecho do conto em que o narrador Jacó explicita esse paralelo entre as duas histórias.

Isaura: Não há correspondência direta entre ele e alguma personagem do conto de Ondjaki. O próprio Jacó é o que se aproxima mais de Isaura, dada sua sensibilidade com relação à história do cão.

b. Considerando o paralelo, indique, em seu caderno, a possível relação entre as seguintes personagens do conto de Honwana e personagens do conto de Ondjaki.

• administrador e veterinário

• Isaura

Adm. e veterinário: Seria a professora, que dá a ordem de leitura aos meninos; contudo, o próprio narrador rejeita essa hipótese, por gostar dela.

• o cão

• as crianças

O cão: Os estudantes da sala de Jacó, que sofrem tentando segurar o choro e querendo parar a leitura, sem poder fazer isso. Pode ser também o próprio conto, considerando-se que ele emociona os estudantes, assim como a morte do cão emocionou os meninos.

• Ginho

Corresponde a Jacó, pois ambos são narradores das histórias que contam.

4. A seguir, leia um trecho do conto de Honwana, releia um trecho do conto de Ondjaki – ambos da parte final de cada história – e compare-os.

As crianças: De certa forma, são os estudantes da sala de Jacó; isso, porém, em um patamar de consciência mais elevado (como será visto na questão 5).

● ● ● ● ● ● ● ●

"O Cão Tinhoso olhava-me com força. Os seus olhos azuis não tinham brilho nenhum, mas eram enormes e estavam cheios de lágrimas que lhe escorriam pelo focinho. Metiam medo aqueles olhos, assim tão grandes, a olhar como uma pessoa a pedir qualquer coisa sem querer dizer. Quando eu olhava agora para dentro deles, sentia um peso muito maior do que quando tinha a corda a tremer de tão esticada, com os ossos a querer fugir da minha mão e com os latidos que saíam a chiar, afogados na boca fechada."

(Disponível em: http://www.prof2000.pt/users/leiria/cao_tinhoso.htm. Acesso em: 20/1/2016.)

"Os olhos do Ginho. Os olhos de Isaura. A mira da pressão de ar nos olhos do Cão Tinhoso com as feridas dele penduradas. Os olhos do Olavo. Os olhos da camarada professora nos meus olhos. Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso".

● ● ● ● ● ● ● ●

a. Explique de que modo as duas narrativas se cruzam nesses trechos.

b. Na frase "Os meus olhos nos olhos da Isaura nos olhos do Cão Tinhoso", além do cruzamento semântico, há também um cruzamento sintático. Identifique-o e explique como ele ocorre.

Ele ocorre na última frase, na qual um termo, com a função de sujeito, foi suprimido. Se esse termo fosse explicitado, a frase ficaria mais ou menos assim: Os meus olhos nos olhos da Isaura e [os olhos dela] nos olhos do Cão Tinhoso.

Andreia Honório



Sugestão de resposta: Isaura, por ser a única personagem mais humanizada e solidária da história, traços que provavelmente Ondjaki aprecia; e Honwana por ser o criador do texto a partir do qual o de Ondjaki foi criado, como numa espécie de agradecimento e reconhecimento.

5. No início do conto, há a seguinte dedicatória: "Para a Isaura. Para o Luís B. Honwana". Como você sabe, Isaura é personagem do conto "Nós matamos o Cão Tinhoso" e Luís B. Honwana é o autor do conto. Levante hipóteses: Por que uma personagem de ficção e um escritor real são homenageados na dedicatória?



Andressa Honório

6. Angola e Moçambique são duas ex-colônias portuguesas que se libertaram de Portugal em 1975. Os dois países têm, portanto, muitos pontos em comum quanto à história, à cultura e à língua, que afloram no trabalho intertextual de Ondjaki. Alguns críticos consideram que o conto "Nós matamos o Cão Tinhoso" é metáfora de um povo humilhado pelo colonialismo, pelas perseguições políticas, pela censura e pelas prisões, enquanto a crueldade dos meninos representaria a falta de consciência política do povo.

- a. Tomando essas informações como referência, interprete: O que representa, no texto de Ondjaki, a leitura do conto em voz alta feita pelos adolescentes?
b. O que o choro dos adolescentes, que toma conta da classe de Jacó, representa?

7. O texto foi escrito em português angolano. Nele, é possível encontrar palavras que são usadas exclusivamente em Angola ou em Angola e Portugal. Identifique algumas dessas palavras, que ilustram a variedade moçambicana ou lusitana de nossa língua.

bué, bondar, estiga, miúdo, porreira, slow, cacimbo

8. O texto lido é um conto, gênero que pertence à esfera literária. Leia o boxe "O conto e sua estrutura tradicional" e, depois, responda:

- a. Que parágrafos do conto correspondem à introdução?

A parte composta pelo 1º, 2º e 3º parágrafos, que corresponde ao trecho anterior ao que a professora solicita a leitura do conto em voz alta.

- b. Qual é o conflito do conto? O desafio de ler o conto em voz alta sem chorar.

- c. O que ocorre no desenvolvimento da ação?

A narração e a descrição de como transcorre a leitura do conto de Honwana e a mistura entre elementos dos dois contos. Com isso, vai sendo criada uma tensão dramática, similar à do conto que os alunos estão lendo.

- d. Qual é o clímax da narrativa?

- e. Que parágrafos correspondem ao desfecho?

Os dois últimos parágrafos.

8. d) O momento em que Jacó, o narrador, fica responsável por ler o trecho em que há o clímax do outro conto, ou seja, a parte em que as crianças matam o cão. Ele se situa no trecho que vai do parágrafo iniciado por "Ela mandou-me continuar" até a frase "Fechei o livro".

9. Nos contos, a narração pode ser feita em 1ª pessoa ou em 3ª pessoa, como nos demais gêneros narrativos ficcionais.

O ponto de vista adotado é o da 1ª pessoa.

- a. Qual é o ponto de vista narrativo adotado no conto "Nós choramos pelo Cão Tinhoso"?

- b. O narrador, no momento em que narra, é adolescente ou adulto? Justifique com elementos do texto. Não há elementos que possam comprovar seguramente, mas provavelmente é adulto, especialmente por causa da expressão "Foi no tempo", que remete a um passado distante.

- c. O olhar ou a perspectiva do narrador é de um adolescente ou de um adulto? Justifique sua resposta.

10. No conto, o tempo e o espaço podem ser mais amplos do que na crônica (em que geralmente os fatos ocorrem durante alguns minutos e em espaço restrito). Além disso, normalmente as personagens do conto costumam ter mais profundidade psicológica do que na crônica.

- a. O tempo e o espaço no conto "Nós choramos pelo Cão Tinhoso" são amplos ou reduzidos? Justifique sua resposta com elementos do texto.

- b. Há aprofundamento psicológico das personagens? Se sim, justifique sua resposta.

10. a) O tempo e o espaço são reduzidos, pois a ação ocorre no espaço de uma sala de aula e no tempo de uma aula. Professor: Reforce que tempo e espaço muito reduzidos não são a regra.

6. a) Considerando que o texto de Honwana foi escrito na prisão, durante a ditadura salazarista, e que ele reflete o clima de censura e o sentimento de opressão vividos na época, a leitura em voz alta desse texto, anos depois, em outro país africano, representa a libertação dos povos moçambicano e africano. A leitura em voz alta significa a liberdade de poder falar alto, sem medo da censura ou da repressão alcançada por grande parte dos povos africanos.

b) Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe, pois pode haver mais de uma interpretação.

Sugestão: Os adolescentes do conto de Ondjaki não são mais as crianças ingênuas e maldosas do conto de Honwana. É como se, depois da revolução, tivesse havido um crescimento não só físico das crianças, agora adolescentes, mas também um crescimento emocional e intelectual quanto à sensibilidade, à solidariedade e à consciência política.

9. c) A perspectiva é de um adolescente, Jacó. Isso porque o narrador procura se situar no momento em que ocorreu o evento a retratar o modo como ele e os colegas se sentiram então, anos atrás. Por exemplo, quando se refere ao "nervoso miudinho dos rapazes, os "olhos molhados" das meninas ou o trecho "ninguém lia o texto do Cão Tinhoso sem ter medo de chegar ao fim. Ninguém admitia isso, eu sei, ninguém nunca disse, mas bastava estar atento à voz de quem lia e aos olhos de quem escutava".

Como você sabe, no final da unidade será organizada uma antologia de contos, minicontos e contos fantásticos multimodais.

Seguem duas propostas de produção de contos, a serem desenvolvidas conforme a orientação do professor. O(s) conto(s) que você criará poderá(ão) ser escolhido(s) para integrar a antologia. *Professor: Os alunos poderão desenvolver uma ou duas das propostas ou até as três, dependendo do número de aulas previstas em seu planejamento para o estudo do gênero.*

1. Recontando. Reconte o conto “Nós matamos o Cão Tinhoso”, de Luís B. Honwana, a partir de uma destas sugestões:

- Utilizando as informações sobre o conto apresentadas neste capítulo, acrescente outras personagens e outros fatos aos da história.
- Leia o conto integral, disponível na Internet, e, depois, conte a história. Não copie partes do texto e conte a história toda, mas de forma resumida, em um texto que tenha de 30 a 40 linhas.

2. Explorando pontos de vista. Dependendo da ótica pela qual uma história é contada, ela pode passar a ser outra. Escolha uma destas sugestões:

- Conte o conto “Nós matamos o Cão Tinhoso” pela perspectiva do cão.
- Conte o conto “Nós choramos pelo Cão Tinhoso” pela perspectiva da professora.

3. Passando a bola. O texto a seguir é a introdução de um conto do escritor moçambicano Mia Couto. Leia-o e dê continuidade à narrativa, apresentando um conflito, desenvolvendo-o, levando as ações ao clímax e criando um desfecho. Crie fatos e personagens.

10. b) Sim; as ações ocorrem mais no plano interior das personagens do que no espaço externo. O narrador é a personagem com maior profundidade psicológica no conto, já que ele vivia o desafio de ter de fazer a melhor leitura, ler a parte mais importante do texto e, ao mesmo tempo, se esforçar para não chorar. Comprova esse fato suas repetidas tentativas de fuga do texto, olhando as nuvens, e a pergunta que dirige à professora, sugerindo interrupção da leitura, ao perguntar se já não era hora da saída.

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 32-36).

Em seguida das atividades, o livro apresenta fragmento do texto *O Dia em que Explodiu Mabata-bata*, de Mia Couto:

Figura 21 - *O Dia em que Explodiu Mabata-bata*, de Mia Couto

O dia em que explodiu Mabata-bata

De repente, o boi explodiu. Rebentou sem um múúú. No capim em volta choveram pedaços e fatias, grãos e folhas de boi. A carne eram já borboletas vermelhas. Os ossos eram moedas espalhadas. Os chifres ficaram num qualquer ramo, balouçando a imitar a vida, no invisível do vento.

O espanto não cabia em Azarias, o pequeno pastor. Ainda há um instante ele admirava o grande boi malhado, chamado de Mabata-bata. O bicho pastava mais vagaroso que a preguiça. Era o maior da manada, régulo da chifraria, e estava destinado como prenda de lobolo do tio Raul, dono da criação. Azarias trabalhava para ele desde que ficara órfão. Despegava antes da luz para que os bois comessem o cacimbo das primeiras horas.

Olhou a desgraça: o boi poeirado, eco de silêncio, sombra de nada.

“Deve ser foi um relâmpago”, pensou.

Mas relâmpago não podia. O céu estava liso, azul sem mancha. De onde saíra o raio? Ou foi a terra que relampejou?

[...]

— *Não apareças sem um boi, Azarias. Só digo: é melhor nem apareceres.*

A ameaça do tio soprava-lhe os ouvidos. Aquela angústia comia-lhe o ar todo. Que podia fazer? Os pensamentos corriam-lhe como sombra mas não encontravam saída. Havia uma só solução: era fugir, tentar os caminhos onde não sabia mais nada.

[...]

(In: Rita Chave, org. *Contos africanos dos países de língua portuguesa*, cit., p. 14-5.)

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 36).

Ao iniciar as atividades, o livro sugere ao professor que comente com os alunos algumas diferenças quanto a organização educativa de Moçambique e Brasil. Vale destacar que, dentre tantos detalhes históricos e diferenças entre os países em questão, apenas uma única vez o livro pede que o professor teça comentários relevantes ao entendimento do texto. Isso implica, claro, na incompreensão, por parte dos alunos, da totalidade dos significados implícitos contidos no texto de Ondjaki.

Quanto às questões, percebeu-se que, as duas primeiras atividades relacionam-se a simples compreensão textual dos alunos sobre o texto. Na terceira, quarta e quinta questão, o livro aborda o cruzamento narrativo que cria um paralelo entre os fatos ocorridos entre o conto de Honwana e Ondjaki. Também, o livro pede que os estudantes relacionem os personagens dos dois textos, além de compararem a parte final das duas narrativas, explicando o cruzamento dos trechos e o cruzamento sintático que ocorre ao final do conto de Ondjaki. Até aqui, nenhuma referência a fatos históricos é mencionada nas atividades, explorando pouco a criticidade contida nos textos, em especial no texto de Honwana, que poderia ter sido apresentada de modo mais contundente ao aluno, devido a riqueza histórica que carrega. Por outro lado, a intertextualidade dos textos debatida nas atividades foi de grande validade, ainda que incompleta.

Devido ao foco da temática, a sexta e sétima questão modificam-se das anteriores, positivamente. A sexta questão aborda fatos históricos de Angola e Moçambique, países de Ondjaki e Honwana, respectivamente, e faz uma breve explanação sobre a metáfora contida no texto *Nós Matamos o Cão Tinhoso*. Essa atividade, além de despertar o conhecimento dos alunos sobre a historicidade até então por eles desconhecida, favorece a formação da criticidade,

que é tão desejada nas instituições escolares e tão esperada pelos professores comprometidos com o ensino. Já a sétima questão trata de expressões da língua, ou seja, pede que os alunos identifiquem palavras usadas exclusivamente em Angola, enriquecendo, assim, o repertório vocabular dos alunos e, principalmente, seus conhecimentos sobre fatos ocorridos no mundo.

A oitava, nona e décima questão voltam-se a aspectos mais formais do texto. A oitava questão, por exemplo, questiona os alunos sobre a estrutura narrativa do conto, inquirindo sobre cada parte textual. A nona questão, por sua vez, pede respostas relacionadas às pessoas e tempos verbais utilizadas no texto de Ondjaki. E, por fim, a décima questão também aborda o tempo e espaço no conto.

Em seguida às questões, o livro propõe que os alunos produzam seus próprios contos e, para isso, apresenta duas propostas. A primeira proposta é a recontagem do conto *Nós Matamos o Cão Tinhoso* acrescentando novos personagens ou apenas resumindo o conto integral disponível na internet. A segunda proposta é contar o conto *Nós Matamos o Cão Tinhoso*, pela perspectiva do Cão, ou, contar o conto *Nós Chorámos pelo Cão Tinhoso*, pela perspectiva da professora, explorando pontos de vista diferentes dos já conhecidos.

O livro traz ainda mais uma proposta de produção textual, contudo, a base da nova proposta é um texto de Mia Couto, chamado de *O Dia em que Explodiu Mabata-bata*. A esse texto, pede-se que os alunos deem continuidade à narrativa, acrescentando à introdução apresentada um conflito, desenvolvimento que levam ao clímax, e desfecho, criando para isso, fatos e personagens.

As atividades de produção textual são sempre de grande valia, pois desenvolvem a cognição humana, já que trabalham o intelecto, a imaginação e a aquisição de conhecimentos. Por meio desse tipo de atividade o senso crítico também é aguçado, tendo em vista o raciocínio empregado para a conclusão da mesma.

Ademais, quando unidas a produção textual às temáticas africanas (ou afro-brasileira), as atividades tornam-se além de úteis, valorosas.

Para tanto, seria interessante que os alunos compreendessem um pouco mais das características das obras de Mia Couto, pois seria mais ampla a análise e desenvolvimento textual a partir de uma obra que se tem o conhecimento do contexto histórico do qual está envolto o texto e o autor.

No conto *O Dia em que Explodiu Mabata-bata*, o personagem Azarias, um menino que trabalhava para o tio no pastoreio de bois, some, assustado, após a explosão de um boi. O animal explodiu após pisar em uma mina terrestre deixada nos campos, durante a guerra civil que assolava Moçambique à época. O conto termina dando o mesmo fim do boi a Azarias que, após

ouvir de seu tio que poderia finalmente realizar o sonho de estudar, correu de felicidade pelo campo minado.

Segundo afirma Martins (2013), Mia Couto é um escritor típico de uma literatura empenhada na construção da identidade nacional do povo moçambicano. Há em sua obra, fortes laços com a oratura, em uma “tentativa de recuperar o discurso traumático das vítimas históricas do colonialismo” (MARTINS, 2013, p. 236).

Desse modo, pode-se considerar que, apesar de Mia Couto ser filho de colonos portugueses que migraram para Moçambique, é profundamente tocado pela dor das populações negras. Portanto, é possível considerar que a importância de seus contos é inequívoca para o entendimento da literatura pós-colonial moçambicana, uma vez que trata de questões “da identidade cultural e do trauma de grupos à margem do poder hegemônico ocidental, portanto, excluídos e oprimidos” (MARTINS, 2013, p. 240).

Isto posto, os contos de Mia Couto, além de abordarem a identidade do povo moçambicano, assunto inesgotável devido às constantes alterações ajustadas às interações sociais vivenciadas, ainda contribuem para trabalhar a identidade do sujeito leitor, que se identifica e reflete sobre as ações dos personagens retratados.

As páginas 131 até 135 estão inseridas no segundo Capítulo da segunda Unidade e trazem um fragmento do texto *Fogo Morto*, de José Lins do Rego. Diferentemente de alguns outros autores até agora aqui citados, José Lins do Rego não é descendente de escravos, mas descendente de senhores de engenho. Devido a isso, o autor testemunhou em sua infância e adolescência os últimos momentos do sistema latifundiário patriarcal e escravocrata. O livro didático conta que essa experiência marcou sua obra literária, na qual conciliou ficção e memória.

Usando linguagem popular, o escritor faz em seus textos uma abordagem psicológica, social, política, econômica e místico-religiosa. Em *Fogo Morto*, desenvolve uma inter-relação entre os personagens que confere unidade à obra, apresentando uma visão sintética da paisagem e da realidade humana e social da zona açucareira do Nordeste, espaço em que a narrativa se realiza, conforme explana o livro.

Fogo Morto é um romance regionalista que se divide em três partes: “O mestre José Amaro”, “O engenho de seu Lula” e “O capitão Vitorino”.

O livro didático apresenta aos alunos fragmento da segunda parte do romance, que narra a história da ascensão e decadência do engenho de Santa Fé. O engenho foi fundado pelo capitão Tomás Cabral de Melo, homem sério, respeitado e admirado por todos, que, com muito trabalho construiu um imenso patrimônio. Após a morte do capitão, seu genro, Luís César de Holanda

Chacon, conhecido como coronel Lula, assume os negócios, contudo, com características de preguiça e autoritarismo leva o engenho à falência, visto que, após a abolição da escravatura, os escravos debandam e o empreendimento deixa de produzir açúcar.

O trecho exposto apresenta digressões de Dona Amélia, esposa de Lula, sobre seu marido, e, pode ser lido abaixo:

Figura 22 - *Fogo Morto*, de José Lins do Rego

O engenho de seu Lula

Chegou a abolição e os negros do Santa Fé se foram para os outros engenhos. Ficara somente com seu Lula o boleeiro Macário, que tinha paixão pelo ofício. Até as negras da cozinha ganharam o mundo. E o Santa Fé ficou com os partidos no mato, com o negro Deodato sem gosto para o eito, para a moagem que se aproximava. Só a muito custo apareceram trabalhadores para os serviços do campo. Onde encontrar mestre de açúcar, caldeireiros, purgador? O Santa Rosa acudiu o Santa Fé nas dificuldades, e seu Lula pôde tirar a sua safra pequena. O povo cercava os negros libertos para ouvir histórias de torturas.

Fazia-se romance com os sofrimentos das vítimas de Deodato. Quando o carro do capitão Lula de Holanda passava, corria gente para ver o monstro, todo bem-vestido, com a família cheia de luxo, que ia para a missa. Um jornal da Paraíba falara em crimes da escravidão e nomeava o Santa Fé, o Itapuá, como de senhores algozes. D. Amélia leu o artigo e chorou com as palavras impiedosas. Não era assim. Tudo aquilo perturbava a vida do Santa Fé. Ela bem que sentia que o marido vinha mudando de humores. Rara vezes era aquele Lula de outrora, de olhar cismarento, o homem de tanta ternura para com sua mulher. Agora não parecia que a quisesse como antigamente. Via-o no pegadio com a filha que voltara do colégio de Recife, uma moça feita. Neném era a cara do pai. Dela não tinha coisa nenhuma. Achava linda a sua filha. Tinha aqueles cabelos louros, e os olhos azuis, a pele macia, branca como alfenim. E era uma menina doce, tão sem gênio que encantava a todo mundo. Viera do primeiro ano do colégio das freiras, cheia de devoção, com modos de moça. O pai cercava-a de cuidados, de um zelo que ela, como mãe, achava até exagerado. Seria a sua filha a moça mais bem-educada da várzea. Iam ao Pilar de carruagem, e reparava como o marido olhava embevecido para a menina, no banco da frente, vestida como gente grande. Sabia que o povo falava mal de seu marido. Via os olhares que sacudiam em cima de todos quando entravam na igreja. No tempo de seu pai tudo era bem diferente. Viam-se cercados dos conhecidos do Pilar, das filhas do juiz, das irmãs do padre, dos amigos do capitão Tomás. Agora era sair do carro e entrar na igreja, voltar da igreja para o carro. O que haveria contra Lula para aquela hostilidade? Seria que fosse inveja? Lula era homem de sua casa, de certo trato, de orgulho que ela não apoiava. Era o orgulho do marido. Havia nele uma maneira de sentir as coisas que talvez desgostasse a gente do Pilar. Lula falava de sua família de Pernambuco com soberba. Não procurava discussão com o marido por motivos assim, sem importância. Deixava que ele ficasse com seu orgulho de raça. Para que brigar? Família era para Lula coisa sagrada. Fora infeliz com o pai, sofrera o diabo com a mãe viúva, perseguida pela política. Lula tinha razão de falar do seu povo

com aquela arrogância toda. Em casa ele só via a filha. Dizia sempre que Neném era a cara da sua mãe. Nunca vira semelhança igual. Tinha tudo da família de Recife, dos velhos Chacon, gente que sabia entrar e sair, gente de trato, sem aquela bruteza dos engenhos. D. Amélia não contrariava o marido mas sentia-se com aquele falar de desprezo com os seus. Por que Lula falava assim contra o povo dos engenhos?

Não era ele parente do povo de seu pai? Até aquele dia não tivera a menor rusga com o seu marido. O que ele queria que fizesse, fazia sem protesto. [...]

[...]

[...] Por mais que temesse não se meteria a contrariar o marido. Lembra-se da fúria que se apoderara dele quando o procurou para condenar as ações de Deodato. Sabia que os negros estavam apanhando sem necessidade e procurara Lula para lhe falar daquela miséria. Nunca vira uma pessoa exasperar-se tanto. Era como se ela tivesse se revoltado. Vira o que sua mãe sofrera com a malquerença de Lula. Pobre de sua mãe que se dera como uma escrava aos seus deveres. Fora ingrata com ela. Uma das coisas que mais lhe doíam era pensar na morte dela, depois daquela noite da discussão com Lula. Tudo por causa de Neném. Aquele amor de seu marido, aquele cuidado pela filha, não podia ser boa coisa para a criação da moça. E era todo o pensamento de d. Amélia. Os negros do engenho se foram, até as negras de sua mãe não quiseram ficar na cozinha. Os do Santa Rosa haviam ficado na senzala. Eram amigos do senhor de engenho. Se o seu pai estivesse vivo, tudo seria como no Santa Rosa. Via-se d. Amélia cercada de pensamentos que não desejava que fossem seus. [...]

(José Lins do Rego. *Fogo morto*. Rio de Janeiro: José Olympio, 2013. p. 232-5.)

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 131-133).

Após o excerto, o livro didático traz algumas atividades. São elas:

Figura 23 - Atividade didática sobre *Fogo Morto*

1. O discurso indireto livre é um dos recursos utilizados na narrativa de *Fogo morto*. Releia os dois primeiros parágrafos do texto e identifique um trecho que exemplifique o emprego desse recurso na narrativa. Que efeito o emprego desse recurso constrói no texto em estudo? Entre outras possibilidades: "Não era assim. Tudo aquilo perturbava a vida do Santa Fé". Com esse recurso, cria-se a impressão de se estar em contato direto com as reflexões de D. Amélia.
2. *Fogo morto* é uma expressão que se refere a algo que se extinguiu. Na obra de José Lins do Rego, tal expressão está ligada ao processo de decadência e extinção dos engenhos, uma vez que, durante a produção de açúcar, a fumaça não parava de sair das chaminés.

3. b) O coronel Lula era de uma cidade grande (Recife) e vinha de uma família que tinha certo refinamento ("gente de trato"). Por isso, ele desprezava toda a gente dos engenhos, inclusive a própria família de Amélia, considerando que eram todos grosseiros, e o povo da região, por sua vez, o hostilizava pelo seu orgulho, pela sua soberba.



- a. De acordo com o texto, o que causou a ruína definitiva do sistema produtivo do engenho Santa Fé? *A abolição dos escravos e os maus-tratos que o coronel Lula praticava contra os negros, fazendo com que, após a extinção da escravatura, eles abandonassem o engenho, deixando-o sem mão de obra suficiente para dar continuidade ao sistema produtivo.*
- b. Nessa circunstância de decadência, como o coronel Lula e sua família se apresentavam diante da sociedade? Justifique sua resposta com elementos do texto. *Ostentavam riqueza, procurando manter seu status: quando iam à igreja, com sua carruagem, o coronel Lula se mostrava "todo bem-vestido, com a família cheia de luxo".*
3. No texto em estudo, as reflexões de D. Amélia revelam determinados traços de caráter do coronel Lula de Holanda. *Ele reagia com fúria, o que revela o caráter autoritário da personagem.*
- a. Como o coronel Lula reagia quando era contrariado? O que essa reação revela a respeito do caráter dessa personagem?
- b. Segundo D. Amélia, havia uma hostilidade recíproca entre o coronel Lula e o povo da região dos engenhos. Por quê? Justifique sua resposta com elementos do texto.
4. As reflexões de D. Amélia também revelam traços de caráter dessa personagem. *D. Amélia achava que tinha sido ingrata com sua mãe, por não defendê-la dos ataques hostis que seu marido lhe dirigia.*
- a. Por que D. Amélia sofria com a lembrança de sua mãe?
- b. A relação de D. Amélia com o marido, no que diz respeito à família e à fazenda, revela qual traço de caráter dessa personagem? Justifique sua resposta com elementos do texto. *Revela que é uma mulher submissa, incapaz de contestar o marido em relação às decisões da administração da fazenda, à educação da filha e ao tratamento que dava à sua mãe.*
5. Com base nas reflexões realizadas ao longo do estudo, conclua: Por que, no contexto da narrativa, o coronel Lula é uma figura representativa da decadência dos engenhos e de sua tradição patriarcal e escravocrata? *O coronel Lula representa uma tradição fundamentada na autoridade e no prestígio do patriarca, algo que não mais se sustenta diante das mudanças sociais: com a Abolição, ele perde a mão de obra e, assim, perde a autoridade e a produção açucareira vai à ruína, restando-lhe apenas o status de senhor de engenho.*

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 133-134).

As atividades demonstram que, apesar de o texto fazer várias importantes citações sobre escravos, pouco é abordado nas questões do livro didático. Apenas duas questões estão relacionadas à escravidão e, a primeira ocorre de maneira mais aprofundada do que a segunda.

O texto, quando cita os escravos alforriados, relaciona-os aos maus tratos sofridos enquanto estavam subjugados ao poder de seu Lula. E, devido as várias passagens que citam a aversão dos escravizados em continuar no engenho Santa Fé, devido às torturas que sofreram, muitas questões poderiam ter sido trabalhadas e debatidas no material didático em análise.

Sabe-se, todavia, que atividades interpretativas e de verificação ao entendimento do texto são válidas e necessárias, porém, o livro perdeu a oportunidade de trabalhar um texto, mesmo que fragmentado, carregado de informações sobre a escravidão e o abolicionismo.

Nas páginas seguintes, que vão de 134 a 138, ainda no segundo Capítulo da segunda Unidade, um trecho de *Capitães da Areia*, de Jorge Amado é exposto como sugestão de trabalho em sala de aula.

O fragmento de *Capitães da Areia* submetido ao livro não cita personagens ou situações da história ou cultura afro-brasileira. Assim como ocorre ao texto do romance, nas atividades relacionadas nada constam sobre o tema. Contudo, a história narrada por Jorge Amado retrata o cotidiano de um grupo de meninos de rua, com personagens negros e pertencentes à religiosidade afro-brasileira.

Segundo Duarte (1996), Jorge Amado é o escritor brasileiro de maior repercussão popular. Para o autor:

Seus romances instigam desde o início reações as mais díspares, da adesão entusiasmada ao repúdio mais veemente. Exaltado por seus dons de narrador, ao mesmo tempo em que fustigado por reparos que vão do sectarismo à pornografia e à rendição ao formato *best-seller*, o romancista, pela dimensão de sua obra, está a merecer análises mais detidas e situadas para além do elogio de circunstâncias ou do mero rebaixamento crítico (DUARTE, 1996, p. 17).

Deste modo, apesar de Jorge Amado ser lido dentro e fora do Brasil, ainda há críticos que desmerecem sua obra.

Duarte (1996) aborda o fato de que os romances amadianos poucas vezes foram analisados pela crítica brasileira levando em conta a natureza do projeto de autor, bem como as convenções adotadas para a concretização de seus romances. Entretanto, a crítica dedicava-se aos defeitos e belezas da obra de Jorge Amado.

A exemplos de críticas dos defeitos, diziam que Amado não era um verdadeiro escritor, era um romancista fraco de recursos, piegas e de mau gosto. E, as críticas de beleza, citavam suas obras como romances poéticos nos quais o povo encontra autonomia literária e expressão estética.

Contudo, conforme Castello (2009) afirma, Jorge Amado não se prendia às críticas, pois ele via a literatura como uma aventura, sem a intenção de exibir erudição. Sendo assim, Jorge Amado escrevia para desfrutar do ato de escrever.

Duarte (1996) faz um apanhado histórico do surgimento da literatura feita por Jorge Amado e destaca que os romances do autor são romances mais diretamente vinculados ao debate político-ideológico das décadas de 1930 e 1940, pois “são romances que dialogam com seu tempo e se inserem na grande corrente de literatura social em vigor no período” (DUARTE, 1996, p. 17) E, é por isso que as obras de Jorge Amado contribuem para modificar o percurso histórico, ao exercer um papel definido sobre a criação de uma literatura libertária, com o objetivo de fazer a literatura do oprimido, conforme defende Duarte (1996).

Em específico sobre *Capitães da Areia*, cujos personagens lutam pela sobrevivência, Castello (2009, p. 14) diz que o romance reafirma as qualidades que Jorge Amado atribui aos filhos do Brasil, qualidades como a “coragem, capacidade de extrair força da adversidade, imaginação vigorosa. Ele sugere ainda que elas não são apenas uma conquista, mas algo que já existe naturalmente em nós. Algo que trazemos desde o berço”.

Mas, ainda que Amado evidencie atributos positivos aos brasileiros e seja considerado um exemplo para alguns escritores africanos²⁷, sua obra não pode ser considerada pertencente à Literatura Afro-brasileira, já que os negros em seus romances, principalmente as mulheres, são retratadas de forma estereotipada e, essa característica depõe contra a causa negra.

Novamente um fragmento de *Capitães da Areia* é trabalhado no livro didático, na página 175, ao final do terceiro Capítulo da segunda Unidade, na subseção que apresenta questões do ENEM e vestibulares. Além do trecho e atividade sobre a obra amadiana, uma questão sobre *Fogo Morto* é apresentada, nenhum indício da temática pesquisada, porém, se faz presente.

Todos os textos e atividades até aqui citados estiveram distribuídos nos três volumes, conforme os temas trabalhados pelos Capítulos. Há, contudo, dentro do Volume 3, um Capítulo exclusivo para as Literaturas Negras, denominado “Literaturas africanas de língua portuguesa e literatura negro-brasileira”. Este, é o terceiro Capítulo da quarta Unidade, ou seja, é o último Capítulo a ser trabalhado dentro do livro didático.

O Capítulo é iniciado com um apanhado histórico da literatura na África, e relata que, depois de quase quinhentos anos de dominação portuguesa nas colônias africanas – Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe – o aparecimento das literaturas de língua portuguesa se deu a partir da década de 1940. Antes disso, a literatura existia em manifestações literárias populares e orais nas línguas nativas de cada colônia.

Ao fazerem literatura, os escritores dividiam-se entre dois mundos: de um lado, usavam a língua oficial, implantada pelos portugueses e associada às literaturas da metrópole portuguesa, de outro lado, incluíam em suas obras a vida e os costumes das populações das colônias²⁸.

O livro didático relata ainda que a Revolução dos Cravos²⁹, ocorrida em 1974, pôs fim à ditadura salazarista³⁰ em Portugal, proporcionando, com isso, o fim do colonialismo

²⁷ Em *O Universo de Jorge Amado* (2009), lê-se a declaração de Mia Couto afirmando que Jorge Amado foi o escritor que maior influência teve na gênese da literatura dos países africanos lusófonos.

²⁸ Também discutido dentro da dissertação, em: 3.2 *A literatura e as relações de poder na sociedade*.

²⁹ Movimento político e social que derrubou o regime ditatorial vigente desde 1933.

³⁰ Menção a António de Oliveira Salazar, chefe do governo de Portugal entre 1933 e 1968. O regime salazarista ficou marcado por ser antidemocrático, antiliberal, corporativista, colonialista e conservador.

português³¹. A literatura, por seu turno, tornou-se engajada, pois muitos escritores participaram diretamente da guerra de libertação.

O escritor Manuel Ferreira, estudioso da produção literária das colônias durante o período colonial, identifica fases na evolução das literaturas africanas de língua portuguesa, que são:

- fase em que o escritor manifesta alienação cultural e falta de compromisso com sua terra e sua gente;
- fase em que o escritor revela um sentimento nacional e interesse pela realidade circundante; também aqui se manifesta o tema da negritude ou da dor de ser negro;
- fase de resistência, em que o escritor toma consciência de sua condição de colonizado e empreende um discurso de revolta contra o colonizador;
- fase histórica da independência nacional, momento de afirmação do escritor africano, no qual se exalta a liberdade e o orgulho africano e se abordam temas como a África, o povo negro, sua cultura, sua história e suas tradições (CEREJA; VIANNA; DAMIEN, 2016, p. 300).

Como é possível perceber, há uma evolução gradativa entre os escritores africanos em valorizar a identidade nacional a qual pertencem.

O livro didático esboça, ainda, os autores de maior destaque em Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e, Guiné-Bissau. E cita, os angolanos: Castro Soromenho, Antônio Jacinto, Viriato da Cruz, Agostinho Neto, José Luandino Vieira, Ruy Duarte de Carvalho, Manuel Rui, Pepetela, José Luís Mendonça, José Eduardo Agualusa, Ondjaki e Adriano Mixinge. Os moçambicanos: José Craveirinha, Mia Couto, Noémia de Sousa, Rui Guerra, Rui Knopfli, Luís Bernardo Honwana, Rui Nogar, João Dias, Ungulani Ba Ka Khosa, João Paulo Borges Coelho e Paulina Chiziane. Os cabo-verdianos: Manuel Lopes, Jorge Barbosa, Corsino Fortes, Orlanda Amarílis, Germano Almeida, Osvaldo Osório, Vera Duarte e Amílcar Cabral. Os são-tomenses: Francisco da Costa Alegre, Francisco José Tenreiro, Alda do Espírito Santo e Conceição Lima. E, os guineenses: Abdulai Silva e Filinto de Barros.

Após elencar os autores, o material didático traz para estudo, nas páginas 301 e 302, dois poemas. O primeiro, denominado *Namoro*, é um fragmento pertencente ao autor angolano Viriato da Cruz. O segundo poema denominado *Quero ser Tambor*, é de autoria do moçambicano José Craveirinha.

Os textos podem ser apreciados a seguir:

³¹ Durante quase 14 anos movimentos guerrilheiros mantiveram guerras de libertação contra o colonialismo português, tendo êxito em 1974.

Figura 24 - *Namoro*, de Viriato da Cruz

Texto 1

Namoro

Mandei-lhe uma carta em papel perfumado
e com a letra bonita eu disse ela tinha
um sorrir luminoso tão quente e gaiato
como o sol de Novembro brincando de artista nas acácias floridas
espalhando diamantes na fimbria do mar
e dando calor ao sumo das mangas.
Sua pele macia — era sumaúma...
Sua pele macia, da cor do jambo, cheirando a rosas
tão rijo e tão doce — como o maboque...
Seu seios laranjas-laranjas do Loge
seus dentes... — marfim...
Mandei-lhe uma carta
e ela disse que não.

Mandei-lhe um cartão
que o Maninho tipografou:
"Por ti sofre o meu coração"
Num canto — Sim, noutro canto — Não
E ela o canto do Não dobrou.

Mandei-lhe um recado pela Zefa do Sete
pedindo rogando de joelhos no chão
pela Senhora do Cabo, pela Santa Ifigênia,
me desse a ventura do seu namoro...
E ela disse que não.

Levei à avó Chica, quimbanda de fama
a areia da marca que o seu pé deixou
para que fizesse um feitiço forte e seguro
que nela nascesse um amor como o meu...
E o feitiço falhou.

[...]

Andei barbado, sujo e descalço,
como um mona-ngamba
Procuraram por mim
" — Não viu... (ai, não viu...?) Não viu Benjamim?"
E perdido me deram no morro da Samba.

Para me distrair
levaram-me ao baile do só Januário



fimbria: baira, franja.
maboque: fruta semelhante à laranja, mas de casca dura.
malta: turma.
mona-ngamba: carregador.
quimbanda: curandeira.
sumaúma: palha, fibra oriunda dos frutos da paineira.

mas ela lá estava num canto a rir
contando o meu caso às moças mais lindas do
[Bairro Operário]

Tocaram uma rumba — dancei com ela
e num passo maluco voamos na sala
qual uma estrela riscando o céu!
E a malta gritou: "Ai, Benjamim!"
Olhei-a nos olhos — sorriu para mim
pedi-lhe um beijo — e ela disse que sim.

[Viriato da Cruz. In: Rogério Andrade Barbosa. *No ritmo dos tantôs*. Brasília: Thesaurus, 1991. p. 95-6.]

Figura 25 - *Quero ser Tambor*, de José Craveirinha

Texto 2

Quero ser tambor

Tambor está velho de gritar
 Ó velho Deus dos homens
 deixa-me ser tambor
 corpo e alma só tambor
 só tambor gritando na noite quente dos trópicos.

Nem flor nascida no mato do desespero
 Nem rio correndo para o mar do desespero
 Nem zagaia temperada no lume vivo do desespero
 Nem mesmo poesia forjada na dor rubra do desespero.

Nem nada!

Só tambor velho de gritar na lua cheia da minha terra
 Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra
 Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra.

Eu
 Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala
 Só tambor velho de sentar no batuque da minha terra
 Só tambor perdido na escuridão da noite perdida.

Ó velho Deus dos homens
 eu quero ser tambor
 e nem rio
 e nem flor
 e nem zagaia por enquanto
 e nem mesmo poesia.
 Só tambor ecoando como a canção da força e da vida
 Só tambor noite e dia
 dia e noite só tambor
 até à consumação da grande festa do batuque!
 Ó velho Deus dos homens
 deixa-me ser tambor
 só tambor!

(Craveirinha. In: Rogério Andrade Barbosa. *No ritmo dos fantasmas*, cit., p. 131-2.)



Mafalala: bairro da periferia de Maputo, capital de Moçambique.
zagaia: lança.

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 302).

Observou-se que os dois textos, ainda que estejam em uma apresentação imediata e relacionados um ao outro, pouco têm em comum nas suas intencionalidades discursivas. Enquanto o primeiro poema narra a paixão que, a princípio era rejeitada, mas depois foi aceita, o segundo poema valoriza a cultura moçambicana. Em comum, a musicalidade que se faz presente por meio das rimas no primeiro texto, e, no instrumento musical abordado no segundo.

Soares (2008) afirma que a poesia de Viriato Cruz continua ser popular em Angola, uma vez que o poeta faleceu em 1973. O pesquisador ainda fala da musicalidade de suas poesias, em especial de *Namoro*, trabalhado pelo livro didático.

Os poemas que escreveu continuam a ser populares em Angola, conhecidos e cantados em Portugal, antologiadados por toda a parte. O nome e a obra circulam hoje pela Internet, em páginas lusófonas, francófonas e anglófonas de poesia ou de crítica. *Namoro*, por exemplo, tornou-se um clássico ao mesmo tempo da música popular angolana e da portuguesa. Sem rima, com métrica muito flexível, com o ritmo agitando-se entre o do verso e o da prosa, tanto como entre o do metro e o da marimba, contando um caso tipicamente luandense de enamoramento, foi fácil de musicar e mais fácil ainda foi consumi-lo no país colonial, como em outros onde chegou só por via escrita (SOARES, 2008, p. 71).

Devido a essas e outras características, Viriato Cruz é considerado um dos mais importantes poetas angolanos.

Soares (2008) chama a atenção sobre alguns indícios culturais angolanos presentes em *Namoro*. Na primeira tentativa de comunicação, o eu lírico faz uso da carta, depois passa-se ao cartão que evolui ao recado e, este à fala direta, entrando, portanto, no mundo da oralidade, base das Literaturas Africanas.

Entretanto, juntamente ao vocabulário empregado, quando cita a rumba demonstra a angolanidade em seu poema. Segundo apregoa Soares (2008, p. 85), “a escolha da música não é casual. [...] Os passos do homem sugeriam uma atitude “sensualmente agressiva” e os da mulher uma postura essencialmente defensiva”, assim como a investida feita pelo eu lírico e o recuo da mulher por ele desejada.

Sobre as características a pouco mencionadas da música e dança escolhidas por Viriato da Cruz, o pesquisador ainda conjectura:

Pegando nesta música e dando-lhe tal relevo o poeta junta algo popular, enraizado, de origem marcadamente africana, uma dança sensual, e ao mesmo tempo música e dança prestigiadas numa grande parte do mundo, incluindo no mundo dos colonizadores. Na globalização em que já se vivia, ele aproveita um contributo afro-hispano-americano, mundializado, para reivindicar e representar a angolanidade. Assim realizava um propósito negritudinista e pan-africanista sem deixar de falar em algo próprio, tanto quanto reconhecido no mundo contemporâneo (SOARES, 2008, p. 85-86).

Assim, unia as tradições africanas à modernidade. Para atualizar a literatura angolana “falava nas “correntes modernas” da cultura globalizada; para evitar o exotismo falava na “autêntica natureza africana”” (SOARES, 2008, p. 86), tornando sua poesia ao mesmo tempo moderna e autêntica.

Os autores dos dois textos trabalhados pelo livro didático, Viriato da Cruz e José Craveirinha, têm em comum a atuação contra a política colonialista em seus países, Angola e Moçambique, respectivamente.

José Craveirinha foi um escritor que lutou pelo resgate da identidade cultural dos moçambicanos. Segundo afirma Alves (2012, p. 3):

Os poemas de José Craveirinha estão repletos de alusões aos negros e a África, sua obra mostra o poeta ligado às suas origens e ao conceito de moçambicanidade. Nos seus poemas, Craveirinha defende os negros por serem um povo dominado pelos brancos num regime colonial, o que para ele é de uma cruel injustiça.

Outra característica textual marcante de José Craveirinha, é a ligação com o mundo tradicional. Essa característica revela-se quando o autor evoca “nomes dos animais, de frutas, de instrumentos musicais, de topônimos e entidades, atos ou rituais próprios da vida religiosa do seu povo” (ALVES, 2012, p. 7). A pesquisadora observa ainda que a ligação com o tradicionalismo “sobressai igualmente na procura obsessiva de uma equivalência rítmica do grito cadenciado do tambor para o ritmo de muitos dos seus versos” (2012, p. 7), por meio de figuras de linguagem e, como exemplo de sua afirmação, cita o poema *Quero ser Tambor*.

Desse modo, além da musicalidade em seus poemas, em comum os autores têm o engajamento de escrever sobre suas realidades, sejam geográficas, antropológicas, históricas, sociais e políticas.

Após os textos, o material didático traz, das páginas 302 até 304, oito atividades para que os alunos registrem em seus cadernos.

Figura 26 - Atividade didática sobre *Namoro* e *Quero ser Tambor*

1. No poema "Namoro", o eu lírico, identificado no texto como Benjamim, se apaixona por uma moça e tenta se aproximar dela.
 - a. Até a quarta estrofe, de que meios ele se vale para tocar o coração da moça? *Ele manda uma carta, depois um cartão, depois um recado e depois faz um feitiço com uma curandeira.*
 - b. Desses meios, quais são escritos? *A carta e o cartão.*
 - c. De que tipo são os outros meios? *O recado é oral, e o feitiço é religioso.*
2. Compare o tamanho e o conteúdo das quatro primeiras estrofes do poema "Namoro". *A primeira estrofe é maior porque ela reproduz todos os elogios que ele fez a ela. Além disso, a carta normalmente é um gênero de tamanho maior do que o cartão.*
 - a. Qual delas é maior? O que justifica o tamanho dessa estrofe?
 - b. A mulher amada se sensibiliza com elogios, chantagens ou fervor religioso? *Não.*
3. Desprezado, Benjamim fica "barbudo, sujo e descalço", se isola e se marginaliza.
 - a. O que muda a sorte de Benjamim e lhe permite conquistar o coração da mulher amada? *O baile, onde ele encontra e dança com ela.*
 - b. Qual é o "argumento" que finalmente a convence? *O "argumento" é a proximidade entre eles e sua qualidade de bailarino, pois dança muito bem a rumba.*



6. b) A expressão *do desespero* refere-se à situação de opressão política e cultural na qual viviam os moçambicanos.
 c) Uma dimensão coletiva, pois se identifica com toda a colônia, conforme os versos "Só tambor de pele curtida ao sol da minha terra / Só tambor cavado nos troncos duros da minha terra". O tambor e sua música representam a voz do povo moçambicano.

4. O poema apresenta uma forte musicalidade, determinada pelas rimas e, principalmente, pelo ritmo. Que relação tem a musicalidade do poema com o seu conteúdo?

A musicalidade do texto reforça o seu conteúdo, em que a música também tem um papel de destaque.

5. O poema “Quero ser tambor”, de Craveirinha, integra a obra *Karingana ua Karingana*, publicada em 1974, quando Moçambique ainda era uma colônia portuguesa. No poema, o eu lírico opõe o que quer ser ao que não quer ser.

a. O que ele quer ser? *Quer ser um tambor.*

b. O que ele não quer ser?

Ele não quer ser flor nascida no mato nem rio correndo para o mar nem zagaia nem poesia.

6. Moçambique conquistou sua independência política em 1975. Antes disso, Portugal considerava Moçambique como parte de seu território, e a língua e a cultura portuguesas eram impostas como meio de dominação política.

Leia o boxe “Tambores” e, considerando a situação de produção do poema, responda:

- a. O que representa o tambor para a cultura africana e moçambicana, em particular? *Representa a identidade moçambicana ou a própria colônia, Moçambique.*
- b. As coisas que o eu lírico não quer ser — flor, rio, zagaia, poesia — são todas provenientes do *desespero*. Levante hipóteses: Nesse contexto, a que se refere a expressão do *desespero*?
- c. O desejo de ser um tambor revela, por parte do eu lírico, uma dimensão pessoal ou coletiva? Justifique com elementos do texto.

7. Releia estes versos do poema:

- “Só tambor rebentando o silêncio amargo da Mafalala”
• “e nem zagaia por enquanto”
• “Só tambor ecoando como a canção da força e da vida”
• “até a consumação da grande festa do batuque!”

Apresentação
de marrabenta
na Mafalala.

- a. Como se pode compreender “o silêncio amargo da Mafalala”? *A censura, o medo, a tristeza.*
- b. Por que o eu lírico afirma “nem zagaia por enquanto”? *Naquele momento — um ano antes da revolução —, ele ainda não pensava em lutar com armas para conquistar a liberdade do país.*
- c. Levante hipóteses: O que representam a “canção da força e da vida” e a “festa do batuque”? *A “canção da força e da vida” representa o tempo novo e a nova vida que hão de vir com a independência ou com a revolução. A “festa do batuque” é a própria festa da liberdade.*

8. Considerando o contexto político de produção do poema e o papel do poeta nesse contexto, conclua: O próprio poema pode ser considerado uma espécie de tambor “rebentando o silêncio” na colônia moçambicana? Por quê?

Sim, pois é um poema que valoriza e estimula a identidade moçambicana, e não portuguesa; logo, assume um caráter político, colocando-se contra o colonialismo português.

Tambores

O tambor é um dos mais antigos instrumentos musicais da humanidade e historicamente está associado a lutas, combates rituais de iniciação e cerimônias religiosas.

Na cultura africana, tem um papel expressivo, sendo frequentemente utilizado nas apresentações musicais e nas cerimônias religiosas.



Thinkstock/Getty Images

A Mafalala, a marrabenta e a identidade cultural moçambicana

Os escritores José Craveirinha e Noémia de Souza nasceram na Mafalala. Segundo Mia Couto, um dos principais nomes da literatura moçambicana atual, a Mafalala da infância e adolescência desses autores “os ajudou a entender que havia uma pátria amordaçada, que pedia a indignação e a luta emancipadora”.

Craveirinha incentivou músicos de Maputo a prestigiarem a *marrabenta* — gênero de música e de dança até então desprezado pelo governo português — como meio de resistir culturalmente à dominação portuguesa.



Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 302-304).

Assim como os textos, as atividades propostas pelo livro didático também estão divididas em assuntos. As quatro primeiras questões inquiram aos alunos sobre o poema *Namoro* e, as quatro últimas questões, indagam sobre *Quero ser Tambor*.

Sobre as primeiras atividades, percebe-se que as perguntas direcionadas aos estudantes são bastante simples e intencionam verificar apenas a compreensão textual dos discentes. Já as perguntas relacionadas ao segundo poema, são voltadas à historiografia de Moçambique, tanto que, para que os alunos pudessem compreender o poema e responder corretamente as questões,

o livro conectou boxes explicativos sobre os tambores, Mafalala, marrabenta e a identidade cultural moçambicana, elementos citados no poema de José Craveirinha.

Desse modo, observou-se que, as atividades relacionadas ao texto *Quero ser Tambor*, foram de grande aproveitamento, pois elas abordam situações desconhecidas dos estudantes brasileiros sobre a história, arte e cultura de Moçambique. Contudo, sobre as atividades do texto *Namoro*, o aproveitamento não foi tão positivo, pois foi notado que, mesmo dentro de um capítulo destinado exclusivamente às Literaturas Africanas e Afro-brasileiras, as questões relacionadas ao texto não remetem à história, arte e cultura de Angola. Há, todavia, citações dentro do poema sobre particularidades de Angola, e um glossário explicando os termos que são desconhecidos dos brasileiros, e que podem ser pesquisas pelo professor ou pelos alunos, caso sintam necessidade. Entretanto, o livro não faz sugestões e nem estímulos para que isso seja realizado, também não traz boxes explicativos, abortando, dessa forma, um conhecimento mais aprofundado por parte dos alunos sobre o poema trabalhado.

Antes de apresentar as próximas poesias e atividades a serem trabalhadas pelos alunos, o livro didático, superficialmente, descreve e explica alguns pontos sobre a Literatura Negro-brasileira.

Na cultura brasileira existe um grupo de escritores negros e mestiços que produzem uma literatura identificada com suas raízes históricas e culturais, que são normalmente chamadas de Literatura Afro-brasileira ou Literatura Afrodescendente. Porém, essas denominações são questionadas por alguns negros³². Primeiramente porque não são todos os países da África que são habitados por pessoas negras, e em segundo lugar, há escritores africanos brancos que não têm como prioridade a luta contra o preconceito racial.

Por essa razão, o livro didático afirma que alguns militantes da causa negra preferem o uso da expressão *Literatura Negro-brasileira*, já que ela reflete um posicionamento de um sujeito etnicamente negro.

Logo após a explicação, o livro traz dois textos pertencentes à Literatura Afro-brasileira, na página 305. A poesia *Para um Negro*, de Adão Ventura fala sobre a dificuldade que pessoas negras têm em relação a cor da pele que possuem. Já a poesia *Nossa Gente*, de Márcio Barbosa, embora lamente que alguns negros não se gostem a si, valoriza e exalta a beleza de ser negro.

Lopes e Pereira (2014, p. 140) destacam que, em uma conferência na qual Adão Ventura participava, “relatou que, quando da publicação do seu primeiro livro, fora instigado por um

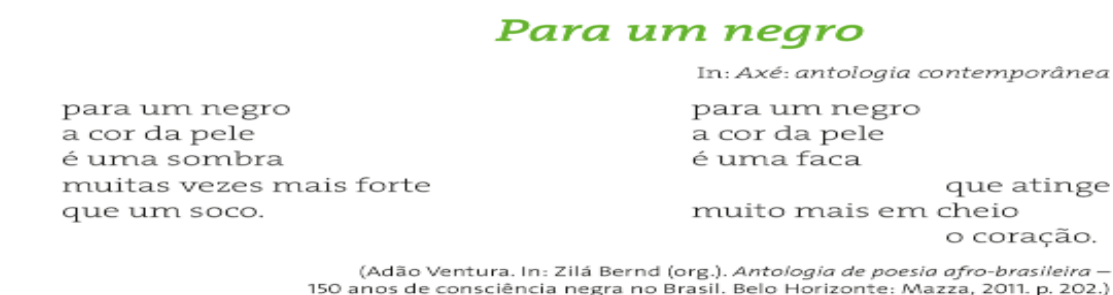
³² Também Duarte (2014) diz que Cuti, em *Literatura Negro-brasileira* (2010) desqualifica os conceitos de “afrodescendente” e “afro-brasileiro” propondo o conceito de “Literatura negro-brasileira”.

conhecido a escrever uma obra que fosse “a cor de sua pele””, desde então, até o ano de sua morte, o poeta dedicou-se a esse tema.

Márcio Barbosa, por sua vez, segundo relata Arruda (2014), possui publicações nacionais e internacionais e, tem por característica a denúncia do racismo em seus textos, além de fazer menção à cultura afro-brasileira e à luta pelos direitos negros.

Para a apreciação das poesias, as mesmas podem ser vistas a seguir:

Figura 27 - *Para um Negro*, de Adão Ventura e *Nossa Gente*, de Márcio Barbosa



Texto 2

Nossa gente

nossa gente também veio pra ser feliz e ter sorte	superando a pobreza socializando a riqueza
nossa gente é quente é bela e forte	inventando unidade solidariedade, abraços
mas às vezes essa gente passa, inconsciente	nosso povo é lindo nosso povo é afro
sofre, mas não se mexe rí, mas não se gosta	e perfeito vai destruindo ódios e preconceitos
nossa gente inconsciente sofrendo, fica fraca	“esse povo negro que se diz moreno”
nem vê que por dentro ainda traz a força da mãe áfrica	com suas cores, com seu jeito é um povo pleno
nem vê que pode vencer pois tem energia nos braços	nossa gente é ventania é ousadia, é mar cheio
e pode ter liberdade alegria e espaço	nossa gente também veio pra ser feliz e ter sorte

(Márcio Barbosa. In: Luiz Carlos Santos, Maria Galas, Ulisses Tavares (org.). *O negro em versos*. São Paulo: Moderna, 2005. p. 98-9.)

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 305).

Sobre os poemas, duas palavras, uma de cada texto, podem ser destacadas para uma pequena reflexão sobre o significado dos poemas e, do estilo literário e temática que cada autor, costumeiramente, utilizava.

Lopes e Pereira (2014, p. 141) citam a palavra “sombra” nos poemas de Adão Ventura, e afirmam que, “A “sombra” também é outra metáfora muito utilizada por Adão Ventura para fazer menção às marcas do passado repressivo, que remetem ao preconceito e aos estereótipos “colados” aos negros, pelas conotações de trevas, ignorância e enclausuramento”. Fica claro assim, que, a palavra em questão, vem carregada de significados relativos à escravidão e a discriminação racial e social sentida pelo negro.

No texto de Márcio Barbosa, há a menção da palavra “moreno” na décima terceira estrofe, que, aliás, é a única estrofe do poema em que aspas são utilizadas, destacando-a das demais. Arruda (2014, p. 224), analisa outro poema do autor em que a mesma palavra se faz presente e afirma que a palavra “denuncia claramente a tentativa de clareamento, de atenuação da cor, que a sociedade brasileira insiste em repetir”. A ideia e significação da palavra discutida parece caber também ao poema *Nossa Gente*.

Seguidamente a apresentação dos poemas, o livro didático sugere, como atividade em classe, quatro questões referentes aos textos.

Figura 28 - Atividade didática sobre *Para um Negro* e *Nossa Gente*

1. b) As metáforas representam o modo como o negro sente a discriminação de que é vítima: como um golpe, um soco ou uma facada no coração. Sente, ainda, o peso da história de maus-tratos no período da escravidão.

1. No poema “Para um negro”, o eu lírico sugere o que representa a cor da pele para um negro por meio de duas metáforas.

a. Quais são as metáforas? É uma “sombra mais forte que um soco” e “uma faca que atinge muito mais em cheio o coração”.

b. Interprete as metáforas e responda: O que a cor da pele representa para um negro?

c. Essas metáforas sugerem o ponto de vista de alguém. Quem é o agente de ações como desferir o soco ou a facada? Todos os que discriminam em razão da cor da pele negra e o peso de sua história.

2. O título do poema é ambíguo. Comente os sentidos que ele apresenta. O título, “Para um negro”, sugere ao mesmo tempo uma dedicatória (poema dedicado a todos os negros que sofrem preconceito) e também o ponto de vista de um negro, ou seja, o modo como ele sente o preconceito.

3. O poema “Nossa gente” descreve os negros brasileiros.

a. O eu lírico se inclui entre o grupo designado pela expressão *Nossa gente*? Por quê? Sim, pois o emprego do pronome possessivo “nossa”, em 1ª pessoa, inclui o enunciador.

b. Segundo o poema, quais são as qualidades do povo negro do Brasil? Justifique sua resposta com palavras e expressões do texto. É um povo belo e forte (“é bela e forte”), lindo, afro, valente e ousado (“nossa gente é ventania / é ousadia”).

c. Explique o sentido da palavra *inconsciente* nestes versos:

.....

“mas às vezes essa gente
passa, inconsciente

sofre, mas não se mexe
rí, mas não se gosta

nossa gente inconsciente
sofrendo, fica fraca”
.....

Os versos dão a entender que o próprio povo negro às vezes não tem consciência da sua negritude, não se gosta, não se valoriza e, assim, enfraquece.

4. Ambos os poemas abordam o tema “ser negro” no Brasil. O texto 1, porém, enfoca a perspectiva histórica, psicológica e emocional do negro que sofre preconceito; já o texto 2, ao mesmo tempo que valoriza a negritude brasileira, destacando a beleza e o caráter dos negros, lamenta que alguns não tenham consciência de seus valores e de seus direitos, e por isso se anulam e sofrem, acomodando-se ao preconceito.

4. Compare o poema de Adão Ventura e o de Márcio Barbosa. Que semelhanças e diferenças apresentam quanto ao tratamento do tema?

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 306).

Após a análise das quatro questões, percebeu-se que, todas abordaram positivamente aos propósitos da Lei nº 10.639/03. Seguramente, das questões trabalhadas nos três volumes didáticos

analisados aqui, essas foram as questões que mais corresponderam às expectativas referentes ao trabalho e ensino da temática afro-brasileira.

Quando os alunos dão respostas similares às respostas sugeridas pelo livro, conseguem ter noção não apenas do sofrimento do escravizado, mas também das consequências devastadoras que estão atreladas à escravização de homens negros africanos, à omissão de políticas sociais reparadoras na época da abolição da escravatura e aos prolongamentos dessas questões hodiernamente.

Contudo, além dos sofrimentos e dificuldades, das “sombras” do passado, os poemas e as conclusões das atividades também remetem para a desconstrução dos estereótipos negativos e reafirmam que as pessoas afro-brasileiras possuem muitas qualidades, como a beleza e força. Atividades assim, ajudam a desmistificar o que foi – e ainda é – pregado pelo colonialismo.

Os próximos poemas são os dois últimos textos pertencentes às Literaturas Africanas e Afro-brasileira a serem trabalhadas no Volume 3. Os textos e atividades estão inseridos nas páginas 307 a 309.

O livro, aborda o poema *Velho Negro*, do poeta angolano Agostinho Neto e o poema *Sou Negro*, do poeta contemporâneo Cuti, na pretensão de que se conheça o diálogo estabelecido entre os dois textos.

O primeiro texto refere-se a todos os negros que em algum tempo e, de alguma maneira, foram discriminados. O segundo texto também aborda a discriminação, contudo, ao contrário do primeiro texto, o eu lírico assume sua cor e suas características de modo positivo.

Abaixo, o poema *Velho Negro* disponível para apreciação:

Figura 29 - *Velho Negro*, de Agostinho Neto

Texto 1

.....

Velho negro

Vendido
e transportado nas galeras
vergado pelos homens
linchado nas grandes cidades
esbulhado até ao último tostão
humilhado até ao pó
sempre sempre vencido

É forçado a obedecer
a Deus e aos homens
perdeu-se

Perdeu a pátria
e a noção de ser

Reduzido a farrapo
macaquearam seus gestos e a sua alma
diferente

Velho farrapo
Negro
perdido no tempo
e dividido no espaço!

Ao passar de tanga
com o espírito bem escondido
no silêncio das frases côncavas
murmuram eles:
pobre negro!

E os poetas dizem que são seus irmãos.

(Agostinho Neto. Disponível: <http://www.escritas.org/pt/t/13234/velho-negro>. Acesso em: 20/3/2016.)

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 307).

Sobre o poema de acima exposto, Magalhães e Ramos (2016) afirmam ser possível analisá-lo sob a perspectiva da hibridização. Conforme apregoam os pesquisadores:

Partindo do título do poema “Velho Negro”, considerando a hibridização, há um confronto entre as identidades que cercam a percepção dos negros, pois se há um “velho negro” é possível entender que há, também, um novo, sendo ele fruto da hibridização cultural, pelo fato de ele ser fruto da junção das duas culturas – negra e branca/europeia (MAGALHÃES e RAMOS, 2016, p. 231).

Para os pesquisadores, o confronto ocorre entre o título, que apresenta um negro sem a influência da cultura europeia, e o poema em si, que aborda “a nova cultura fruto da hibridização, na qual o negro encontra-se subjugado” (MAGALHÃES e RAMOS, 2016, p. 231).

Conforme afirmam Magalhães e Ramos (2016), alguns fatores dentro do poema demonstram que, devido o contato com o branco/europeu, o negro perdeu seu posto de ser humano tornando-se um ser irracional, ora um objeto, ora um animal, já que ficou sem pátria, sem raízes, sem sua identidade e sem esperança.

Assim, tendo sido o negro estigmatizado, reduzido e completamente desvalorizado, perdeu, também, a força de sua voz. Contudo, é importante destacar que, Agostinho Neto, o autor de *Velho Negro*, diferente de outros negros, tem voz ouvida, e por isso:

Sendo o poeta irmão do sem voz, ele passa a compartilhar a sua voz, por meio de seus poemas, aos negros que estão à margem, procurando criar, assim, um grito de libertação das amarras da exploração, da humilhação, da perda da identidade e da pátria e, consequentemente, lutando para a construção de uma identidade (MAGALHÃES e RAMOS, 2016, p. 237).

Desse modo, se a identidade perdida precisa ser (re)construída, será por meio das diferentes influências híbridas que receberá no decorrer do processo, que nunca será finito.

Didaticamente, o poema permite a problematização das relações de poder estabelecidas nos processos de dominação colonial, nos impactos desses processos na contemporaneidade e nas formas de resistência possíveis, incluindo a importância dos espaços de representatividade do negro na sociedade. Com isso, o material, se estudado e explorado para além de suas limitações, encadeia-se perfeitamente com o poema que se segue, já que os versos aludem à apropriação afirmativa da identidade como uma forma de resistência à expropriação “da noção de ser” expressa no poema anterior.

Para contemplação e comparação, o poema *Sou Negro* apresenta-se:

Figura 30 - *Sou Negro*, de Cuti

Texto 2

.....
Sou negro

In: *Poemas da carapinha*, 1978.

Sou negro
Negro sou sem mas ou reticências
Negro e pronto!
Negro pronto contra o preconceito branco
O relacionamento manco
Negro no ódio com que retranco
Negro no meu riso branco
Negro no meu pranto
Negro e pronto!
Beiço
Pixaim
Abas largas meu nariz
Tudo isso sim
— Negro e pronto! —
Batuca em mim
Meu rosto
Belo novo contra o velho belo imposto
E não me prego em ser preto
Negro pronto
Contra tudo o que costuma me pintar de sujo
Ou que tenta me pintar de branco
Sim
Negro dentro e fora
Ritmo-sangue sem regra feita
Grito-negro-força
Contra grades contra forcas
Negro pronto
Negro e pronto
Negro sou!

(Cuti. In: Zila Bernd (org.). *Antologia de poesia afro-brasileira – 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011. p. 145.)

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 308).

Intelectual, atuante e crítico no trabalho reflexivo sobre política e cultura, Cuti, em seus textos, pretende desconstruir discursos e pontos de vista instituídos, expondo as hierarquias de forma a contestá-las (OLIVEIRA, 2014).

Conforme apregoa Oliveira (2014), o autor insere-se em diversas iniciativas de produções culturais de combate ao racismo e, para atingir seus objetivos, utiliza diferentes linguagens e estratégias.

Assim, temas como identidade, tradição cultural, discriminação racial, diáspora africana, movimentos negros, desigualdade sociais, desemprego e marginalidade são abordados predominantemente – mas não exclusivamente – nessa escritura em que o

negro é tema e, *sobretudo*, voz autoral. [...] Os escritos de Cuti convidam o leitor a repensar a escravatura, a época colonial, o período monárquico, as várias repúblicas, as várias ditaduras, o processo de urbanização, de industrialização, as formas de trabalho e vida no Brasil (OLIVEIRA, 2014, p. 179).

Diante disso, nota-se que os textos literários de Cuti objetivam a inserção do afro-brasileiro no contexto nacional, de modo positivo. Sobretudo, conforme destaca Oliveira, pela “voz autoral” que rompe o silêncio com o “grito-negro-força” de autorreconhecimento, autodeterminação, enfim, o grito identitário que combate e rejeita enfaticamente o estereótipo.

À vista disso, no poema *Sou Negro*, de acordo com Oliveira (2014), a “redundância afirmativa identitária (“sou negro”, “negro sou”, “negro”) será transformada em recurso tanto estético quanto político”.

A recorrência constante a determinadas palavras, expressões ou afins e a contraimagem faz com que o leitor não apenas leia, mas se detenha no que foi repetido, atentando-se para a razão/significado da insistência, atitude que inviabiliza de pronto uma leitura desatenta. Pensamos que a reiteração do signo “negro” e variantes indica a necessidade de conviver e de circular em um espaço diversificado e de trânsito entre culturas diversas. Esse espaço coloca os sujeitos empírico e textual, assim como o leitor/interlocutor, sempre na obrigação de aprender a manejar uma cultura racista, eurocêntrica, pretensamente universal e absoluta, que tende a representar o descendente de escravos de modo não raro depreciativo (OLIVEIRA, 2014, p. 180-181).

Essa mesma intenção, não ocorre somente no poema *Sou Negro*, mas em várias outras narrativas³³ ficcionais do autor.

Sua literatura pretende “marcar posições para além do campo artístico, visando atuar na construção psicológica e cultural do leitor, trazendo à cena a celebração do orgulho étnico” pois, pretende desconstruir estereótipos debatendo ideias e rompendo como “silêncio ideológico do racismo, em suas mais variadas formas de aparição (OLIVEIRA, 2014, p. 181).

A seguir, apresentam-se as atividades sugeridas pelo livro didático a respeito dos dois textos abordados.

Figura 31 - Atividade didática sobre *Velho Negro* e *Sou Negro*

- 
- 1.** No texto 1, o eu lírico se refere à figura de um “velho negro”.
- a.** Qual é a diferença de sentido entre a expressão *negro velho* e *velho negro*? *a) Negro velho refere-se a um homem negro com idade avançada; já a expressão velho negro, além desse sentido, pode ter também o sentido de ser o “antigo negro”, o negro histórico, que continua sendo tratado da mesma forma há tantos anos.*
- b.** Quem é o “velho negro” do poema? A expressão se refere a um único homem ou a mais de um? Justifique sua resposta. *O velho negro se refere a todos os negros que hoje estão fora da África.*
- c.** De que época e lugar é o “velho negro”? *Ele é tanto o negro do passado quanto o do presente, sem um lugar definido, conforme os versos “perdido no tempo / e dividido no espaço”.*

³³ Oliveira (2014, p. 181) cita: Quizila (1987), *Negros em contos* (1996), *Contos crespos* (2009), *A pelada peluda no Lago da Bola* (1988).

d. Como o "velho negro" é tratado em todos os lugares onde vive ou viveu?

Historicamente, o "velho negro" vem sendo torturado, explorado, zombado.

e. Qual é a identidade cultural desse "velho negro"? Justifique sua resposta com elementos do texto. Ele perdeu sua identidade: já não tem sua pátria nem sua religião, perdeu a "noção de ser".

2. Dê uma interpretação ao último verso do texto 1.

Professor: Sugerimos abrir a discussão com a classe. Do nosso ponto de vista, trata-se de uma ironia do eu lírico, que não vê os poetas de seu tempo lutarem pela causa do negro.

3. O texto 2 é introduzido pelos versos:

"Sou negro
Negro sou sem mas ou reticências
Negro e pronto!"



3. b) A frase reitera o assumir a identidade negra, ou seja, o eu lírico enfatiza que é negro exatamente como é, sem necessidade de acrescentar ou explicar nada.

a. Levante hipóteses e explique: O que seria um "negro com mas ou reticências"?

Seria uma forma de se referir ao negro de forma preconceituosa, como se fosse necessário fazer algum tipo de ressalva.

b. A expressão "Negro e pronto!" é empregada três vezes no poema. Que sentido ela assume no poema, levando em conta o ponto de exclamação e a repetição?

c. No poema, que diferença de sentido há entre "Negro e pronto!" e "Negro pronto"?

"Negro e pronto!" expressa o sentido indicado no item anterior; já "Negro pronto" é aquele que, com maturidade, está preparado para lutar por seus direitos.

4. O poema apresenta forte musicalidade, determinada pelo ritmo, por rimas (internas e externas) e pelas aliterações.

a. Faça um levantamento das aliterações do poema.

Há a aliteração dos encontros consonantais gr, pr, br, troco nas palavras negra, pronto, preconceito, branco, retranco.

b. Identifique rimas internas e externas no texto.

Rimas internas: pronto/contra, prego/preto. Rimas externas: entre outras, branco/manco/retranco/pranto; sim/mim; rosto/imposto; força/forças.

c. Que relação há entre os recursos sonoros do poema (aliterações, ritmo) e seu sentido mais geral?

A sonoridade do poema reitera a expressividade e a força das palavras. A voz do eu lírico soa como um grito de protesto.

5. Releia estes versos:

"Meu rosto
Belo novo contra o velho belo imposto
[...]
Negro pronto
Contra tudo o que costuma me pintar de sujo
Ou que tenta me pintar de branco"



a. Que novo conceito de belo o texto apresenta? Justifique sua resposta com elementos do texto.

O novo conceito de belo é o da beleza negra, ou seja, uma beleza que contém beijo, cabelo pixaim, nariz de abas largas, elementos normalmente desprezados segundo o padrão de beleza preconceituoso dos brancos.

b. Interprete os dois últimos versos desse trecho.

Os dois últimos versos se referem a um discurso social preconceituoso, segundo o qual o negro é sujo ou o negro é bom quando, na visão do branco, anula suas próprias referências étnico-culturais e assume características do branco.

6. Compare os dois textos e aponte aspectos comuns entre eles quanto à abordagem do tema.

Ambos os textos abordam o tema do negro historicamente discriminado, a ponto de perder sua própria identidade. No texto de Agostinho Neto, entretanto, não se vislumbra uma saída. Já no texto de Cuti, o eu lírico é um sujeito que dá um basta a essa situação e assume sua identidade negra, irrestritamente.

Fonte: Volume 3. CEREJA; DIAS VIANNA; DAMIEN (2016, p. 308-309).

Ao analisar as atividades foi percebido que, com exceção da quarta questão que trabalhou os recursos sonoros dos textos, as demais questões foram pertinentes à militância da causa negra.

As questões propostas pelo livro didático exigem reflexão por parte dos alunos e a temática visa que a identidade negra seja assumida com deleite por afrodescendentes. Os alunos cuja descendência seja diferente da africana podem aproveitar as questões temáticas para

ampliar seus conhecimentos sobre fatos históricos e também compreender quão maléfica é a discriminação racial e social para aqueles que as sentem/sofrem.

Enfim, o tema da africanidade como proposta de trabalho nos materiais didáticos é benfazejo para jovens de todas as idades e etnias.

Após a análise das obras (que de alguma maneira abordam o tema sobre o negro), presentes nos três volumes didáticos explorados, se faz necessário apresentar em quadros as obras pertencentes especificamente às Literaturas Africanas e Afro-brasileira, para melhor assimilação e elucidação.

Quadro 10 - Obras das Literaturas Africanas

LITERATURAS AFRICANAS		
Obra	Autor	Volume
<i>Nós Chóramos pelo Cão Tinhoso</i>	Ondjaki	3
<i>Nós Matamos o Cão Tinhoso</i>	Luís Bernardo Honwana	3
<i>O Dia em que Explodiu Mabata-bata</i>	Mia Couto	3
<i>Namoro</i>	Viriato da Cruz	3
<i>Quero ser Tambor</i>	José Craveirinha	3
<i>Velho Negro</i>	Agostinho Neto	3

Fonte: Elaborado pela própria autora (2021)

Em observação ao quadro acima fica claro que apenas no terceiro volume da coleção didática pesquisada, obras de procedência africana foram abordadas. À vista disso, o livro traz ao conhecimento dos alunos as Literaturas Africanas tardiamente, uma vez que poderiam – e deveriam – ser literaturas trabalhadas em todas as séries, conforme incita a Lei nº 10.639/03.

Quadro 11 - Obras da Literatura Afro-brasileira

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA		
Obra	Autor	Volume
<i>Agora</i>	Adão Ventura	1
<i>Crianças Negras</i>	Cruz e Sousa	2
<i>Emparedado</i>	Cruz e Sousa	2
<i>A Cor da Pele</i>	Adão Ventura	2
<i>Vida Obscura</i>	Cruz e Sousa	2
<i>Triste Fim de Policarpo Quaresma</i>	Lima Barreto	3
<i>Para um Negro</i>	Adão Ventura	3
<i>Nossa Gente</i>	Márcio Barbosa	3
<i>Sou Negro</i>	Cuti	3

As obras pertencentes à Literatura Afro-brasileira estão dispostas nos três volumes didáticos pesquisados. Conforme já citado anteriormente, a reduzida variedade de autores e a

repetição dos mesmos chamam a atenção quando há tantos outros autores dessa literatura a serem trabalhados. No entanto, os poemas abordados correspondem à militância negra e ao que demanda a Lei nº 10.639/03.

Ao findar a pesquisa nos livros didáticos realizada pelo viés da categoria denominada: **Caracterização do corpus**, subdividida nas etapas: **O espaço do texto** e **Atividades**, a análise passa para a segunda categoria: **Problematização**. Nesta categoria serão feitas reflexões sobre como o livro didático contribui (ou não) com o objetivo da Lei nº 10.639/03.

Para tanto, alguns pontos positivos e negativos foram percebidos e levantados, bem como algumas lacunas da coleção denominada *Português Contemporâneo: diálogo, reflexão e uso*, de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien.

Os pontos positivos são:

1. A coleção amplia o conhecimento dos alunos, tanto com os textos e atividades sugeridas para o trabalho em sala, como com as informações complementares apresentadas nos boxes dispostos ao lado dos textos e atividades propostas.
2. Por meio dos boxes e glossários que servem como auxiliares à compreensão textual, tanto o professor quanto o aluno têm a possibilidade, de maneira coletiva ou individual, de ampliar o repertório literário, seja com a leitura em sala de aula, ou com pesquisas autônomas fora dela.

Os pontos negativos são:

1. Há pouca inserção de textos de autoria africana nos três volumes, sendo que no primeiro e segundo volume nada consta. Textos afro-brasileiros também são escassos, tanto que no primeiro volume apenas uma poesia é trabalhada.
2. Há pouca variedade e demasiada repetição de autores afro-brasileiros. Existindo centenas de autores da Literatura Afro-brasileira, é incompreensível que apenas alguns tenham sido citados, sendo repetidos até três vezes no mesmo volume.
3. Pouca valorização de narrativas orais (ou oratura), raiz das narrativas africanas. Apenas um exemplo de cantiga oral é exposto no primeiro volume, acompanhada de sucinta explicação sobre o gênero.
4. Escolha por apenas autores canônicos, principalmente nas Literaturas Africanas. Ondjaki, Honwana, Mia Couto, Viriato da Cruz, José Craveirinha e Agostinho Neto certamente enriqueceram o terceiro volume didático, porém,

autores populares, de uma literatura minorizada (marginalizada e periférica) fazem falta quando se intenciona uma interlocução entre texto e um jovem leitor.

5. Incidência de textos literários de autores africanos canônicos do gênero masculino é percebido negativamente, uma vez que os nomes dos autores de maior destaque de cada um dos cinco países africanos lusófonos³⁴ foram citados, e dentre eles nomes femininos.
6. Ausência de textos de autoria feminina africanas e afro-brasileira. Sobre as autoras africanas, apenas há a menção dos nomes de algumas, enquanto de autoras afro-brasileiras nada consta.
7. Ausência de clareza acerca dos estilos literários de cada autor trabalhado, ou seja, o estilo individual, que se refere à maneira peculiar com que cada escritor manipula a linguagem literária, e o estilo de época, que diz respeito a uma série de procedimentos estéticos que caracterizam determinado período histórico. Tais elementos são importantes para a compreensão e análise textual.
8. Escassez analítica das obras literárias de cada um dos cinco países africanos lusófonos, uma vez que o ensino de literatura foi preterido para favorecer o ensino da Língua Portuguesa.
9. Pouca importância às atividades didáticas que englobam processos de intertextualidade, já que o foco dos livros incide mais nos aspectos formais dos textos, além de verificação do nível de compreensão textual, uma vez que exploram pouco os recursos que levam à criticidade.
10. Pouca diversidade textual, sendo que nas Literaturas Africanas apenas contos e poesias foram trabalhados e na Afro-brasileira, romance, poesias e teatro.
11. Ausência de textos de autores dos cinco países africanos lusófonos, já que apenas angolanos e moçambicanos foram abordados.
12. Capítulo específico das Literaturas Africanas e Afro-brasileira ser trabalhado apenas no último capítulo, haja vista o fator de que muitas vezes o professor não consegue contemplar todo o conteúdo didático até o final do calendário escolar, devido ao lento ritmo da turma.

As lacunas: o que faltou?

³⁴ Angola, Moçambique, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e, Guiné-Bissau.

1. Abordagem sobre as condições de vida dos africanos, especificando características de cada país africano lusófono.
2. Fatos sobre a colonização. Como foi em cada país e quais consequências deixou refletida nas sociedades e, consequentemente, nas literaturas.
3. Como iniciou a Literatura Afro-brasileira.
4. Qual o objetivo da Literatura Afro-brasileira.
5. Explicação das diferenças entre a Literatura Brasileira que aborda o tema da escravidão e da Literatura Afro-brasileira militante pela causa negra.
6. Sugestões de leituras, a fim de enriquecer a bagagem literária e conhecimento histórico do alunado.
7. Orientações didáticas aos professores para discussões em torno das obras africanas e afro-brasileira.

Com os apontamentos acima expostos é notório que mais pontos negativos e lacunas foram encontradas do que pontos positivos na análise dos livros didáticos. Desse modo, é certo afirmar que há muito a ser modificado e melhorado dentro do material didático em circulação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei nº 10.639/03 que estabelece a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", deve inserir no currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição desse povo nas áreas sociais, econômicas e políticas pertinentes ao país.

A inclusão da temática visa um currículo que desperte, entre outras coisas, a consciência dos alunos sobre os direitos dos negros e sobre a participação dos mesmos na história do Brasil, uma vez que se acredita ser a educação o caminho para que realidades possam ser modificadas e discursos historicamente consolidados possam ser desconstruídos.

Entretanto, a existência de Leis não garante a sua execução, posto que (no caso da Lei nº 10.639/03), para atender o que se exige, há a necessidade de investimento na formação intelectual e cultural do professorado.

Estando os docentes munidos de conhecimentos sobre a temática, devem utilizar o livro didático como auxiliar às aulas, jamais como determinante, visto que, as Literaturas Africanas e Afro-brasileira não estão introduzidas adequadamente (e suficientemente) no material didático escolar.

Ao iniciar essa pesquisa, três perguntas nortearam o estudo. A explanação dos resultados que contém as conclusões da pesquisa, as respondem, porém, de forma direta, apresentam-se:

1) Quais são os espaços ocupados relativos às Literaturas Africanas de língua portuguesa e Afro-brasileira presentes nos livros didáticos?

Após a análise dos livros e a elaboração dos quadros referentes às Literaturas em questão, percebeu-se que a inserção, tanto de textos das Literaturas Africanas quanto da Literatura Afro-brasileira é mínima.

Além disso, a nulidade de textos relativos às Literaturas Africanas nos Volumes 1 e 2 surpreendeu negativamente.

Ademais da pouca frequência de textos das duas literaturas, levou-se em conta, também, a qualidade dos mesmos no que se refere a textos integrais ou fragmentados e, adverso ao ideal, os livros trabalharam, predominantemente, com fragmentos textuais.

2) Como os conteúdos temáticos de Literaturas Africanas de língua portuguesa e Afro-brasileira são apresentados nos livros?

Por meio da exploração dos textos introdutórios aos poemas ou fragmentos de romances, bem como da análise das atividades sugeridas, identificou-se insuficiente aprofundamento do conteúdo temático abarcado nas Literaturas Africanas e Afro-brasileira.

Questões como racismo, discriminação, desigualdade social, entre tantos outros decorrentes ao crime da escravidão, pouco (quase nada) foram abordados.

3) As estratégias didáticas na abordagem dos conteúdos temáticos de Literaturas Africanas e Afro-brasileira atendem ao que determina a Lei nº 10.639/03?

Não. A inclusão de textos africanos e afro-brasileiros desacompanhados de uma profunda análise e debate, limita as intenções precípuas da Lei.

É claro que a anexação de tais textos nos livros didáticos é um avanço histórico, porém ineficiente, se não abordados corretamente.

No material didático pesquisado, ainda que de forma deficiente, há a incorporação de textos das Literaturas Africanas e Afro-brasileira, porém, na maioria das vezes são utilizadas para trabalhar questões referentes ao uso da língua, deixando de lado o que propõe a Lei nº 10.639/03.

Assim, como pôde ser verificado, os espaços ocupados pelas Literaturas Africanas e Afro-brasileira, a maneira como os conteúdos temáticos são apresentados nos livros didáticos e as estratégias didáticas na abordagem das literaturas pesquisadas não correspondem ao ideal.

Entretanto, ainda que o resultado da pesquisa esteja aquém do esperado, pensa-se que a eficiente aplicação da Lei nº 10.639/03, por meio do estudo das Literaturas Africanas e Afro-brasileira, é possível (ainda que seja um trabalho lento e minucioso), desde que haja ações combinadas de docentes, discentes e livros didáticos.

Contudo, para que isso seja possível, o poder público deve propor a implementação de projetos voltados às relações étnico-raciais que visem promover ações escolares e formação docente, adequados à realidade de cada escola, uma vez que, para melhorar a educação escolar, é imperativo a formação continuada do professorado.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALVES, Ruane Maciel Kaminski. Literatura e Resistência na Poética de Craveirinha. **Travessias** (UNIOESTE, Online), v.6, p. 1-11, 2012.
- AMBADIANG, Theophile. Literatura moderna y (sub)desarrollo en el África negra. In: **Norba: Revista de Historia. Cárcere**, n.13, p. 249-266, 1993. Disponível em: <file:///E:/Downloads/Dialnet-LiteraturaModernaYSubdesarrolloEnElAfricaNegra-109877.pdf>. Acesso em: 05 mar. 2020.
- ARRUDA, Aline Alves. Márcio Barbosa. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira: 100 autores ao século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- BAIN, Ken. **Lo que hacen los mejores profesores de universidad**. [Trad. Óscar Barberá]. Barcelona: Ed. Universitat de València, 2007.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1979.
- BARRETO, Lima. **Diário Íntimo**. São Paulo; Rio de Janeiro: Editora Mérito S.A, 1953.
- BASTOS, Maria Helena. A educação dos escravos e libertos no Brasil: vestígios esparsos do domínio do ler, escrever e contar (Séculos XVI a XIX). In: **Cadernos de História da Educação**, v. 15, p. 743-768, 2016. Disponível em: <file:///E:/Downloads/35556-Texto%20do%20artigo-145317-1-10-20160824.pdf>. Acesso em: 23 abr. 2020.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática**. – Petrópolis, RJ: 5 ed. Vozes, 2011.
- BERND, Zilá. **Literatura e Identidade Nacional**. 3 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2011.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BIZZO, Nelio Marco Vincenzo. **O que é darwinismo**. 4 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2009.
- BLOOM, Harold. **O Cânone Ocidental: Os Livros e a Escola do Tempo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 1995.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRASIL. **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM3353.htm. Acesso em: 06 out. 2019.
- _____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 28 out. 2019.
- _____. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 28 out. 2019.
- BUENO, André de Godoy. **Literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Fundamental II**. São Paulo, 2015.
- CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. In: **Remate de Males**. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81- 89, 1999a. Disponível em: <file:///E:/Downloads/8635992-Texto%20do%20artigo-5655-1-10-20150615.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2020.

_____. De cortiço a cortiço. In: **O discurso e a cidade**. São Paulo: Duas cidades, 1993.

_____. **Iniciação à literatura brasileira**: resumo para principiantes. 3 ed. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 1999b.

CASTELO, Cláudia. **O modo português de estar no mundo**: o lusotropicalismo e a ideologia colonial portuguesa. Porto: Afrontamento, 1998.

CASTELLO, José. Jorge Amado e o Brasil. In: **O universo de Jorge Amado**. Org. Lilia Moritz Schwarcz e Ilana Seltzer Goldstein. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

CASTILHO, Suely Dulce de. A representação do negro na literatura brasileira: novas perspectivas. In: **Olhar de Professor** (UEPG. Impresso) v. 1, p. 103-113, 2004. Disponível em: <file:///E:/Downloads/684-2250-1-PB.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2020.

CEREJA, William; DIAS VIANNA, Carolina; DAMIEN, Christiane. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso, v. 1. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso, v. 2. São Paulo: Saraiva, 2016.

_____. **Português contemporâneo**: diálogo, reflexão e uso, v. 3. São Paulo: Saraiva, 2016.

CHOPPIN, Alain. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. In: **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27957/29729>. Acesso em: 24 mar. 2020.

CÔRTEZ, Cristiane. Luiz Gama. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: 100 autores ao século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

CRUZ, Adélcio de Sousa. Lima Barreto. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: 100 autores ao século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DINIZ, Ligia Gonçalves. **Entre o obrigatório e o proibido**: a literatura e o leitor em livros didáticos de língua portuguesa para Ensino Médio. Dissertação (Mestrado em Literatura), Universidade de Brasília – UnB, Brasília, 2012.

DUARTE, Eduardo de Assis. **Jorge Amado**: romance em tempo de utopia. Rio de Janeiro: Record. Natal, RN: UFRN, 1996.

_____. **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

_____. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. In: **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 31, p. 11-23. Brasília, 2008. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430/8332>. Acesso em: 15 jan. 2020.

_____. O negro na literatura brasileira. In: **Navegações**: Revista de Cultura e Literaturas de Língua Portuguesa, v. 6, p. 146-153, 2013. Disponível em: <file:///E:/Downloads/16787-Texto%20do%20artigo-65038-1-10-20140325.pdf>. Acesso em: 17 fev. 2020.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008.

FAGE, John Donnelly. A evolução da historiografia da África. In: **História geral da África**, I: Metodologia e pré-história da África /editado por Joseph Ki-Zerbo. 2 ed. rev. Brasília: UNESCO, 2010.

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

FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

GAMA, Luiz. **Primeiras trovas burlescas de Getulino**. São Paulo: Typographia dous de dezembro, 1859.

GAMA-KHALIL, Marisa Martins. Memória e espacialidades reais e ficcionais em “Nós choramos pelo cão tnhoso”, de Ondjaki. In: **Revista Cerrados** (Brasília. Online), v. 34, p. 191-206, 2012. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/cerrados/article/view/25778/22655>. Acesso em: 10 ago. 2020.

GUERRA, Elaine Linhares de Assis. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. (Desenvolvimento de material didático ou instrucional - Manual para suporte de disciplina EAD). 2014.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Organização Liv Sovik. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da UNESCO no Brasil, 2003.

HOUAISS, Antonio. **O Português no Brasil**. Pequena enciclopédia de cultura brasileira. Rio de Janeiro: Unibrade, 1985.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2011.

_____. Livro didático: um (quase) manual de usuário. In: **Revista Em Aberto**. Brasília, ano 16, n. 69, p. 2-9, 1996. Disponível em: <file:///E:/Downloads/2061-2121-1-PB.pdf>. Acesso em: 21 abr. 2020.

LEONARDELI, Poliana Bernabé. Nós não matamos, nós choramos pelo cão-tnhoso: barreiras, enfrentamentos e humanização na Moçambique pós-colonial. In: **Revista Brasileira de Educação, Cultura e Linguagem**, v. 3, p. 168-185, 2019. Disponível em: <file:///E:/Downloads/4076-19720-2-PB.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.

LIBÂNEO. José Carlos. **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005.

LOPES, Elisângela Aparecida; PEREIRA, Maria do Rosário A. Adão Ventura. In: **Literatura afro-brasileira: 100 autores ao século XVIII ao XX**/Eduardo de Assis Duarte (coordenação). Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Marly Augusta Lopes; RAMOS, Celiomar Porfírio. A (des)construção da identidade do negro no poema 'velho negro' de Agostinho Neto. In: **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 9, p. 229-239, 2016. Disponível em: <E:/Download/2124-6319-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2020.

MARTINS, Ricardo André Ferreira. O trauma do colonialismo e da escravidão nas narrativas de Mia Couto e Maria Firmina dos Reis. In: **Antares: Letras e Humanidades**, v. 5, p. 230-245, 2013. Disponível em: <file:///E:/Downloads/1959-8709-1-PB.pdf>. Acesso em: 06 dez. 2020.

MATTOS, Regiane Augusto de. **História e cultura afro-brasileira**. 2 ed., 1 reimpressão. São Paulo: Contexto, 2012.

MATTOSO, Glauco. **O que é poesia marginal**. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1982.

MELLO E SOUZA, Marina de. **África e Brasil africano**. 1 ed. São Paulo: Ática, 2014.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido de Retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

MÉRIAN, Jean-Yves. O negro na literatura brasileira versus uma literatura afro-brasileira: mito e literatura. In: **Navegações**: Revista de Cultura e Literaturas de Língua Portuguesa, v. 1, n. 1, p. 50-60, 2008. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/navegacoes/article/view/3684/2834>. Acesso em: 01 jun. 2020.

MONTEIRO, José Lemos. Os significados do lexema *negro* segundo abonações dos escritores brasileiros. In: **Revista do GELNE** (UFC), Fortaleza, v. 4, n. 1/2, p. 293-298, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/gelne/article/view/9100/6454>. Acesso em: 12 set. 2020.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo: Ática, 1988.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva. Cuti. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: 100 autores ao século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PIAGET, Jean. **A psicologia da criança**. Editora Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

PINHEIRO, Giovanna Soalheiro. Cruz e Sousa. In: DUARTE, Eduardo de Assis. **Literatura afro-brasileira**: 100 autores ao século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. In: **Estudos Avançados** – Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 18, n. 50, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980/11552>. Acesso em: 23 jun. 2020.

REZENDE, Neide Luzia de. O ensino de literatura e a leitura literária. In: DALVI, Maria Amélia et al. **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, p. 99-112, 2013.

RIBEIRO, Débora. A Lei nº. 10. 639/03: limites e perspectivas para a educação das relações étnico-raciais. In: **Anais do XVII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná. v. 12. p. 26188-26207, 2015. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/16356_7463.pdf. Acesso em: 20 nov. 2020.

RONCARI, Luiz. **Literatura Brasileira**: Dos Primeiros Cronistas aos Últimos Românticos. 2 ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

SÁBER, Rogério Lobo. A poesia insurrecional de Adão Ventura (1946-2004): considerações críticas sobre “A cor da pele”. In: **RevLet**: Revista Virtual de Letras, v. 8, p. 706-719, 2016. Disponível em: <http://www.revlet.com.br/artigos/346.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2020.

SANTOS, Elisabete Figueroa dos; PINTO, Eliane Aparecida Toledo; CHIRINÉA, Andréia Melanda. A Lei nº 10.639/03 e o Epistemicídio: relações e embates. In: **Educação e Realidade**, v. 43, p. 949-967, 2018. Disponível em: file:///E:/Downloads/A_Lei_n_1063903_e_o_Epistemicidio_relacoes_e_embat.pdf. Acesso em: 11 mar. 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. v. 1. 304 p. São Paulo: Cortez Editora, 2007.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

SOARES, Francisco. No descruzar dos caminhos: pesquisa poética de Viriato da Cruz. In: **Angola - Viriato da Cruz**: o Homem e o Mito. Org. Edmundo Rocha, Francisco Soares e Moisés Fernandes. 1.ed. Lisboa: Prefácio; Luanda: Chá de Caxinde, 2008.

SOUSA, Cruz e. **Poesia Completa**. Org. Zahidé Lupinacci Muzart. 12 ed. Florianópolis: FCC/FBB, 1993.

SOUZA, Laura Olivieri Carneiro de. **Quilombos**: identidade e história. 1 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino da literatura**. São Paulo: Contexto, 1988.