



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – *CAMPUS X*
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS - PPGL

**A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA APÓS A LEI 10.639/03: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

FABIANA CAJAZEIRA FIGUEIREDO

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

2025

FABIANA CAJAZEIRA FIGUEIREDO

**A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA
PORTUGUESA APÓS A LEI 10.639/03: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA**

Dissertação apresentada para Banca de Defesa do
Programa de Pós-Graduação em Letras (PPGL),
Departamento de Educação – *Campus X*, da
Universidade do Estado da Bahia UNEB.

Orientadora: Profa. Dra. Aline Santos de Brito
Nascimento.

TEIXEIRA DE FREITAS – BA

2025

FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica gerada por meio de sistema automatizado gerenciado pelo SISB/UNEB.
Dados fornecidos pelo próprio autor.

F4751 Figueiredo, Fabiana Cajazeira

A literatura africana e afro-brasileira no ensino de Língua Portuguesa após a Lei 10.639/03: por uma educação antirracista / Fabiana Cajazeira Figueiredo.

Orientador(a): Aline Santos de Brito Nascimento. Nascimento. Teixeira de Freitas, 2025.

121 p : il.

Dissertação (Mestrado Acadêmico). Universidade do Estado da Bahia. Programa de Pós Graduação em Letras - PPGL, Teixeira de Freitas, 2025.

Contém referências, anexos e apêndices.

1.Lei nº 10.639/03. 2.Literatura africana. 3.Literatura afro-brasileira.
4.Identidade Negra. I. Nascimento.Aline Santos de Brito. II. Universidade do Estado da Bahia. Teixeira de Freitas. III. Título.


CDD: 807

FOLHA DE APROVAÇÃO


“A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA APÓS A LEI 10.639/03: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA”

FABIANA CAJAZEIRA FIGUEIREDO


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em LETRAS – PPGL, em 28 de março de 2025, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Mestrado em Letras pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:

Documento assinado digitalmente
 **ALINE SANTOS DE BRITO NASCIMENTO**
Data: 09/04/2025 20:47:36-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) **ALINE SANTOS DE BRITO NASCIMENTO**
UNEB
Doutorado em Letras
Universidade Federal do Espírito Santo

Documento assinado digitalmente
 **VALCI VIEIRA DOS SANTOS**
Data: 14/04/2025 21:48:43-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) **VALCI VIEIRA DOS SANTOS**
UNEB
Doutorado em Literatura Comparada
Universidade Federal Fluminense

Documento assinado digitalmente
 **FABIANA CARNEIRO DA SILVA**
Data: 14/04/2025 13:57:33-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Professor(a) Dr.(a) **FABIANA CARNEIRO DA SILVA**
UFPB
Doutorado em Letras (Teoria Literária e Literatura Comparada)
Universidade de São Paulo

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela oportunidade da vida e por guiar os meus passos, dando-me força e sabedoria em todos os instantes da minha jornada, através dos teus mensageiros de luz e amor.

Aos meus pais, Alcides Braz Figueiredo (*in memoriam*) e Francisca Cajazeira Figueiredo, que, mesmo tendo pouca instrução escolar; mesmo diante de todas as adversidades da vida, foram sempre conscientes de que seria através da educação que eu poderia alcançar os meus objetivos e conquistar o meu lugar no mundo.

Ao meu esposo, Davidy, companheiro de todas as horas que me ensinou a agir com calma e otimismo, mesmo quando tudo parecia perdido. Seu ombro amigo me ajudou a trilhar o caminho com mais leveza.

Ao Ser mais importante da minha vida, meu filho Miguel, pelo seu carinho e sua atenciosidade quando me via passar horas diante do computador escrevendo. Obrigada por suportar a minha ausência, em função dos estudos, e me receber sempre com o maior e o melhor sorriso.

A todos os familiares, por vibrarem e festejarem cada uma das minhas conquistas.

Aos amigos, pelo apoio nas horas difíceis e por compreenderem as renúncias e as escolhas que foram necessárias durante o processo de estudo.

Ao amigo Evaldo, por fazer parte da minha história e pelo incentivo para que eu me inscrevesse no PPGL. Não fosse a sua insistência, certamente, não teria feito parte da turma 2023.1.

Aos colegas de turma, pela companhia e troca de conhecimento durante os nossos encontros do PPGL.

Às professoras e aos professores da UNEB - *Campus X* e de outros espaços que compartilharam o conhecimento e, de algum modo, contribuíram para que eu pudesse chegar até aqui e, agora, com um pouco mais de bagagem.

À minha orientadora, professora Aline Nascimento, que embarcou na minha pesquisa e me deixou conduzir cada fase do trabalho, auxiliando-me com carinho e respeito. Gratidão!

Ao Grupo de estudos “Tessituras Negras”, pela partilha e por me oportunizar conhecer a potência da literatura afro-brasileira e africana, despertando em mim o desejo de pesquisar sobre a temática.

É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo.

(Jeferson Tenório)

A LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA APÓS A LEI 10.639/03: POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

RESUMO

A regulamentação da Lei 10.639, em 2003, além de tornar obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica do país, trouxe contornos significativos, ao promover a discussão acerca da educação para as relações étnico-raciais e a valorização da cultura negra, colocando em evidência a luta dos negros no Brasil, sua importância nas áreas social, econômica e política do Brasil e a possibilidade de construção de uma identidade negra pautada nos valores e raízes que caracterizam o povo negro. Entre tantas possibilidades para aplicação da referida lei, nos espaços escolares, considera-se, aqui, ser a literatura uma importante ferramenta para a efetivação dos objetivos assinalados no documento, pois, vinculado ao seu valor estético, a literatura carrega em si aspectos da realidade, que auxiliam na formação crítica do ser humano. Nesse sentido, esta pesquisa objetiva identificar a inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no ensino de Língua Portuguesa, tecendo comentários sobre tais literaturas como instrumento de valorização da cultura negra e combate às práticas racistas, na rede de ensino da educação pública de Teixeira de Freitas – BA. A pesquisa em questão é de caráter qualitativo e documental, sendo o estudo realizado no universo de quatro escolas de Ensino Médio, da rede pública de Teixeira de Freitas – BA. O escopo teórico-crítico deste trabalho é composto por diferentes autores. Para embasar a discussão sobre cultura e identidade, utilizou-se o aporte dos teóricos: Hall (2003 e 2006), Laraia (2009), Castells (2018) e Gomes (2005). Para discutir literatura e seu papel na construção da identidade, recorre-se aos estudos de: Perrone-Moisés (2016), Culler (1999) e Silva (2005). Para referenciar o objeto de estudo desta pesquisa, as literaturas africanas, afro-brasileira e negra, vale-se do aporte teórico de: Cuti (2010), Duarte (2014), Fonseca (2011) e Amâncio (2014). As explicações acerca das bases das relações raciais contemporâneas no processo de construção e desconstrução da sociedade são sustentadas pelos estudiosos: Gomes (2012 e 2013), Munanga (2004, 2005 e 2023), Santos (2009) e Oliveira (2013). Os resultados do estudo permitem perceber que algumas obras da literatura africana e afro-brasileira estão inseridas no contexto do ensino médio da rede pública de Teixeira de Freitas e que são ferramentas que auxiliam no combate ao preconceito racial e a valorização da cultura negra, mas, ainda, há muito por fazer no que concerne a políticas que contribuam para a sua efetivação.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/03. Literatura africana. Literatura afro-brasileira. Língua Portuguesa. Identidade Negra.

AFRICAN AND AFRO-BRASILIAN LITERATURE IN PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING AFTER LAW 10.639/03: FOR NA ANTI-RACIST EDUCATION

ABSTRACT

The regulation of Law 10.639 in 2003, in addition to making the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture mandatory in the country's basic education, brought significant outlines by promoting the discussion about education for ethnic-racial relations and the valorization of black culture. It highlighted the struggle of black people in Brazil, their importance in the social, economic and political areas of the country, and the possibility of building a black identity based on the values and roots that define the Black community. Among the many possibilities for applying the aforementioned law in school environments, this research considers literature an important tool for achieving the objectives set forth in the document. Besides its aesthetic value, literature carries within itself aspects of reality that assist in the critical formation of individuals. In this sense, this research aims to identify the inclusion of African and Afro-Brazilian literature in Portuguese Language teaching, commenting on such literature as an instrument for valuing black culture and combating racist practices in the public education network of Teixeira de Freitas - BA. This research is qualitative and documentary in nature, and the study was carried out in the universe of four public high schools in Teixeira de Freitas - BA. The theoretical-critical scope of this work is based on various authors. To support the discussion on culture and identity, the works of Hall (2003, 2006), Laraia (2009), Castells (2018), and Gomes (2005) were used. To discuss literature and its role in the construction of identity, the studies of Perrone-Moisés (2016), Culler (1999), and Silva (2005) were referenced. For the theoretical foundation regarding the subject of study - African, Afro-Brazilian, and Black literatures - the works of Cuti (2010), Duarte (2014), Fonseca (2011), and Amâncio (2014) were applied. The explanations about the bases of contemporary racial relations in the process of construction and deconstruction of society are supported by the following scholars: Gomes (2012 and 2013), Munanga (2004, 2005 and 2023), Santos (2009) and Oliveira (2013). The results of the study allow us to see that some works of African and Afro-Brazilian literature are incorporated into the public high school curriculum of Teixeira de Freitas and that they are tools that help combat racial prejudice and to promote the valorization of Black culture, but there is still much to be done regarding policies that contribute to their implementation.

Keywords: Law nº 10.639/03. African literature. Afro-Brazilian literature. Portuguese language. Black identity.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 LITERATURA E IDENTIDADE CULTURAL.....	14
2.1 Conceituando cultura e identidade.....	14
2.2 Identidade negra.....	21
2.3 A literatura na construção da identidade.....	26
2.4 Literaturas africanas.....	30
2.5 Literatura afro-brasileira e negro-brasileira.....	33
3 A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS.....	44
3.1 Breve histórico da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003.....	44
3.2 Por uma Educação das Relações Étnico-Raciais.....	49
3.3 A escola como agente na consolidação dos objetivos da Lei 10.639/03.....	53
3.4 O ensino de literatura na escola.....	56
3.5 A BNCC e as literaturas africanas e afro-brasileira.....	58
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	64
4.1 Metodologia.....	64
4.2 Locus da pesquisa.....	64
4.3 Visita aos espaços escolares.....	65
4.4 O espaço da biblioteca.....	66
5 LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: IGUALDADE ENTRE OS POVOS E VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA.....	69
5.1 Documentos legais: um olhar analítico nos planos de ensino.....	69
5.2 As obras literárias no contexto do Ensino Médio de Teixeira de Freitas.....	72
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	104
ANEXOS.....	111

1 INTRODUÇÃO

Após 22 anos da promulgação da Lei 10.639/03, marco histórico que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica do país, faz-se necessário questionar como tem sido a implementação dessa lei, nos espaços escolares, considerando sua importância para a construção de novas práticas e discursos, como também da desconstrução de olhares distorcidos acerca da cultura afro-brasileira e africana. Nesse sentido, esta pesquisa busca identificar a inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no ensino de Língua Portuguesa, bem como tecer comentários sobre tais literaturas como instrumento de valorização da cultura negra e combate às práticas racistas, na rede de ensino da educação pública de Teixeira de Freitas – BA.

A presente pesquisa se justifica dada a relevância que a Lei 10.639/03 representa para o avanço ao combate a pensamentos e práticas racistas, sendo a inserção das literaturas africanas e afro-brasileira, na educação básica, um dos instrumentos capazes de possibilitar a tomada de consciência sobre a temática discutida. O estudo será realizado no universo de quatro escolas de Ensino Médio, da rede pública de Teixeira de Freitas - Bahia, tendo em vista tratar-se de uma faixa-etária (adolescentes e jovens) que pressupõe um grau maior de maturidade na compreensão dos temas voltados para as relações étnico-raciais, bem como, por levar em consideração o alto número de estudantes negros atendidos nesses espaços escolares.

A investigação ora proposta nasce da inquietação de qual tem sido o lugar que as literaturas africanas e afro-brasileira têm ocupado no ensino em Teixeira de Freitas, a partir da promulgação da Lei 10.639/03. Assim, compreender quais fatores permitem ou não a inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino de Língua Portuguesa, bem como, se as obras literárias exploradas contemplam o objetivo da lei, permitindo a construção de novos significados que valorizam a cultura negra e repudiam o preconceito racial, tornam-se as questões que nortearão este trabalho.

Vale ressaltar que, embora tenham se passado mais de 20 anos da Lei 10.639/03 e estudos importantes tenham sido realizados acerca da temática aqui discutida, como a pesquisa encabeçada pelo Instituto Alana e o Instituto Geledés sobre a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, em 2023, não encontramos, em nossas buscas, qualquer material ou pesquisa que discutisse a presença das obras literárias afro-brasileiras e africanas no ensino médio das escolas públicas de Teixeira de Freitas, o que reforça ainda mais a necessidade de tecermos um olhar para essa demanda,

entendendo que a lei só se efetivará se houver esforço coletivo para que, de fato, ela possa reverberar nas ações cotidianas do ensino brasileiro.

Alguns trabalhos e conceitos serão pilares no desenvolvimento desta pesquisa e, nesse contexto, as discussões sobre cultura e identidade levantadas por Hall (2003 e 2006), Laraia (2009), Castells (2018) e Gomes (2005) permitem compreender a cultura como a junção de todas as manifestações, símbolos e ações que fazem parte do cotidiano dos indivíduos, ao passo que a identidade é vista como um processo de construção de significado com base em um atributo cultural. Nessa perspectiva, o sujeito está em constante transformação identitária e esta, de acordo com os teóricos mencionados, se forma, a partir da sua relação com outros grupos culturais.

A identidade cultural é, assim, formada e transformada continuamente nos sistemas culturais, estando submetida aos deslocamentos e descentramentos provenientes do mundo globalizado (Hall, 2006). Essa noção de cultura e identidade dialoga com a proposta de trabalho desta pesquisa, pois a inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no ensino configura-se como esse atributo cultural, necessário, na construção das identidades de homens e mulheres negras, que encontram representatividade, nas obras literárias, a partir de temáticas e histórias que colocam em evidência as diversas culturas formadoras do povo brasileiro.

Um dos objetivos estabelecidos pela Lei 10.639/03 é reconhecer e valorizar a comunidade negra em sua plenitude, respeitando os seus direitos. Entendemos tal objetivo como a possibilidade de construção de uma identidade negra pautada em valores e raízes que caracterizam o povo negro, configurando-se como um passo importante para efetivar, na prática, o respeito aos direitos vislumbrados pela referida lei, pois, de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para as Relações Étnico-Raciais, “reconhecimento implica justiça e iguais direitos sociais, civis, culturais e econômicos, bem como valorização da diversidade daquilo que distingue os negros dos outros grupos que compõem a população brasileira” (Brasil, 2004, p. 11), isto é, tal reconhecimento perpassa, entre outras coisas, pela valorização da cultura de matriz africana, bem como pelos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos e que ajudaram a formar o território brasileiro.

Nesse sentido, é mais fácil compreender a luta dos movimentos sociais negros que têm se debruçado pela construção e disseminação de uma identidade negra que considere as suas peculiaridades como o seu pertencimento a um grupo étnico-racial, visto que esta identidade tem relação direta com a história de negação humana e cultural, imposta ao negro e que marca as diferenças sociais e raciais na sociedade brasileira (Munanga, 2023). Entendida, aqui, como

uma construção social, histórica e plural, a identidade negra deve ser efetivada a partir da relação com o outro, ancorada em ações e olhares que respeitem a diversidade.

A abordagem acerca da literatura e seu papel na construção da identidade é realizada a partir das contribuições de Perrone-Moisés (2016), Culler (1999), Silva (2005), entre outros, que discutem e analisam a relação da sociedade com a literatura e como esta pode conduzir e transformar as ações humanas no dia a dia. Para referenciar o objeto de estudo desta pesquisa, as literaturas africanas, afro-brasileira e negra, há uma recorrência ao aporte teórico de Cuti (2010), Duarte (2014), Fonseca (2011) e Amâncio (2014), com o intuito de compreender como tais literaturas têm sido produzidas e por que estão inseridas a partir de um recorte específico da literatura.

Estudiosos como Gomes (2012 e 2013), Munanga (2004, 2005 e 2023), Santos (2009) e Oliveira (2013) contribuem com o debate, ampliando o entendimento acerca das bases das relações raciais contemporâneas no processo de construção e desconstrução da sociedade, bem como, da necessidade de reformulação dos currículos, numa perspectiva da diversidade étnico-racial, tendo em vista que o resgate da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra, mas também aos alunos de outras ascendências étnicas, pois a memória pertence a todos (Munanga, 2005).

Todas as discussões tecidas em torno da Lei 10.639/03 são relevantes à pesquisa, visto que a implantação dessa legislação, fruto das lutas do movimento negro, intenta promover a construção de um ensino que questione preconceitos e seja regido pelos princípios da pluralidade cultural e do respeito às diferenças. Corroborando Silva (2005), as mudanças apontadas pela lei devem provocar bem mais do que a mera inclusão de novos conteúdos, isto é, têm de evidenciar as relações sociais em sua plenitude, lançando mão de práticas pedagógicas que coadunam com os objetivos da lei.

Como mencionado, anteriormente, o estudo proposto fora realizado no universo de quatro escolas, da rede do ensino estadual de Teixeira de Freitas: Colégio Estadual Machado de Assis – CEMAS; Colégio Estadual Democrático Ruy Barbosa – CEDERB; Colégio Estadual Henrique Brito – CEHB; e Colégio Estadual Professor Rômulo Galvão – CEPROG. A nossa escolha considera a posição geográfica na qual as escolas estão inseridas e o fato de que, em virtude do número reduzido de escolas de ensino médio no município, de algum modo, todas abarcam estudantes das periferias teixeirenses que, em sua maioria, compõem a população negra da cidade. Com intuito de preservar os nomes de cada instituição de ensino, pois o nosso objetivo não é expor e nem constranger os espaços pesquisados e, sim, verificar a inserção ou não da literatura africana e afro-brasileira no contexto do ensino médio, utilizaremos as

nomenclaturas E1, E2, E3 e E4, para identificá-las. A sequência obedece a ordem em que os ambientes escolares foram visitados.

É imperioso ressaltar que a pesquisa em qualquer trabalho acadêmico se configura como elemento primordial para a contundência das informações expostas. Nesse sentido, a pesquisa proposta tem caráter qualitativo, que caminha pelo processo da reflexão, a partir do tema pesquisado, e está pautada nos estudos exploratórios. A pesquisa em questão é documental, visto que tem como foco identificar, nos planos de ensino, quais obras literárias da literatura africana e afro-brasileira estão presentes no contexto do ensino médio de Teixeira de Freitas, para, posteriormente, serem apreciadas com base nos objetivos deste trabalho.

A escolha dos procedimentos de pesquisa foi delimitada contundentemente no intuito de gerir a abrangência do objeto de pesquisa, suas nuances e seu desenvolvimento e, desta forma, conferir credibilidade na produção de dados para análise. Portanto, este estudo compreende a realização das seguintes etapas: exploração do referencial teórico; visita às escolas selecionadas para acesso aos planos de ensino – tomaremos como base os anos de 2023 e 2024; coleta dos dados pretendidos; levantamento das obras literárias contempladas nos planos; e análise das obras quanto às temáticas abordadas.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender como as temáticas abordadas, nas obras literárias utilizadas no ensino de Língua Portuguesa, contribuem para a valorização da cultura negra e o combate às práticas racistas. Os objetivos específicos consistem em identificar, nos planos de ensino, quais obras de literaturas africanas e afro-brasileira estão inseridas no ensino de Língua Portuguesa; analisar como os objetivos da Lei 10.639/03 são representados nas obras indicadas nos planos de ensino; discutir os principais aspectos da Lei 10.639/03, estabelecendo relação com as obras literárias.

O trabalho está estruturado em quatro capítulos. O primeiro capítulo é voltado para as discussões teóricas sobre cultura e identidade, além da literatura e suas ramificações, como elementos que contribuem para a construção da identidade negra. Ainda no referido capítulo, discutimos os conceitos que denominam as literaturas africanas, a literatura afro-brasileira e a literatura negra, a fim de ampliar o conhecimento e dirimir possíveis equívocos sobre tais literaturas.

No segundo capítulo, apresentamos um panorama acerca da Lei 10.639/2003, destacando seus objetivos e seus desdobramentos, discutindo sobre o papel da escola como agente na consolidação dos objetivos propostos pela referida lei e o contexto do ensino da educação das relações étnico-raciais no Brasil. Abordamos, ainda, o ensino de literatura no

âmbito escolar e os principais aspectos da BNCC do ensino médio (público da pesquisa), no que tange à inserção das literaturas africana e afro-brasileira no ensino de Língua Portuguesa.

No terceiro capítulo, tratamos do percurso metodológico para alcançar os resultados da pesquisa. Nele, contemplamos a metodologia a ser utilizada, um breve contexto do *locus* da pesquisa, um relato das impressões durante as visitas às escolas, bem como, do espaço da biblioteca das unidades escolares.

Por fim, o quarto capítulo é destinado à apreciação das obras literárias (literaturas africanas e afro-brasileira) identificadas nos planos de ensino das escolas visitadas. Pretendemos observar as temáticas abordadas em cada obra para compreender em que medida elas contemplam a proposta de trabalho e os objetivos da Lei 10.639/03. Ainda, nesse capítulo, discutir-se-á os dados em articulação com os teóricos já explanados nos capítulos anteriores, apontando os resultados alcançados.

Nos anexos estão a capa das obras apreciadas, bem como uma breve biografia dos seus respectivos escritores, como forma de apresentar ao leitor os livros e seus autores, enquanto objeto de estudo desta pesquisa.

Esperamos perceber a presença das literaturas africanas e afro-brasileira no ensino de Língua Portuguesa, entendendo de que maneira a Lei 10.639/03 está sendo contemplada e qual o atual estágio de sua efetivação no universo das escolas da rede pública de Teixeira de Freitas.

2 LITERATURA E IDENTIDADE CULTURAL

2.1 Conceituando cultura e identidade

Em um trabalho de pesquisa cujo objetivo principal consiste em analisar a presença das literaturas africanas¹ e afro-brasileira no ensino de Língua Portuguesa, como instrumento de valorização da cultura negra e combate às práticas racistas, consideramos necessário estabelecer uma discussão acerca dos conceitos de cultura e identidade, pautados em pressupostos teóricos que contribuirão com os resultados do estudo, para, posteriormente, alcançar uma compreensão do que possa ser a identidade cultural. A partir da identidade, é possível entender as escolhas do indivíduo, seu pertencimento a determinado espaço ou local, ao passo que a cultura se faz presente, englobando as várias simbologias, as crenças, os valores e que corrobora para a definição da identidade.

Antes de adentrarmos nos conceitos propriamente dito, é importante ressaltar que a sociedade vive um momento conturbado, em que as diferenças culturais se apresentam de maneira acentuada e os conflitos oriundos da multiplicidade de elementos aumentam e resultam na promoção da intolerância, do desrespeito, culminando, muitas vezes, em episódios que tomam grandes proporções. Nesse contexto, é possível afirmar que a cultura tem sido o centro das lutas, dos conflitos e das disputas entre os vários grupos que compõem as sociedades (Caprini; Faria, 2014), talvez pelo não entendimento do que vem a ser cultura ou mesmo pelas indefinições que conduziram o termo desde as primeiras tentativas de conceituação até a atualidade.

Os estudos, do ponto de vista da antropologia, dão conta de que, ainda hoje, o termo cultura não possui uma definição pronta e acabada, dada a sua complexidade. O antropólogo Roque de Barros Laraia (2009) resalta que o conceito de cultura, pelo menos como utilizado atualmente, foi estabelecido por Edward Tylor:

No final do século XVIII e no princípio do seguinte, o termo germânico Kultur era utilizado para simbolizar todos os aspectos espirituais de uma comunidade, enquanto a palavra francesa Civilization referia-se principalmente às realizações materiais de um povo. Ambos os termos foram sintetizados por Edward Tylor (1832-1917) no vocábulo inglês Culture, que “tomado em seu amplo sentido etnográfico é este todo complexo que inclui conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra capacidade ou hábitos adquiridos pelo homem como membro de uma sociedade” (Laraia, 2009, p. 25).

¹ Todas as vezes que a expressão for citada no texto fará referência às Literaturas Africanas escritas em Língua Portuguesa.

É, portanto, Edward Tylor quem primeiro estabelece uma conceituação para o que se chama cultura. Formaliza uma ideia que era crescente no ser humano da época e traz a compreensão de que a cultura é adquirida socialmente, não sendo algo biológico ou inato ao ser humano, ou seja, é todo o comportamento aprendido, tudo aquilo que independe de uma transmissão genética.

Nessa mesma perspectiva de que a cultura é proveniente do meio social, Franz Boas (2005) afirma que ela abrange todas as manifestações de hábitos sociais de uma comunidade e evidencia as reações do indivíduo atingido pelos hábitos do grupo em que está inserido. Boas entende a cultura como algo que se manifesta a partir do contato com o outro, das interações que ocorrem em uma determinada comunidade e aborda o conceito de maneira mais plural, desconstruindo o pensamento colonial e racista que hierarquizava diferentes sociedades e indivíduos.

A noção de cultura apresentada pelo antropólogo Boas (2005) permite pensar na dinâmica de transformação das culturas e ajuda a desfazer os equívocos, comumente, utilizados, de que determinado povo ou indivíduo tenha perdido sua cultura ou que não a possui. De acordo com Laraia (2009), a experiência de cada pessoa com a cultura é única, pois esta opera com uma lógica própria, ao passo que se mantém dinâmica e em constante processo de mudança. Diz respeito às vivências concretas dos sujeitos, bem como às suas formas de conceber o mundo, suas particularidades e semelhanças a partir do processo histórico social.

Ampliando a concepção de cultura, Candau (2002) enfatiza o aspecto cotidiano dela, no sentido da estruturação das relações sociais entre os grupos, e afirma que cultura é

Tudo aquilo que é produzido pelo ser humano. Assim sendo, toda pessoa humana é produtora de cultura. Não é apenas privilégio de certos grupos sociais nem pode ser atribuído à escolarização formal. A cultura é fenômeno plural, multiforme, heterogêneo, dinâmico. Envolve criação e recriação, é atividade, ação. É considerada também como um sistema de símbolos que fornece indicações e contornos de grupos sociais e sociedades específicas (Candau, 2002, p. 72).

A cultura, nas palavras da autora, transcende a dimensão artística e literária, englobando tudo que o homem consegue produzir em sociedade. Os símbolos, o poder, as ideologias impregnadas, as lutas, as resistências e toda forma de interação entre as comunidades são elementos importantes que demonstram significados aos sujeitos e contribuem para a construção de sua identidade. Tal concepção de cultura amplia o campo de visão e permite uma compreensão mais dilatada da educação como processo cultural.

Ao discorrer sobre as alterações a que a cultura está sujeita, Laraia (2009) ressalta que é necessário deixar de lado as mudanças espetaculares como uma revolução política ou uma

descoberta científica, e atentar-se àquelas que agem lentamente nos hábitos culturais do homem, contudo, não se esquecer de que ambas pertencem a um mesmo tipo de fenômeno, ou seja, são vinculadas ao caráter dinâmico da cultura. Para o autor,

Cada mudança, por menor que seja, representa o desenlace de numerosos conflitos. Isto porque em cada momento as sociedades humanas são palco do embate entre as tendências conservadoras e as inovadoras. As primeiras pretendem manter os hábitos inalterados, muitas vezes atribuindo aos mesmos uma legitimidade de ordem sobrenatural. As segundas contestam a sua permanência e pretendem substituí-los por novos procedimentos.

[...] cada sistema cultural está sempre em mudança. Entender esta dinâmica é importante para atenuar o choque entre as gerações e evitar comportamentos preconceituosos. Da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender as diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema. Este é o único procedimento que prepara o homem para enfrentar serenamente este constante e admirável mundo novo do porvir (Laraia, 2009, p. 51-52).

Laraia (2009) chama a atenção para a necessidade de se pensar a cultura do ponto de vista da pluralidade, gerindo a compreensão de que as mudanças são intrínsecas a cada sistema cultural e que tal entendimento pode evitar comportamentos que resultam, muitas vezes, em discriminação e preconceitos. Entender as muitas diferenças que existem entre povos de diversas culturas é reconhecer que cada grupo ou indivíduo ocupa determinados espaços na sociedade e que eles possuem determinadas particularidades que, justamente, os diferenciam dos demais, constituindo assim a sua identidade.

No livro *O local da Cultura*, Homi Bhabha (1998) propõe uma nova forma de pensar a nação, na qual privilegia suas relações, seus conflitos sociais, suas minorias, seus grupos excluídos e, assim, traz a noção de “diferença cultural”, entendendo que, a partir dela, surge a possibilidade do diálogo entre as culturas. Tal diálogo é visto e analisado não como uma prática excludente ou de negação entre culturas diferentes, mas como uma constante negociação que permitirá a construção de uma narrativa, que busca privilegiar e considerar a interlocução entre os indivíduos, permeado por um contexto híbrido e fragmentado em constante transformação das culturas.

Essa ideia proposta por Bhabha (1998) de conceber a tradição não como origem permite às minorias buscarem uma identidade e conferirem autoridade aos seus discursos. A própria concepção do “entre-lugar”, utilizada pelo teórico para se referir à articulação das diferenças culturais no sujeito contemporâneo, relaciona-se com o movimento presente de transformação ou transposição, em que as coisas não são mais elas mesmas. Ainda no debate acerca da “diferença”, Antonio Flavio Moreira (2011) faz uma crítica à sociedade no que diz respeito à

maneira como se comporta em relação ao tema. Embora as pessoas estejam inseridas no processo de mundialização, ainda não desenvolveram a capacidade de conviver com a diferença. Nas palavras do autor, há uma preocupação em uniformizar o mundo, enquanto que a convivência e o respeito ao outro são deixados de lado.

Desse modo, quer rejeitemos ou aceitemos a diferença, quer pretendamos incorporá-la à cultura hegemônica, quer defendamos a preservação de seus aspectos originais, quer procuremos desafiar as relações de poder que a organizam, não podemos, em hipótese alguma, negá-la. Ela estará presente, em todos os cenários sociais, empobrecendo-os e contaminando-os, segundo alguns, enriquecendo-os e renovando-os, segundo outros. Em síntese, queiramos ou não, vivemos em um mundo inescapavelmente multicultural (Moreira, 2011, p. 84).

Nesse processo de compreensão das diferenças culturais existentes na sociedade, é possível afirmar que o conceito de identidade tem ganhado força e pouco a pouco se tornado mais atrativo e interessante para se pensar as diferenças em um mundo tão fragmentado e globalizado. Em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade*, Stuart Hall (2006) discute sobre as velhas identidades e aborda uma análise crítica das noções tradicionais sobre o tema em face das transformações sociais e culturais da sociedade pós-moderna, entendendo que o sujeito possui, no atual momento, uma identidade fragmentada, resultante das mudanças ocorridas no contexto social, e situa-se num período marcado pela chamada “crise de identidade”, em que se nota um processo mais amplo de mudança, deslocando e abalando as estruturas das sociedades modernas, além de alterar os quadros de referência que garantiam a estabilidade dos indivíduos no mundo social.

Sobre as transformações e fragmentação do sujeito, Hall afirma que

Um tipo diferente de mudança estrutural está transformando as sociedades modernas no final do século XX. Isso está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia (sic) que temos de nós próprios como sujeitos integrados (Hall, 2006, p. 9).

De acordo com Hall (2006), o homem pós-moderno está situado em um ambiente que o empurra para um deslocamento e descentramento, tanto do seu lugar no mundo social e cultural, quanto de si mesmo, culminando numa “crise de identidade”, isto é, a identidade do indivíduo tem sido construída, a partir de novos hábitos e comportamentos advindos das diversas transformações do mundo globalizado, fazendo com que o sujeito que antes possuía uma identidade unificada e estável tenha, agora, várias identidades que se contrariam e, muitas vezes, que não estão resolvidas. “Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em

diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas” (Hall, 2006, p. 13).

Ampliando a discussão em torno do tema, Hall (2006) utiliza as contribuições de Ernest Laclau sobre “deslocamento” e “descentramento” para afirmar que as sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diferença” e acrescenta que “elas são atravessadas por diferentes divisões e antagonismos sociais que produzem uma variedade de diferentes posições de sujeito – isto é, identidades – para os indivíduos” (Hall, 2006, p. 17).

Essa noção de identidade apresentada por Hall (2006) está fundada na terceira concepção, elaborada por ele, e definida como do “sujeito pós-moderno”. Nela, a identidade é vista como um processo, como algo dinâmico, que está em constante transformação, daí reside o conceito de “identidade móvel”. “A identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (Hall, 2006, p. 12-13). O autor destaca a natureza híbrida e fluida da identidade, que é moldada a partir de fatores históricos, culturais e sociais, além das escolhas feitas pelo indivíduo. Trata-se de um processo em construção, podendo a cultura ser modelada pela ação coletiva dos sujeitos que partilham significados em comum.

O conceito de identidade tem sido uma ferramenta importante para pensar a diversidade racial, étnica, de gênero, de classe, de sexualidade, entre outras. Ao unir cultura e identidade, é possível alcançar uma visão mais ampla e precisa dos grupos e sociedades em que se vive. Vale ressaltar que, no processo de construção de identidades, considerar os marcadores sociais da diferença tem grande relevância, tendo em vista que são essenciais para a compreensão dos sistemas que classificam e organizam as experiências dos sujeitos. Para Marcio Zamboni (2014, p. 13), os marcadores “são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais”. Cada categoria ajuda a entender as particularidades dos indivíduos, assim como as formas de distinção e poder, nas interações sociais, na definição das identidades, bem como na produção das diferenças. É, por assim dizer, um novo modo de olhar para as diversas formas de diferença e desigualdade presentes na sociedade contemporânea.

A reflexão em torno do conceito de cultura pressupõe uma análise da construção cultural dos indivíduos no que concerne à identidade e, nesse contexto, Manuel Castells explicita que,

Entendo por identidade a fonte de significados e experiências de um povo. [...] No que diz respeito a atores sociais, entendo por identidade o processo de construção de significados com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos

culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significados. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas. No entanto, essa pluralidade é fonte de tensão e contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social (2018, p. 54).

Há, aqui, um enfoque de que os indivíduos, as comunidades e os grupos sociais vão reorganizando seus significados, isto é, sua identificação simbólica, mediante as tendências do momento e do espaço no qual estão inseridos. Para Castells (2018, p. 55), “do ponto de vista sociológico toda e qualquer identidade é construída” e essa construção vale-se da matéria-prima fornecida por diversos campos. Seguindo o mesmo raciocínio, Hall (2006) afirma que o sujeito pós-moderno assume identidades diferentes em diferentes momentos e elas não são unificadas.

Consoante ao pensamento de Hall, a pedagoga Nilma Lino Gomes (2005) diz que é no âmbito da cultura e da história que as identidades são definidas, não só a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe, entre outras. Para ela,

Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência. [...] Somos, então, sujeitos de muitas identidades e essas múltiplas identidades sociais podem ser, também, provisoriamente atraentes, parecendo-nos, depois, descartáveis; elas podem ser, então, rejeitadas e abandonadas. Somos, desse modo, sujeitos de identidades transitórias e contingentes. Por isso as identidades sociais têm caráter fragmentado, instável, histórico e plural (Gomes, 2005, p. 42-43).

Stuart Hall e Nilma Lino Gomes comungam da ideia de que, enquanto sujeito social, o indivíduo constrói suas identidades a partir de diversos fatores sociais e culturais, na medida em que é interpelado por determinadas situações. Nesse sentido, ambos concordam que as identidades sociais são provisórias, fragmentadas, transitórias e plurais. Significa dizer que o sujeito nasce em um contexto histórico e o seu processo relacional – indivíduo/sociedade ou indivíduo/cultura - possibilita a convivência com outras culturas e outras diferenças e lhe permite remodelar a sua identidade.

Buscando ampliar o debate acerca da construção social da identidade e entendendo que o seu contexto é sempre marcado pelas relações de poder, Castells (2018) propõe uma distinção entre três formas e origens de construção de identidades:

Identidade legitimadora: introduzida pelas instituições dominantes da sociedade no intuito de expandir e racionalizar sua dominação em relação aos atores sociais [...];
 Identidade de resistência: criada por atores que se encontram em posições/ condições desvalorizadas e ou estigmatizadas pela lógica da dominação, construindo, assim, trincheiras de resistência e sobrevivência com base em princípios diferentes dos que permeiam as instituições da sociedade, ou mesmo opostos a estes últimos [...];
 Identidade de projeto: quando os atores sociais, utilizando-se de qualquer tipo de material cultural ao seu alcance, constroem uma nova identidade capaz de redefinir

sua posição na sociedade e, ao fazê-lo, de buscar a transformação de toda a estrutura social (Castells, 2018, p. 55-56).

O cenário retratado por Castells (2018), para a construção de identidades e afirmação das lutas sociais, destaca o mundo multicultural e globalizado nos quais a sociedade está inserida. É um território marcado por confrontos e resistências por parte daqueles que se veem na condição de dominados e que lutam, constantemente, buscando a criação do seu espaço identitário. Para Caprini e Faria (2014, p. 14), “há uma necessidade de desvelar o indivíduo da condição de dominação para a condição de luta, visando à construção de uma identidade emancipatória”. Nesse sentido, a concepção crítica do multiculturalismo é fundamental para reforçar a importância da emancipação das culturas a partir das lutas sociais e, dessa maneira, construir novos modos de identificação, redefinir posições na sociedade e transformar as estruturas sociais e as relações de poder na perspectiva da pluralização.

Com base nas abordagens feitas até aqui sobre cultura e identidade, podemos afirmar que o homem é o personagem principal da cultura e responsável pela produção dos elementos que a representam, além disso, sua identidade é constituída a partir da desconstrução do sujeito unificado e imóvel, englobando as mudanças políticas, sociais e culturais, que contribuem para a fragmentação dessa identidade. A relação intrínseca entre cultura e identidade tanto nas semelhanças e diferenças corroboram para novas formulações da identidade cultural, sejam aquelas identidades culturais consideradas tradicionais, ou as identidades culturais formadas a partir de novos grupos de identificação.

A identidade cultural, nesse contexto, é entendida como um conjunto de elementos híbrido e dinâmico que formam a cultura identitária de um povo e que faz com que ele se reconheça nas diferenças em relação ao outro, pois a produção cultural desse povo é, também, a sua identificação, enquanto grupo que faz parte de uma sociedade. Em seu livro *Da Diápora: identidades e mediações culturais*, Stuart Hall (2003) enfatiza:

Acho que a identidade cultural não é fixa, é sempre híbrida. Mas é justamente por resultar de formações históricas específicas, de histórias e repertórios culturais de enunciação muito específicos, que ela pode constituir um "posicionamento", ao qual nós podemos chamar provisoriamente de identidade. Isto não é qualquer coisa. Portanto, cada uma dessas histórias de identidade está inscrita nas posições que assumimos e com as quais nos identificamos. Temos que viver esse conjunto de posições de identidade com todas as suas especificidades (p. 432-433).

Observamos, a partir dessa afirmação, que a cultura é o elemento definidor da identidade de cada povo, isto é, o indivíduo é o que é porque está inserido numa sociedade que, por sua vez, carrega suas idiossincrasias. A construção da identidade ou das identidades, nessa perspectiva, se dá ao longo da vida do sujeito, uma vez que ele passa por processos de

identificação continuamente, por isso a concordância de que as identidades não são fixas, mas um processo em construção.

2.2 Identidade negra

A reflexão sobre a identidade negra perpassa, fatalmente, pela discussão acerca da identidade que, de acordo com Gomes (2005), trata-se de um processo mais amplo e mais complexo, com dimensões pessoais e sociais que não podem e não devem ser separadas, pois estão interligadas e se constroem na vida social. A busca pela afirmação e construção da identidade é uma realidade presente em todas as sociedades humanas e, em dado momento, o ser humano recorre aos aspectos culturais para definir-se e definir os grupos sociais que estão à sua volta.

Quando uma pessoa se reconhece negra e se identifica com outras pessoas, seu processo de construção da identidade se dá a partir de elementos positivos e que a define como ser que pertence a uma determinada cultura. Por isso é possível afirmar que tal processo ocorre tanto de forma individual, como de forma coletiva, através de hábitos e costumes que reforçam a noção de identidade como uma construção histórica, ou seja, é no ir e vir que as pessoas negras tendem a se encontrar, se fortalecer e construir sua identidade negra, resultando numa contribuição significativa em prol de uma sociedade cada vez mais plural.

Segundo Gomes (2005), a construção da identidade negra não ocorre de uma hora para outra e depende de vários fatores para que, de fato, ela se estabeleça.

Assim, como em outros processos identitários, a identidade negra se constrói gradativamente, num movimento que envolve inúmeras variáveis, causas e efeitos, desde as primeiras relações estabelecidas no grupo social mais íntimo, no qual os contatos pessoais se estabelecem permeados de sanções e afetividades e onde se elaboram os primeiros ensaios de uma futura visão de mundo. Geralmente este processo se inicia na família e vai criando ramificações e desdobramentos a partir das outras relações que o sujeito estabelece (p. 43).

O entendimento da construção da identidade negra no Brasil passa pela compreensão de que muitos grupos são excluídos da sociedade e, conseqüentemente, ainda não despojam de uma tomada de consciência capaz de enfrentar os grupos dominadores, resultando num processo lento de construção. Para Gomes (2005), reside aí a importância de não considerar a identidade negra somente pelo viés subjetivo e simbólico, mas sobretudo pelo viés político que, na maior parte das vezes, é quem dita o ritmo das coisas.

É por essas e outras razões que os movimentos sociais negros e pesquisadores das questões étnico-raciais têm buscado construir e disseminar entre a população, uma percepção

de identidade negra que leve em conta o passado histórico do povo negro, as repetidas situações de preconceitos, a exclusão do negro das posições de poder, além do pertencimento étnico-racial, negado à população negra ao longo da história. Esses fatores podem, de algum modo, instigar os grupos menos favorecidos socialmente, a lutarem por políticas públicas que favoreçam o reconhecimento desses grupos perante a sociedade e, mais do que isso, que os permitam obter os mesmos direitos.

Nessa perspectiva, vale destacar que a luta do Movimento Negro² em combater o racismo manifesto nas relações sociais tem sido determinante para a formulação de políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial, como a regulamentação das Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que tratam da obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos sistemas de ensino de educação básica, públicos e privados. Os objetivos destacados nas referidas leis constituem-se como verdadeiros pilares no processo de construção da identidade negra, levantando a bandeira da afirmação identitária, a revalorização das culturas africanas e a desconstrução das imagens negativas associadas ao corpo negro e suas raízes étnico-raciais.

No livro *Tornar-se negro*, Neusa Santos Souza (1983) pondera que não é apenas pela cor da pele, pelo tipo de cabelo ou porque a pessoa sofre discriminação que ela constrói a identidade negra, mas é se percebendo e se encontrando em vários aspectos. Ampliando seu pensamento, a escritora diz que

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrada em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetidas a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (1983, p. 17-18).

A identidade negra, nas palavras de Souza (1983) é construída a partir de um lugar que, além de carregar as marcas de rejeição ao povo negro, demarca uma tomada de consciência em relação à história e se reinventa a partir de atributos capazes de potencializar a existência da população negra. Na concepção da autora, “ser negro” é tomar consciência do processo ideológico que aliena e reproduz uma estrutura de aprisionamento. Mais do que isso, é criar

² O Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial - MUCDR foi idealizado pelo Núcleo Negro Socialista, que reunia lideranças negras estudantis de vários estados brasileiros, e foi fundado em 1978, tendo como objetivo a luta contra o racismo. Atualmente, tem-se o que se convencionou chamar de Movimento Negro Brasileiro – MNB e seus objetivos consistem em combater o racismo manifesto nas relações sociais marcadas pelo preconceito e defender os direitos da população negra. O Movimento está organizado em todas as regiões brasileiras, apesar de ter concentração maior no Sudeste. Nas regiões Norte e Nordeste, as maiores expressões giram em torno das entidades de características culturais e religiosas de matriz africana (Santos, 2009).

uma nova consciência que garanta o respeito às diferenças e que não permita qualquer nível de discriminação e exploração à dignidade humana, “ser negro” é, portanto, “tornar-se negro”.

Ao pensar a construção da identidade negra no contexto brasileiro, é preciso reconhecer que há uma diversidade na identidade cultural e que, de acordo com o antropólogo Kabengele Munanga (2004), são as identidades plurais que suscitam discussões acaloradas em torno da identidade nacional, bem como à introdução ao multiculturalismo, na perspectiva de uma educação cidadã, entendendo que não existe uma única cultura branca ou negra, mas diversas culturas no Brasil.

Neste sentido, os afro-baianos produzem no campo da religiosidade, da música, da culinária, da dança, das artes plásticas, etc. uma cultura diferente dos afro-mineiros, dos afro-maranhenses e dos negros cariocas. As comunidades quilombolas ou remanescentes dos quilombos, apesar de terem alguns problemas comuns, apresentam também histórias, culturas e religiões diferentes. Os descendentes de italianos em todo o Brasil preservaram alguns hábitos alimentares que os aproximam da terra mãe; os gaúchos no Rio Grande do Sul têm também peculiaridades culturais na sua dança, em seu traje e em seus hábitos alimentares e culinários que os diferenciam dos baianos, etc. Como a identidade cultural se construiu com base na tomada de consciência das diferenças provindo das particularidades históricas, culturais, religiosas, sociais, regionais, etc. se delineiam assim no Brasil diversos processos de identidade cultural, revelando um certo pluralismo tanto entre negros, quanto entre brancos e entre amarelos, todos tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos biológicos ou raciais (Munanga, 2004, p. 31-32).

Munanga destaca, em seu pensamento, a diversidade cultural que compõe o território brasileiro e chama a atenção para o processo de construção da identidade cultural, reconhecendo certo pluralismo entre os povos, que são tomados como sujeitos históricos e culturais e não como sujeitos do ponto de vista da biologia ou da racialidade. Ainda para o autor, os povos que fazem parte da formação e construção deste país não podem mais ser considerados como raças, mas como populações que buscam afirmação identitária e que devem desfrutar de tudo a que têm direito.

Há, nesse sentido, o entendimento de que a “identidade negra” deva ser construída, também, com base nos fatores levantados pelo estudioso, tendo em vista que o Brasil é multiétnico e plural. “A identidade negra é entendida, aqui, como uma construção social, histórica, cultural e plural. Implica a construção do olhar de um grupo étnico/racial ou de sujeitos que pertencem a um mesmo grupo étnico/racial, sobre si mesmos, a partir da relação com o outro” (Gomes, 2005, p. 43). Infelizmente, a história e os dados estatísticos mostram que na prática não é bem assim. Esses fatores trazem uma noção do que é construir a identidade em uma sociedade regida pelo preconceito e a discriminação.

No Brasil, por exemplo, ser um jovem negro não é o mesmo que ser um jovem branco e isso impacta diretamente no modo como essa identidade será construída. Para Gevanilda

Santos (2009, p. 26), “a identidade negra, por ser um produto social, é resultante de uma situação de conflito envolvendo discriminação, exclusão social, exploração e, por fim, a opressão individual ou coletiva”. A temática em questão exige uma reflexão sobre a maneira como se tem realizado a transposição da identidade individual para a identidade coletiva, isto é, entender como os demais membros da sociedade enxergam os indivíduos e como os definem. A partir daí, haverá uma compreensão maior de “como se formou a identidade dos negros diante de uma sociedade que discrimina – e como eles reagiram a isso” (Santos, 2009, p. 26).

Essa reação se dá no sentido de aceitar ou rejeitar normas, sentimentos, valores e legislações, uma vez que a hierarquia das raças e a subalternização do negro foram determinantes para que os negros internalizassem imagens desfavoráveis de si próprios, ao longo da história (Santos, 2009) e, conseqüentemente, incorporassem os atributos negativos em sua formação identitária. Seria, talvez, o que Frantz Fanon (2020) apontou em seu livro *Pele Negra, máscaras brancas: a subjetividade do negro*, marcada por uma neurose que é capaz de gerar uma alienação da sua condição de sujeito negro, induzindo-o, muitas vezes, a se enxergar no mundo dos brancos ou se ver como um branco.

Trata-se de algo que não é inerente ao negro, mas resultado do processo complexo de construção identitária que estabeleceu essa ambivalência ao longo do tempo. Para Fanon,

a verdadeira desalienação do negro requer um reconhecimento imediato das realidades econômicas e sociais. Se há um complexo de inferioridade, ele resulta de um duplo processo: - econômico, em primeiro lugar; - e, em seguida, por interiorização, ou melhor, por epidermização dessa inferioridade (2020, p. 25).

Os fundamentos da ideologia racial elaborada a partir do final do século XIX até meados do século XX pela elite brasileira trouxe marcas profundas ao povo negro. Essa ideologia, pautada no plano do branqueamento, não só enfraqueceu os movimentos negros na luta por uma identidade negra, como também estabeleceu uma divisão entre negros e mestiços, alienando o processo de identidade de ambos. Embora a tentativa do branqueamento físico tenha fracassado, a ideia incutida através de mecanismos psicológicos permaneceu no inconsciente da coletividade negra e isso prejudica qualquer tentativa de busca por uma identidade baseada na negritude (Munanga, 2023). Ainda para o investigador,

A identidade negra que os movimentos sociais negros contemporâneos tentam construir e disseminar entre a população, diz respeito a várias peculiaridades do seu grupo: seu passado histórico como herdeiros dos escravizados africanos, sua situação como membros de grupo estigmatizado, racializado e excluído das posições de comando na sociedade cuja construção contou com seu trabalho gratuito, como membros de grupo étnico-racial que teve sua humanidade negada e a cultura inferiorizada. Essa identidade passa por sua cor, ou seja, pela recuperação de sua negritude, física e culturalmente (Munanga, 2023, p. 20).

Notamos que a construção da identidade em um ambiente hostil e discriminatório constitui-se como um grande desafio e requer luta constante. É, portanto, a partir do momento em que uma pessoa se autodenomina negra, que ela começa a se conhecer e a se identificar com outras pessoas que fazem parte do grupo, no qual está inserida. Ao se apropriar de elementos como a religião, a história, a cultura e a cor da pele, inicia-se o reconhecimento do processo de construção de sua identidade e, conseqüentemente, há a resistência, tendo em vista que, na maior parte das vezes, tal identificação não é legitimada pela sociedade.

O debate acerca da identidade negra implica pensar os espaços em que a construção dela ocorre com mais frequência. Entre outros, o espaço escolar é visto como potencial que pode costurar positivamente ou negativamente a legitimação dessa identidade. Ampliando a discussão sobre o assunto, Gomes (2005) apresenta alguns questionamentos importantes, em relação à escola, sobre a construção da identidade negra positiva em uma sociedade, que sempre ensinou ao negro a necessidade de negação de si mesmo para ser aceito, entendendo que esse é um desafio para negros e negras brasileiras. “Será que, na escola, estamos atentos a essa questão? Será que incorporamos essa realidade de maneira séria e responsável, quando discutimos, nos processos de formação de professores(as), sobre a importância da diversidade cultural?” (Gomes, 2005, p. 43). Podemos dizer que são interrogações que carecem de respostas e, somente, estudos mais aprofundados poderão evidenciar o estágio dessas demandas.

Em face de questionamentos como esses, pode ter emergido daí a preocupação, evidenciada no documento elaborado em 2004 e que trata das diretrizes para a Educação das relações étnico-raciais, em elaborar estratégias de combate ao racismo e às discriminações, deixando claro que

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p. 16).

Sabendo do relevante papel da educação na formação humana, as diretrizes destacam a importância de se pensar pedagogias positivas que possam contribuir para a construção de uma identidade mais plural, ancorada no respeito e na diversidade. Nesse sentido, Gomes reitera que,

Sendo entendida como um processo contínuo, construído pelos negros e negras nos vários espaços – institucionais ou não – nos quais circulam, podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos e, nesse caso, a escola tem a responsabilidade social e educativa de compreendê-la na sua complexidade, respeitá-la, assim como às outras identidades construídas pelos sujeitos que atuam no processo educativo escolar, e lidar positivamente com a mesma (2005, p. 44).

Nas palavras da autora, a escola revela-se como o lugar que, ao mesmo tempo que pode difundir as representações negativas sobre o negro, é também o local onde elas podem ser superadas. Assim, é com ações e olhares cada vez mais plurais que escola e sociedade poderão alcançar o objetivo, não só de combater as práticas racistas, que circulam entre os sujeitos, mas de possibilitar a construção de processos identitários pautados na equidade, na valorização da cultura do outro e, acima de tudo, capaz de promover o despertar para uma consciência negra.

2.3 A literatura na construção da identidade

A arte faz parte da vida humana, seja no universo da literatura, da pintura, da música, da arquitetura, do cinema, entre outras. Ela possibilita ao homem refletir o seu cotidiano e transformá-lo, na medida em que compreende o contexto em questão. Se em muitos momentos foi produzida e encarada apenas pelo viés da contemplação, em muitos outros, assumiu e assume o papel de questionar, problematizar e convocar o espectador a construir leituras e imagens, a partir do que se vive. De acordo com Aldo de Lima (2012, p. 38), “a literatura é uma vasta metáfora da qual se vale o ser humano para interrogar, recriar, revelar, interpretar, compreender e narrar a sua história” que, muitas vezes, é também a história da humanidade.

Considerada como um bem cultural cujo acesso contribui para o desenvolvimento estético e cognitivo, a literatura favorece o contato aos diferentes saberes sobre a cultura de povos e lugares desconhecidos, seja do universo fictício ou real, por meio da sensibilidade, da concentração e, principalmente, pelo exercício da imaginação. A literatura é, nesse sentido, “uma poderosa mediadora entre diferentes culturas” (Perrone-Moisés, 2016, p. 77), função que, nos dias de hoje, em virtude da globalização e os deslocamentos humanos, deve ser vista em sua diversidade.

Ainda de acordo com Leyla Perrone-Moisés (2016), os textos literários são aqueles em que a linguagem atinge o seu mais alto grau de precisão e sua maior potência de significação, justamente porque resulta numa possibilidade infinita de interpretação, sendo, dessa forma, um instrumento de autoconhecimento e conhecimento do outro, podendo iluminar a realidade e, ao mesmo tempo, mostrar que outras realidades são possíveis, permitindo que o leitor se liberte de seu contexto estreito e potencialize a sua capacidade de imaginação.

As considerações trazidas pela crítica literária reforçam a noção de que a literatura enquanto arte é, também, um direito básico da vida humana, como outras necessidades que acompanham o homem no seu dia a dia. Nesse sentido, pensar uma sociedade justa e igualitária pressupõe o respeito aos direitos humanos, o diálogo entre culturas, bem como o acesso à cultura nas mais variadas formas, a fim de que a fruição da arte e da literatura, em todos os níveis e modalidades, possa constituir-se em um direito intransferível do ser humano.

Vista não só como direito e necessidade, a literatura é, por assim dizer, “o espaço em que os homens são livres para criar e experienciar um outro mundo, derivando dessa oferta de liberdade um valor social que ultrapassa a função ancilar da leitura” (Paulino; Cosson, 2012, p. 88), isto é, a obra literária tem a capacidade de tratar de temas e questões que de outra maneira não seriam aceitos ou poderiam enfrentar dificuldades para circular e alcançar todos os públicos, tendo em vista as barreiras, os preconceitos e as discriminações ainda impostos pela sociedade e pelo mercado editorial.

Sendo, então, esse espaço de criação e experiências, no qual os personagens podem compartilhar sentimentos, atitudes e posturas vivenciadas, a literatura apresenta e representa o mundo por meio das palavras e das imagens e, justamente, por estar envolvida nessa relação entre representação, imagem e palavra e entre indivíduo e sociedade, constitui-se como um lugar privilegiado para a articulação de identidades.

Nesse sentido, o texto literário é um bem cultural que nos ajuda a dizer o que somos e o que não somos, o que queremos e o que não queremos ser, que valores defendemos para o nosso mundo e o mundo em que queremos viver. É assim que o direito de ser representado e de construir por meio de uma representação sua identidade cultural é também um direito humano que se efetiva por meio da literatura (Paulino; Cosson, 2012, p. 101).

Através de narrativas envolventes, marcadas pela diversidade e respeito aos sujeitos e a sua história, a literatura pode contribuir significativamente para a construção de uma identidade cada vez mais plural. Daí a necessidade e relevância de as obras literárias serem não só escritas por autores negros, mas carregarem, em seu bojo, personagens negros protagonistas, que exaltem e representem os grupos minoritários, formados a partir das diferenças de classes, gêneros, orientações sexuais, raças, etnias e nacionalidade. Sobre isso, Jonathan Culler (1999, p. 108) assevera que a “literatura sempre se preocupou com questões de identidade e as obras literárias esboçam respostas, implícita ou explicitamente, para essas questões”; e acrescenta:

A literatura não apenas fez da identidade um tema; ela desempenhou um papel significativo na construção da identidade dos leitores. O valor da literatura há muito tempo foi vinculado às experiências vicárias dos leitores, possibilitando-lhes saber

como é estar em situações específicas e desse modo conseguir a disposição para agir e sentir de certas maneiras (Culler, 1999, p. 110).

Para Culler (1999), as obras literárias suscitam a identificação com as personagens naquilo que são e no seu modo de ser e, nesse sentido, o texto literário traz inúmeras possibilidades para se construir uma identidade, uma vez que a literatura, desse ponto de vista, proporciona “a identificação com um grupo potencial e trabalha no sentido de fazer do grupo um grupo, mostrando-lhes quem ou que poderiam ser” (Culler, 1999, p. 113). A literatura, em outras palavras, protagoniza um espaço político de afirmação, a partir de uma representação positiva que pode romper com os estereótipos ou imagens negativas atribuídas a determinados grupos.

Nesse contexto, a presença da literatura na escola tem papel preponderante no processo de construção positiva e desconstrução dos estigmas impregnados no ensino brasileiro. A relação entre literatura e educação é antiga e esta, talvez até de maneira inconsciente, assumiu e assume a função de apoiar a formação cultural do homem. Se é assim, as escolhas por obras literárias, que carregam em si significação e podem contribuir para uma identidade mais plural, são essenciais no ensino de literatura. Para Leyla Perrone-Moisés (2016), se existe uma crença nas virtudes específicas da literatura, é imprescindível que o ensino seja realizado a partir delas.

Oferecer ao aluno apenas aquilo que já consta em seu repertório é subestimar sua capacidade de ampliar seus conhecimentos e privá-lo de um bem a que ele tem direito. Ensinar é elevar progressivamente o nível dos alunos, alargar seus repertórios e aprimorar sua proficiência linguística. Cabe, então, ao professor de literatura, escolher as obras que constarão em seus programas não em função de uma atualidade que pode ser um modismo, mas em função das qualidades literárias da obra, passada ou recente (Perrone-Moisés, 2016, p. 81).

Perrone-Moisés reforça em seu pensamento que a literatura é um bem e um direito, entendendo que o ensino e as escolhas literárias devem ser na direção do alargamento de repertórios dos alunos, de modo que haja um contato significativo com esse texto. Inserir, por exemplo, as literaturas africanas e afro-brasileira no contexto do ensino, dando ênfase às africanidades, é possibilitar não só que os estudantes conheçam histórias escritas por autores africanos e afrodescendentes, mas terem a possibilidade de acessar à cultura negra e, mais do que isso, poder se reconhecer nessas narrativas e nessa cultura, com vistas a ampliar o debate acerca das questões étnico-raciais e suas implicações. Isto é, estamos falando de se discutir, verdadeiramente, o “ser negro” e seu papel na sociedade, pois o fato de uma pessoa ser negra não significa que ela possui todos os elementos necessários para refletir de maneira crítica sobre o racismo e, conseqüentemente, se defender.

A presença das africanidades, nos currículos escolares, torna-se um importante instrumento para desconstruir a rigidez da lógica eurocêntrica, imposta por séculos aos brasileiros através do sistema educacional, bem como possibilitar o aprofundamento das questões teóricas da vida social, a partir de um lugar que considera os valores e a liberdade de poder ser quem o sujeito desejar. De acordo com Petronilha Beatriz Gonçalves da Silva (2005),

estudar as Africanidades Brasileiras significa tomar conhecimento, observar, analisar um jeito peculiar de ver a vida, o mundo, o trabalho, de conviver e de lutar pela dignidade própria, bem como pela de todos descendentes de africanos, mais ainda de todos que a sociedade marginaliza. Significa também conhecer e compreender os trabalhos e criatividade dos africanos e de seus descendentes no Brasil, e de situar tais produções na construção da nação brasileira (Silva, 2005, p. 156).

Ainda sobre esse aspecto das africanidades, Silva (2005) entende-as como sendo as experiências e as vivências das raízes africanas no Brasil e ressalta a importância desse ensino, no contexto escolar, destacando o respeito aos afrodescendentes e a valorização da sua cultura. Sendo assim, a autora apresenta os objetivos de inserir o estudo das africanidades nas etapas da educação básica:

- Valorizar igualmente as diferentes e diversificadas raízes das identidades dos distintos grupos que constituem o povo brasileiro;
- Buscar compreender e ensinar a respeitar diferentes modos de ser, viver, conviver e pensar;
- Discutir as relações étnicas, no Brasil, e analisar a perversidade da assim designada democracia racial.;
- Encontrar formas de levar a refazer concepções relativas à população negra, forjadas com base em preconceitos, que subestimam sua capacidade de realizar e de participar da sociedade, material e intelectualmente;
- Identificar e ensinar a manusear fontes em que se encontram registros de como os descendentes de africanos vêm, nos quase 500 anos de Brasil, construindo suas vidas e sua história, no interior do seu grupo étnico e no convívio com outros grupos;
- Permitir aprender a respeitar as expressões culturais negras que, juntamente com outras de diferentes raízes étnicas, compõem a história e a vida de nosso país;
- Situar histórica e socialmente as produções de origem e/ou influência africana, no Brasil, e propor instrumentos para que sejam analisadas e criticamente valorizadas (Silva, 2005, p. 157).

Tornar acessíveis a todos os estudantes as raízes da cultura brasileira que têm origem africana é, sem dúvidas, dar passos largos para a construção de uma identidade que respeita o modo de ser e de viver do negro, evidenciando as marcas da cultura africana e suas influências no território brasileiro, pois o estudo das africanidades tende a possibilitar novas formas de sociabilidade, desconstruindo valores que tornam o sujeito inerte e abrindo espaço para a construção de ações libertadoras. Ao discutir sobre o tema da desconstrução da discriminação no livro didático, Ana Célia da Silva (2005) pondera que

A desconstrução da ideologia que desumaniza e desqualifica pode contribuir para o processo de reconstrução da identidade étnico/racial e auto-estima dos afro-descendentes (sic), passo fundamental para a aquisição dos direitos de cidadania. A desconstrução da ideologia abre a possibilidade do reconhecimento e aceitação dos valores culturais próprios, bem como a sua aceitação por indivíduos e grupos sociais pertencentes a outras raças/ etnias, facilitando as trocas interculturais na escola e na sociedade (Silva, 2005, p. 33).

A desconstrução referenciada por Silva perpassa pela ruptura do velho para o novo, visando a reconstrução da identidade do negro, com base na valorização da sua cultura. Nesse sentido, a literatura, através de livros que evidenciam a cultura negra, é peça-chave para a tomada de consciência de homens e mulheres que foram, por muito tempo, dominados pela cultura eurocêntrica e que até hoje carregam a dificuldade de se reconhecer negro.

Em contato com personagens que compartilham características semelhantes às suas, o ser humano tende a experienciar uma sensação de pertencimento e legitimação. Esse sentimento é, especialmente, notado em grupos minoritários e marginalizados que se identificam com histórias como as suas. A literatura funciona, nesse aspecto, como um espelho que reflete questões da vida diária e que, ao retratar as tradições, as histórias e as experiências de determinado grupo étnico ou cultural, auxilia no fortalecimento da identidade individual e coletiva.

2.4 Literaturas africanas

Quando falamos em literaturas africanas, entendemos como as produções literárias de escritores africanos de nascimento ou estrangeiros que tenham adotado algum país do continente como sua pátria. É necessário, contudo, evidenciar que seu início é marcado por duas grandes linhas: a Literatura Colonial e a Literatura Africana de Expressão Portuguesa. Na primeira, o universo narrativo exalta o europeu como herói mítico, dono de uma cultura superior, ao passo que o africano é só um pano de fundo coisificado; na segunda, os enredos são construídos numa perspectiva de exaltação do sujeito africano e da própria África com suas particularidades (Ferreira, 1987).

Até a data da independência, o escritor africano vivia no meio de duas realidades das quais não podia se isentar, pois de um lado tinha a sociedade colonial e do outro a sociedade africana. Sua escrita literária expressava a tensão existente entre os dois lados, e registrava a realidade bastante complexa que se apresentava. Os escritores africanos, de maneira forçada, viviam na dualidade, pois transitavam pelos dois espaços, ora apresentando aspectos da herança adquirida de movimentos e correntes literárias da Europa e das Américas, ora expressando as

manifestações oriundas do contato com a cultura local. A ambivalência vivida por esses escritores, bem como os embates no campo da linguagem literária foram decisivos para a construção de projetos literários, com características próprias como de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, países africanos que assumiram o português como língua oficial (Fonseca; Moreira, 2007).

Fonseca e Moreira (2007) discutem a insurgência da literatura nos espaços africanos colonizados pelos portugueses, alertando para uma escrita literária que atravessa quatro momentos distintos: no primeiro, o escritor se encontra em um estado de alienação e, portanto, sua literatura está impregnada de fatores da dominação; no segundo, há uma tímida percepção da realidade e seu discurso apresenta sinais de um certo nacionalismo; o terceiro é marcado pela aquisição da consciência de “ser” colonizado e, por fim, o quarto momento consiste na fase histórica da independência nacional, quando o escritor reconhece a sua individualidade, produz de maneira livre e criativa, aborda temas que evidenciam a cultura africana e demonstra orgulho da África.

Observamos enorme desafio enfrentado pelos escritores africanos de não só produzir literaturas africanas, mas também de inseri-las no cenário mundial, justamente porque a afirmação delas no próprio continente não se configurou como tarefa fácil. Tomando como ponto de partida o fato de que foram séculos de dominação, nos moldes europeus, não é surpreendente encontrar, ainda hoje, textos daquele momento, que carregam fortes marcas da cultura do colonizador, como uma espécie de herança cultural negativa.

O projeto literário da África passou por algumas fases até alcançar o estágio daquilo que os críticos chamam, na atualidade, de período da *consolidação do trabalho* em termos literários, ou seja, é o “momento em que os escritores procuram traçar os novos rumos para o futuro da literatura dentro das coordenadas de cada país, ao mesmo tempo em que se esforçam por garantir, para essas literaturas nacionais, o lugar que lhes compete no *corpus* literário universal” (Fonseca; Moreira, 2007, p. 16).

Assim, são chamadas de Literaturas Africanas as literaturas produzidas 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 e, por isso mesmo, adota-se neste trabalho o viés das literaturas africanas que esteja alinhado com as posturas críticas em relação aos colonizadores e que dê ênfase às questões sociais relacionadas ao povo negro.

Atualmente, escritores africanos, como Artur Carlos Maurício Pestana dos Santos – Pepetela (Angola) – cuja literatura é marcada pelo engajamento político, crítica sociocultural e

valorização da identidade nacional; Paulina Chiziane (Moçambique) – dona de uma literatura que, além de destacar a diversidade cultural do povo africano, tem como marca principal retratar a situação da mulher, fazendo prevalecer a voz feminina em seus escritos; Orlanda Amarílis (Cabo Verde) – que também exalta o papel da mulher na sociedade, com destaque para as tensões que podem se resumir na temática da insularidade e se pauta numa ideia de literatura moderna que contempla todas as culturas; José Luandino Vieira (Angola) – cuja obra é marcada pela luta contra a desordem e as injustiças dos colonizadores; Ana Paula Tavares (Angola) – em que seus escritos carregam a tradição oral, caracterizando o povo africano e enfatizando a simplicidade e as experiências líricas da ancestralidade, além de condenar as tradições que perpetuam o patriarcado e oprimem a mulher; Dina Salústio (Cabo Verde) – demarcando em sua escrita temáticas que evidenciam a força feminina e a violência de gênero; Conceição Lima (São Tomé e Príncipe) – expõe em suas obras uma trajetória inovadora para o contexto das artes literárias de São Tomé e Príncipe, a partir de um engajamento político singular; José Eduardo Agualusa (Angola) – opta por fazer da crítica política e social um tema recorrente de suas obras; Odete Semedo (Guiné-Bissau) – dando ênfase a uma literatura que prima pelos temas da tradição oral, da memória, da resistência, do papel da mulher na sociedade, entre outros escritores, têm se mostrado insurgentes na construção de uma literatura que se preocupa em exaltar o continente africano e as mazelas vividas por aquele povo durante todo o período de colonização e que, mesmo independentes, carregam ainda os resquícios da exploração e subordinação impostas pelos colonizadores.

A produção literária de António Emílio Leite Couto - Mia Couto (Moçambique) tem como destaque a valorização da memória cultural de seu povo, a tradição oral, a crítica política e social, além de discutir as questões de identidade do povo africano. Em *O outro pé da sereia*, por exemplo, o escritor apresenta um retrato poético, alegórico e crítico da Moçambique contemporânea, através da imagem de uma santa católica que encanta e perturba todos que dela se aproximam. É o centro de uma trama dividida em dois momentos históricos, ligados por questões étnicas, religiosas e de destino familiar. É uma obra envolvente que revela personagens exemplares e muito divertidos do cotidiano moçambicano e do universo literário de Mia Couto. As relações de sincretismo religioso e o choque cultural entre portugueses, indianos e africanos estão presentes o tempo todo na narrativa, sendo que os estrangeiros completam o caldeirão cultural e religioso do local, num retrato cômico e desolador (Couto, 2016).

Outro escritor em destaque do contexto literário africano é Ndalú de Almeida - Ondjaki (Angola). Escritor de várias facetas e que apresenta uma visão renovada de seu país de origem, preocupando-se em retratar o cotidiano luandense. Isso é perceptível na obra *Bom dia*

Camaradas, onde se vê uma Luanda dos anos 1980 com suas dificuldades. Fazem parte do universo do romance as lembranças dos cartões de abastecimento, as desigualdades sociais e os conflitos entre modernidade e tradição. Através do olhar lírico de um garoto, o leitor é levado a uma Angola que acabou de se tornar independente e é obrigada a repensar as regras sociais e a questionar as causas da desigualdade (Ondjaki, 2014).

São nomes que se sobressaem e aparecem como importantes vozes da África na luta por espaços e representação no cenário mundial. Trata-se de narrativas que abarcam desde a história contemporânea do seu país, perpassando pela pobreza (marca registrada de vários países africanos), pela oralidade, pelas tradições até a memória cultural de cada povo. De acordo com Fonseca e Moreira (2007), as vozes contemporâneas que ressoam no cenário literário da África fortalecem a luta pela descolonização nos países africanos de língua portuguesa, através da palavra precisa, transgressora e com marcas próprias. São mecanismos que contribuem para o distanciamento da tradição europeia e a consolidação de uma produção literária que transgride os moldes dos colonizadores e firma a cultura africana.

2.5 Literaturas afro-brasileira e negro-brasileira

As literaturas, sejam elas Afro-Brasileira ou Negra carregam em seu bojo o comprometimento de abordar e aprofundar temas e situações, que dizem respeito à história do povo negro em sua amplitude. Os estudos no âmbito literário dão conta de que tais literaturas têm contribuído significativamente para combater as práticas racistas, a partir de histórias e discussões que permitem a tomada de consciência daqueles que sofrem com tais discriminações. É imperioso destacar que a contemporaneidade tem sido marcada por projetos literários cada vez mais plurais, cujo objetivo tem sido o de discutir temas que permeiam o cotidiano do negro e, mais do que isso, apresentá-lo com base nas suas nuances e particularidades, como ser que produz e faz parte de uma sociedade. Sobre isso, Luiz Silva (Cutí) diz que

Uma das formas que o autor negro-brasileiro emprega em seus textos para romper com o preconceito existente na produção textual de autores brancos é fazer do próprio preconceito e da discriminação racial temas de suas obras, apontando-lhes as contradições e as consequências. Ao realizar tal tarefa, demarca o ponto diferenciado de emanação do discurso, o “lugar” de onde fala (2010, p. 25).

São textos que propõem reflexões sobre as questões do dia a dia, denunciam as injustiças raciais, por meio de palavras sutis ou agudas, e que vêm cada vez mais ganhando força e conquistando espaço frente às literaturas canônicas. Segundo Eduardo Assis Duarte,

por um lado, a ampliação da chamada classe média negra, com um número crescente de profissionais com formação superior buscando lugar no mercado de trabalho e no universo do consumo; e, por outro, a instituição de mecanismos como a lei 10.639/2003 ou as ações afirmativas, vêm contribuindo para a construção de um ambiente favorável a uma presença mais significativa das artes marcadas pelo pertencimento étnico afrodescendente (2014, p. 20).

Nos últimos anos, notamos uma produção literária mais acelerada, com enredos que destacam, cada vez mais, a presença do negro na literatura. A promulgação da Lei 10.639/03 foi um marco importante para a ascensão e inserção das literaturas africanas, afro-brasileira e negra nos ambientes acadêmicos e escolares. Relegadas ao segundo e outros planos, essas literaturas sempre enfrentaram barreiras e resistências para serem inseridas no universo da leitura de estudantes brasileiros. A obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação pública e privada de ensino fundamental e médio colocou em evidência a necessidade de pensar os caminhos que serão trilhados para o alcance de tal objetivo e, nesse sentido, a *literatura negra* é uma das ferramentas para auxiliar nessa tarefa.

Vale ressaltar que, na atualidade, muitos são os debates acerca de uma definição para o que se entende como literatura afro-brasileira e literatura negra. De acordo com Duarte (2014, p. 20), “a publicação dos Cadernos Negros contribui em muito para a configuração discursiva de um conceito de literatura negra”. A série mantém, desde 1978, uma literatura marcada, sobretudo, pelo protesto contra o racismo, seja ela prosa ou poesia. A denúncia do preconceito racial e da exclusão vivida pelos descendentes de escravizados no Brasil é uma temática constante nos textos publicados, configurando como um dos instrumentos importantes ao fortalecimento da consciência de ser negro.

Com base em alguns estudos, entende-se que a literatura afro e a literatura negra dizem respeito à arte literária produzida pelo autor negro, que engendra em sua escrita questões como raça, preconceito, discriminação, discutindo os problemas que estão atrelados a essas categorias. Contudo, há sempre polêmica e desconforto quando se propõe conceituar tais literaturas, justamente, porque não há consenso entre os críticos literários. A dificuldade reside, talvez, no conjunto de culturas que formam o Brasil e que, conseqüentemente, ressoa nos aspectos da arte.

Para Maria Nazareth Soares Fonseca (2011, p. 261), “a literatura negra não se configura como um gênero literário nem se mostra a partir de gêneros discursivos específicos”, é antes uma arte literária que coloca em evidência o negro, seja ele escritor ou espectador, tendo como tema central a questão identitária, imbuída de uma consciência cada vez mais latente. Ainda para Fonseca (2011), em certos momentos, a literatura negra é configurada a partir da afirmação

étnica em busca de uma identidade negra ou afro-brasileira, em outros como construções que evidenciam as marcas de autores, invenções literárias, temas e, assim, permanece sendo motivo de discussão entre as várias camadas que se ligam ao estudo de literaturas.

Em relação às nomenclaturas “afro-brasileira” e “negra”, autores como Cuti (2010) defendem que o termo “negra” apresenta maior relação com os processos que geram racismo no Brasil e o emprego do prefixo “afro” traz a ideia do politicamente correto. Para o autor, utilizar a expressão Literatura Afro-Brasileira significa suavizar as questões raciais abarcadas por essa literatura, uma vez que a palavra “afro” é uma das mais polissêmicas do vernáculo. Pautado nessa justificativa, Cuti (2010) adota a expressão “literatura negro-brasileira”, por entender que essa escrita não descende da literatura africana.

Escritores como Zilá Bernd e Eduardo Assis Duarte julgam ser Literatura Afro-Brasileira a expressão mais adequada, justamente pela conexão que existe entre a literatura e a cultura. Nesse sentido, Duarte (2014) pondera que o conceito de literatura afro-brasileira se torna mais fácil de compreender quando se leva em consideração cinco elementos que fazem parte da construção de um texto. O primeiro elemento é a *temática*, na qual o negro é o tema principal. Para o autor, o tema é um elemento primordial na configuração do pertencimento de um texto à literatura afro-brasileira. O segundo diz respeito à *autoria*, em que a escrita é proveniente de autor afro-brasileiro. Em seguida aparece o *ponto de vista*, onde o autor revela uma visão de mundo relacionada à história, à cultura e a outras questões inerentes à vida do negro. O quarto elemento é a *linguagem*, cuja constituição parte de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas da África e que foram inseridas no Brasil. Por fim, tem-se o *público* afrodescendente, marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária. Todos esses elementos reunidos denominam a literatura afro-brasileira que está inserida no rol da literatura negra.

De acordo com Fonseca (2011), ao serem utilizadas para ecoar as vozes discordantes que se manifestam no meio social, as expressões, ora em discussão, permitem que uma série de efeitos de sentido sejam construídos como estratégias que, sendo elas literárias, são também políticas no sentido amplo do termo. Ainda sobre o assunto, a autora destaca que,

Transitando sempre em vias de mão dupla, as expressões assumem as contradições inerentes à sua utilização, mas permitem que se pense na vasta produção de textos que instigam a reflexão sobre a função da literatura que se volta para os segmentos excluídos ou neles produzidos, fazendo-se, no campo da arte, instrumento capaz de produzir efeitos significativos de mudança em cenários culturais e atitudes (Fonseca, 2011, p. 272).

Apesar da não concordância da expressão “literatura negra”, por entender que ela pode fazer o jogo do preconceito, ainda que velado, Dominicio Proença Filho (2004), em seu conhecido artigo “A trajetória do negro na literatura”, apresenta um panorama do negro na literatura e esboça um contraponto para tal discussão, ao propor um duplo sentido para o termo.

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. *Lato sensu*, será *negra* a arte literária feita por quem quer que seja, desde que centrada em dimensões peculiares aos negros ou aos descendentes de negros (Proença Filho, 2004, p. 185).

Dadas as circunstâncias socioculturais, a designação mais utilizada, não só a nível de Brasil, mas em outros países da América, vincula-se ao sentido restrito, como mecanismo que reivindica direitos e valores ignorados pela elite e busca firmar-se com base em uma identidade própria. Assim, o negro que escreve e é reverenciado, nesses textos, emerge do seu lugar de fala, das suas especificidades que só o próprio negro é capaz de expressar. “Essa identidade e sua presença forjadora e aglutinadora da comunidade em que o grupo étnico se situa seriam elementos decisivos na luta pela eliminação das discriminações e pela conquista do lugar que lhes pertence de direito e que o grupo dominante insiste em negar” (Proença Filho, 2004, p. 185).

Para Proença Filho (2004), em sentido amplo, a literatura negra está associada aos movimentos que lutam pela afirmação do negro, oportunizando a ele tomar consciência da sua condição social em todos os lugares do mundo, especialmente, naqueles em que o preconceito e a discriminação são realizados, muitas vezes, de forma velada, como é o caso do Brasil. Nesse contexto, falar das literaturas africanas, afro-brasileira e negra é, sem dúvidas, pensar no panorama histórico, político e social em que tais literaturas estão inseridas. Em termos de afirmação da identidade literária, é compreender como esse contexto exerceu e exerce influência nas escolhas temáticas e no modo de escrever de seus autores.

As reflexões esboçadas sobre literatura negra e afro-brasileira trazem a compreensão de que elas estão intrinsecamente ligadas, pois ainda que carreguem características próprias, seus objetivos, de algum modo, encontram-se em prol de uma arte literária que resulta em exaltar a escrita negra. É possível notar um sentimento positivo de etnicidade atravessando essa textualidade, onde personagens são descritos sem a intenção de esconder sua identidade negra, com valorização das heranças culturais. Sobre isso, Florentina Souza e Maria Nazaré Lima ponderam que

a denominação “literatura negra”, ao procurar se integrar às lutas pela conscientização da população negra, busca dar sentido a processos de formação da identidade de grupos excluídos do modelo social pensado por nossa sociedade. Nesse percurso, se fortalece a reversão das imagens negativas que o termo “negro” assumiu ao longo da história. Já a expressão “literatura afro-brasileira” procura assumir as ligações entre o ato criativo que o termo “literatura” indica e a relação dessa criação com a África, seja aquela que nos legou a imensidão de escravos trazida para as Américas, seja a África venerada como berço da civilização (2006, p. 25).

São literaturas que buscam situar a existência de um discurso literário diferente daquele ofertado pela literatura canônica e, mais do que isso, que estão comprometidas não só em promoverem uma conscientização dos grupos excluídos e marginalizados pela sociedade, mas também de participarem ativamente na formação da identidade desses grupos e, assim, tanto a literatura negra, como a literatura afro-brasileira contribuem para que os estigmas e as imagens negativas atribuídos a essa população desapareçam paulatinamente e deem lugar às construções identitárias pautadas nas imagens positivas, como propõe a Lei 10.639/03.

Desde o final do século XIX, escritores como Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto foram precursores nas discussões voltadas para os problemas enfrentados pelo negro, como o racismo e a discriminação. De forma isolada e afastados de qualquer movimento coletivo, levantaram a bandeira em prol de uma sociedade menos preconceituosa.

Luiz Gama, filho de africana negra, é considerado um dos pioneiros da poesia afro-brasileira. Sua poética é marcada pela necessidade de se proclamar negro, revelando uma preocupação em construir e afirmar sua identidade negra. “Sua matéria estética sempre parte de formas tradicionais e dos escritos canônicos para revertê-los ao mundo negro, descentrando, satirizando e desconstruindo o eurocentrismo” (Côrtes, 2014, p. 58). Em “Quem sou eu?”, por exemplo, o escritor lança ao leitor a complexidade das relações interétnicas que a sociedade vivia naquele tempo. O questionamento colocado na epígrafe do poema é de um eu lírico que se vale da ironia para interrogar sua condição social e racial:

quem sou eu?!/ Que importa quem?!/ Sou um trovador proscrito,/ Que trago na fronte escrito/ Esta palavra – Ninguém!”. Ao final do poema, a ironia dá lugar ao tom satírico: “se negro sou, ou sou bode/ Pouco importa. O que isto pode?! Bodes há de toda a casta,/ Pois que a espécie é muito vasta. [...] uns plebeus e outros nobres,/ Bodes ricos, bodes pobres,/ Bodes sábios, importantes,/ E também alguns tratantes (Duarte, 2014, p. 60).

Se, inicialmente, o eu lírico revela dúvida em não saber ao certo quem é, ao final demonstra que não só construiu sua identidade, como também a legítima, reconhecendo a sua cor e assumindo a sua postura e o seu valor diante de uma sociedade mesquinha e perversa. A escrita de Gama é marcada pela busca do reconhecimento da diversidade e esse elemento “é a

deixa para ridicularizar toda a estrutura de poder que subjuga o negro escravizado e seus descendentes” (Côrtes, 2014, p. 60). É, portanto, uma literatura ousada e criativa que faz duras críticas ao silenciamento e à exclusão do negro em todas as esferas da sociedade, principalmente, no âmbito da arte literária.

Vítima do preconceito racial em diversas ocasiões, Cruz e Souza não nega a sua descendência (filho de escravos) e utiliza sua escrita para denunciar e combater o racismo. Considerado o primeiro grande poeta negro brasileiro, deixa sua marca no movimento simbolista através de uma produção literária que une os processos de exclusão vivenciados pelo negro e as expressões estilísticas próprias do movimento desse período.

Entendemos que o estudo em sala de aula acerca da escola literária simbolista deva perpassar pela exploração da obra de Cruz e Sousa, visto que o autor evidencia temas importantes e polêmicos, como as questões raciais, valendo-se de uma linguagem imagética e sonora para transmitir as suas mensagens. É importante destacar que Cruz e Sousa escreve no contexto histórico das teorias que permearam o século XIX, como o positivismo e o determinismo que sustentavam o conceito de raça e aumentavam o racismo na sociedade, subjugando negros em detrimento dos brancos.

Segundo Gomes (2005), o termo “raça”, quando usado para se referir ao segmento negro, ainda é acompanhado de certo desconforto, desconhecimento e, muitas vezes, há reações negativas, que se deve ao fato de que a “raça” é atrelada ao racismo, aos ranços da escravidão e às imagens que se construiu e se constroem sobre “ser negro” e “ser branco” no Brasil, além da própria noção de raças superiores e inferiores, como era usada, originalmente, no século XIX. Apesar dos avanços ocorridos em torno desse tema e do entendimento do próprio termo, é ele quem, ainda, apresenta a “dimensão da verdadeira discriminação contra os negros ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade” (Gomes, 2005, p. 45). Daí a importância de se ter clareza do termo, referindo-se a ele na perspectiva de uma nova interpretação, baseada na dimensão social e política.

Cruz e Sousa era um negro livre e culto em uma sociedade escravocrata, que colocava o negro em uma condição intelectual inferior ao branco e, ao escrever o poema “Emparedado”, o escritor destaca o quanto a rejeição do branco ao negro, em virtude da sua cor, faz parte de uma questão cultural ampla. A mensagem do texto é, de certo modo, uma premunição do quanto o negro encontrará barreiras para evidenciar o progresso da população negra e participar das atividades até então destinadas aos brancos.

[...] 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, bruscamente 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 [...] (Sousa, 2000 *apud* Cuti, 2010, p. 69-70).

Nesse trecho, Cruz e Sousa convoca o leitor a refletir sobre a condição do negro numa sociedade marcada pela discriminação e o preconceito. Para todos os lados que o afrodescendente pensa ou mesmo quer ir, encontra “paredes” que limitam o seu acesso aos seus próprios direitos. Além disso, é um eu lírico enclausurado na sua própria cor e angustiado com as práticas racistas, apesar da abolição dos escravos. É possível, ainda, observar traços autobiográficos, uma vez que Cruz e Sousa enfrenta a dificuldade de se firmar enquanto escritor negro, por não ter o reconhecimento dos artistas e críticos da arte em relação a sua escrita.

De acordo com Cuti (2010, p. 70), “as paredes que sobem, para emparedar o ‘eu’ poético, quase personagem narrador, sedimentam-se pela reprodução diária de ideias e concepções racistas e pela prática (a discriminação física, histórica e cultural)”. Mesmo que essa mensagem faça alusão ao século XIX, é necessário pensar que muitas dessas ideias são recorrentes no cotidiano da sociedade brasileira do século XXI, uma vez que os ingredientes do racismo como o egoísmo, o preconceito, a prepotência, frequentemente, aparecem nos discursos do cidadão preconceituoso. Por essas e outras razões, a produção literária de Cruz de Sousa, tida como um cânone da literatura brasileira, compõe o quadro de textos do simbolismo (período literário explorado no ensino médio) e que, de algum modo, fomenta as discussões acerca das relações sociais e raciais no Brasil.

O que dizer, então, da produção literária de Lima Barreto? O início do século XX é marcado pela escrita gritante de um carioca polêmico e criador de histórias peculiares. Descendente de uma africana de Moçambique, embora tivesse a pele mais clara e o cabelo não tão crespo, nunca foi poupado das práticas de discriminações reservadas ao negro e seus descendentes. Entre tantos temas abordados, os dilemas da identidade étnica e racial sempre estiveram registrados em suas linhas. Considerado pela crítica literária o precursor do Modernismo, algumas de suas obras, como *Clara dos Anjos*, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* e *Triste fim de Policarpo Quaresma* são títulos presentes, nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura do ensino médio, das escolas pesquisadas neste trabalho, pois abordam não só o nacionalismo brasileiro, como também os problemas sociais que marcam o Brasil, como o preconceito racial.

O livro *Claras dos Anjos*, por exemplo, uma das primeiras obras de autor negro a discutir as questões raciais, narra a história de uma jovem negra do subúrbio carioca que é seduzida por um rapaz de classe média, cujo hábito é se aproveitar de jovens pobres e depois abandoná-las. Clara dos Anjos representa as muitas e muitos brasileiros inseridos num escopo de sociedade que privilegia alguns em detrimento de tantos outros. Ao descrever a protagonista da história, o narrador registra com propriedade esse quadro perverso.

Clara era uma natureza amorfa, pastosa, que precisava mãos fortes que a modelassem e fixassem. Seus pais não seriam capazes disso. A mãe não tinha caráter, no bom sentido, para o fazer; limitava-se a vigiá-la caninamente; e o pai, devido aos seus afazeres, passava a maioria do tempo longe dela. E ela vivia toda entregue a um sonho lânguido de modinhas e descantes, entoadas por sestrosos cantores, como o tal Cassi e outros exploradores da morbidez do violão. [...] Na sua cabeça, não entrava que a nossa vida tem muito de sério, de responsabilidade, qualquer que seja a nossa condição e o nosso sexo. [...] Não havia, em Clara, a representação, já não exata, mas aproximada, de sua individualidade social; e, concomitantemente, nenhum desejo de elevar-se, de reagir contra essa representação. A filha do carteiro, sem ser leviana, era, entretanto, de um poder reduzido de pensar, que não lhe permitia meditar um instante sobre o destino, observar os fatos e tirar ilações e conclusões. A idade, o sexo e a falsa educação que recebera tinham muita culpa nisso tudo; mas a sua falta de individualidade não corrigia a sua 50 oblíquada visão da vida (Barreto, 2002, p. 90).

A descrição atribuída aos pais de Clara, enquadrados como mestiços, e à própria personagem principal, traçada como “morena”, configura-se como uma marca de ironia, recurso bastante usado por Lima Barreto em sua produção literária. A caracterização de Clara, no fragmento supracitado, reúne os estigmas ofertados à mulher do início do século XX, notadamente, o de ser uma pobre mulata, tendo como possível destino ser uma simples “serviçal” e, além disso, os estereótipos atribuídos reforçam a diferença social entre Clara e outras personagens da história, como seu namorado, por exemplo. De acordo com Sant’Ana (2005), o *estereótipo* tem ligação direta com o preconceito. Em outras palavras, significa dizer que o estereótipo é a prática do preconceito, a partir da sua manifestação comportamental. Comumente, o estereótipo é usado para justificar uma suposta inferioridade, manter o *status quo* e legitimar a dependência, a subordinação e a desigualdade entre os sujeitos.

A falta de expressão, na qual o narrador refere-se à Clara dos Anjos, revela a ausência de voz dos excluídos, marginalizados e da população da classe menos abastada, que se amontoava nos subúrbios, sufocados e achatados pela exploração da elite, como descrito no trecho:

Há casas, casinhas, casebres, barracões, choças, por toda a parte onde se possa fincar quatro estacas de pau e uni-las por paredes duvidosas. Todo o material para essas construções serve: são latas de fósforos distendidas, telhas velhas, folhas de zinco, e, para as nervuras das paredes de taipa, o bambu, que não é barato. Há verdadeiros aldeamentos dessas barracas, nas coroas dos morros, que as árvores e os bambuais

escondem aos olhos dos transeuntes. Nelas, há quase sempre uma bica para todos os habitantes e nenhuma espécie de esgoto. Toda essa população, pobríssima, vive sob a ameaça constante da varíola e, quando ela dá para aquelas bandas, é um verdadeiro flagelo (Barreto, 2002, p. 72).

A obra possui um caráter realista e antirromântico ao evidenciar os problemas sociopolíticos do país e sua leitura permite observar como a população negra e afrodescendente foi e é empurrada para as periferias brasileiras, carregando consigo todas as mazelas de uma sociedade que discrimina e faz aumentar a opressão racial. Através de palavras agudas, o narrador destaca seu ressentimento em relação ao destino das pessoas humildes, pobres e mulatas, ao mesmo tempo em que as defende, por meio da denúncia, entendendo que esse público se tornou presa fácil para uma sociedade injusta e preconceituosa.

Em *Recordações do Escrivão Isaías*, Lima Barreto não se furta mais uma vez de escancarar os conflitos enfrentados pelos negros e, novamente, apresenta uma obra cuja história é a de um jovem em busca de seus ideais, que se coloca à prova de tudo para tentar vencer na vida, alcançar o sonho de se tornar doutor no Rio de Janeiro e, quem sabe, sair de sua condição humilde para uma posição de *status* na sociedade. Trata-se de uma produção literária com forte teor autobiográfico, onde o narrador-personagem, um mulato, comenta, com amargura, as situações ruins que precisa vivenciar e como sua cor interfere negativamente na sua ascensão.

Há uma passagem em que o narrador demonstra decepção em relação ao deputado doutor Castro, a quem admirava, mas que aos poucos foi percebendo que se tratava de um ser totalmente insensível aos pobres, aos miseráveis, cujas atitudes revelavam descaso e indiferença, então o Isaías questiona: “Onde estava nele o poder da observação e a simpatia necessária para entrar no mistério daquelas rudes almas que o cercavam e o elegiam?” (Barreto, 1995, p. 34). Diferente da personagem Clara dos Anjos, Isaías, apesar de ser rechaçado em muitas ocasiões, em virtude da sua condição de negro, não é um homem alheio aos problemas sociais, pelo contrário, tem plena consciência de seu lugar e seu papel na sociedade. É, na verdade, um símbolo de força e resistência frente a tantas barreiras.

Triste fim de Policarpo Quaresma apresenta outras facetas do escritor Lima Barreto. Se nas outras duas obras citadas, anteriormente, há um enfoque ao preconceito racial, aqui, mantém-se a defesa em prol dos humilhados, mas sua escrita ultrapassa as fronteiras das discriminações e conduz o leitor a refletir sobre outras questões nacionais, a partir de uma crítica mais abrangente. A narrativa em terceira pessoa traz a figura do Major Quaresma, homem branco e ingênuo que vive em busca da sua identidade nacional, com base nas suas iniciativas e experiências individuais.

Ainda num passeio breve por outros escritos de Lima Barreto, é possível perceber que sua caneta e sua arte foram instrumentos fundamentais para denunciar e combater toda e qualquer forma de discriminação. Numa das passagens do seu *Diário íntimo*, Barreto expõe seu momento de revolta pelo tratamento recebido:

Na estação, passeava como que me desafiando o C.J. (puto, ladrão e burro) com a esposa ao lado. O idiota tocou-me na tecla sensível, não há como negá-lo. Ele dizia com certeza: – Vê, “seu” negro, você me pode vencer nos concursos, mas nas mulheres, não. Poderás arranjar uma, mesmo branca como a minha, mas não desse talhe aristocrático. Suportei o desafio e mirei-lhe a mulher de alto a baixo, e, dentro de alguns anos, espero encontrar-me com ela em alguma casa de alugar cômodos por hora (Barreto, 2000 *apud* Cuti, 2010, p. 76).

O narrador, enquanto negro, transpõe nesse desabafo sua indignação e, ao mesmo tempo, demonstra que aprendeu a captar a sutil discriminação racial a que estava exposto. Mostra, também, que não irá se render, pelo contrário, assume as consequências de se mostrar e se impor diante das injustiças, a partir de um discurso de resistência.

De acordo com Cuti (2010), escritores como Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto, integrantes de uma população contaminada pela violência da discriminação, valeram-se da arte literária para escancarar os problemas do Brasil.

Os citados autores, com base em suas experiências de serem racialmente discriminados, desenvolveram textos nos quais deixaram transparecer um posicionamento diferenciado pela constituição de um sujeito étnico negro. No interior do texto, portanto, percebe-se que o ponto de emanação do discurso reivindica para si a identidade com os discriminados e não com os discriminadores (2010, p. 63).

As temáticas abordadas nas obras de Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto vão ao encontro do que propõe a Lei 10.639/03, no que tange à discussão em torno das relações étnico-raciais, pois, ao explorar temas ligados à população negra, permite a reflexão acerca da igualdade entre os povos e dos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. O debate dessas obras em sala de aula deve ser na direção do como era antes e o que se alcançou de positivo até os dias atuais e, nesse sentido, uma pedagogia atenta e libertadora pode permitir que a escola se aproxime de uma formação que possibilite ao estudante negro e não negro forjar novas relações étnico-raciais, pautadas no respeito e na diversidade.

É imperioso ressaltarmos que, durante muito tempo na história, a literatura do ponto de vista do cânone literário se encarregou de colaborar para a constituição de um imaginário negativo sobre o negro, valendo-se da noção de literatura enquanto instrumento de poder, de convencimento, fonte inspiradora do pensamento e, também, da ação. É nesse campo da representação social que a natureza da literatura negra tem buscado se firmar, com ênfase na

anulação da subalternidade e da segregação que restringe a população negra da sociedade. A literatura, em concordância com Cuti (2010, p. 13), “precisa de forte antídoto contra o racismo nela entranhado”. Notadamente, todos aqueles que experienciaram ou experenciam os infortúnios, o massacre e as adversidades assumem a postura de elaborá-la e defendê-la frente às imposições, ou seja, “os autores nacionais, principalmente os negro-brasileiros, lançaram-se a esse empenho, não por ouvir dizer, mas por sentir, por terem experimentado a discriminação em seu aprendizado” (Cuti, 2010, p. 13).

Notamos que a luta e o combate às práticas racistas é uma abordagem antiga, no texto literário, e, ao longo do tempo, ganhou escopo nas letras de outros escritores que acreditam na força e no poder da literatura, como Maria Firmina dos Reis, Solano Trindade, Abdias Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Ruth Guimarães, Cuti, Cristiane Sobral, Alan da Rosa, José Rufino, Conceição Evaristo, Livia Natália, Jeferson Tenório, entre tantos outros.

Com base nas discussões feitas até aqui acerca das Literaturas Africanas, Literatura Afro-Brasileira e Literatura Negra, é possível perceber algumas semelhanças entre elas, sobretudo, no que diz respeito aos objetivos dessa escrita. De acordo com Amâncio, a articulação entre tais literaturas primam pela

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

Cada literatura, com sua especificidade, carrega em si a marca da autoconscientização e a busca pela ampliação dos espaços de visibilidade dos negros e de seus descendentes, independentemente do tipo de cabelo, da cor da pele, como salienta Fonseca (2011), quando diz que tal visibilidade tem como objetivo reverter as associações que ligam os negros à feiura, à sujeira ou ao que está fora dos padrões determinados pela elite e, a partir disso, alcançar uma construção de valores positivos, capazes de esvaziar os significados negativos gravados no corpo negro e nos lugares por onde ele circula.

Nesse contexto, as literaturas abordadas reforçam não só o diálogo literário existente entre as produções literárias do Brasil e do Continente Africano, como também são ferramentas valiosas de resistência e de luta contra as injustiças da sociedade racista. Daí a importante e urgente necessidade de inseri-las no contexto escolar, explorando todos os aspectos que podem, verdadeiramente, representar mudança e transformação nos paradigmas preconceituosos e discriminatórios que circulam na sociedade atual.

3 A LEI 10.639/03 E SEUS DESDOBRAMENTOS

3.1 Breve histórico da Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003

A história do Brasil é marcada, especialmente, pela escravidão e por conseguinte pela desigualdade socioeconômica e racial entre os povos que habitaram e habitam esse lugar. Por longos anos, a sociedade foi direcionada para a aceitação de que um país é terminantemente constituído do mais forte e do mais fraco; do rico e do pobre; do branco e do negro, aumentando cada vez mais os abismos, a discriminação e o preconceito entre as pessoas. De acordo com Sueli Carneiro (2011), o racismo científico do século XIX, herança da escravidão, valeu-se de suposta cientificidade para justificar a divisão da humanidade em raças e, ao mesmo tempo, “estabeleceu hierarquia entre elas, conferindo-lhes estatuto de superioridade ou inferioridade” (Carneiro, 2011, p. 16). Nota-se que as hierarquias apontadas pela autora, em certa medida, contribuíram e contribuem para a reprodução de pensamento e postura discriminatória, que acentua a distância entre as classes.

Não se pode negar que as desigualdades raciais presentes na sociedade brasileira estão intimamente ligadas ao processo de exploração sofrido pelo negro ao longo do tempo. Desde o seu desembarque, no Brasil, este se viu obrigado a deixar de lado a sua cultura, a sua língua, os seus costumes, a sua identidade, em detrimento da cultura do colonizador, além de ser submetido a diversas atrocidades de cunho físico e moral. A historiadora Sharyse Piroupo do Amaral (2011) afirma que a condição jurídica dos escravizados, no Brasil, era a de “coisa”, e acrescenta:

Por serem juridicamente “coisas”, os homens e mulheres escravizados podiam ser doados, vendidos, trocados, legados nos testamentos de seus senhores e partilhados, como quaisquer outros bens. Na condição de “coisa” eles não podiam possuir e legar bens, constituir poupança, nem testemunhar em processos judiciais. A coisificação jurídica do escravizado fazia parte de uma estratégia de dominação que buscava desumanizar os escravizados e que ao mesmo tempo em que os destituía de todos os direitos criava uma ideologia de subalternidade, segundo a qual eles seriam incapazes de refletir e contestar a própria condição (Amaral, 2011, p. 13).

Os povos africanos e afro-brasileiros que participaram de maneira significativa na construção do país, exercendo influência em todos os contextos político, econômico, social e tecnológico, esperaram por décadas ações que pudessem reparar ou mesmo reconhecer tamanha importância na história do Brasil. De acordo com Luciana Lima Batista (2014), é somente a partir da metade do século XX que se inicia, no país, a criação de leis com o intuito de promover a valorização e o respeito à cidadania dos negros. Marcos como: a Declaração Universal dos

Direitos Humanos de 1945³; a Constituição Federal de 1988⁴; a Lei n° 7.716/89⁵; a Lei n° 12.288/2010⁶ e a Lei n° 10.639/2003 constituem-se como ações valiosas na luta pela valorização, igualdade e afirmação da identidade negra brasileira.

Como símbolo de mudança e reparação àqueles que sempre estiveram à revelia do branco e do rico no Brasil, em 2003, iniciou-se no país um movimento mais contundente de reconhecimento e valorização da cultura negra. Tal movimento é evidenciado no parecer n° 003/2004⁷, que busca oferecer uma resposta à demanda da população afrodescendente, no que diz respeito à educação e propõe a construção de políticas públicas, com o intuito de garantir direitos aos cidadãos brasileiros (Brasil, 2004), que foram outrora ignorados e rejeitados pelos detentores do poder. Assim,

A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (Brasil, 2004, p. 11).

Nesse sentido, a Lei 10.639/03 é não só uma valorosa iniciativa, por parte do Estado, de combate ao racismo e a todo tipo de discriminação, mas constitui-se como um marco legal da trajetória brasileira e celebra a conquista dos movimentos negros que, por muitas décadas, lutaram e seguem lutando por uma sociedade mais igualitária, pelo acesso da população negra a todos os espaços e pelo reconhecimento da histórica contribuição desse povo na construção e formação da estrutura social do país.

A referida lei altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9.394/96, que cria diretrizes e organiza o sistema educacional público e privado do Brasil, da educação básica ao ensino superior. Aprovada em 20 de dezembro de 1996, é também conhecida como Lei Darcy Ribeiro em homenagem ao educador e político brasileiro que formulou a lei. A LDB é composta de 92 artigos e versa sobre os mais variados temas da educação brasileira (Brasil, 2004).

³ Erigida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em que o Brasil é signatário, a qual define os direitos inerentes a todos os seres humanos (Batista, 2014).

⁴ Estabelece as práticas racistas como crime inafiançável e imprescritível (Batista, 2014).

⁵ Conhecida como a Lei Caó, estabelece as implicações criminais para práticas discriminatórias (Batista, 2014).

⁶ Criação do Estatuto da Igualdade Racial que busca garantir a igualdade efetiva de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos e o combate à discriminação e outras formas de intolerância étnica (Batista, 2014).

⁷ Regulamenta a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, pela Lei 10.639/2003 (Brasil, 2004).

Promulgada em janeiro de 2003, a Lei 10.639/03 representa um importante avanço no combate às práticas racistas que ainda circulam no cenário brasileiro, pois trata-se de uma política nacional de educação que diz respeito ao reconhecimento dos saberes e das contribuições dos povos africanos e afro-brasileiros na formação do país. Tal legislação estabelece no artigo 26-A a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana e afro-brasileira na educação pública e privada de ensino fundamental e médio e acrescenta:

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Brasil, 2004, p. 35).

O parágrafo primeiro demonstra que a referida lei está pautada na política de igualdade entre os povos, na construção verdadeira de uma identidade multicultural e pluriétnica, bem como na superação do preconceito racial, no sentido de que haja o reconhecimento dos direitos da população afro-brasileira, ao passo que o inciso segundo destaca que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e dos povos indígenas é de responsabilidade de toda a escola, mas refere-se, especialmente, a três áreas de conhecimento como veículos de trabalho: a História, as Artes e a Literatura.

A outra alteração feita na LDB está relacionada ao acréscimo do artigo 79-B, que preconiza: “o calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como Dia Nacional da Consciência Negra” (Brasil, 2004, p. 35). A data foi escolhida em homenagem a Zumbi dos Palmares, que foi um líder do Quilombo de Palmares e é considerado símbolo da luta e da resistência dos negros ao regime escravocrata e ao racismo. O objetivo de celebrar o Dia Nacional da Consciência Negra no Brasil, entre outras coisas, é chamar a atenção da sociedade para o racismo e contribuir para a reflexão das suas consequências para a população negra, que, de acordo com o Censo Demográfico 2022, realizado pelo IBGE⁸, representa 55,5% (autodeclarados pretos e pardos) da população do país, o que corresponde a mais de 112 milhões de pessoas (IBGE, 2022).

O acréscimo aos artigos 26 e 79 da LDB, ainda que tardio, se apresenta como um importante passo para a adoção de pedagogias que mostrem a história do negro e do indígena de maneira profunda, evidenciando suas contribuições na formação do território brasileiro, sem

⁸ Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

reproduzir os estereótipos atribuídos a eles, como povos exóticos ou meros produtores de danças, artesanato, comidas e diferentes dialetos, quando os feitos históricos ou a própria história eram sempre vinculados ao colonizador português. Tal acréscimo não teria sido necessário se a maioria da população brasileira não apresentasse índices acentuados de baixa autoestima, as piores condições de moradia, saúde, trabalho, além de estar sujeita a deboches e piadas que desqualificam a sua condição humana (Amâncio, 2014).

No debate acerca das mudanças na legislação, Gomes e Jesus (2013) destacam a importância da alteração da Lei 9394/96 pela Lei 10.639/2003, no que concerne os artigos 26-A e 79-B, bem como a elaboração da Resolução CNE/CP 1/2004, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e que está fundamentada no Parecer CNE/CP 3/2004. Para os autores, as alterações previstas na legislação

compõem um conjunto de dispositivos legais considerados como indutores de uma política educacional voltada para a afirmação da diversidade cultural e da concretização de uma Educação das Relações Étnico-Raciais nas escolas, desencadeada a partir dos anos de 2000. Tanto a legislação como seus dispositivos podem ser considerados como pontos centrais no processo de implementação das políticas de ações afirmativas na educação brasileira nos seus diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais (Gomes; Jesus, 2013, p. 21).

Por reconhecer o esforço de se criar esses dispositivos legais e entender que não bastava somente criar as leis, mas garantir que a política educacional proposta saísse do discurso e do papel, tornando-se efetiva na prática, o governo da época elaborou ações para auxiliar na implementação dos dispositivos legais. Em maio de 2003, criou-se a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPPIR), para contribuir e assegurar os avanços das políticas de promoção da igualdade racial. Em novembro do mesmo ano, o Decreto 4.886/03 instituiu a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial (PNPIR), com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra (Brasil, 2004).

Desta forma, recolocou a questão racial na agenda nacional e a importância de se adotarem políticas públicas afirmativas de forma democrática, descentralizada e transversal. O principal objetivo desses atos é promover alteração positiva na realidade vivenciada pela população negra e trilhar rumo a uma sociedade democrática, justa e igualitária, revertendo os perversos efeitos de séculos de preconceito, discriminação e racismo (Brasil, 2004, p. 8).

Ao colocar a questão racial no cerne da discussão, o governo convoca toda a sociedade a refletir sobre o tema e a propor políticas que possam combater o racismo e as discriminações. De acordo com a relatoria do parecer CNE/CP 003/2004, elaborado para a implementação da

lei, as diretrizes propostas na Lei 10.639/03 não dizem respeito apenas à população declarada negra, mas a toda população (Brasil, 2004), isto é, trata-se de um projeto que busca reconhecer e respeitar as raízes étnico-raciais que compõem a sociedade brasileira, além de oportunizar a ampliação do conhecimento e a valorização da cultura negra de forma igualitária e democrática.

Tal valorização perpassa pelo cumprimento do objetivo principal do Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que é “o reconhecimento e a valorização da identidade, história e cultura dos afro-brasileiros, garantia de seus direitos de cidadãos, reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias, asiáticas” (Brasil, 2004, p. 20). Entende-se que, nos espaços escolares, os estudos acerca da história da África e das culturas africanas e afrodescendentes podem possibilitar aos educadores e educandos interagirem com a cosmovisão do africano e compreender seus modos e comportamentos.

Nessa perspectiva, as medidas jurídicas propostas pelo Estado Brasileiro, a partir de 2003, traz à tona a necessidade de um trabalho, no contexto escolar, que evidencie o protagonismo dos africanos, afrodescendentes e indígenas na construção do Brasil e que contribua para a mudança de paradigmas em relação à imagem estereotipada do negro e dos povos indígenas, tradicionalmente apresentados como escravizados e submissos à dominação europeia.

É válido destacarmos que a solidez da Lei 10.639/03 como estímulo ao combate às práticas racistas, no âmbito educacional, foi tão significativa que, alguns anos depois, promulgou-se a Lei 11.645/2008, tornando obrigatória a inclusão da cultura indígena nos currículos da educação brasileira. Sobre as referidas leis e seus avanços, Santos diz que,

Na prática, o sistema educacional brasileiro deu passos largos em direção à adoção de programas de ações afirmativas, isto é, conjuntos de ações políticas e orçamentárias destinadas à correção de desigualdades raciais e sociais. Essas ações visam oferecer tratamento diferenciado a fim de corrigir desvantagens históricas e eliminar a marginalização criada e mantida pela estrutura social brasileira (2009, p. 82).

Em 2023, o Geledés Instituto da Mulher Negra e o Instituto Alana⁹ realizaram a pesquisa intitulada “Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira”, tendo como objetivo a atualização dos dados acerca da implementação da lei nos municípios brasileiros. A investigação aponta diversos fatores que impedem o cumprimento da lei, como, por exemplo, a falta de apoio por parte de

⁹ São organizações que trabalham no campo dos direitos humanos e em defesa dos direitos de bebês, crianças e adolescentes (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 5).

estados e do governo federal, não só no que compete às ações diretas, mas também ao que diz respeito à cooperação técnica e financeira. Outro dado relevante da pesquisa é que, dos 21% dos municípios do país que responderam ao questionário (1.187 Secretarias Municipais de Educação), em 18% deles, não há “nenhum tipo de ação para assegurar um currículo racialmente justo e que proporcione uma experiência escolar digna para todas as crianças e adolescentes” (Benedito; Carneiro; Portella, 2023, p. 8).

É importante reconhecermos que, em alguma medida, houve avanço por uma educação que contemple e exalte os africanos, afrodescendentes e indígenas, entretanto, os dados evidenciados na pesquisa deixam claro que muito ainda é necessário caminhar para que, de fato, novas posturas e tomadas de decisões sejam vivenciadas na sociedade brasileira, visto que são mudanças que perpassam pela via escolar e requerem atitudes dos gestores educacionais comprometidos com a democratização das relações sociais e com o fim da desigualdade racial (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

3.2 Por uma Educação das Relações Étnico-Raciais

É indiscutível que o tema acerca do ensino das relações étnico-raciais ganhou notoriedade a partir da criação da Lei 10.639/03, pois se trata de uma discussão que gira em torno da diversidade cultural e que ocupa cada vez mais espaço nos debates acadêmicos e entre os movimentos que lutam pela valorização e pelo respeito às diferenças. Dito isso, torna-se imprescindível que a educação considere as questões culturais na concepção curricular e caminhe na direção de uma educação na e para uma sociedade multicultural.

A partir da promulgação da Lei 10.639/2003, ações foram construídas no sentido de fazer valer a legislação. No ano seguinte à sua regulamentação, o Conselho Nacional de Educação - CNE aprovou o Parecer CNE/CP 003/2004, Resolução 01/2004, no qual instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNs para a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileiras e Africanas, com o objetivo de dar subsídios para a criação de programas, projetos político-pedagógicos e currículos que busquem combater o racismo e as discriminações que atingem a população negra (Brasil, 2004).

As DCNs, entre outras coisas, ressaltam a importância da educação para as relações étnico-raciais, reforçando a valorização da consciência negra nos afrodescendentes, para que, de alguma maneira, possam se orgulhar da herança cultural africana que os marca, tendo a oportunidade de enxergar a influência histórica africana em seus costumes. Nas Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais, há uma listagem dos princípios a serem

seguidos pelas diretrizes: I - socialização e visibilidade da cultura negro-africana; II - formação de professores com vistas à sensibilização e à construção de estratégias para melhor equacionar questões ligadas ao combate às discriminações racial e de gênero e à homofobia; III - construção de material didático-pedagógico que contemple a diversidade étnico-racial na escola; IV - valorização dos diversos saberes; V - valorização das identidades presentes nas escolas, sem deixar de lado esse esforço nos momentos de festas e comemorações (Brasil, 2006, p. 24).

Os princípios listados reforçam o pensamento de que educar para as relações-raciais significa reconhecer a importância da educação como meio de transformação e sua capacidade de modificar o histórico das relações entre raças que formam o povo brasileiro, sem negar os embates que marcaram esse processo, objetivando estabelecer a convivência respeitosa entre as pessoas.

Ao discutir o tema da educação para as relações étnico-raciais no Brasil e a sua contribuição no desenvolvimento de posturas cada vez mais tolerantes, Petronilha Beatriz Silva ressalta que

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípuo de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (2011, p. 12-13).

Nas palavras de Silva (2011), o esforço por uma reeducação das relações deve ser de todos. A sociedade em sua plenitude necessita abraçar essa demanda e se comprometer com o discurso e a prática de uma educação que contemple a diferença e a pluralidade que compõem a população brasileira. No tocante ao governo, desde o pontapé inicial em 2003, com a regulamentação da Lei 10.639, outros dispositivos legais foram criados no sentido de fomentar ainda mais o processo de mudança e reparação, bem como de reforçar a necessidade de se pensar uma educação pautada na diversidade.

Em 2010, criou-se a Lei 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial, cujo objetivo era garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica. Com a regulamentação do Decreto 7.690/12, o escopo da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI, do

Ministério da Educação (MEC) foi ampliado, incluindo o termo “inclusão”, que busca viabilizar o pleno acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças. Em março de 2012, implementou-se o Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira, tendo como base seis eixos estratégicos: fortalecimento do marco legal; política de formação para gestores e profissionais de educação; política de material didático e paradidático; gestão democrática e mecanismos de participação social; avaliação e monitoramento de condições institucionais (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Ainda no corrente ano, houve a formalização da Lei 12.711/12, que estabelece a política de cotas sociais e raciais no ensino superior federal, com o intuito de garantir a presença de diferentes corpos nas universidades e nos institutos federais do país, bem como pressionar para que as cotas sejam adotadas por instituições de ensino superior estaduais. Em 2015, um Guia de Atuação Ministerial foi elaborado, trazendo contribuições para a implementação da LDB, alterada pela Lei 10.639/03, além disso, dispunha de diretrizes para os membros do Ministério Público brasileiro no monitoramento da implementação da lei no âmbito local e apresentava modelos de instrumentos práticos de atuação (Benedito; Carneiro; Portella, 2023).

Notamos, nesse contexto, que diversos foram os movimentos por parte do Estado na tentativa de implementar a nova legislação, primando pela qualidade e eficácia do que fora proposto. Trata-se uma mudança de postura do Estado brasileiro que, historicamente, teve uma atitude passiva em relação ao racismo e ao preconceito, permitindo que ações discriminatórias fossem cada vez mais comuns.

Os ordenamentos jurídicos regulamentados após a promulgação da Lei 10.639/03 são fundamentais para oferecer suporte a uma educação para as relações-raciais, com vistas a colaborar para um novo tratamento entre as raças que constituem a sociedade brasileira. As diretrizes estabelecidas premiam, de certa maneira, o anseio do movimento negro por uma reeducação para as relações entre os grupos étnico-raciais do Brasil. Para Oliveira (2010), as orientações elencadas no texto do Conselho Nacional de Educação – CNE configuram-se como uma decisão política com enorme repercussão pedagógica, visto que possibilita o questionamento ao currículo de caráter eurocêntrico e favorece o reconhecimento da diferença, ao fazer alusão a todos os cidadãos que estão inseridos numa sociedade multicultural e pluriétnica. O autor ainda ressalta:

Mais do que uma inclusão de novos conteúdos, supõe repensar relações e estimular procedimentos interculturais que também envolva um compromisso com o entorno

sociocultural da escola. Assim, as noções básicas que fundamentam o texto do CNE dizem respeito à igualdade básica dos sujeitos de direitos e o reconhecimento dos diferentes grupos étnico-raciais. A nova legislação associa nação democrática com o reconhecimento de uma sociedade multicultural e pluriétnica, com o objetivo de educar na pluralidade para a interculturalidade e a valorização das identidades (Oliveira, 2010, p. 66).

Em conformidade com o pensamento supracitado e ampliando o debate acerca da construção de um currículo que contemple as relações sociais e raciais, Gomes (2012) pondera que a mudança estrutural prevista nas leis abre espaço para a construção de uma estrutura curricular antirracista, na medida em que possibilita o “falar” sobre a questão afro-brasileira e africana. Mas ela reforça que não é qualquer tipo de fala, “é a fala pautada no diálogo intercultural. E não é qualquer diálogo intercultural. É aquele que se propõe ser emancipatório no interior da escola, ou seja, que pressupõe e considera a existência de um ‘outro’, sujeito ativo e concreto, com quem se fala e de quem se fala” (Gomes, 2012, p. 105). Não é simplesmente mencionar o tema, mas fazer valer a necessidade de um discurso intercultural nos espaços escolares, que considere o sujeito enquanto agente e, nesse contexto,

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (Gomes; Jesus, 2013, p. 22).

Ao afirmar que a mudança na educação perpassa pela construção de uma política educacional que promova a diversidade, Gomes e Jesus (2013) elencam diversos fatores como responsáveis por esse processo, dentre eles a questão do currículo. Não se tem aqui o objetivo de discutir currículo, mas faz-se necessário salientar sua importância para a implementação de uma educação antirracista, tendo em vista que ele ainda carrega marcas do modelo eurocêntrico e que, na maior parte das vezes, rejeita as relações sociais e étnico-raciais. Sacristán (2013) lembra que o currículo não é algo neutro e fixo; é, antes de tudo, um campo controverso no qual são realizadas escolhas que não são as únicas possíveis, isto é, a construção do currículo é fundamental para o objetivo que se pretende alcançar e está passível de mudanças, dadas as circunstâncias que se apresentam.

De acordo com tal pensamento, a maneira como o currículo é concebido resulta na educação que é produzida, pois ele é a mola propulsora do sistema educacional e, não sendo

neutro, tanto pode reforçar a política de dominação cultural imposta há séculos, como pode permitir que o sujeito amplie sua visão de mundo, a partir dos direcionamentos dados pelo professor. A educação, por meio do currículo, é, por assim dizer, o caminho para a desconstrução de posturas discriminatórias e a possibilidade de formar cidadãos para uma sociedade multicultural. Como destacam Gomes e Jesus (2013), a organização e o funcionamento da educação dependem da conexão entre as partes envolvidas e os objetivos que se deseja alcançar, a partir de práticas pedagógicas libertadoras e diversas.

Pensar uma educação para as relações étnico-raciais é, antes de tudo, considerar todas as nuances que envolvem a sociedade brasileira e suas diversidades. É entender que num país multicultural e de olhares distorcidos acerca das relações sociais, a legislação reparadora deve ser acompanhada de políticas que fiscalizem o seu cumprimento e, ao mesmo tempo, ofereçam condições favoráveis para que todos os envolvidos no processo possam trabalhar em prol de uma educação democrática, voltada para o combate às discriminações e que promova a igualdade racial.

3.3 A escola como agente na consolidação dos objetivos da Lei 10.639/03

De acordo com a Constituição Federal de 1988, “a educação é direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, Art. 205), isto é, ao cidadão brasileiro deve ser garantido o direito a uma educação de qualidade, que ofereça não só os conhecimentos científicos, mas possibilite a formação do ser humano pautada nos valores éticos e morais.

Nilma Lino Gomes (2005, p. 146) diz que “a educação é um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais que fazem parte do acontecer humano”. Ampliando a discussão acerca do papel da educação, Kabengele Munanga (2005, p. 17) assevera que “a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados”. Além da colaboração da sociedade, como preconizado no artigo 205, a escola tem papel preponderante na tarefa de promover a educação do indivíduo, pois, de forma democrática e comprometida, pode estimular a formação de valores, hábitos e comportamentos que respeitem as diferenças e as características próprias de grupos e minorias, sendo determinante no processo de formação e cidadania de qualquer sociedade.

Como um instrumento de transformação social, a escola pode ofertar uma educação que vise a equidade entre os sujeitos atendidos, sem estigmatizar grupo social algum, ou seja, sem qualquer tipo de preconceito e discriminação. Para tanto, alguns fatores como uma melhor remuneração para os professores, uma formação docente de qualidade, escolas bem equipadas, infraestrutura decente, bem como um material didático que contemple a diversidade cultural, podem contribuir para que, de fato, a escola alcance o objetivo de formar cidadãos para uma sociedade que seja multicultural.

A partir da promulgação da Lei 10.639/03, muitos têm sido os debates sobre como a escola deve atuar, visando a implementação de um ensino que privilegie as relações étnico-raciais no contexto escolar, tendo em vista ser a escola o espaço capaz de intervir e proporcionar ao estudante as condições necessárias para mudar o panorama atual, no que tange à valorização da cultura afro-brasileira e a diversidade cultural, pois, “embora não possa resolver tudo sozinha” (Munanga, 2005, p. 17), a escola constitui-se como uma força que ocupa um lugar de destaque no processo de transformação da sociedade.

Entendendo o importante papel que tem a escola no contexto social do país e sua responsabilidade na construção de uma educação mais igualitária, Caprini e Faria salientam que,

Ao considerarmos a educação como um dos meios para repensarmos as identidades legitimadoras e a construção de identidades de resistência, seja por seus significados, valores, hábitos e demais elementos culturais, e também um meio para haver uma transformação social, estamos falando da necessidade da escola ressignificar modelos e posturas que legitimam poderes hegemônicos (2014, p. 17).

A ressignificação mencionada por Caprini e Faria (2014) exige que a escola assuma a necessidade de mudança e conheça a cultura existente no contexto escolar para que, verdadeiramente, os hábitos e costumes sejam ressignificados e atendam aos princípios estabelecidos no documento que orienta o ensino das relações étnico-raciais, pois, de acordo com Brito (2009 *apud* Caprini; Faria, 2014), do ambiente escolar surgem normas, valores, comportamentos, rituais, concepções que determinam se a cultura da escola é conservadora ou transformadora e acrescenta:

Assim, qualquer proposta para influenciar uma escola específica precisa falar a sua linguagem, ter um significado para aquele universo, ser inteligível para aquelas pessoas, ser capaz de mudar comportamentos, de criar uma cultura de mudança, mudando. Para tanto, é preciso conhecer os elementos (valores, normas, hábitos, atitudes, etc.) que regem a cultura a ser transformada em cultura de mudança (Brito, 2009 *apud* Caprini; Faria, 2014, p. 17).

Se antes a escola já lidava com os mais variados desafios para alcançar o que fora proposto no Artigo 205 da Constituição Federal, a partir da regulamentação da Lei 10.639/03, tais desafios se tornaram ainda mais contundentes, visto que a exigência por uma educação inclusiva e democrática, especialmente, no que diz respeito à população negra, é cada vez maior e urgente, dada a situação de preconceito racial e discriminação que ainda permeia a sociedade brasileira.

Nesse contexto, considerar hábitos, valores e atitudes do ambiente escolar, para estabelecer o processo de mudança, é imprescindível, a fim de que se tenha uma educação multicultural, como ressalta Munanga (2005), quando afirma que,

Se a nossa sociedade é plural, étnica e culturalmente, desde os primórdios da sua invenção pela força colonial, só podemos construí-la democraticamente respeitando a diversidade do nosso povo, ou seja, as matrizes étnico-raciais que deram ao Brasil atual sua feição multicolor composta de índios, negros, orientais e mestiços (Munanga, 2005, p. 18).

Reconhecer que o Brasil é um país que carrega em si a marca do racismo é, sem dúvidas, o primeiro passo para que a escola cumpra com o seu objetivo primordial de formar homens e mulheres capazes de respeitar e valorizar todas as culturas que transitam no território brasileiro e, mais do que isso, de poder contribuir para que os sujeitos eliminem das relações sociais a concepção do mito da democracia racial, “mito segundo o qual no Brasil não existe preconceito étnico-racial e, conseqüentemente, não existem barreiras sociais baseadas na existência da nossa diversidade étnica e racial” (Munanga, 2005, p. 18), e adotem cada vez mais estratégias educativas e pedagógicas que sirvam de combate às práticas racistas.

Ao discorrer sobre a Lei 10.639/03 no cotidiano escolar, Iris Maria Amâncio destaca que,

a partir do momento em que o universo escolar passar a tratar cientificamente da história do Continente Africano, de seus países e respectivas matrizes étnico-culturais; do sequestro e da venda clandestina de negros africanos para o trabalho escravo no Brasil; dos ideológicos de construção das categorias de raça e cor que sustentam a prática do racismo, bem como dos complexos psicológicos que permeiam o imaginário sociocultural brasileiro, a educação nacional será, de fato, um palco no qual se encenam novas performances de igualdade de direitos, liberdade de interação de saberes e respeito às diferenças (2014, p. 35).

O desafio principal da escola após a promulgação da referida lei consiste em abrir-se para as transformações e adotar rupturas epistemológicas, com vistas a inserir, em todos os âmbitos do ensino, pedagogias e ferramentas que sejam capazes de oportunizar aos sujeitos se orgulharem da sua cultura, se reconhecerem nos conteúdos estudados, nos projetos promovidos pela escola, não somente na condição de pano de fundo, como historicamente acontecia, mas

serem protagonistas da própria história, compreendendo o valor de cada cultura e a importância de cada uma para a formação humana. Dessa maneira, a escola caminhará na direção de práticas que visam a emancipação do sujeito e estará comprometida com uma educação multicultural que abarca os “excluídos” e os “marginalizados”.

3.4 O ensino de literatura na escola

A relação entre literatura e escola é bem antiga, basta caminhar um pouco na história humana e logo se perceberá que, desde o princípio, a educação moral e social esteve presente nas tragédias gregas, nas epopeias, e a literatura era compreendida como sendo parte da gramática, da retórica, cuja finalidade se limitava a ensinar o indivíduo a ler e a escrever, para torná-lo polido. Com o passar do tempo, a literatura ganha um novo caráter no contexto escolar, sendo incorporada nas propostas pedagógicas e servindo também como meio para disseminar as ideologias dominantes que prevaleciam na sociedade.

O pensamento de que quase nunca a fantasia é pura, porque constantemente se relaciona com a realidade e as questões cotidianas dos indivíduos, foi reforçado por esse momento da literatura no contexto escolar, quando o texto literário era ofertado, exclusivamente, com o objetivo de reproduzir ideias equivocadas, estereótipos, discriminações, entre outros, na sociedade. O que, muitas vezes, era lido e interpretado somente como um devaneio no livro de ficção, tinha nas entrelinhas mensagens de cunho manipulador e com destinatários específicos.

Consciente ou não da função importante da literatura para a sociedade, ainda no contexto atual, há pedagogias no sistema educacional que recorre ao uso da literatura em sala de aula, somente como instrumento para o ensino da língua e, em alguns casos, serve para difundir a história do país, quase sempre sem os direcionamentos adequados. Em se tratando da literatura voltada para o Ensino Médio, há uma predisposição em explorar a obra literária, a partir do viés cronológico e historiográfico, com foco nas características da época em que se passou aquela história, e não queremos evidenciar, aqui, que isso esteja de todo errado, mas, em tempos de tantas mudanças e transformações, existem outras demandas políticas e sociais a serem exploradas e o texto literário constitui-se como uma ferramenta essencial para auxiliar nesse processo.

Quando a escola trabalha com a literatura somente pelo viés do ensino da língua ou mesmo para apresentar as características de determinado movimento, há uma drástica redução do que, de fato, a literatura enquanto arte e instrumento de poder é capaz de possibilitar ao sujeito, pois a obra literária, além de colocar o homem em relação com o mundo, ajuda-o a

compreender o seu contexto social, bem como potencializa a sua capacidade de reflexão e, conseqüentemente, sua condição de criticidade.

A regulamentação das Leis 10.639/03 e 11.645/08, que consistiram no complemento do artigo 26 da LDB, pois apresentava lacunas quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas, estabelecem, no inciso II do artigo 26-A, que tal ensino deve ser trabalhado em todas as áreas, mas, especialmente, em educação artística, literatura e história (Brasil, 2004), ou seja, ao compreender a necessidade de uma revisão na forma de se apresentar os conteúdos aos estudantes, a comissão responsável pela construção da proposta considera, entre outras coisas, a importância que tem a literatura na formação do homem.

Na sala de aula, a literatura, enquanto instrumento de educação e instrução, pode tornar-se decisiva na construção do conhecimento e, se bem direcionada, tende a configurar-se como agente de discussões que perpassam desde a fantasia até as questões reais do cotidiano, fomentando o pensar crítico sobre a diversidade de realidades que permeiam a vida diária. E quando abordada e trabalhada de maneira significativa para o aluno, a literatura, como assinala Terry Eagleton (2006), pode instigar, excitar e ser uma ferramenta valiosa de atitude e poder.

Na proposta de ensino suscitada pela Lei 10.639/03, especialmente no que tange ao ensino da cultura africana e afro-brasileira, o trabalho com a obra literária ganha força no sentido de possibilitar o contato dos estudantes com narrativas que contam a história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, bem como a cultura negra e indígena brasileira, narradas por autores que fazem parte dessa cultura e que têm, de certo modo, propriedade para apresentar a história desses povos, resultando não só em um conhecimento profundo, como também permitindo que homens e mulheres sintam-se empoderados dentro da sua própria cultura.

A escolha de autores e textos literários que discutem e propõem caminhos para o enfrentamento às desigualdades sociais e ao preconceito racial configura-se como um primeiro movimento para implementar uma educação antirracista. Sobre o papel relevante da literatura na escola, Tânia Alves de Lima destaca que,

Através da literatura podemos fazer levantamentos de problemáticas sociais, questões sobre o racismo e resgate cultural. Ao engajar o diálogo entre linguagem literária e mundo social, oportuniza-se a reflexão sobre diferentes realidades e as ideias de mobilidade social. O educador pode contribuir com este processo ao promover a visibilidade dos livros literários que apontem a temática negra e a diversidade cultural (2017, p. 30).

Além das obras literárias comumente utilizadas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, inserir também produções literárias que trazem em seu bojo o negro como

personagem principal e que são escritas por autores negros torna-se fundamental para consolidar o processo de construção das identidades, sejam elas negras ou brancas, não só no contexto escolar, mas também na sociedade a ela externa e, desse modo, garantir que o ensino se distancie cada vez mais dos resquícios da colonialidade, ainda presentes nos currículos da educação brasileira.

O ensino das literaturas africanas e afro-brasileiras pode ser uma importante estratégia para efetivar uma educação que prime pelo combate ao racismo e esteja consoante com os objetivos propostos na Lei 10.639/03. Nesse sentido, torna-se necessário analisar a Base Nacional Comum Curricular - BNCC e entender quais são as orientações do documento em relação ao ensino dessas literaturas e como elas podem auxiliar estudantes negros, indígenas e brancos a terem uma educação pautada no respeito às diferenças e na diversidade cultural.

3.5 A BNCC e o lugar das literaturas africanas e afro-brasileira

Não é novidade que o ensino de literatura no Brasil, por muito tempo, esteve ancorado em um projeto que privilegiava o cânone branco, elitista e heterossexual, afastando e, muitas vezes, excluindo as literaturas que não atendiam ao padrão do cânone literário. Pode-se inserir no rol de exclusão dos currículos escolares, as literaturas afro-brasileira e africanas que, ao discutirem temáticas ligadas ao povo africano e indígena, não interessava à elite e nem tampouco àqueles que conduziam a educação brasileira. Vale ressaltar que, em sua maioria, não eram literaturas produzidas pela hegemonia branca, logo o trabalho com tais literaturas não cabia no projeto de ratificar a colonização e introjetar a cultura eurocêntrica por meio da linguagem.

No contexto atual, é possível afirmarmos, ainda que de maneira tardia, que alguns movimentos, intentando determinadas mudanças, têm ocorrido no sentido de reparar equívocos do passado e estabelecer novos paradigmas que caminhem ao encontro de uma educação mais democrática e inclusiva. A criação da LDB em 1996 trouxe alento para aquela sociedade que sempre se preocupou com um ensino de qualidade e que estivesse pautado nas diferenças, contudo, a lei de diretrizes e bases apresentava lacunas importantes, principalmente, em relação às questões culturais daqueles que formaram o território brasileiro.

Diante da eminente necessidade de revisão e reparação, em 2003, inicia-se um movimento significativo para a construção de um ensino mais plural. A promulgação da Lei 10.639/03, posteriormente complementada pela Lei 11.645/08, possibilita a reflexão e a mobilização em torno das questões veladas de racismo presentes nas práticas sociais e

educacionais e tal reflexão deve perpassar, também, pelo ensino de literatura, como destaca o artigo 26-A, inciso II da referida lei.

Em uma proposta que se pretende identificar qual o lugar que as literaturas africanas e afro-brasileira têm ocupado na educação básica voltada para o ensino médio, faz-se necessário compreendermos quais são os direcionamentos ofertados pela BNCC para o ensino dessas literaturas no contexto escolar e, mais do que isso, entender no que consiste a BNCC e como ela pode contribuir ou não para uma educação diversa, emancipatória e igualitária, conforme propõe a Lei 10.639/03.

De acordo com o que preconiza o documento elaborado pelo MEC e que orienta sobre os rumos da Educação Básica no País,

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996)¹, e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (Brasil, 2018, p. 7).

Homologada a partir da publicação da Resolução CNE/CP nº 2, de dezembro de 2017 e tendo sua versão finalizada em 2018, a BNCC expressa o compromisso do Estado em promover uma educação integral e o pleno desenvolvimento dos estudantes e está “voltada ao acolhimento com respeito às diferenças e sem discriminação e preconceitos” (Brasil, 2018, p. 5). Trata-se de um documento plural e contemporâneo que estabelece diretrizes para o ensino nas instituições escolares públicas e particulares, que passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, com vistas a elevar a qualidade do ensino no Brasil.

Diante das enormes desigualdades educacionais que se estabeleceram no ensino brasileiro entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica, as práticas pedagógicas adotadas pelos espaços escolares devem contribuir para a superação dessas desigualdades, no tocante ao reconhecimento de que os estudantes possuem necessidades e vivências diferentes. Um planejamento que esteja comprometido com a equidade no ensino poderá, de acordo com o documento que versa sobre as orientações da BNCC, “reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos

indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes” (Brasil, 2018, p. 15-16).

Nesse processo, a BNCC desempenha papel fundamental, pois explicita as aprendizagens essenciais que todos os estudantes devem desenvolver e expressa, portanto, a igualdade educacional sobre a qual as singularidades devem ser consideradas e atendidas. Essa igualdade deve valer também para as oportunidades de ingresso e permanência em uma escola de Educação Básica, sem o que o direito de aprender não se concretiza (Brasil, 2018, p. 15).

Na BNCC, estão determinados os conhecimentos essenciais que devem ser apreendidos pelos estudantes da Educação Básica em cada ano. Tais conhecimentos estão organizados em cinco áreas: Linguagem, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Ensino Religioso (Brasil, 2018), sendo que a área de Linguagem é composta por quatro componentes curriculares: Língua Portuguesa, Artes, Educação Física e Inglês.

No que concerne ao ensino médio, área de interesse desta pesquisa, a BNCC propõe a continuidade do que fora estabelecido para a educação infantil e ensino fundamental, acrescentando certo nível de complexidade e enfatiza que é necessário utilizar as competências e habilidades adequadas para atender as necessidades do público em questão. “O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular e por itinerários, que deverão ser organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos sistemas de ensino” (Brasil, 2018, p. 467). Assim, as áreas de conhecimento para o ensino médio são: Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e formação técnica e profissional (Brasil, 2018).

Ainda de acordo com o documento, “as aprendizagens essenciais definidas devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento” (Brasil, 2018, p. 8). Para a BNCC, as competências dizem respeito aos conhecimentos, às habilidades, às atitudes e aos valores que auxiliarão os alunos na resolução de demandas complexas do cotidiano.

A orientação proposta na BNCC pressupõe, ainda, que os conhecimentos sejam alcançados através dos campos de atuação. No que se refere à área de Linguagem, o campo da vida pessoal, campo artístico-literário; campo das práticas de estudo e pesquisa; campo jornalístico-midiático e campo de atuação na vida pública devem servir de esteio para uma abordagem integrada dos conteúdos e das práticas pedagógicas adotadas pela escola e seus educadores. No caso de Língua Portuguesa, por exemplo, as aulas devem ser organizadas em

quatro grandes eixos: leitura, produção de textos, oralidade (escuta e produção oral) e análise linguística/semiótica (Brasil, 2018, p. 492), de modo a propiciar o desenvolvimento das competências e habilidades previstas no documento.

No âmbito do ensino de literatura, a BNCC atribui ao campo artístico-literário a responsabilidade de nortear o professor na construção de suas práticas pedagógicas. De acordo com o documento, nesse campo, “busca-se a ampliação do contato e a análise mais fundamentada de manifestações culturais e artísticas em geral. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário e do desenvolvimento da fruição” (Brasil, 2018, p. 495), ou seja, é com as orientações estabelecidas nele que o professor poderá inserir, em seu plano de ensino, literaturas que viabilizam o contato do aluno com diversos temas que dizem respeito não só a sua cultura, mas a todas as outras que, de algum modo, se cruzam e podem ampliar seu repertório de leituras e ser capaz de “reconhecer na arte formas de crítica cultural e política, uma vez que toda obra expressa, inevitavelmente, uma visão de mundo e uma forma de conhecimento, por meio de sua construção estética” (Brasil, 2018, p. 513).

É importante destacarmos que, embora o documento tenha sido construído anos depois da promulgação da Lei 10.639/03 e, apesar do campo artístico-literário ser contemplado na educação infantil e no ensino fundamental, com foco na formação do “leitor-literário” e o “leitor fluidor”, através dos gêneros textuais e temas diversos, o documento elaborado em 2018 não traz uma proposta significativa de trabalho com as literatura africana e afro-brasileira para as duas etapas do ensino, isto é, não elenca qualquer prática que possa direcionar e ser adotada pelo professor em suas aulas, devendo este ter consciência própria da necessidade de inserir no planejamento ações de trabalho com tais literaturas, a fim de atender ao que propõe a lei.

No que tange ao ensino médio, a BNCC demonstra certo cuidado e preocupação quando frisa que as atividades pedagógicas devem considerar a inserção da literatura africana e afro-brasileira, resultando assim num trabalho mais amplo dentro do que estabelece o campo artístico-literário:

No Ensino Médio, devem ser introduzidas para fruição e conhecimento, ao lado da literatura africana, afro-brasileira, indígena e da literatura contemporânea, obras da tradição literária brasileira e de língua portuguesa, de um modo mais sistematizado, em que sejam aprofundadas as relações com os períodos históricos, artísticos e culturais. Essa tradição, em geral, é constituída por textos clássicos, que se perfilaram como canônicos – obras que, em sua trajetória até a recepção contemporânea, mantiveram-se reiteradamente legitimadas como elemento expressivo de suas épocas (Brasil, 2018, p. 513).

A referência à introdução de literaturas e a sugestão de atividades que possam viabilizar o debate acerca da cultura negra e indígena, no ensino médio, é pontuada no documento e pode

ser vista, no primeiro momento, como grande passo para um ensino cada vez mais plural, contudo, nota-se uma ênfase para a chamada literatura canônica ao fazer menção aos textos clássicos, o que revela a dificuldade em se desapegar da educação eurocêntrica e elitista, que ainda faz parte do sistema educacional brasileiro. Quando a BNCC alude à permanência de obras da tradição literária, embora cite as demais, abre espaço para que a escola siga adotando textos que não alcançam ou não permitem discussões em torno de um ensino voltado para as diferenças, que valorizem as diversas culturas e, mais do que isso, que possam fazer sentido para o aluno e o seu contexto de vida.

Ao destacar a inserção de obras que se enquadram no modelo do cânone, como forma de fluência e conhecimento, o documento reforça, em certa medida, a prevalência de práticas que excluem tudo aquilo que não se encaixa em tal modelo e se coloca até em posição contraditória, pois ao mesmo tempo que insere na proposta a necessidade de trabalho com as demais literaturas, destaca que o conhecimento se dará a partir dos textos que compõem a tradição literária e desconsidera o fato de que, muitas vezes, a literatura africana, afro-brasileira e indígena não fazem parte do contexto escolar, justamente por não terem todos os requisitos da cultura canônica e não serem consideradas clássicos.

A partir da leitura e análise da BNCC é possível afirmarmos que a construção do documento ainda está pautada numa estrutura conservadora e hegemônica, o que torna o caminho mais difícil para alcançar, na prática, uma educação multicultural que tanto se discute e almeja. Além disso, a proposta de trabalho para o ensino médio não parece ser suficiente, pois a Literatura não possui um espaço de ensino que seja só seu, isto é, aparece na matriz curricular de Língua Portuguesa, havendo grande possibilidade de ser deixada de lado, em detrimento da gramática, por exemplo. É constantemente suprimida ou sufocada por certos conteúdos que, na ótica de quem planeja e conduz, são mais necessários e, nesse caso, a Literatura pode ser explorada mais tarde.

Assim, caberá mais uma vez à escola e ao professor a tarefa de elaborar um currículo e um planejamento capaz de contemplar as práticas e atividades sugeridas pelo documento, de considerar as diversidades, por meio das obras literárias e permitir o pleno desenvolvimento do estudante, no que diz respeito à criticidade no âmbito político e cultural, pois, como ressalta o documento que rege as Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais,

A escola de Ensino Médio deve desenvolver ações para que todos(as), negros(as) e não-negros(as), construam suas identidades individuais e coletivas, garantindo o direito de aprender e de ampliar seus conhecimentos, sem serem obrigados a negar a si próprios ou ao grupo étnico-racial a que pertencem. É na perspectiva da valorização

da diversidade que se localiza o trabalho com a questão racial, tendo como referência a participação efetiva de sujeitos negros(as) e não-negros(as) (Brasil, 2006, p. 91).

Entendemos que a BNCC apresenta lacunas quanto ao ensino de Literatura, especialmente, em relação àquelas que evidenciam a cultura negra e indígena, e é preciso que escola e professores sejam protagonistas e aproveitem tudo que faça referência, ainda que timidamente, à literatura africana, afro-brasileira e indígena, a fim de que as identidades individuais e coletivas dos alunos possam ser construídas a partir da pluralidade, não só do ponto de vista do pensamento, mas também, das ações cotidianas. Segundo Gomes (2012), os objetivos propostos na Lei nº 10.639/03 abrem caminhos para a construção de uma educação antirracista e requer uma ruptura no âmbito epistemológico e curricular, resultando na possibilidade de se discutir sobre a questão afro-brasileira e africana no interior da escola.

A referida lei e, posteriormente, a Lei nº 11.645, que acrescenta a temática indígena, não são apenas instrumentos de orientação para o combate à discriminação. São também leis afirmativas, no sentido de que reconhecem a escola como lugar da formação de cidadãos e afirmam a relevância do espaço escolar para promover a necessária valorização das matrizes culturais que fizeram do Brasil o país rico, múltiplo e plural que somos (Caprini; Sousa; Lima, 2013, p. 10).

É importante que as redes de ensino tenham clareza de que a BNCC não é o currículo, ela é a Base que norteia a construção dele e determina as habilidades e competências a serem alcançadas pelos estudantes e, nesse contexto, a comunidade escolar deve buscar estratégias para se fortalecer e enfrentar os conflitos raciais que se manifestam no ambiente de ensino, uma vez que não há no documento referências claras e diretas acerca da necessidade de combate às práticas racistas que ocorrem dentro e fora da escola.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

4.1 Metodologia

Com o intuito de atender aos objetivos propostos, a presente pesquisa é direcionada a parâmetros relacionados ao método da pesquisa qualitativa que, segundo Lose e Magalhães (2019), caminha pelo processo da reflexão do pesquisador, aprofundando a leitura, a análise e o conhecimento acerca do tema estudado, além disso, esta pesquisa se enquadra no nível dos estudos exploratórios.

No que diz respeito aos procedimentos técnicos, além do cunho bibliográfico, presente em todos os níveis de estudo, esta pesquisa é documental, que, de acordo com Lose e Magalhães (2019), é muito semelhante à pesquisa bibliográfica, visto que os passos seguidos são os mesmos e a diferença essencial entre elas está no tipo de fonte consultada. Nas palavras das autoras, “a Bibliográfica utiliza fundamentalmente as contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto e a Documental vale-se de materiais que não receberam ainda um tratamento analítico, ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa” (Lose; Magalhães, 2019, p. 23), sendo este o caso do trabalho em questão.

Assim, este estudo compreende a realização das seguintes etapas: exploração do referencial teórico e do estado da arte, especialmente o material crítico acerca do tema; visita às escolas selecionadas para acesso ao espaço da biblioteca e aos planos de ensino de linguagens – tomaremos como base os anos de 2023 e 2024; coleta dos dados pretendidos; levantamento das obras literárias contempladas nos planos; e construção de comentário crítico das obras quanto às temáticas abordadas.

4.2 Locus da Pesquisa

A pesquisa foi realizada na cidade de Teixeira de Freitas, situada no Extremo Sul da Bahia. É um município de referência no âmbito educacional, visto que dispõe de uma Universidade Federal, uma Universidade Estadual, um Instituto Federal baiano, duas Faculdades privadas e vários polos de ensino à distância. Nesse contexto, esta pesquisa considera a enorme relevância que o município tem exercido no cenário da educação ao longo dos anos e, conseqüentemente, a contribuição que tal educação pode exercer no combate às práticas racistas presentes na sociedade.

Atualmente, Teixeira de Freitas dispõe de 06 (seis) escolas públicas que ofertam o Ensino

Médio, portanto, o estudo que se propõe será realizado no universo de 04 (quatro) escolas, em virtude do tempo para a coleta de dados e a apresentação dos resultados. A escolha considera a posição geográfica na qual as escolas estão inseridas e o fato de que, em virtude do número reduzido de escolas de ensino médio no município, de algum modo, todas abarcam estudantes das periferias teixeirenses que, em sua maioria, compõem a população negra da cidade.

4.3 Visita aos espaços escolares

Durante o período de agosto a outubro do ano de 2024, foram realizadas as visitas às escolas, previamente selecionadas, para a coleta de dados, com intuito de identificar quais das obras literárias africanas e afro-brasileiras estão presentes nos espaços escolares que ofertam o Ensino Médio, na rede pública de Teixeira de Freitas – BA.

Para fins de preservação das unidades visitadas, utilizar-se-á, aqui, símbolos para caracterizá-las. Assim, a referência às escolas será: E1, E2, E3 e E4.

Na primeira visita à escola E1, houve receio de que pudesse haver algum impedimento para se coletar os dados almejados, uma vez que a vice-diretoria não permitiu o acesso aos documentos solicitados, alegando que somente a coordenação poderia fazê-lo. Diante dessa impossibilidade, houve necessidade de retornar outras vezes à unidade escolar para apreciação e aquisição de todo material a ser analisado. Em contato com a coordenação e, após autorização dos professores, todos os documentos foram colocados à disposição e sempre com boa recepção.

A escola E2 será citada neste trabalho apenas como protocolo, tendo em vista que não houve êxito na coleta de materiais na referida escola. A coordenação não mostrou interesse em colaborar com a disponibilização dos documentos, questionou o teor da pesquisa, sugerindo, inclusive, que se mudasse a temática. Por fim, disse que não seria possível acessar os planos de ensino, porque houve problemas com o computador e que tinha perdido tudo. Mais do que o desinteresse em contribuir com o trabalho, notamos uma falta de preparo profissional para lidar com o processo e o desconhecimento dos princípios básicos da Lei 10.639/09 como o princípio que sugere o diálogo, como via fundamental para o entendimento entre diferentes, tendo em vista os objetivos comuns e com a finalidade de se alcançar uma sociedade justa (Brasil, 2004) para, assim, contribuir com a melhoria da educação. Vimos a não disponibilização dos documentos como mais um entrave e, por que não dizer, uma negligência da escola em atender o que preconiza a Lei 10.639/03, quando estabelece que todas as unidades de ensino da rede pública e particular devem incluir o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na educação

básica. Tal posicionamento confirma a necessidade de um acompanhamento mais contundente dos órgãos que idealizaram a legislação e que esperam êxito na educação para as relações étnico-raciais, a partir dela.

Na escola E3, houve grande receptividade ao tema discutido nesta pesquisa. A coordenação de pronto se mostrou disposta a colaborar e só não disponibilizou o material na primeira visita porque também sentiu necessidade de pedir autorização aos docentes para expor os planos de ensino. Diante disso, algumas visitas foram necessárias para coletar todos os dados.

Ao explicar os objetivos da pesquisa, a coordenação da escola E4 fez questão de reforçar os vários projetos desenvolvidos, dentre eles, o projeto voltado para a Consciência Negra, comemorado no mês de novembro. A coleta dos dados ocorreu sem qualquer impedimento e houve necessidade de voltar algumas vezes, ao espaço, para ter acesso a todo o material.

4.4 O espaço da Biblioteca

Quando se pensa na efetivação da leitura, nos espaços escolares, associa-se o papel da biblioteca nesse processo, considerando o principal objetivo dela, que é o de apoiar, incrementar e fortalecer o projeto pedagógico das escolas, além de valorizar a leitura literária em seu cotidiano, proporcionando condições para que professor e aluno façam uso coletivo do texto escrito e potencializem o conhecimento.

No contexto atual, há críticas severas ao sistema, no que tange à atenção dispensada a esse espaço, pois, comumente, o que se encontra nas escolas são ambientes inapropriados e rotulados como “biblioteca”. A situação encontrada nas bibliotecas Brasil afora demonstra o quanto a realidade destoa das propostas de bibliotecas escolares evidenciadas nos documentos oficiais, enquanto espaço de ensino e aprendizagem, é o que diz a pesquisa realizada pela Atricon, em 2024, sobre o assunto.

Na pesquisa recente feita pela Associação dos Membros dos Tribunais de Contas do Brasil – Atricon, com base no Censo Escolar de 2022, evidenciou-se que, somente, 31% das escolas públicas do país possuem biblioteca. A pesquisa mostra, ainda, que, entre as escolas públicas que possuem bibliotecas, apenas 45% contam com bibliotecário e que, nos estabelecimentos cuja administração é de responsabilidade dos Estados, apenas 51% têm bibliotecários (Atricon, 2024).

De acordo com a pesquisa, os números não refletem o que propõe a Lei Federal nº 12.244/2010, quando determina que as instituições de ensino públicas e privadas de todos os sistemas de ensino do Brasil possam contar com uma biblioteca e sejam esses espaços

universalizados. Além disso, o Plano Nacional de Educação, instituído pela Lei Federal nº 13.005/2014, reconhece a oferta de escolas com ambientes adequados como uma condição básica para que o trabalho educacional e o processo de leitura se desenvolvam.

No caso das escolas pesquisadas, em Teixeira de Freitas, a escola E1 dispõe de um espaço que aproxima daquilo que se entende como biblioteca. Estantes com livros distribuídos por áreas e temáticas; quantidade razoável de livros; mesas e cadeiras dispostas, contudo, o espaço é muito pequeno para atender o número de alunos que compõe cada turma, por exemplo. Um dado importante é que, até a segunda visita, a escola contava com uma bibliotecária, no entanto, na visita seguinte, a biblioteca já estava sem esse profissional e sem qualquer previsão de outro substituto.

A escola E4 dispõe de uma “sala de leitura”, que fica num cômodo do lado de fora dos demais espaços. É uma sala que fica trancada e a chave com uma pessoa que, entre outras funções, auxilia na cozinha. Ao ser solicitada para abrir a sala, demonstrou certa insatisfação em fazer, deixando transparecer que aquela ação estava atrapalhando seus outros afazeres. O espaço tido como “sala de leitura” nada mais é do que um depósito de livros e outros materiais. Os poucos livros que ali se encontram estão distribuídos de qualquer maneira nas prateleiras sujas e empoeiradas. A desorganização era tamanha que não foi possível mapear os títulos, nem tampouco as áreas a que pertenciam.

A escola E3 dispõe de um espaço que, também, se aproxima do que se entende por biblioteca. Várias estantes com livros distribuídos por áreas e temáticas; quantidade boa de livros; algumas mesas e cadeiras dispostas, entretanto, o espaço é visto como pequeno para atender ao número de alunos assistidos pela escola. Um ponto importante a se destacar é que essa unidade escolar dispõe de um profissional bibliotecário e, durante as visitas, foi possível notar que os estudantes fazem uso constante do espaço, seja para uma pesquisa rápida, seja para tomar um livro por empréstimo, ou para devolvê-lo.

É importante ressaltarmos que, embora a discussão sobre o espaço da biblioteca não seja o elemento principal desta pesquisa, sentimos a necessidade de evidenciar as impressões registradas ao longo das visitas, visto que os conhecimentos e as aprendizagens perpassam pela oferta de livros, na qual os estudantes têm acesso e podem explorar os conteúdos abordados. Além dos conhecimentos gerais e específicos, a biblioteca se configura como um espaço que pode também ser determinante para a construção da identidade e, no caso específico, deste trabalho, da identidade negra, a partir de materiais que possibilitem aos alunos se reconhecerem e ampliem seu repertório de conhecimento sobre sua cultura e todas as outras que também contribuem para a formação da sua identidade.

As observações foram importantes para percebermos que os espaços físicos investigados ainda apresentam estruturas inadequadas para o atendimento aos alunos. Há fortes indicadores que mostram que tais espaços, por vezes, não podem ser classificados como bibliotecas escolares, pois não conseguem cumprir, satisfatoriamente, com o mínimo necessário exigido pelos documentos oficiais. É preciso que haja mais investimentos por parte do poder público, boa vontade e disposição dos gestores para que as ações em prol de melhores espaços de leitura e conhecimento, bem como da presença de profissionais capacitados para gerir esses ambientes, sejam cada vez mais comuns nas escolas públicas, tendo como foco o entendimento de que a biblioteca é parte importante do processo de aprendizado das mais diferentes áreas.

5 LITERATURA AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA: IGUALDADE ENTRE OS POVOS E VALORIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA

A presença da literatura africana e afro-brasileira no ensino de Língua Portuguesa de Teixeira de Freitas permeará a discussão deste capítulo, a partir de comentários críticos acerca dos documentos institucionais fornecidos pelas escolas, bem como das obras literárias levantadas durante a pesquisa. A apreciação e os comentários serão tecidos com base na exploração teórica feita até aqui, considerando a cultura, a identidade negra e a literatura como atributos que podem contribuir para a igualdade entre os povos e a valorização da cultura negra.

5.1 Documentos legais: um olhar analítico nos planos de ensino

Para alcançarmos o objetivo desta pesquisa e coletarmos os dados, foi necessário termos acesso aos planos de ensino da área de Linguagens, com ênfase em Língua Portuguesa e Literatura. A partir das visitas às escolas, previamente selecionadas, foi possível coletarmos as informações desejadas e identificarmos quais obras literárias afro-brasileiras e africanas têm feito parte do contexto do ensino médio de Teixeira de Freitas.

A pretensão inicial deste trabalho era tomar como base de coleta os anos de 2023 e 2024, entretanto, os dados mencionados, aqui, dizem respeito, apenas, ao ano de 2024, tendo em vista que, das três unidades escolares que serviram de coleta, só uma disponibilizou o material referente a 2023. Assim, de modo a não comprometermos os resultados e, considerando as mesmas condições para todos, optamos pela observação e análise dos planos que correspondem ao ano letivo de 2024.

Os planos de ensino da unidade E1, envolvendo as três séries do ensino médio, foram construídos de acordo com o que prevê a BNCC de 2018. Percebemos que os conteúdos são trabalhados a partir do enfoque dado aos campos de atuação, às competências gerais e específicas, bem como às habilidades. Essa evidência traz a noção de que escola e professores têm buscado acompanhar as atualizações e reformulações pelas quais o ensino tem passado.

Além disso, notamos que, mesmo sendo numa parcela menor, há, nos planos de ensino, competências gerais e específicas que dão abertura para a inserção do debate sobre a valorização da cultura afro-brasileira, a partir da obra literária, por exemplo. Nesse contexto, a competência geral da educação básica expressa no plano de ensino, bem como na BNCC, de “valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar

de práticas diversificadas da produção artístico-cultural” (Brasil, 2018, p. 9), oportuniza diversos conhecimentos através da arte e seus desdobramentos.

No que concerne às competências específicas, um dos planos de ensino traz:

Compreender os processos identitários, conflitos e relações de poder que permeiam as práticas sociais de linguagem, respeitar as diversidades, a pluralidade de ideias e posições e atuar socialmente com base em princípios e valores assentados na democracia, na igualdade e nos Direitos Humanos, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, e combatendo preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 481).

De acordo com a BNCC (2018), a competência específica supracitada busca conduzir o estudante a compreender e analisar as situações e os contextos de produção de sentidos nas práticas sociais de linguagem, na recepção e, também, as diversas circunstâncias históricas e ideológicas em que ocorrem a produção dos discursos, de modo a identificar os conflitos e as relações de poder que as caracterizam. É uma via de aprendizado capaz de auxiliar o aluno a produzir discursos que valorizem e respeitem as individualidades, as diferenças de ideias e posições, ancorados na forma de agir democraticamente.

Tal competência coaduna com o que está proposto nas diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, evidenciando o compromisso da escola e do professor em não se furtarem e, tampouco, ficarem alheios à discussão dessa pauta que, a partir da Lei 10.639/03 figurou ainda mais como um tema importante e urgente na sociedade brasileira. Vale ressaltar que essa competência aparece, no plano de ensino, ao lado de uma habilidade que dialoga diretamente com os objetivos da referida lei – “analisar obras significativas das literaturas brasileiras e de outros países e povos, em especial a portuguesa, a indígena, a africana e a latino-americana, com base em ferramentas da crítica literária” (Brasil, 2018, p. 516), reforçando ainda mais a preocupação, por parte da escola, em manter a chama acesa para o debate das relações raciais e da cultura afro-brasileira em sala de aula.

Nos planos de ensino da escola E3, não se percebe o alinhamento evidenciado em E1. Alguns seguem a reformulação proposta na BNCC (2018) e outros mantêm o formato já utilizado antes das mudanças. Embora não seja o objetivo desta pesquisa analisar os planos de ensino, rotulando como certo e errado, é importante esclarecer que o formato de construção dos planos influencia nos resultados que se quer chegar, no sentido de não incluir as novas possibilidades de conhecimento e discussão que estão sendo pensados para o ensino brasileiro.

A elaboração do plano de ensino, em que são mantidas as mesmas características dos modelos tradicionais, sem a preocupação de pensar o todo e a não incorporação dos campos de atuação social, as competências e as habilidades, considerando as questões que envolvem a

valorização da cultura negra, por exemplo, demonstra certa resistência ao que propõe a reformulação e, conseqüentemente, deixa de lado a inserção de temas importantes e que podem contribuir significativamente para um ensino cada vez mais plural.

Na contramão de alguns planos que ainda não dialogam diretamente com a BNCC (2018), em outros planos de ensino da unidade E3, foi possível perceber o compromisso em se colocar em prática os objetivos da Lei 10.639/03, no que tange ao respeito às diversas culturas e ao reconhecimento da herança africana e indígena para a construção da identidade brasileira.

Analisar os diálogos e conflitos entre diversidades e os processos de disputa por legitimidade nas práticas de linguagem e suas produções (artísticas, corporais e verbais), presentes na cultura local e em outras culturas, bem como os interesses, as relações de poder e as perspectivas de mundo nos discursos das diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e verbais), para compreender o modo como circulam, constituem-se e (re)produzem significação e ideologias (Brasil, 2018, p. 484).

Vale dizer que, ainda que essa competência não apareça no plano de ensino atrelada a uma obra literária; a discussão sobre a identidade, o combate aos preconceitos e a diversidade étnico-racial está presente no ensino da referida escola e, de algum modo, a luta pela valorização e igualdade entre os povos se configura como objeto de estudo nesse espaço.

Assim como na unidade de ensino E1, na E4 também é perceptível um amplo diálogo com a BNCC. Os planos de ensino demonstram clareza e objetividade na relação dos conteúdos com o que se quer alcançar. Ao elencar o “campo artístico-literário”, por exemplo, buscando valorizar as diversas manifestações artísticas e culturais em sentido global, o currículo abre enormes precedentes para se discutir as questões que permeiam o cotidiano estudantil, no que diz respeito às questões culturais, pois, de acordo com os planos apreciados, a competência específica desse campo traz como objetivo principal permitir que os estudantes compreendam os processos identitários, os conflitos e as relações de poder, bem como o respeito às diversidades e o combate aos preconceitos de qualquer natureza.

A apreciação dos planos de ensinos das três unidades escolares e as visitas aos espaços tornaram possível a percepção de que o ensino das relações étnico-raciais e a da cultura afro-brasileira é uma pauta recorrente nos currículos, a partir de várias áreas do conhecimento, dentre elas a literatura e seus desdobramentos. Para além dos registros nos planos, as marcas da discussão acerca do negro, ainda que numa proporção pequena, estavam expostas nas paredes e nos corredores das escolas visitadas. Eram atividades que evidenciavam a importância das obras literárias nacionais para a formação da consciência e da identidade do povo brasileiro e que se apresentam como ponto forte do ensino atual e, nesse caso, do ensino médio de escolas públicas do município de Teixeira de Freitas.

Com base na apreciação dos planos de ensino, em três unidades escolares, referente à disciplina de Língua Portuguesa e Literatura e ao ano de 2024, identificamos as seguintes obras literárias que versam e dialogam sobre temas relacionados ao povo negro, caracterizando-se como literatura africanas e afro-brasileira: *Clara dos Anjos*, *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* e *Triste Fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto (Anexo 1); *Insubmissas Lágrimas de Mulheres*, *Olhos d'água* e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (Anexo 2); “Tem gente com fome” (poema), de Solano Trindade (Anexo 3); *Úrsula* e “A escrava” (conto), de Maria Firmina dos Reis (Anexo 4); *Torto Arado*, de Itamar Vieira Junior (Anexo 5); *Quarto de despejo: diário de uma favelada*, de Carolina Maria de Jesus (Anexo 6); *O avesso da Pele*, de Jeferson Tenório (Anexo 7); *Zagaia*, de Allan da Rosa (Anexo 8); “As mãos dos pretos” (conto), de Luís Bernardo Honwana (Anexo 9).

5.2 As obras literárias no contexto do Ensino Médio de Teixeira de Freitas

Como dito anteriormente, durante as visitas às escolas e manuseio dos planos de ensino, evidenciamos a circulação de algumas obras literárias, utilizadas como ferramentas de trabalho, não só do ponto de vista da leitura, mas também como possibilidade de debater temas sociais que estão presentes na sociedade brasileira. Nesse sentido, buscamos, a partir deste momento, apresentar autor e obra, tecendo comentários críticos acerca da presença de tais obras no contexto do ensino médio e como elas podem contribuir para a construção de uma identidade positiva, o combate ao preconceito racial, bem como a valorização da cultura afro-brasileira.

Dona de vários títulos literários, Conceição Evaristo é uma escritora e militante negra que, em sua escrita chamada de “escrivência”, traz relatos, experiências e denúncias do que é ser negro no Brasil. Sua estreia como autora ocorre no número 14 de *Cadernos Negros* e, desde aquele momento, já eram perceptíveis as marcas de uma poética arrojada e comprometida com as questões sociais. A literatura de Evaristo escancara o problema do racismo estrutural brasileiro e se enquadra fortemente nas características da literatura negra e afro-brasileira.

O livro *Olhos d'água* é uma evidência dessa arte comprometida e preocupada em trazer à tona situações que marcaram e marcam a vida dos grupos marginalizados e excluídos da sociedade. É uma coletânea que reúne 15 contos e que foram, originalmente, publicados na série *Cadernos Negros*, em 1990. Os textos são ambientados nas favelas e nas ruas onde vive o povo mais pobre e vítima da violência urbana. As ações giram em torno de mulheres negras ou em torno de homens com vida e destino fortemente apoiados em mulheres (Evaristo, 2016).

No conto intitulado “A gente combinamos de não morrer”, nota-se o silenciamento de homens e mulheres, através das tantas vozes que aparecem no enredo:

Um dia na escola, com meus sete ou oito anos, a professora passou um exercício. Era o de dividir as palavras em sílabas e a partir daí formar novas palavras. Eu já estava de saco cheio (força de expressão que menina não tem saco). Para desconsertar a moça, pedi para ir ao quadro escrever as que eu tinha formado. E escrevi pó, zoeira, maconha. E fui escrevendo mais e mais. Craque, tiro, comando leste, oeste, norte, sul, vermelho e verde também. Na verdade, naquele momento, eu já estava arrependida e queria voltar para o meu lugar. Se é que tenho algum. Mas escrever funciona para mim como uma febre incontrolável, que arde, arde, arde... A professora olhava querendo ser natural, a turma ria e eu escrevia. Gosto de escrever palavras inteiras, cortadas, compostas, frases, não frases. Gosto de ver as palavras plenas de sentido ou carregadas de vazio dependuradas no varal da linha. Palavras caídas, apanhadas, surgidas, inventadas na corda bamba da vida (Evaristo, 2016, p. 107-108).

Nessa passagem, é possível enxergar as dificuldades encontradas pela própria escritora em se afirmar e se legitimar, enquanto mulher negra que busca seu espaço na sociedade e, mais do que isso, reside o desejo latente de poder mostrar a sua arte através das palavras. Trata-se do combate em relação a mais uma faceta do preconceito que se instaurou no Brasil, o preconceito contra a mulher, pois, para a narradora, mesmo que o lugar não esteja tão visível, mesmo que haja risos, mesmo que todas as barreiras sejam colocadas, seguirá escrevendo e incomodando: “é uma febre incontrolável, que arde, arde, arde”. Esse é um tema profundo a ser discutido entre os estudantes, observando não só a discriminação contra a escrita feminina, mas também o fazer literário do povo negro.

Em “Maria”, outro conto do livro *Olhos d’água*, tem-se a história de uma empregada doméstica que, certo dia, ao retornar do trabalho de ônibus, reencontra o ex-marido, chegam a conversar sobre o filho e relembram a vida que tinham no passado. De repente, o homem se levanta e, junto com outro passageiro, anuncia um assalto. Maria foi surpreendida por aquela ação infratora, passou minutos de pânico e temeu a própria vida. No fim, Maria foi a única que não teve seus pertences roubados e, justamente por isso, os passageiros a acusaram de ter participação no crime, sendo então agredida e hostilizada.

Os assaltantes desceram rápido. Maria olhou saudosa e desesperada para o primeiro. Foi quando uma voz acordou a coragem dos demais. Alguém gritou que aquela puta safada lá da frente conhecia os assaltantes. Maria se assustou. Ela não conhecia assaltante algum. Conhecia o pai de seu primeiro filho. Conhecia o homem que tinha sido dela e que ela ainda amava tanto. Ouviu uma voz: *Negra safada, vai ver que estava de coleio com os dois*. Outra voz vinda lá do fundo do ônibus acrescentou: *Calma, gente! Se ela estivesse junto com eles, teria descido também*. Alguém argumentou que ela não tinha descido só para disfarçar. Estava mesmo com os ladrões. Foi a única a não ser assaltada. *Mentira, eu não fui e não sei por quê*. Maria olhou na direção de onde vinha a voz e viu um rapazinho negro e magro, com feições de menino e que relembravam vagamente o seu filho. A primeira voz, a que acordou a coragem de todos, tornou-se um grito: *Aquela puta, aquela negra safada estava com os ladrões!* [...] Que merda! Não conhecia assaltante algum. Não devia satisfação a

ninguém. *Olha só, a negra ainda é atrevida*, disse o homem, lascando um tapa no rosto da mulher. Alguém gritou: *Lincha! Lincha! Lincha!*... Uns passageiros desceram e outros voaram em direção à Maria. O motorista tinha parado o ônibus para defender a passageira (Evaristo, 2016, p. 41-42).

Em certa medida, a narrativa dialoga com o comportamento da sociedade atual que, por vezes, marginaliza e atribui julgamentos a todos aqueles que não se encaixam nos padrões preestabelecidos. Mulher negra e vítima da sociedade, Maria vivencia as injustiças e as desigualdades que fazem parte do cotidiano do negro e, mais do que isso, sofre no corpo as marcas do preconceito e das opiniões preestabelecidas, formadas pelo contexto em que os indivíduos estão inseridos. Para Antônio Olímpio de Sant’Ana, o preconceito determina as relações sociais, “tornando-se uma espécie de mediador de todas as relações humanas” (2005, p. 62), podendo ser definido, ainda, como um julgamento prévio e negativo, que se faz das pessoas estigmatizadas pelos estereótipos. Um indivíduo preconceituoso é, portanto, aquele que se fecha em uma determinada opinião e deixa de aceitar o outro lado dos fatos.

No conto “Olhos d’água”, Evaristo explora o tema da ancestralidade como forma de valorizar a identidade afro-brasileira e a resistência da comunidade negra. Há no texto um diálogo constante entre Brasil e África, representado pela necessidade da personagem de se lembrar da cor dos olhos da mãe, como uma forma de enxergar a si mesma e se aproximar de seus referenciais identitários: “Uma noite, há anos, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? [...] Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?” (Evaristo, 2016, p. 14). A inquietação e a busca pela resposta simbolizam não só os valores perdidos de seus ancestrais, mas o elo entre passado, presente e futuro. Tais simbologias ficam visíveis quando a narradora-personagem recorda as mulheres de sua família e de suas ancestrais, recorrendo à oralidade como preservação da memória.

Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família: ela e minhas irmãs tinham ficado para trás. Mas eu nunca esquecera a minha mãe. Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas as nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias (Evaristo, 2016, p. 18).

Evaristo apresenta as memórias do povo negro, da mulher negra, colocando-a em destaque e em posição de protagonismo. Mais do que prestar homenagem a suas ancestrais, as recordações da protagonista revelam a busca pela própria identidade, buscando construí-la, não só do ponto de vista social, mas também, do ponto de vista da ancestralidade.

O livro *Olhos d'água* aparece como veículo de trabalho em todas as escolas visitadas e se desdobra como importante aliado na discussão dos problemas sociais e raciais que, ainda, marcam o povo brasileiro. Além de “A gente combinamos de não morrer”, “Maria” e “Olhos d'água”, os outros 12 contos, de alguma maneira, conversam com o leitor e o provocam a refletir sobre as mazelas com as quais grande parte da sociedade convive diariamente e possibilita o conhecimento acerca da cultura negra.

A indicação da obra como proposta de atividades em todas as escolas pesquisadas provoca algumas reflexões, no sentido de pensarmos que a inserção de obras de autoria feminina negra no contexto escolar é um dado muito relevante para um ensino que vislumbra a pluralidade; no sentido de pensarmos que a escolha da obra possa estar atrelada à linguagem acessível dos textos que compõem o livro e, ainda, que essa presença significativa possa estar vinculada à questão do mercado editorial, que dita o ritmo e analisa as tendências do momento, pois, para além da escrita contundente da escritora, sabemos das barreiras que, por vezes, são impostas aos escritores negros. No caso de Evaristo, por exemplo, todo o seu repertório literário não foi suficiente para que permitissem a sua entrada na Academia Brasileira de Letras. Ela que entrou na disputa para expor a falta de representatividade negra e feminina na centenária academia optou por fazer uma campanha sem as bajulações costumeiras, que marcam os processos eleitorais da instituição, entendendo que a presença de mulheres e de mulheres negras na academia é um direito (Campos; Bianchi, 2018).

Insubmissas Lágrimas de Mulheres é outra obra de Conceição Evaristo que está presente nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura em duas das três escolas pesquisadas. Trata-se de um livro denso e muito rico para se discutir temas ligados à cultura afro-brasileira. Lançado em 2011, é composto de 13 narrativas curtas protagonizadas por mulheres negras e interligadas por uma narradora “viciada em histórias alheias” (Evaristo, 2024, p. 19). Cada conto carrega no título o nome das personagens principais e narra a história de mulheres vítimas dos mais diversos tipos de violências.

As mulheres de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* expõem suas dores, lutas e decepções, das quais foram vítimas e, de certa maneira, Conceição Evaristo deixa transcender a sua “escrevivência” para dizer como as mulheres entrevistadas encontraram alternativas para superar os sofrimentos, as discriminações e os preconceitos, que um “corpo não negro, não mulher, jamais experimenta” (Evaristo, 2009, p. 18). Figuras como “Adelha Santana Limoeiro”, “Shirley Paixão” ou “Mirtes Aparecida Daluz” emprestam seus nomes para os contos que elas mesmas protagonizam. De acordo com Aline Alves Arruda (2014), a arquitetura que Evaristo emprega para tal nomeação faz com que o nome seja não só um índice contundente da condição

social, mas também, da própria identidade das personagens que, de algum modo, foram apartadas da cidadania e das condições mínimas daquilo que conhecemos como realização pessoal e humana.

Em todos os contos, é perceptível como a cor da pele é determinante para forjar os diversos tipos de violência a que as protagonistas foram sujeitas. Na narrativa de “Maria do Rosário Imaculada dos Santos”, a invisibilidade do negro, especialmente da mulher negra, é profundamente explorada: “eles nunca me bateram, mas era como se eu não existisse. Jamais perguntaram o meu nome, me chamavam de menina” (Evaristo, 2024, p. 47). O silenciamento imposto à menina Maria, quando roubada de seus pais por um casal branco e levada para viver no Sul do Brasil, e, com o passar do tempo, ao corpo negro adulto sem nome, com sua identidade fragmentada (Hall, 2006), sem história definida, revela o retrato de um país marcado pela escravidão e, no caso de Maria do Rosário, o retrato de alguém que se tornou escrava da indiferença, da solidão e do silêncio.

A moça, que me ensinou a ler, me ensinou outras coisas, mas nunca me perguntou nada sobre o tempo antes de eu chegar ali. Eu tinha um desejo enorme de falar da minha terra, de minha casa primeira, de meus pais, de minha família, de minha vida e nunca pude. Para eles, era como se eu tivesse nascido a partir dali. Todas as noites, antes do sono me pegar, eu mesma me contava as minhas histórias, as histórias de minha gente. Mas, com o passar do tempo, com desespero eu via a minha gente como um desenho distante, em que eu não alcançava os detalhes. Época houve em que tudo se tornou apenas um esboço. Por isso, tantos remendos em minha fala. A deslembração de vários fatos me dói. Confesso, a minha história é feita mais de inventos do que de verdades... (Evaristo, 2024, p. 47-48).

Maria do Rosário, ao ser raptada, deixou para trás toda sua família, sua vida, seus antepassados e viu sua identidade se fragmentar, pois, ao mesmo tempo em que convivia com as lembranças dos seus, não se encaixava na nova vida que fora obrigada a viver. Ela teve seus direitos violados, quando tiraram dela a oportunidade de crescer e conviver com sua família, de construir sua identidade, a partir de referenciais próprios da sua cultura.

Maria, como tantos brasileiros, foi vítima da discriminação, entendida como uma conduta que tira direitos das pessoas com base em critérios injustos e que se configura como a tradução prática, a materialização do racismo, do preconceito e do estereótipo (Sant’Ana, 2005), atuando como agentes violadores do direito de se viver em sociedade. Ainda para Sant’Ana (2005), a discriminação racial é vista como toda e qualquer forma de distinção, exclusão ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, cujo objetivo seja anular ou restringir os direitos humanos e a liberdade no âmbito político, social ou cultural ou em qualquer outro domínio da vida pública.

Ainda que seu direito de ir e vir tenha sido anulado e restringido por aquele casal branco, Maria do Rosário Imaculada dos Santos agarra-se à esperança e à insistência de um dia poder reencontrar sua história. Foi pela via dos estudos que, um dia, numa palestra sobre crianças desaparecidas, Maria se encontrou e foi encontrada.

Quando acordei do desmaio, a moça do relato segurava a minha mão; não foi preciso dizer mais nada. A nossa voz irmanada no sofrimento e no real parentesco falou por nós. Reconhecemo-nos. Eu não era mais a desaparecida. E Flor de Mim estava em mim, apesar de tudo. Sobrevivemos, eu e os meus. Desde sempre (Evaristo, 2024, p. 54).

Isaltina Campo Belo é outra história de *Insubmissas Lágrimas de Mulheres* que discute, entre outros temas, o preconceito contra a mulher negra e a questão do conflito de identidade de gênero. É uma narrativa marcada pelos fortes traços da oralidade e que exalta a herança cultural africana, a partir da alusão que é feita pela personagem aos antepassados, expressando a importância das histórias contadas por eles. Por diversas vezes, percebemos o cuidado, no enredo, em se cultivar a tradição e manter tais histórias vivas na memória daqueles que descenderam a personagem.

Minha mãe, orgulhosamente, sempre nos contava a luta de seus antecedentes pela compra da carta de alforria. Histórias que eu, meu irmão e minha irmã ouvíamos e repetíamos com altivez, sempre que podíamos, na escola. Meu pai, também nascido e ali criado, tinha histórias mais dolorosas de seus antepassados. Entretanto, seus pais, meus avós, à custa de muito trabalho em terras de fazendeiros, em um dado momento, conseguiram comprar alguns alqueires de terra e iniciaram uma lavoura própria. Era uma narrativa que alimentava também nossa dignidade (Evaristo, 2024, p. 57).

As lembranças narradas por Isaltina dão conta de um passado que carrega as marcas do colonizador, a começar pelo sobrenome, mas traduzem também a luta e a resistência contra uma classe que, por muito tempo, se fez dona de grande parte da sociedade. Isaltina Campo Belo é uma mulher, entre tantas, que teve seu corpo negro violentado, sofrendo na pele o preconceito de ser “mulher e negra”. Essa era a expressão usada pelo pretenso namorado de Isaltina quando decidiu seduzi-la e, ao mesmo tempo, reduzi-la a um corpo que servia, apenas, para satisfazer o desejo de homens machistas como ele: “Ele iria me ensinar, me despertar, me fazer mulher. E afirmava com veemência, que tinha certeza do meu fogo, pois afinal, eu era uma mulher negra, uma mulher negra...” (Evaristo, 2024, p. 64).

Reside no pensamento do suposto amigo e namorado de Isaltina a reverberação do preconceito seguido de um estereótipo racial, comumente atribuído à mulher negra, o da “negra sensual”, a negra mulata e que, muitas vezes, era vista como um produto de exportação. Segundo Sant’Ana (2005), o preconceito é caracterizado como uma opinião preestabelecida,

imposta pelo meio, pela educação ou pela época em que se insere e que determina as relações sociais, configurando-se como um elemento que regula todas as relações humanas, além de acentuar as discriminações e os estereótipos atribuídos às pessoas ao longo do tempo.

Insubmissas Lágrimas de Mulheres se configura como importante obra da literatura afro-brasileira no debate de temas do cotidiano negro, sendo necessária no contexto escolar no sentido de poder circular por diversas camadas sociais da população estudantil, visto que tem o universo feminino afrodescendente como núcleo das ações. Vale ressaltar que as personagens de Conceição Evaristo, ainda que tenham sofrido diversos tipos de violência, são mulheres fortes, resilientes e que não se curvaram, não se abateram pelas dores e pelas discriminações impostas. São vozes que protagonizam as suas histórias e lutam por uma sociedade melhor.

Outra obra de Conceição Evaristo presente no contexto do ensino médio de Teixeira de Freitas é *Ponciá Vicêncio*. Publicado em 2003, o livro narra a história da personagem feminina Ponciá e sua família, trazendo à tona os dramas dos excluídos e marginalizados. A narrativa apresenta a trajetória da personagem desde a infância à idade adulta e discute a questão da identidade de Ponciá, com foco na herança identitária de seu avô, estabelecendo um diálogo entre o passado e o presente.

Nascida numa cidade do interior, a personagem descende de negros escravizados e carrega no sobrenome o “Vicêncio”, antigo coronel dono da terra, bem como dos corpos dos antepassados de Ponciá. Para Ponciá, aquele sobrenome era uma “lâmina afiada a torturar-lhe o corpo” (Evaristo, 2003, p. 27) que não a permitia se libertar dos resquícios da escravidão. A marca deixada em seu nome permite ao leitor imaginar que se trata de um “indicador de sua condição social e metáfora de todo um passado de traumas” (Arruda, 2014, p. 144) e que Evaristo, conscientemente, explora ao longo do enredo, a partir de memórias que se atualizam e ajudam na compreensão da história.

As questões sociais e raciais são analisadas e discutidas na obra, através de histórias complexas e angustiantes que transportam os leitores para um universo particular de reflexão sobre “ser negro” e “viver como negro” num país em que o preconceito e as desigualdades reverberam cotidianamente. A condição de vida que levava na roça e a possibilidade de um futuro melhor foram determinantes para que Ponciá deixasse o lugar que nasceu.

Quando Ponciá Vicêncio resolveu sair do povoado onde nascera, a decisão chegou forte e repentina. Estava cansada de tudo ali. De trabalhar o barro com a mãe, de ir e vir às terras dos brancos e voltar de mãos vazias. De ver as terras dos negros cobertas de plantações, cuidadas pelas mulheres e crianças, pois os homens gastavam a vida trabalhando nas terras dos senhores, e depois a maior parte das colheitas ser entregue aos coronéis. Cansada da luta insana, sem glória, a que todos se entregavam para amanhecer cada dia mais pobres, enquanto alguns conseguiam enriquecer-se a todo o

dia. Ela acreditava que poderia traçar outros caminhos, inventar uma vida nova. E avançando sobre o futuro, Ponciá partiu no trem do outro dia, pois tão cedo a máquina não voltaria ao povoado. Nem tempo de se despedir do irmão teve (Evaristo, 2003, p. 32).

A exploração dos donos das terras, o não pertencimento àquele lugar, a busca por melhores condições de vida “impulsionaram” e, ao mesmo tempo, obrigaram Ponciá Vicêncio a se desvencilhar de tudo que compunha sua identidade e se deslocar da zona rural para a cidade. Numa alusão ao famigerado “navio negreiro”, em que muitos negros escravizados eram transportados da África para as Américas, Ponciá também faz sua travessia de trem, numa viagem que durou três dias e três noites, para sair do campo e chegar à cidade grande.

Ponciá deixara a mãe triste, sozinha. Acabrunhada, ela reclamou da saudade que ia sentir da filha [...]. Advertiu-lhe ainda do que seria o viver na cidade. Ponciá Vicêncio não entendia por que no povoado as pessoas temiam tanto a cidade. Algumas pessoas saíam e ficavam bem; entretanto, eles só lembravam, só repetiam os casos infelizes, as histórias de fracasso (Evaristo, 2003, p. 35).

Apesar da advertência da mãe, Ponciá cultivava o sonho de ser “alguém” na cidade. Acreditava que lá poderia vivenciar outras experiências, ter um futuro melhor e poderia, assim, ajudar a mãe e o irmão, além disso, estava certa de que com ela o desfecho seria diferente de todos aqueles casos que ouvira até ali.

Ela sabia de muitos casos tristes, em que tudo havia dado errado. Procurou se lembrar de algum que tivesse tido um final feliz. Não lembrou. Esforçou mais e não atinou com nenhum. Não esmoreceu. Relembra tanto, falavam tanto daqueles casos tristes, que até ela se lembrava deles. Não tinha importância. O caso dela, quando voltasse para buscar os seus, haveria de ser uma história de final feliz (Evaristo, 2003, p. 36).

A chegada na cidade e todas as dificuldades encontradas eram motivos frequentes para que a personagem se perdesse em suas memórias, lembrando sua vida na roça e, ao mesmo tempo, comparando com a vida presente e a certeza de que pouco ou nada havia mudado. Lembrava da dureza de seus pais, de sua infância pobre, da superioridade econômica dos brancos, “a cana, o café, toda a lavoura, o gado, as terras, tudo tinha dono, os brancos. Os negros eram donos da miséria, da fome, do sofrimento, da revolta suicida” (Evaristo, 2003, p. 82).

Com o olhar perdido, sentada na janela de seu barraco no morro, rememorava a vida de alguns vizinhos, como a história de Zé Moreira, preso por roubar alimentos para sustentar a família e a moça certificava-se de que foi bom os sete filhos perdidos não terem nascido vivos, pois assim estavam livres de viver uma vida de pobreza. Nesse instante da narrativa, Ponciá parece entregar os pontos e não vê sentido em continuar lutando pelos ideais, pelas suas raízes, por um futuro melhor para si e para o povo negro.

De que valera o padecimento de todos aqueles que ficaram para trás? De que adiantara a coragem de muitos em escolher a fuga, de viverem o ideal quilombola? De que valera o desespero de Vô Vicêncio? Ele, num ato de coragem-covardia, se rebelara, matara um dos seus e quisera se matar também. O que adiantara? A vida continuava até os dias de hoje. Sim, ela era escrava também. Escrava de uma condição de vida que se repetia. Escrava do desespero, da falta de esperança, da impossibilidade de travar novas batalhas, de organizar novos quilombos, de inventar outra e nova vida (Evaristo, 2003, p. 83-84)

As memórias de Ponciá permitem pensar como é difícil ser negro e pobre num país em que as marcas da escravidão, do preconceito e da discriminação estão espalhadas por todos os lugares. Permitem, ainda, observar os deslocamentos identitários da personagem, tanto do seu lugar social, quanto do seu lugar cultural (Hall, 2006), pois, ao deixar as suas origens e conviver com outras culturas, por vezes, não se reconhece como parte de uma herança tão rica deixada pelos antepassados.

Os traços da herança africana como símbolo de resistência e de preservação da tradição dos povos negros estão espalhados pela narrativa. São símbolos que auxiliam na interação entre as comunidades e contribuem para a construção de suas identidades, como destaca Candau (2002). Em diversas passagens do texto, evidenciamos esses traços como as cantigas entoadas pelos moradores daquela vila, passadas de uma geração para outra geração, com o objetivo de expressar algum sentimento. Era o que fazia o pai de Ponciá quando voltava do trabalho na terra dos brancos e queria agradar a mulher.

Era uma canção que os negros mais velhos ensinavam aos mais novos. Eles diziam ser uma cantiga de voltar que os homens, lá na África, entoavam sempre quando estavam regressando da pesca, da caça ou de algum lugar. [...] Era uma cantiga alegre. Luandí, além de cantar, acompanhava o ritmo batendo com as palmas da mão em atabaque imaginário. Estava de regresso à terra. Voltava em casa. Chegava cantando, dançando a doce e vitoriosa cantiga de regressar (Evaristo, 2003, p. 89).

Em *Ponciá Vicêncio*, Conceição Evaristo se apropria do modelo de romance de formação ocidental e, de maneira paródica, apresenta personagens que, ao invés de uma trajetória ascendente como as dos heróis da tradição europeia, têm suas vidas marcadas pelas perdas e as derrotas, no caso de Ponciá, por exemplo, sua trajetória a coloca na condição de uma anti-heroína (Arruda, 2014). Essa maneira de pensar a literatura é uma marca forte da produção literária de Evaristo enquanto escritora comprometida com as questões sociais e que se utiliza da palavra escrita para conversar sobre os problemas da sociedade brasileira, como as desigualdades e o preconceito racial.

Em face disso, trata-se de uma obra importante e necessária no contexto da educação, especialmente, para conduzir as discussões que abarcam o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, em atendimento ao exposto na Lei 10.639/03. Vale destacar que,

infelizmente, *Ponciá Vicêncio*, quando da nossa pesquisa, apareceu como instrumento de trabalho apenas em uma escola do ensino médio.

A produção literária de Solano Trindade também encontra lugar na discussão que propomos neste trabalho. O poema “Tem gente com fome” é um dos mais conhecidos do escritor e poderia facilmente ser dos dias atuais, visto que há milhões de pessoas passando fome no Brasil e outros tantos que lidam com algum grau de privação alimentar. Multiartista, estudioso da cultura popular, militante pela igualdade social e racial é, sem dúvida, um dos principais intelectuais negros que conseguiu movimentar o cenário cultural e político brasileiro do século XX.

Desde muito cedo conviveu com a realidade do racismo e isso foi, em certa medida, antídoto para usar sua arte e denunciar as discriminações e o preconceito racial, além de evidenciar a luta do povo para enfrentar essas mazelas. Em “Tem gente com fome”, Trindade alia à temática do cotidiano e a fragmentação poética à questão social, poetizando o percurso do trem que corre pelos subúrbios cariocas a repetir o refrão que simboliza o clamor da população pobre do Brasil e que não têm o que comer: “trem sujo da Leopoldina / correndo correndo / parece dizer / tem gente com fome / tem gente com fome / tem gente com fome” (Trindade, 2008 *apud* Duarte, 2014, p. 84).

Além da falta de comida que, aparentemente, o poema quer destacar há a simbologia da fome vinculada ao termo carência e, nesse sentido, o eu lírico evidencia uma população que é carente de muita coisa, carente dos seus próprios direitos, sendo submetidos a um transporte com condições inadequadas “trem sujo”, mas que pouco pode se fazer, porque precisa se deslocar. Tal deslocamento é regado a “caras tristes / querendo chegar / em algum destino / em algum lugar” (Trindade, 2008 *apud* Duarte, 2014, p. 84), entretanto, há sempre o dominador, o autoritário que freia qualquer possibilidade de ascensão ou mesmo de auxílio: “mas o freio de ar / todo autoritário / manda o trem calar / Psiuuuuuuuuu (Trindade, 2008 *apud* Duarte, 2014, p. 84).

Por meio de textos curtos e poéticos, Solano Trindade toca em problemas pontuais da sociedade brasileira e, de maneira implícita ou explícita, critica a forma como grande parte da população, especialmente a população negra, é tratada, por meio de uma escrita cujo objetivo é atingir vários públicos e não só aquele considerado da alta literatura. Reside aí sua opção por textos que se aproximam cada vez mais da oralidade, sendo de fácil percepção, além de preservar as tradições próprias da cultura africana, como o texto falado. Para Lopes e Silva (2014, p. 84), seu ímpeto de falar de e para o povo encontra paralelo em outros autores que se

colocam como porta-vozes de demandas sociais reprimidas e buscam ser a voz da comunidade com a qual se identificam.

Solano Trindade figura como importante voz da literatura afro-brasileira não apenas por assumir sua bandeira em prol das vítimas do preconceito, mas por fazer isso em um tempo marcado pela crença de uma “raça superior”. Sua arte buscou colocar o negro sempre numa posição de respeito e dignidade, o que justifica, na atualidade, ser lembrada e discutida nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura como obra de um escritor negro com olhares voltados para os problemas enfrentados por uma parcela significativa da sociedade.

O livro *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, é outro título que encontra passagem no currículo do ensino médio de Teixeira de Freitas e está presente em, pelo menos, uma das escolas pesquisadas. Maria Firmina é uma afrodescendente nascida fora do casamento e que encontra forças nos estudos para superar as discriminações e os preconceitos em virtude da sua cor e da sua condição de mulher. À frente do seu tempo, dedicou a vida ao magistério e à pena afiada para denunciar, através das palavras, os abismos sociais da sociedade da qual fazia parte.

Publicado em 1859, *Úrsula* pode ser considerado o primeiro romance de autoria negra e feminina do Brasil, além de ser o primeiro de cunho antiescravista. Por esses atributos é, sem dúvidas, o romance inaugural da chamada “literatura afro-brasileira”, entendida como a literatura que tematiza a negritude. Conta a história de amor entre a moça Úrsula e o jovem Tancredo, ambos de cor branca e pertencentes à classe abastada da sociedade, e supera o padrão da época ao tocar na questão racial como sendo um problema para o país, uma vez que, por muito tempo, cultivou-se a falácia de que o Brasil não era um país preconceituoso.

Apesar de o estilo literário do romantismo ser marcado pelo tom ufanista e pelo idealismo exacerbado, a obra de Maria Firmina se destaca pelo distanciamento dos padrões replicados e, de modo consciente, a escritora imprime em suas narrativas outro ritmo para escancarar as chagas da sociedade do século XIX. De acordo com Duarte (2014, p. 56), “Maria Firmina articula de forma crítica as ações do enredo, de modo a destacar os personagens negros e a condenar explicitamente a escravidão. Em lugar de colocar o senhor de escravos como herói, faz dele o vilão”.

A construção das personagens e dos discursos, na obra, evidenciam a preocupação da autora em apresentar o outro lado da moeda, afastando-se das ideias do subjetivismo para revelar a exclusão e os preconceitos que, verdadeiramente, sofriam os negros, ao mesmo tempo que buscou enaltecê-los dentro de um contexto perverso. Já no primeiro capítulo do romance, presenciemos a equiparação entre duas personagens da obra: Túlio, rapaz de seus 25 anos, cujo

sangue africano corria nas veias, e Tancredo, branco e senhorio. Um negro e um branco colocados frente a frente, sendo o escravo negro o parâmetro de elevação moral.

Quando Túlio se depara com Tancredo desmaiado na estrada em função de um acidente com seu cavalo, deixa transcender seu caráter nobre de um coração bem formado e não mede esforços para socorrer o jovem branco, sentindo satisfação em realizar tal feito – “Que ventura! – então disse ele, erguendo as mãos ao céu – que ventura, podê-lo salvar!” (Reis, 2018, p. 101). Além da amizade que se estabelece entre os dois, a partir desse episódio, a narrativa discorre com momentos em que o discurso abolicionista se desponta fortemente. No trecho a seguir, tal discurso se constrói pela voz do branco Tancredo ao ouvir as angústias e as queixas de Túlio por sua condição no mundo.

Cala-te, oh! pelo céu, cala-te, meu pobre Túlio – interrompeu o jovem cavaleiro. – Dia virá em que os homens reconheçam que são todos irmãos. Túlio, meu amigo, eu avalio a grandeza de dores sem lenitivo, que te borbulha na alma, compreendo tua amargura, e amaldiçoo em teu nome ao primeiro homem que escravizou a seu semelhante. Sim – prosseguiu – tens razão; o branco desdenhou a generosidade do negro, e cuspiu sobre a pureza dos seus sentimentos! Sim, acerbo deve ser o seu sofrer, e eles que o não compreendem! [...] (Reis, 2018, p. 106).

Todo o ato de Túlio para com Tancredo é dotado de amor ao próximo e compaixão, destacando a sublime elevação moral do escravo. Ao ser interrogado sobre qual recompensa gostaria de ter pela boa ação, apenas exigiu que Tancredo seguisse generoso e compassivo com todos que, como ele, tivessem a desventura de ser miserável e escravo, nada mais queria. Túlio, na sua simplicidade, transmite a mensagem de que o respeito e o reconhecimento são suficientes para que todos vivam em harmonia.

A figura da Preta Susana é também emblemática na narrativa, seja pelas suas memórias de quando residia na África, seja pelas observações precisas que faz sobre a “liberdade dos negros”. Ela que fora capturada em sua terra natal, onde conheceu a verdadeira liberdade, e foi submetida ao terror do porão do navio negreiro na travessia para o Brasil. Vale lembrar que o assunto do porão do navio negreiro e o tráfico de escravos, como são descritos, aparecem pela primeira vez em *Úrsula*, o que valoriza ainda mais essa obra.

A personagem Susana é, em certa medida, a conexão estabelecida, na obra, entre África e Brasil. É ela quem apresenta a África e os modos de vida africanos, lembrando como era sua vida lá e narra, também, a sua captura pelos bárbaros brancos e como se deu a viagem no porão.

E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – era uma escrava! Foi embalde que supliquei em nome de minha filha, que me

restituísssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. [...] Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário vida passamos nessa sepultura, até que abordamos às praias brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé, e, para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos potentados da Europa: davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca; vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim, e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos! Muitos não deixavam chegar esse último extremo – davam-se a morte. [...] A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade foram sufocadas nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades (Reis, 2018, p. 180-181).

As dores e os traumas vividos por Susana a fazem questionar, em muitos momentos, a condição de “liberdade” ofertada aos negros no Brasil. Quando Túlio fala com ela que se tornou livre e que deixará a casa para seguir Tancredo, Preta Susana o adverte sobre tal liberdade como sendo apenas uma troca de cativo, uma outra forma de subordinação em que se mantêm os mesmos direitos sobre o outro.

Em “A Escrava”, Maria Firmina dos Reis imprime uma escrita ainda mais arrojada para abordar o tema da abolição. Segundo Duarte (2014, p. 58), “no momento em que a literatura e o hábito de leitura davam seus primeiros passos no Brasil, a autora soube se valer de todos os meios possíveis para chegar aos leitores”. O conto gira em torno da história da protagonista Joana, escrava e enlouquecida após presenciar a venda de dois dos seus filhos.

Filha de mãe africana e pai “de raça índia”, como narra a própria Joana à personagem Senhora, dona do salão visitado por pessoas distintas da sociedade, Joana até certa idade foi livre e sua mãe escrava¹⁰. Seu pai, desejando que a filha tivesse outro destino, trabalhou duro para conseguir pagar a alforria da filha, entretanto, quando parecia ter, finalmente, conseguido alcançar o objetivo, repassa o valor para o senhor, que dias depois apresenta um papel rabiscado e como ninguém ali sabia ler, toma-o como sendo a carta da liberdade de Joana. A descoberta do papel falso só vem à tona quando o pai de Joana falece e sua mãe é surpreendida pelo senhor que exige trabalho de sua filha de, apenas, sete anos, pois ele “não admitia escrava vadia” (Reis, 2009, p. 255).

Joana cresce escrava, vítima do trabalho árduo e maus tratos, e mais tarde convive com a violência e a dor de ter dois dos seus três filhos arrancados de si e vendidos como mercadorias,

¹⁰ Historicamente, os africanos e seus descendentes foram submetidos ao processo de escravização, sofrendo violência física, simbólica e cultural, que, entre outras consequências, transformou sujeitos em coisas, mercadorias, destituindo-lhes o direito de ser humano (Amaral, 2011). Por isso, na atualidade, o termo “escravo(a)”, como o utilizado no conto “A Escrava” publicado em 1887, é substituído pelo termo “escravizado”, visto que o primeiro termo remete a uma condição permanente ou natural do ser humano, enquanto o segundo faz referência a uma violência à qual muitas pessoas foram submetidas.

causando um trauma profundo para ela e também para o filho que ficou. É ele o motivo de Joana lutar, diariamente, até conseguir fugir da fazenda e adentrar aquele salão aos gritos com pedidos de socorro: “de repente uns gritos lastimosos, uns soluços angustiados feriram-me os ouvidos, e uma mulher correndo, e em completo desalinho, passou por diante de mim, e como uma sombra desapareceu” (Reis, 2009, p. 243). A história de Joana como a de tantos afrodescendentes é o reflexo de um período desastroso do Brasil, onde o tráfico de pessoas era uma ação comum e admirada por muitos.

A narrativa é marcada pela construção da imagem do escravo negro a partir de uma outra perspectiva, isto é, onde o escravo é visto como ser humano que possui sua individualidade e, acima de tudo, que pode contar sua própria história. Quando a Senhora, personagem assim chamada no conto, permite que Joana conte o que estava acontecendo, há um posicionamento claro de Maria Firmina em relação ao silenciamento imposto ao povo negro e escravizado até ali, reforçando a ideia de que essas pessoas são dotadas de vozes e pensamentos e podem, sim, falar. Sua intenção é recuperar a condição do negro dentro da sociedade e mostrar que ele é igual a todos os demais seres humanos.

Maria Firmina entregou, no século XIX, obras capazes de questionar a postura da sociedade da época frente à escravidão e, mais do que isso, escancarar a questão do preconceito racial, destacando que os bárbaros eram os brancos que escravizavam os negros e não o contrário, como propagavam as correntes científicas daquele período. Demonstra inquietação sobre o lugar social das mulheres, além de enquadrar sua escrita na literatura afrodescendente e ser referência para os estudos que primam pela valorização da cultura negra.

Outra obra literária identificada como veículo de trabalho do ensino médio das escolas pesquisadas é *Torto Arado*, do escritor baiano Itamar Vieira Junior. Descendente de negros escravizados, o autor constrói uma narrativa profunda e necessária para pensarmos algumas questões negativas que fazem parte do cotidiano brasileiro. Publicado em 2019, o livro é vencedor de vários prêmios e conta histórias dos moradores de Água Negra, localizada no sertão da Bahia. O foco da narrativa gira em torno de duas irmãs, Bibiana e Belonísia, que são marcadas por um acidente ocorrido na infância, e que, entre outras coisas, vivem em condições daquilo que pode ser caracterizado como trabalho escravo contemporâneo.

Para expressar as mazelas sofridas por aquela população, o autor divide a narrativa em três partes: “Fio de corte”; “Torto Arado” e “Rio de Sangue”. Na primeira parte, narrada pela personagem Bibiana, o leitor conhece os primeiros acontecimentos daquele lugar, como tudo havia começado, as imposições dos donos das terras, a submissão dos moradores, o receio de não terem para onde ir.

O gerente queria trazer gente que «trabalhe muito» e «que não tenha medo de trabalho», nas palavras de meu pai, «para dar seu suor na plantação». Podia construir casa de barro, nada de alvenaria, nada que demarcasse o tempo de presença das famílias na terra. Podia colocar roça pequena para ter abóbora, feijão, quiabo, nada que desviasse da necessidade de trabalhar para o dono da fazenda, afinal, era para isso que se permitia a morada. Podia trazer mulher e filhos, melhor assim, porque quando eles crescessem substituiriam os mais velhos. Seria gente de estima, conhecida, afilhados do fazendeiro. Dinheiro não tinha, mas tinha comida no prato. Poderia ficar naquelas paragens, sossegado, sem ser importunado, bastava obedecer às ordens que lhe eram dadas. Vi meu pai dizer para meu tio que no tempo de seus avós era pior, não podia ter roça, não havia casa, todos se amontoavam no mesmo espaço, no mesmo barracão (Vieira Junior, 2019, p. 41).

Notamos nesse excerto a subserviência e o conformismo do pai de Bibiana ao decidir permanecer nas mesmas condições que os seus antepassados. Os resquícios da escravidão são presentes nas tomadas de decisões daquele povo e, mais do que isso, estão presentes na maneira como são tratados, em como executam o trabalho árduo em troca de um prato de comida. Esse tema é abordado ao longo de toda a narrativa, a partir das histórias de vida miserável de homens e mulheres que habitavam Água Negra e que tinham o “Arado Torto” como forma de sobrevivência.

A segunda parte do livro, narrada pela personagem Belonísia, expõe o ponto de vista da personagem sobre a situação vivida pelos moradores daquele lugar e a sua condição de mulher negra, escrava serviçal e sexual do homem grosseiro e bruto que ela acreditou ser seu companheiro.

Me levantava logo quando o via se mexer na cama, antes de o sol nascer. Mas era só acordar que vinha mais queixa: ou o café estava ralo como xixi de anjo, ou estava forte, uma borra de amargo. Procurava enxada, procurava foice, coisas que eu nem havia mexido. E se ele mesmo colocasse as coisas num lugar diferente, só por não lembrar, perguntava «mulher, onde está isso?», «onde está aquilo?» [...]. Se eu encontrasse, era como se ele tivesse feito, nem dizia palavra para agradecer. A coisa ficou tão ruim que eu me antecipava, nem esperava ele pedir, já dava tudo em suas mãos: cinto, sapato, chapéu, gibão, facão, só para não o ouvir chamando «mulher». Me sentia uma coisa comprada, que diabo esse homem tem que me chamar de mulher, minha cabeça agitada gritava (Vieira Junior, 2019, p. 116).

Belonísia é a representação do corpo negro explorado ao longo do tempo, mas que se mostra corajosa e disposta a enfrentar as barreiras impostas à mulher. Vítima do acidente na infância que decepcionou sua língua e comprometeu sua fala e, ainda, inclinada aos afazeres da terra, ela busca outras alternativas para sobreviver num mundo regido pelo patriarcado. O silêncio imputado à personagem em decorrência da perda da língua pode ser visto, inicialmente, só pela ótica de que é uma mulher sem o poder da fala, mas, no decorrer da história, o silenciamento é, ao mesmo tempo, uma voz importante na narrativa, uma espécie de “arado

torto” que grita e ecoa o seu lugar no mundo, a sua vontade de viver, a sua relação com a terra e, principalmente, a sua condição de mulher negra.

Gostava do som redondo, fácil e ruidoso que tinha a ser enunciado. “Vou trabalhar no arado.” “Vou arar a terra.” “Seria bom ter um arado novo, esse arado está troncho e velho.” O som que deixou minha boca era uma aberração, uma desordem, como se no lugar do pedaço perdido da língua tivesse um ovo quente. Era um arado torto, deformado, que penetrava a terra de tal forma a deixá-la infértil, destruída, dilacerada (Vieira Junior, 2019, p. 127).

Na terceira parte da obra, narrada por uma entidade religiosa, o autor trata da discriminação empregada às religiões de matrizes africanas e, conseqüentemente, às religiões do povo negro: “então, ninguém atinava a aprender as cantigas da encantada. Até ficaram surpresos quando apareci, certa vez. Me olharam e riram como se fosse uma assombração” (Vieira Junior, 2019, p. 205). A narradora personagem, tida como uma encantada, ganha voz na história e se configura como sendo a representação de resistência cultural e espiritual do povo de Água Negra.

O romance de Itamar Vieira, além da abordagem feita em relação ao trabalho escravo, os vários tipos de violências sofridas pelas mulheres e o preconceito religioso, traz também a discussão sobre a identidade cultural e a identidade negra que são construídas coletivamente, na medida em que as personagens mergulham nos processos de representação e ressignificação de sua própria história. É o caso de Bibiana que conhece a liberdade e outra possibilidade de vida ao deixar Água Negra, tendo a oportunidade de estudar, tornar-se professora e regressar ao povoado em outro patamar de consciência. E quando retorna, sua imagem serve de incentivo e esperança para aquela gente que, até então, via-se desprovida do sentimento de mudança e de reconhecimento de si própria.

A personagem vale-se daquilo que Castells (2018) concebe como sendo uma construção de identidade ancorada no “projeto”, quando os atores sociais lançam mão dos elementos culturais disponíveis para construir uma nova identidade e redefinir sua posição dentro da sociedade, contribuindo, de alguma forma, para mudar a estrutura social. A voz altiva e eloquente de Bibiana, por exemplo, acende em Belonísia o interesse pela leitura, “quando Bibiana já morava novamente entre nós, passei a ler tudo o que visse em suas mãos ou nas de Severo. Passei a sentir fome de leitura, levava livro até para a sombra do descanso na roça” (Vieira Junior, 2019, p. 170).

O retorno de Bibiana e o marido provoca na comunidade uma espécie de despertar, fazendo com que as pessoas comecem a ter consciência da sua identidade, da condição de povo negro, da sua cultura e de seu pertencimento. É também um despertar para o combate aos

mandos e desmandos, às ações injustas dos fazendeiros, proprietários das terras: “Severo colheu assinatura para fundar uma associação de trabalhadores. Disse que precisávamos nos organizar ou, de contrário, acabaríamos sendo expulsos (Vieira Junior, 2019, p. 198). Através do discurso eivado de sentimentos e memórias, o casal busca conscientizar os moradores dos seus direitos e deveres e da importância de resistir ao sistema instalado, uma vez que até ali, a cultura, a identidade e os direitos sempre foram negados ao povo de Água Negra.

Podemos afirmar que a obra de Vieira Junior, inserida no rol da literatura afro-brasileira, contribui e muito para os estudos que discutem e exploram os elementos identitários e culturais de um povo, a partir de personagens como Zeca Chapéu Grande, Bibiana, Severo, Belonísia, Santa Rita Pescadeira. São figuras que, de um modo ou de outro, buscam meios para estabelecer dignidade para as pessoas daquela comunidade e manter a identidade cultural dos afrodescendentes que ali residem, ainda que isso possa custar a própria vida, como ocorreu com Severo, assassinado por lutar pelos seus direitos e do seu povo.

A obra *Quarto de despejo* está entre as levantadas nos planos de ensino apreciados. Aparece como instrumento de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa, Literatura e História da escola E1. Tal obra é a produção mais importante de Carolina Maria de Jesus que, sendo filha de pais negros, sofreu na pele desde muito cedo os problemas inerentes ao povo pobre do país. Com pouco estudo e sem oportunidades de trabalho, morou por muitos anos numa favela de São Paulo com seus três filhos.

O livro conta a história da própria Carolina, enquanto mulher negra, pobre e favelada, que foi empurrada para um grande “quintal” da metrópole, como ela descrevia: “Eu classifico São Paulo assim: o palácio é a sala de visita. A prefeitura é sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos” (Jesus, 2014, p. 27). São narrativas do Canindé (nome da favela), mas que se confundem com tantas outras das favelas que existem no Brasil. As histórias materializadas no diário *Quarto de despejo* representam a vida difícil e conturbada de muitos brasileiros que, sem condições para morarem em outros espaços, vão se amontoando nos quartos de despejos¹¹ espalhados por todas as regiões do país.

17 DE JULHO DE 1955 Domingo. Um dia maravilhoso. O céu azul sem nuvem. O Sol está tépido. Deixei o leito as 6,30. Fui buscar água. Fiz café. Tendo só um pedaço de pão e 3 cruzeiros. Dei um pedaço a cada um, puis feijão no fogo que ganhei ontem do Centro Espirita da Rua Vergueiro 103. Fui lavar minhas roupas. Quando retornei do rio o feijão estava cosido. Os filhos pediram pão. Dei os 3 cruzeiros ao João José para ir comprar pão. Hoje é a Nair Mathias quem começou impricar com os meus filhos. A Silvia e o esposo já iniciaram o espetáculo ao ar livre. Ele está lhe espancando. E eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras

¹¹ Termo usado por Carolina Maria de Jesus para se referir à favela (Jesus, 2014).

de baixo calão. Oh! se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente (Jesus, 2014, p. 11-12).

Ao suscitar as questões sociais enfrentadas nas favelas, denunciando a falta de apoio daqueles que governam e fazem da política o espaço de corrupção, poder e desordem, a escritora revela sua condição de resistência em meio a tantos problemas. Narra suas frustrações e suas dores diante de tanto caos que ali se vive. Faz de seus cadernos aliados importantes para combater a fome e os preconceitos por ser mulher e negra.

Além de se ver como um refugio, como um objeto sem serventia, a narradora ainda precisava lidar com a questão da sua cor, com a discriminação que vinha, muitas vezes, do próprio negro como ela menciona: “Saí a noite, e fui catar papel. Quando eu passava perto do campo do São Paulo, varias pessoas saiam do campo. Todas brancas, só um preto. E o preto começou insultar-me: —Vai catar papel, minha tia? Olha o buraco, minha tia. [...] (Jesus, 2014, p. 11-12). Podemos dizer que o racismo busca deslegitimar a escritora e personagem enquanto pessoa, ao colocar em voga suas habilidades ligadas à condição humana. A todo instante, Carolina questiona sua condição social, que está intimamente relacionada com sua condição racial, e, de certa forma, ela acumula traumas pela vida precária que leva e muito disso em função do limite que o racismo impõe e condiciona as pessoas.

Para Carolina, ser negra, pobre e morar na favela já eram motivos suficientes para se criar os estigmas e os estereótipos, contudo, ela era forte e resistia, não se deixava abalar por certas humilhações, mostrando em seus registros que o branco não era melhor do que o negro e pontuava: “o branco é que diz que é superior. Mas que superioridade que apresenta o branco? Se o negro bebe pinga, o branco bebe. A enfermidade que atinge o preto, atinge o branco. Se o branco sente fome, o negro também. A natureza não seleciona ninguém” (Jesus, 2014, p. 55). A escritora demonstra, ao longo de seus registros, sensibilidade e muita resiliência para não se curvar diante de tanta injustiça. Retomamos, aqui, o pensamento de Castells (2018) quando discute acerca da construção social da identidade num cenário marcado pelas relações de poder. Carolina Maria de Jesus busca construir sua identidade ancorada na resistência que, para Castells (2018), ocorre quando os atores estão em condições desvalorizadas e estigmatizadas pela lógica da dominação e encontram caminhos para resistir e sobreviver, almejando sempre a conquista do seu espaço identitário.

Em *Quarto de despejo*, onde a autora narra de si, relatando a miséria, a fome, a humilhação de habitar aquele lugar, a falta de perspectiva de vida para ela e os filhos, Carolina de Jesus é, também, a voz de milhares de pessoas que experienciam as mesmas condições. Através do seu diário e ocupando o seu lugar de fala, enquanto mulher negra, escreve sob o

olhar de quem convive e experimenta todas aquelas mazelas, sendo esse um fator determinante para deixar sua narrativa literária mais próxima da realidade: “é preciso conhecer a fome para saber descrevê-la” (Jesus, 2014, p. 25). No livro, a escritora descreve a fome com a propriedade de quem a conhece, de quem acorda muito cedo para revirar os lixos e contar com a sorte de conseguir alguma coisa que possa ser trocada por um pão.

De acordo com Arruda e Lopes (2014, p. 92), a escrita de Carolina é forte, densa, daquelas que incomodam e encantam ao mesmo tempo. E *Quarto de despejo*, seu best-seller, é um bom exemplo desta literatura cortante, retratando sua indignação com o país em que vivia, o qual permitia que grande parte da população passasse fome. A fome era companheira inseparável de Carolina a ponto de ela concluir que o Brasil precisava ser dirigido por alguém que já tivesse passado fome, pois, segundo a narradora, a fome também era professora (Jesus, 2014). Seus textos são permeados de situações do cotidiano que não dizem respeito somente a si, mas também, ao outro. São histórias atravessadas por outros enredos, em que a protagonista é, antes de tudo, mulher, negra, trabalhadora, mãe, escritora e que a miséria não conseguiu apagar tudo isso, pelo contrário, a força de sua literatura foi capaz de tirá-la da favela.

Escrita em 1960, os temas discutidos na obra de Jesus seguem atualíssimos, pois o Brasil possui milhares de pessoas passando fome, não só nas muitas favelas que se formaram ao longo do tempo, mas em todos os lugares do país. Além disso, a população negra segue presenciando e sofrendo na pele os efeitos de uma sociedade construída nos alicerces do preconceito racial, tornando a desigualdade entre os povos cada vez maior e mais frequente.

O avesso da pele, de Jeferson Tenório é, sem sombras de dúvidas, um dos principais destaques da literatura brasileira contemporânea. Publicado em 2020 pela Companhia das Letras, foi aclamado pela crítica como um dos maiores lançamentos do ano. Vencedor do prêmio Jabuti 2021, o livro conta a história de Pedro, um homem negro que vive no sul do Brasil e que, após a morte do seu pai em uma abordagem policial, ficou imerso num passado de dor e revolta em um país racista e desigual. Com uma narrativa sensível e aguda, Jeferson Tenório, além do racismo estrutural e da relação entre pais e filhos, discute sobre a falência do sistema educacional, imprimindo seu ponto de vista enquanto professor da rede pública de Porto Alegre.

A história é apresentada na perspectiva do filho órfão, que descreve a trajetória de um professor de literatura da periferia de Porto Alegre, que lidava com jovens problemáticos e que, mais tarde, foi vítima de agressão policial. Observando a obra como um todo, podemos afirmar que o título *O avesso da pele* já se configura como uma metáfora que induz o leitor a refletir sobre a descolonização / desconstrução do pensamento, no sentido de questionar e desconstruir

as ideias que remetem ao colonialismo e as práticas racistas, entendendo que o que define as pessoas não é a sua cor, mas a sua condição de ser humano.

É necessário preservar o avesso, você me disse. Preservar aquilo que ninguém vê. Porque não demora muito e a cor da pele atravessa nosso corpo e determina nosso modo de estar no mundo. E por mais que sua vida seja medida pela cor, por mais que suas atitudes e modos de viver estejam sob esse domínio, você, de alguma forma, tem de preservar algo que não se encaixa nisso, entende? Pois entre músculos, órgãos e veias existe um lugar só seu, isolado e único. E é nesse lugar que estão os afetos (Tenório, 2020, p. 61).

Sabemos que resistir ao preconceito, numa sociedade que foi educada para exercê-lo constantemente, não é uma tarefa fácil, mas é necessário entender o nosso lugar no mundo e preservamos aquilo no qual acreditamos, a fim de que a luta contra a discriminação possa ter algum êxito. Demorou certo tempo para que Henrique, o pai de Pedro, reconhecesse que, em muitas situações, sofria discriminação dos brancos, fosse da polícia: “você havia sido confundido com um bandido. Acharam que você tinha roubado o boné de um daqueles moleques” (Tenório, 2020, p. 19); fosse das namoradas e seus familiares: “as piadas sobre negros agora eram contadas sem nenhum pudor. Eles te tornaram cúmplice. No início você ria, porque queria continuar agradando e mostrar que era superior a tudo aquilo, mas, aos poucos, você ia sentindo que não queria mais ouvir certas coisas” (Tenório, 2020, p. 31); ou mesmo de outras pessoas, como na sua primeira entrevista de emprego: “Bruno disse, com muita naturalidade, que não gostava de negros. [...] Talvez ele esperasse alguma reação sua. Mas nada aconteceu” (Tenório, 2020, p. 20). Demorou certo tempo para que Henrique percebesse que tudo aquilo feria o seu ir e vir e o colocava em condição inferior por ser negro. Demorou para que ele se posicionasse contra o racismo estrutural que rege o Brasil e, no caso dele, contra a sociedade gaúcha, considerada uma das mais preconceituosas do país.

Em seus estudos e discussões sobre o racismo, Gomes (2005) afirma que

O racismo é, por um lado, um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes, do ódio, em relação a pessoas que possuem um pertencimento racial observável por meio de sinais, tais como: cor da pele, tipo de cabelo, etc. Ele é por outro lado um conjunto de idéias (sic) e imagens referente aos grupos humanos que acreditam na existência de raças superiores e inferiores. O racismo também resulta da vontade de se impor uma verdade ou uma crença particular como única e verdadeira (p. 52).

Na ótica da autora, trata-se de um comportamento social arraigado na história do ser humano e que tende a se expressar de várias formas. Em geral, parte de pessoas ou grupos que

acreditam na superioridade das raças ou quando desejam injetar ideias que consideram verdadeiras e, assim, praticam o racismo, seja de maneira individual¹² ou institucional¹³.

Em *O avesso da pele*, é perceptível que a personagem Henrique sofre as duas formas de racismo no meio em que vive. Sua vida é marcada por nuances de narrativas que buscam demarcar o lugar do negro na sociedade. Desde a sua infância, sempre foi advertido sobre como se portar diante dos brancos, como devia falar ou “não falar”. As advertências caracterizavam-se como verdadeiro manual de como ser um negro vivendo em terra de branco.

Você apenas pensou que havia um problema com você, mas talvez nunca tenha percebido que toda aquela vontade de ficar calado, que toda aquela vontade de permanecer quieto, pudesse ter a ver com a cor da sua pele. Que seu receio de falar, seu receio de se expor, pudesse ter a ver com as orientações que você recebeu desde a infância: *não chame a atenção dos brancos. Não fale alto em certos lugares, as pessoas se assustam quando um rapaz negro fala alto. Não ande por muito tempo atrás de uma pessoa branca, na rua. Não faça nenhum tipo de movimento brusco quando um policial te abordar. Nunca saia sem seus documentos. Não ande com quem não presta. Não seja um vagabundo, tenha um emprego.* Tudo isso passara anos reverberando em você. Como um mantra. Um manual de sobrevivência (Tenório, 2020, p. 88).

É incrível como o preconceito pode causar feridas tão profundas nas pessoas e como, muitas vezes, é difícil se desvencilhar de algo que tanto mal faz à sociedade. Henrique é um homem feito, mas carrega os traumas das discriminações sofridas ao longo da sua trajetória e esses traumas são determinantes para as escolhas das suas relações sociais. Ele se casa, por exemplo, com uma mulher negra, por acreditar que estaria livre dos olhares atravessados e das frases de efeito desferidas contra os negros, uma vez que já tinha se relacionado com mulheres brancas e experienciado muitas situações de preconceitos.

Trata-se de uma obra densa que expõe a vida de um filho abalado pelas injustiças sociais em virtude da sua condição de negro, tentando se reerguer em meio ao caos da violência que foi e é imputada ao povo negro, ainda nos dias de hoje. Em *O avesso da pele*, Jeferson Tenório apresenta uma habilidade incomum para conceber e arquitetar personagens, com suas complexidades e pequenas tragédias das relações familiares, o que consolida o escritor como umas das vozes mais potentes e corajosas da literatura brasileira contemporânea (Scott, 2020 *apud* Tenório, 2020).

¹² “manifesta-se por meio de atos discriminatórios cometidos por indivíduos contra outros indivíduos; podendo atingir níveis extremos de violência, como agressões, destruição de bens ou propriedades e assassinatos” (Gomes, 2005, p. 52).

¹³ “implica práticas discriminatórias sistemáticas fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto” (Gomes, 2005, p. 53).

A obra apresenta questões raciais que vão desde o racismo estrutural à violência policial, além de tratar da fetichização e sexualização de corpos negros. São temas que incomodam a sociedade a ponto de o livro ter sido retirado das escolas de três estados do país, com a alegação de que a história traz expressões impróprias para menores de 18 anos. Em março de 2024, o país foi surpreendido com várias notícias sobre a retirada do livro de algumas escolas públicas. O Portal de informações do *GI* noticiou: “O Averso da Pele: livro que debate racismo é censurado em escolas de 3 estados por reação equivocada ao conteúdo, alertam especialistas” (Santos, 2024). O Site *Agência Brasil* divulgou: “Livro O Averso da Pele volta a ser alvo de censura; agora no Paraná” (Almeida, 2024). O jornal *O Globo* escreveu: “O avesso da pele, livro de Jeferson Tenório, é censurado em cidade do Rio Grande do Sul” (2024). O Site *Lunetas* noticiou: “O avesso da pele e a censura de livros nas escolas” (Rossi, 2024). Diante de uma notícia como essa, nos perguntamos, mas, afinal, o que é ser impróprio num país que, mesmo tendo a maioria da sua população formada por negros, convive com todas as formas de discriminações? O incômodo não está em três ou quatro cenas que abordam sobre relação sexual ou a sexualização das personagens, mas na reflexão principal que é proposta pelo livro no sentido de pensarmos como o racismo é praticado, no despreparo da segurança pública, especialmente, em relação ao negro ou na decadência do ensino público, entre outros.

A retirada do livro das escolas foi vista por muitos como uma tentativa de silenciar o debate sobre questões sociais e, no caso da obra, a realidade da população negra no Brasil. O próprio escritor, Jeferson Tenório, em entrevista ao programa “Ao Ponto”, da Globonews, se disse espantado com a situação, destacando que já temos poucos leitores no Brasil e deveríamos nos preocupar em formar leitores, e não censurar os livros. O escritor, ainda, acrescentou que “o mais curioso é que as palavras de “baixo calão” e os atos sexuais do livro causam mais incômodo do que o racismo, a violência policial e a morte de pessoas negras” (Santos, 2024), ressaltando que a população não deve aceitar qualquer tipo de censura ou movimentos autoritários que possam prejudicar ou impedir que os estudantes leiam e reflitam sobre a sociedade em que se vive.

A reflexão suscitada em *O avesso da pele* nos faz concordar com Paulo Scott (2020 *apud* Tenório, 2020) quando diz que a escrita de Jeferson Tenório não é panfletária e nem tampouco se ancora na degradação do país para ser aceito ou ter sua literatura reconhecida pela crítica. É uma ficção consciente do seu lugar e do quanto pode fazer a diferença na vida daqueles que tenham acesso à obra, através das vivências das muitas vozes que compõem a história. Ainda para o escritor e crítico Scott,

Poucos são os escritores brasileiros da atualidade tão seguros e originais na abordagem narrativa e na construção da linguagem – é única a voz do narrador em primeira pessoa que assume uma roupagem de segunda pessoa. Com inquestionável talento para criar verdades – aquelas que só podem e só conseguem surgir com rigor na literatura –, Jeferson Tenório se coloca como autor que nos ajuda a compreender nossa identidade, brasileira, negra, humana, nosso drama (Scott, 2020 *apud* Tenório, 2020, p. 1).

Por tudo isso, podemos dizer sem qualquer dúvida que o livro em questão é um expoente valioso para ser incorporado nas atividades pedagógicas que vislumbram trabalhar na direção de uma educação antirracista e na promoção de identidades construídas e ancoradas nos atributos positivos da cultura negra, como já ocorre na escola E4. Jeferson Tenório, através de *O avesso da pele*, rompe com padrões estabelecidos e quebra estereótipos, a partir de personagens que se distanciam do que estamos acostumados a encontrar no texto literário. Trata-se de uma obra literária, como assinala Proença filho (2004), que contribui para a tomada de consciência do negro em relação a sua condição social em todos os lugares do mundo e, mais ainda, num país como o Brasil em que, muitas vezes, o preconceito é mascarado.

A narrativa de Tenório nos permite rememorar um dos objetivos da Lei 10.639/03, no que tange a consciência política e histórica da diversidade, tendo como princípio básico a “compreensão de que a sociedade é formada por pessoas que pertencem a grupos étnico-raciais distintos, que possuem cultura e história próprias, igualmente valiosas e que em conjunto constroem, na nação brasileira, sua história (Brasil, 2004, p. 18). Mais do que isso, sua literatura nos provoca, também, a pensarmos nos sistemas de ensino do Brasil, no sentido de observar se de fato há um compromisso do sistema educacional em desenvolver políticas que contemplem a valorização da cultura negra e a igualdade entre os povos. Vale ressaltar que a obra em questão aparece como instrumento de trabalho em apenas uma das três escolas pesquisadas.

A produção literária de Allan da Rosa também encontra espaço no debate proposto neste trabalho e está entre as obras identificadas nos planos de ensino da escola E4. O livro *Zagaia* é utilizado nas turmas da 3ª série do ensino médio, tendo como princípio basilar as discussões sobre as questões raciais e sociais no contexto Brasil.

O escritor Allan da Rosa se inscreve na literatura negra com ênfase na produção artística da periferia e, de algum modo, suas obras retratam um pouco da luta e resistência do povo negro que vive nas favelas e regiões periféricas do Brasil, é o caso do livro *Zagaia*. Lançado em 2007, conta a história do moleque Zagaia que, depois de sofrer em trabalhos braçais que lhe davam pouco dinheiro e muito desgosto, sai pelo mundo para experienciar situações nunca antes imaginadas. “É um romance versado, escrito e frutificado na tradição do cordel brasileiro” (Rosa, 2007, p. 40), evidenciando a dureza de um jovem negro mineiro, mas que reside em uma

periferia de São Paulo, com sua família, em busca de melhores condições de vida: “Uma família sonhando/ Do norte de Minas partiu/ Mãe, filho e irmãs/ Gamelas ocas do Brasil/ Descendentes de escravos/ Na estrada que se abriu (Rosa, 2007, p. 6).

Os traços da afrodescendência de Zagaia, da sua relação com a segregação do povo negro, da miséria que permeia sua vida, vão sendo descritos ao longo da narrativa e permitindo que o leitor possa imaginar como vivem muitos jovens, no país, que passam pelas mesmas dificuldades que a personagem. Zagaia cresce num cenário de pobreza e privação, marcado pelas injustiças e discriminações e, de uma forma ou de outra, tenta driblar as mazelas existentes no seu cotidiano.

O moleque é Zagaia/Filho de presidiário/Ardida fera ligeira/Criada sem horário/ Aprendiz da Lua Cheia/ Veneno de serpentário [...] Sua casa um miserê/ Migalhas na geladeira/ O teto era mambembe/ Fina fonte de goteira/ Estudante do noturno/ Ia Zagaia na beira/ Nessa trilha desamada/ Aprendendo capoeira/ Montando na poesia/ Mas a fome foi primeira/ teve que dar uma pipa/ Ser bananeiro na feira (Rosa, 2007, p. 7-15).

Allan da Rosa, a partir de uma obra fincada nas tradições da literatura de cordel, quase sempre esquecida, constrói uma narrativa profunda, imprimindo seus traços particulares enquanto escritor comprometido com as questões sociais e raciais do Brasil, a começar pelo próprio título da obra, que é de origem Kikongo e remete ao universo da cultura banto, reforçando não só a conexão entre Brasil e África, mas também, notamos a valorização da cultura afro-brasileira, ao fazer referência aos aprendizados da referida cultura, uma vez que o termo “Zagaia” nasceu na região onde hoje é o país do Congo e significa “faca de ponta” ou “lança”, fazendo alusão ao seu caráter lutador (Duarte, 2014).

Além disso, a herança africana é evidenciada em outros momentos da história como quando a personagem principal, tentando se desvencilhar da pobreza e do mundo cruel do capitalismo, enxerga na capoeira uma possibilidade de mudar de vida e se empoderar por meio da arte e da cultura negra: Sorrisos tão maquiados/ Não combinam com marmita/ Zagaia logo percebe/ Noutras artes acredita/ Dança, rima e berimbau/ Chispam sua alma que grita (Rosa, 2007, p. 12). O contato da personagem com as práticas culturais afro-brasileiras na rua é, também, o seu contato com as suas raízes, onde ele tem a oportunidade de refletir sobre sua identidade e se vê como um jovem negro. Aqui, retomamos Amâncio (2014), quando destaca que a inserção da História da África e das culturas africanas e afrodescendentes, através da literatura, permitirão que os estudantes conheçam as diferentes manifestações do modo africano, seus comportamentos atuais e gestos antigos, bem como as atividades manuais reflexas e refletidas.

Outra característica que marca a produção literária de Allan da Rosa e que pode ser, facilmente, observada no livro *Zagaia* é a linguagem ancorada na oralidade, quer seja para enfatizar a importância que tem ela no processo de leitura, quer seja para privilegiar a linguagem que corta Brasil afora e que, ao longo do tempo, narrou e narra as histórias e as memórias do povo brasileiro: Com tanta tecnologia/ Pra que cruel exploração? [...] Decidiu partir pro mundo/ Preparou o seu arranque/ Avisou sua coroa/ Encontrou ela no tanque (Rosa, 2007, p. 18-19).

Sobre esse aspecto da linguagem impressa nos textos do escritor, Eduardo Assis Duarte (2011) salienta:

A linguagem contundente do autor se faz presente em toda a sua escritura. Por meio de sua poética, o leitor se vê conectado às nuances que integram o cotidiano daqueles sujeitos menos favorecidos socialmente, ou seja, sua poesia dá voz às falas e palavras olvidadas, censuradas e, até mesmo, silenciadas (Duarte, 2011, p. 522).

Trata-se de um livro de grande relevância para o contexto do ensino, tendo em vista os temas discutidos como as questões raciais, a miséria da grande maioria da população negra, o silenciamento e a invisibilidade empregados a uma parte da sociedade, entre outros assuntos. Nas palavras do próprio autor, “sempre é tempo não apenas de denunciar, mas de anunciar” (Rosa, 2007, p. 43), e é assim que *Zagaia* deve ser apresentado aos estudantes, como uma possibilidade de refazer o caminho e de se mostrar, apesar das barreiras e dificuldades, pois, de acordo com Rosa (2007, p. 43), “a literatura é mais uma melodia dessa orquestra, mais uma linguagem, com seus horizontes, voos (*sic*) e sabores”, capaz de abalar estruturas e provocar mudanças outras.

A proposta desta pesquisa, além de evidenciar a presença da literatura afro-brasileira, era também observar se a literatura africana tem sido uma ferramenta de trabalho nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Nesse sentido, encontramos a referência de atividades desenvolvidas com o conto “As mãos dos pretos” em um plano de ensino da escola E1. O conto em questão faz parte do livro *Nós matamos o Cão Tinhoso!*, que está entre os 100 melhores livros africanos do século XX (Honwana, 2017) e que, em 2021, foi colocado na lista de obras literárias de leitura obrigatória da Fundação Universitária para o vestibular – Fuvest, de acordo com Keila Kiyomura (2023).

“As mãos dos pretos” é um conto de Luís Bernardo Honwana, escritor nascido em Moçambique e que tem sua carreira marcada pela militância sobre assuntos ligados à independência do seu país e às questões sociais que permeiam o cotidiano do seu povo. Trata-se da história de um menino que, em determinado momento, motivado por uma fala do senhor Professor, decide desvendar um enigma: saber por que os pretos têm as palmas das mãos brancas se todas as demais partes do corpo possuem outra cor?

Já não sei a que propósito é que isto vinha, mas o senhor Professor disse um dia que as palmas das mãos dos pretos são mais claras do que o resto do corpo porque ainda há poucos séculos os avós dele andavam com elas apoiadas ao chão, como bichos do mato sem as exporem ao sol, que lhes ia escurecendo o corpo (Honwana, 2017, p. 107).

A fala do Professor expõe a visão de como a sociedade via e tratava o negro, equiparando-o, muitas vezes, aos animais. Tal explicação nos permite refletir sobre a questão da inferioridade que impuseram e, ainda hoje, tentam impor ao povo negro. Não convencido da justificativa levantada pelo professor, o menino interroga outras pessoas de várias camadas sociais e que também não apresentam uma resposta capaz de convencê-lo e isso instiga-o a seguir na sua busca, uma vez que seu foco reside em encontrar, verdadeiramente, a sua identidade, suas raízes.

Ao longo da investigação, o narrador personagem se depara com muitas respostas que evidenciam o preconceito, a discriminação em relação ao negro e a própria subjugação aos chamados brancos: “a Dona Dores, por exemplo, disse-me que Deus fez-lhes as mãos assim mais claras para não sujarem a comida que fazem para os seus patrões ou qualquer outra coisa que lhes mandem fazer e que não deve ficar senão limpa” (Honwana, 2017, p. 107), como se Deus tivesse feito o negro com a única e exclusiva finalidade de servir ao branco.

O Senhor Padre vai mais longe, ao associar a cor das mãos diferente das demais partes do corpo. Segundo ele, “era assim porque eles andavam com elas escondidas, andavam sempre de mãos postas, a rezar” (Honwana, 2017, p. 107), ou seja, utiliza-se da cultura religiosa imposta pelo colonizador para aludir à ideia da purificação, fazendo crer que o ato de se encostar as palmas das mãos para rezar resultam numa dádiva ao negro que fica com as palmas cada vez mais claras. O menino interrogou também o Senhor Antunes Coca-Cola, o Senhor Frias, o livro e a Dona Estefânia. Ele recorre a todas as pessoas que, na sua visão, poderiam ter a resposta para a sua pergunta, entretanto, é a sua mãe, mulher negra, que, vendo sua agonia e procura incessante, decide se manifestar e ofertar o seu ponto de vista sobre o tema. Então ela diz:

Deus fez os pretos porque os tinha de haver. Tinha de os haver, meu filho, Ele pensou que realmente tinha de o haver...Depois arrependeu-se de os ter feito porque os outros homens se riam deles e levavam-nos para as casas deles para os pôr a servir como escravos ou pouco mais. Mas como Ele já os não pudesse fazer ficar todos brancos porque os que já se tinham habituado a vê-los pretos reclamariam, fez com que as palmas das mãos deles ficassem exatamente como as palmas das mãos dos outros homens. E sabes porque é que foi? Claro que não sabes e não admira porque muitos e muitos não sabem. Pois olha: foi para mostrar que o que os homens fazem é apenas obra dos homens. Deve ter sido a pensar assim que ele fez com que as mãos dos pretos fossem iguais às mãos dos homens que dão graças a Deus por não serem pretos (Honwana, 2017, p. 109).

É a mãe, a nosso ver, quem melhor responde à criança angustiada por não conhecer direito a sua identidade, contudo, ainda que ela busque as melhores palavras para explicar a diferença de cor entre as palmas das mãos e as outras partes do corpo ou mesmo que ela apenas queira dar uma versão em que o menino acredite que o branco e o negro são iguais, notamos em sua fala as marcas da colonização, quando diz que os negros eram levados para as casas dos brancos para servirem como escravos, evidenciando a inferioridade do negro; quando diz que Deus se arrepende de ter criado os negros e pensa em torná-los brancos, mas Ele recua, temendo a reclamação dos brancos, o que nos leva a pensarmos no poder que o branco desempenhou e desempenha nas sociedades a ponto de até Deus ter medo.

O protagonista do conto é uma criança negra que, ao fazer seu questionamento sobre as palmas das mãos dos negros, parece não se identificar com aqueles pelos quais pergunta, ancorando-se na assimilação cultural e nos estragos causados pelo colonizador. A criança parece perdida diante da falta de resposta e por não conseguir compreender as suas origens. Esse fator remete ao que Hall (2006) denominou como “crise de identidade”, uma vez que a personagem em contato com outra cultura tem dificuldade para se afirmar enquanto negro. Observamos, durante as tentativas de respostas dos brancos, o ridículo das imagens construídas sobre o negro, o absurdo das conclusões e a própria herança dos portugueses em reproduzir as discriminações em prol de uma superioridade racial.

Luís Bernardo Honwana é, sem dúvidas, um grande expoente da literatura africana, tendo o engajamento e a denúncia como seus aliados no combate ao colonialismo. De acordo com Kiyomura (2023), sua escrita, além de destacar o preconceito e comportamentos machistas e racistas de várias ordens, que intervêm fortemente no funcionamento da sociedade, evidencia “sempre o peso do poder esterilizando as relações, determinando a covardia de procedimentos hierárquicos, inclusive no espaço muitas vezes visto como ingênuo, como é o universo da infância” (Kiyomura, 2023). Como tantos outros escritores africanos, Honwana, ao escrever sua literatura, transcende os muros da ficção e permite que o leitor reflita e problematize sobre temas como a política, a história e a cultura de seus lugares, como é possível evidenciar em “As mãos dos pretos”.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei 10.639, sancionada em 2003 e que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, trouxe a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo de ensino de todas as escolas do país, tendo como objetivo principal o combate ao racismo e o reconhecimento da importância dos povos africanos e afro-brasileiros para o Brasil, no intento de endossar a luta do povo negro na busca pelos espaços que lhes são de direito.

A referida lei estabeleceu que todas as disciplinas seriam responsáveis por promover a inserção da história e cultura afro-brasileira e africana, mas deveria ser veículo de trabalho, especialmente, das áreas de Educação Artística, Literatura e História; e foi nesse viés que esta pesquisa esteve ancorada, no sentido de observar se, a partir da promulgação da Lei 10.639, em 2003, as obras literárias, inseridas no recorte da literatura negra e africanas estavam presentes nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura, no contexto do ensino médio da rede pública de Teixeira de Freitas - BA.

Este trabalho objetivou contribuir com a implementação da Lei 10.639/03 no âmbito do ensino médio, buscando observar em que medida a cultura africana e afro-brasileira tem sido representada, por meio das obras literárias selecionadas para fazer parte do contexto do ensino, tendo em vista a relevância da literatura na formação leitora e crítica dos estudantes. Intentamos apresentar, através do pensamento e dos estudos de teóricos e pesquisadores sobre a aplicação da lei supramencionada, as barreiras e os desafios para sua efetivação no que concerne à valorização do povo negro, bem como refletir sobre possíveis caminhos que levem à superação das lacunas identificadas para que, de fato, a lei possa fazer-se cumprida. Além disso, trouxemos considerações acerca da cultura e da identidade, por entender que tal valorização perpassa pelo respeito e pela construção desses elementos forjadores das relações sociais e raciais, inerentes à história do ser humano, bem como o conceito de elementos importantes que aparecem no cerne da discussão sobre o preconceito racial como: racismo, preconceito, estereótipos, discriminação, entre outros.

Ao iniciarmos esta pesquisa estabelecemos as seguintes perguntas que nortearam o trabalho: quais fatores permitiam ou não a inserção das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino de Língua Portuguesa? E as obras literárias exploradas contemplavam o objetivo da lei, permitindo a construção de novos significados que valorizam a cultura negra e repudiam o preconceito racial? Em relação à primeira pergunta, notamos que, apesar dos 22 anos da lei, há ainda entraves, que impedem ou dificultam a incorporação de materiais que podem servir de esteio para o desenvolvimento de atividades voltadas para o que preconiza o documento em seu

sentido amplo. Um desses entraves é a disponibilidade de exemplares das obras que sejam suficientes para atender todas as turmas ofertadas pela escola. *Quarto de despejo* e *Ponciá Vicêncio*, por exemplo, além de estarem presentes em somente uma das três escolas pesquisadas, só dispunham de um exemplar para um universo de, aproximadamente, dois mil alunos, o que significa dizer que o Estado, ainda que propague adesão à lei e cumprimento dela, não consegue fazer a sua parte, não fornece à escola o devido suporte. Além disso, os espaços tidos como a biblioteca das escolas são insuficientes, pois não possuem estrutura adequada para atender satisfatoriamente o alunado que compõe cada ambiente escolar.

Outro fator que consideramos fundamental para a não inserção de atividades no âmbito da literatura afro-brasileira e africana é a capacitação adequada para os profissionais que lidam diretamente com a ação. Evidenciamos, em vários planos de ensino, que certos conteúdos ou mesmo as obras literárias são colocadas no plano sem a referência de atividades contundentes que possam fomentar a discussão acerca da cultura negra. Entendemos que tal lacuna está associada a falta de orientação e qualificação, que permitam aos professores trabalharem com segurança e domínio o que é proposto, pois acreditamos, por exemplo, que a literatura afro-brasileira e africana, se bem explorada, seja um recurso capaz de oferecer subsídios que orientem os estudantes a se defender de comportamentos racistas vivenciados no cotidiano e, mais do que isso, que eles saibam identificar e combater as variadas formas de imposições ideológicas e hierárquicas, que ocorrem entre as pessoas e que também são retratadas na ficção, por meio da literatura.

No que diz respeito à segunda pergunta norteadora, concluímos que a resposta é positiva. Todas as obras indicadas nos planos de ensino e que estão inseridas no rol das literaturas afro-brasileira e africanas, de algum modo, dialogam com o objetivo principal da Lei 10.639/03, no sentido de provocarem a discussão sobre o preconceito racial, ainda presente na sociedade brasileira do século XXI, além de suscitarem a valorização da herança africana para o povo brasileiro. Mesmo as obras tidas como cânones ou escritas em outra época e que têm sido adotadas no ensino médio das escolas públicas de Teixeira de Freitas, foram selecionadas na perspectiva de refletir sobre as relações sociais e raciais, de acordo com as atividades indicadas nos planos de ensino. É importante ressaltar que, diante da omissão do Estado em ofertar o devido suporte para que as pedagogias em prol da lei ocorram, muitas das obras literárias circulam entre os estudantes, por insistência de professores comprometidos em promover e disseminar o conhecimento e a valorização da cultura negra, acreditando no papel da educação e da literatura na promoção de um diálogo aberto sobre temas polêmicos e que causa tensões sociais no país, como o preconceito racial.

Um ponto muito relevante da pesquisa foi perceber que, além dos títulos considerados cânones como *Clara dos anjos*, *Úrsula*, entre outros, temos, no contexto do ensino pesquisado, a presença de obras contemporâneas como *O avesso da pele*, *Ponciá Vicêncio* e, conseqüentemente, a figura de escritores e escritoras negras circulando entre os estudantes, o que, por si só, já empondera a população negra que, lentamente, começa a ocupar seus espaços com mais veemência e demarca o seu lugar de emanção do discurso e o seu lugar de fala, colocando em evidência a sua emancipação e o seu pertencimento à cultura negra. Para além disso, observamos em tais literaturas a preocupação dos escritores em construir e apresentar enredos, cujas personagens negras tendem a ser protagonistas de suas histórias (Duarte, 2014) e esse fator, de alguma maneira, dialoga com a realidade vivenciada pela maioria dos estudantes inseridos na escola pública e dialoga, também, com a Lei 10.639/03 quando destaca a importância da construção da identidade, a partir dos atributos culturais positivos (Brasil, 2004), seja em relação à cor, seja em relação às desigualdades sociais, seja em relação à dificuldade de se reconhecer negro em uma sociedade, ainda, dominada pelas práticas racistas.

Podemos dizer que a escolha de obras literárias negras ecoa a voz do negro na sociedade brasileira e levar essa obra para a sala é contribuir para o debate mais amplo acerca dos vários tipos de racismo. Outro ponto positivo, em relação às obras, foi perceber a presença de escritoras negras como Carolina Maria de Jesus, Conceição Evaristo, escolhidas como possibilidade de estudo nas diversas sala de ensino, demonstrando que, em alguma medida, o país avança por uma sociedade mais plural, reconhecendo a importância das mulheres na sociedade e, mais do que isso, respeitando a sua condição de mulher capaz de escrever, de narrar histórias, como fizeram os homens ao longo dos séculos.

Entendemos que os objetivos estabelecidos para a execução desta pesquisa foram alcançados, visto que, a partir do manuseio do material disponibilizado pelas escolas, foi possível compreender (quando descritas detalhadamente nos planos) como as temáticas abordadas nas obras literárias contribuem para o combate ao preconceito e como elas conversam com os objetivos da Lei 10.639/03, buscando diminuir os abismos existentes na sociedade, no âmbito das desigualdades, sejam elas sociais ou em relação a cor.

A pesquisa nos permitiu perceber o estágio da aplicação da referida lei nos espaços escolares de Teixeira de Freitas, mostrando que, embora haja avanço no debate acerca dos aspectos suscitados na lei, através das aulas de Língua Portuguesa e Literatura, há muito por fazer no que concerne a políticas que contribuam para a sua efetivação, uma vez que não há verificação de como se tem trabalhado a temática nos ambientes de ensino. Entendemos que os parâmetros da lei se configuram como uma ferramenta capaz de mudar a história sem distorcer

o real contexto, entretanto, carece de fiscalização para mapear o cumprimento e sabemos que pouco tem sido feito nesse sentido. O acesso aos planos de ensino, por exemplo, proporcionou a observação de que, na mesma unidade escolar, não há unificação para determinadas ações, dando-nos a impressão de que o entendimento sobre o assunto é diferente para cada ator do processo.

Ainda sobre a falta de acompanhamento, o cenário encontrado nas bibliotecas das escolas pesquisadas evidencia bem a omissão por parte dos órgãos responsáveis pela educação do Estado, no sentido de conhecer a realidade de cada espaço. As três bibliotecas às quais tivemos acesso estão aquém do que preconizam a Lei Federal 12.244 de 2010, que dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País, e a Lei Federal 13.005 de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação – PNE. Juntas essas leis estabelecem condições básicas, a fim de que os espaços de leitura das escolas possam contribuir para o conhecimento pleno e plural dos seus estudantes.

A situação evidenciada durante a pesquisa caminha, em certa medida, na contramão do que fora proposto na Lei 10.639/03 quando da sua promulgação, destacando os papéis de cada órgão envolvido no processo de reparação às injustiças sofridas pelos negros: “caberá, aos administradores dos sistemas de ensino e das mantenedoras prover as escolas, seus professores e alunos de material bibliográfico e de outros materiais didáticos (Brasil, 2004, p. 18). O documento ainda propõe a necessidade de se acompanhar os trabalhos desenvolvidos nas instituições de ensino, justamente para certificar de que a proposta foi inclusa nos currículos e, mais do que isso, evitar equívocos em relação as abordagens feitas em sala de aula.

Mesmo sendo obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana no ensino, consideramos que, para o contexto de três escolas, o número de obras literárias utilizadas como veículo de trabalho é baixo, pois houve escola que só tinha a indicação de duas obras. Pior do que isso foi identificar apenas um conto da literatura africana, em uma escola, como possibilidade de debate em sala de aula, embora tenhamos encontrado outros títulos da literatura africana nas estantes das bibliotecas visitadas. Tudo isso reforça o pensamento de que há a necessidade de um acompanhamento mais frequente do que está sendo proposto, ou seja, a legislação precisa ser aperfeiçoada nesse quesito, pois a aplicação da lei está intimamente ligada a mudanças estruturais e a políticas públicas que promovam a inclusão dos conteúdos no ensino. Além disso, qualificar os profissionais do ensino, promovendo a formação continuada e ofertar o suporte/material adequado se tornam demandas urgentes e necessárias para que os objetivos da lei alcancem êxito e contribuam para uma sociedade mais justa e igualitária.

Diante do que foi verificado, podemos afirmar, com tranquilidade, que o espaço ocupado pelas Literaturas afro-brasileira e, especialmente, a africana não corresponde ao ideal, contudo, ainda que o resultado da pesquisa esteja aquém daquilo que almejávamos, acreditamos ser, sim, a Literatura africana e afro-brasileira ferramentas importantes para a efetiva aplicação da Lei 10.639/03, sendo necessárias, é claro, ações sincronizadas entre escola e Estado que sejam voltadas para a educação das relações étnico-raciais, pois existem muitos materiais e muitas obras literárias de qualidade preocupados em desfazer equívocos consolidados ao longo do tempo pela ideologia dominante e que podem fazer a diferença na vida de homens e mulheres castigados pelo olhar de uma sociedade ainda preconceituosa, colocando-os no lugar de sujeitos detentores de conhecimento e de saberes da cultura negra (Brasil, 2004).

Temos consciência de que a discussão esboçada ao longo desta pesquisa não se esgota nas páginas apresentadas, podendo este trabalho ser ampliado, de modo a envolver os sujeitos diretos desse processo: os professores e os alunos e aumentar, assim, o grau de percepção do estágio de efetivação da Lei 10.639/03. Além disso, as discussões tecidas poderão, ainda, servir de provocação para que outras pesquisas sobre a temática sejam realizadas.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Daniella. Livro O Averso da Pele volta a ser alvo de censura; agora no Paraná. **Agência Brasil**, 2024. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2024-03/livro-o-avesso-da-pele-volta-ser-alvo-de-censura-agora-no-parana>. Acesso em: 19 fev. 2025.
- AMÂNCIO, Iris Maria da Costa. Lei 10.639/03, cotidiano escolar e literaturas de matrizes africanas: da ação afirmativa ao ritual de passagem. In: AMÂNCIO, Iris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos. **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.
- AMARAL, Sharyse Piroupo do. **História do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2011.
- APPEL, Vinicius. Apenas 31% das escolas públicas brasileiras possuem biblioteca. **Atricon**, 2024. Disponível em: < <https://atrimon.org.br/apenas-31-das-escolas-publicas-brasileiras-possuem-biblioteca/>>. Acesso em: 28 nov. 2024.
- ARRUDA, Aline Alves. Conceição Evaristo. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- ARRUDA, Aline Alves; Elisângela Aparecida Lopes. Carolina Maria de Jesus. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.
- BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Clara dos Anjos**. 13 ed. São Paulo: Ática, 2002.
- BARRETO, Afonso Henriques de Lima. **Recordações do escrivo Isaiás Caminha**. São Paulo: Ática, 1995.
- BATISTA, Luciana Lima. Educação e diversidade étnico-racial – legislação e educação das relações étnico-raciais e história e cultura afro-brasileira e africana. In: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; REIS, Edna dos; RODRIGUES, Rodrigo Ferreira (orgs). **Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola**. Serra- ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2014.
- BHABHA, Homi K. **O local da Cultura**. Tradução Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BENEDITO, Beatriz Soares; CARNEIRO Suelaine; Tânia PORTELLA (org.). **Lei 10.639/03: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira**. São Paulo: Instituto Alana, 2023.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 5 mar. 2024.

BRASIL. Lei nº 12.244 de 24 de maio de 2010. **Dispõe sobre a universalização das bibliotecas nas instituições de ensino do País.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12244.htm. Acesso em: 18 fev. 2025.

BRASIL. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. **Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências.** Brasília, DF. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 17 fev. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africanas.** Brasília: Secad/MEC, 2004.

BRASIL, Ministério da Educação. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

Boas, Franz. **Antropologia cultural.** Tradução de Celso Castro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

CAMPOS, Mateus; BIANCHI, Paula. Conceição Evaristo. **Intercept Brasil**, 2018. Disponível em: <<https://www.intercept.com.br/2018/08/30/conceicao-evaristo-escritora-negra-eleicao-abl/>>. Acesso em: 15 abril 2025.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. **Sociedade, Educação e Cultura(s).** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; FARIA, Lodovico Ortlieb. Educação, cultura e currículo: considerações para uma sociedade multicultural. In: CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; REIS, Edna dos; RODRIGUES, Rodrigo Ferreira (orgs). **Política de Promoção da Igualdade Racial na Escola.** Serra- ES: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, 2014.

CAPRINI, Aldieris Braz Amorim; SOUSA, Ana Lourdes Lucena de; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Pedagogia: Educação e Relações Étnico-Raciais.** Fortaleza: UAB/UECE, 2013.

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

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade.** Tradução de Klauss Brandini Gerhardt. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

CÔRTEZ, Cristiane. Luiz Gama. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura Afro-Brasileira: 100 autores do século XVIII ao XXI.** Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

COUTO, Mia. **O outro pé da sereia.** São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária**: uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

CUTI (Luiz Silva). **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010.

DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, v. 3.

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura Afro-Brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura Afro-Brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

EVARISTO, Conceição. **Insubmissas lágrimas de mulheres**. 7. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2024.

EVARISTO, Conceição. Literatura negra: uma poética de nossa afro-brasilidade. **Scripta**, Belo Horizonte, v. 13, n. 25, p. 17-31, 2009.
Disponível em: <<http://periodicos.pucminas.br/index.php/scripta/article/view/4365/4510>>.
Acesso em: 09 dez. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Olhos d'água**. 2. ed. Rio de Janeiro: Pallas Mini, 2016.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2003.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Sebastião Nascimento. São Paulo: Ubu Editora, 2020.

FERREIRA, Manuel. **Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa**. São Paulo: Ática, 1987.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura negra: os sentidos e as ramificações. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, v. 4.

FONSECA, Maria Nazareth Soares; MOREIRA, Terezinha Taborda. Panorama das literaturas africanas de língua portuguesa. **Caderno Cespuc de Pesquisa**, Belo Horizonte, n. 16, p. 13-69, set. 2007. Disponível em:
<https://periodicos.pucminas.br/index.php/cadernoscespuc/article/view/14767/11446>. Acesso em: 13 maio 2024.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em:

http://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 05 fev. 2024.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: **Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela lei 10.639**. – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdpZntn6nBHWPXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 fev. 2024.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e mediações culturais**. Liv Sovik (org). Tradução Adelaine La Guardia Resende; Ana Carolina Escosteguy; Claudia Alvares; Francisco Rudiger; Sayonara Amaral. Belo Horizonte: Editora UFMG; Brasília: Representação da Unesco Brasil, 2003.

HONWANA, Luís Bernardo. **Nós Matamos o Cão Tinhoso!**. São Paulo: Kapulana, 2017.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. 10 ed. São Paulo: Ática, 2014.

KIYOMURA, Leila. Nós Matamos o Cão Tinhoso! – Uma história sobre a injustiça social. **Jornal da USP**, 2023. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/nos-matamos-o-cao-tinhoso-uma-historia-sobre-a-injustica-social/>. Acesso em: 18 fev. 2025.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. 24 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2009.

LIMA, Aldo de. O ensino da literatura e a pedagogia do digesto. In: LIMA, Aldo de (org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

LIMA, Tânia. **Literatura Africana e Afro-brasileira: a construção da identidade dos estudantes negros**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola Superior de Educação Almeida Garrett. Lisboa, 2017. Disponível em:

<https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/aa90df22-eb6a-4dc6-a08c-787b9715299e/content>. Acesso em: 23 mar. 2024.

LITERAFRO, 2022. **Allan da Rosa**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/literafro/autores/506-allan-da-rosa>. Acesso em: 22 jan. 2025.

LITERAFRO, 2024. **Itamar Vieira Junior**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/1270-itamar-vieira-junior>. Acesso em: 26 jan. 2025.

LITERAFRO, 2024. **Lima Barreto**. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/450-lima-barreto>. Acesso em: 25 jan. 2025.

LOPES, Elisângela Aparecida; SILVA, Marcos Fabricio Lopes da Silva. Solano Trindade. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Coord.). **Literatura Afro-Brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XXI. Rio de Janeiro: Pallas, 2014.

LOSE, Alícia Duhá; MAGALHÃES, Lívia Borges Souza. **Metodologia do trabalho científico**: elaboração de projeto. Salvador: UFBA, Faculdade de Educação; Superintendência de Educação a Distância, 2019.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. O Currículo como política cultural e a formação docente. In: SILVA, Tomas Tadeu da; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.) **Territórios Contestados**: o currículo e os novos mapas políticos e culturais. Ed. Vozes: Petrópolis, 2011.

MUNANGA Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2023.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: BRANDÃO, André Augusto (org.). **Programa de educação sobre o negro na sociedade brasileira**. Niterói – RJ: EdUFF, 2004.

O AVESSE da pele, livro de Jeferson Tenório, é censurado em cidade do Rio Grande do Sul. **O Globo**, 2024. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/noticia/2024/03/02/o-avesso-da-pele-livro-de-jeferson-tenorio-e-censurado-em-cidade-do-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 19 fev. 2025.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de. **Histórias da África e dos africanos na escola**: as perspectivas para a formação dos professores de história quando a diferença se torna obrigatoriedade curricular. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <https://flacso.redelivre.org.br/files/2012/07/56.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2024.

Ondjaki. **Bom dia, camaradas**. Companhia das Letras, 2014.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. A literatura no território dos direitos humanos. In: LIMA, Aldo de (org.). **O direito à literatura**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2012.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. **Mutações da literatura no século XXI**. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados** – Revista do Instituto de Estudos Avançados da Universidade de São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/eav/article/view/9980/11552>. Acesso em: 15 maio 2024.

REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula**. Porto Alegre: Zouk, 2018.

REIS, Maria Firmina. A escrava. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Úrsula** (Texto atualizado). Belo Horizonte: PUC Minas, 2009.

ROSA, Allan Santos da. **Zagaia**. São Paulo: DCL, 2007.

ROSSI, Renata. O avesso da pele e a censura de livros nas escolas. **Lunetas**, 2024. Disponível em: <https://lunetas.com.br/o-avesso-da-pele-e-a-censura-de-livros-nas-escolas/>. Acesso em: 19 fev. 2025.

SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANT'ANA, Antônio Olímpio de. História e conceitos básicos sobre o racismo e seus derivados. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, Emily. O Averso da Pele: livro que debate racismo é censurado em escolas de 3 estados por reação equivocada ao conteúdo, alertam especialistas. **G1**, 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2024/03/08/.ghtml>. Acesso em: 18 fev. 2025.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

SILVA, Ana Célia da. A desconstrução da discriminação no livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprender, Ensinar e Relações Étnico-Raciais no Brasil. In: Fonseca, Marcus Vinícius; SILVA, Carolina Mostaro Neves; FERNANDES, Alexandra Borges (orgs). **Relações Étnico-Raciais e educação no Brasil**. Mazza edições: Belo Horizonte, 2011.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nazaré (Orgs.). **Literatura afro-brasileira**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

TENÓRIO, Jeferson. **O avesso da pele**. São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

ZAMBONI, Marcio. Marcadores sociais da diferença. **Sociologia**: grandes temas do conhecimento, v. 1, p. 13-18, 2014. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5509716/mod_resource/content/0/ZAMBONI_MarcadoresSociais.pdf. Acesso em: 28 mar. 2024.

ANEXOS

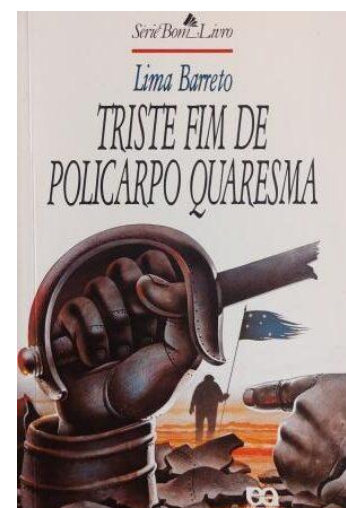
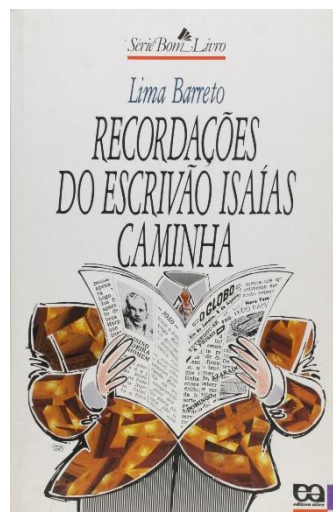
ANEXO 1

Afonso Henriques de Lima Barreto é considerado um dos fundadores da literatura negra ou afro-brasileira. Coincidentemente, o escritor nasceu no Rio de Janeiro, em 13 de maio de 1881, sete anos antes da Abolição da Escravatura. Filho de pais afrodescendentes, Lima Barreto se criou numa família de poucas posses e, contando com o auxílio do padrinho de batismo, completou o ensino ginasial no colégio Pedro II. Em 1897, entra para a Escola Politécnica e, em 1902, Barreto passa a atuar na imprensa estudantil; muda-se, para o subúrbio do Rio de Janeiro e ingressa, através de concurso, na Secretaria da Guerra. O escritor faleceu em 1º de novembro de 1922, vítima de colapso cardíaco. Com suas crônicas, contos, romances e escritos autobiográficos, Lima Barreto deixou uma obra de relevo, que percorre criticamente a realidade brasileira, em especial os momentos que se seguem ao término da escravidão e à implantação da República (Literafro, 2024).



Foto: Arquivo Nacional.

A Lei Áurea – Lei nº 3.353 de 13 de maio de 1888, declarou extinta a escravidão no Brasil. “A Princesa Imperial Regente, em nome de Sua Majestade o Imperador, o Senhor D. Pedro II, faz saber a todos os súditos do Império que a Assembleia Geral decretou e ela sancionou a lei seguinte: Art. 1º: É declarada extinta desde a data desta lei a escravidão no Brasil. Art. 2º: Revogam-se as disposições em contrário” (Amaral, 2011, p. 24).

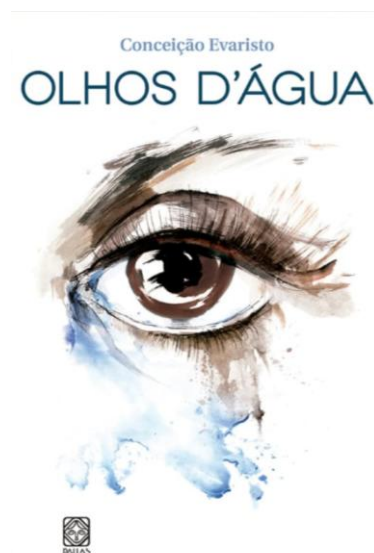
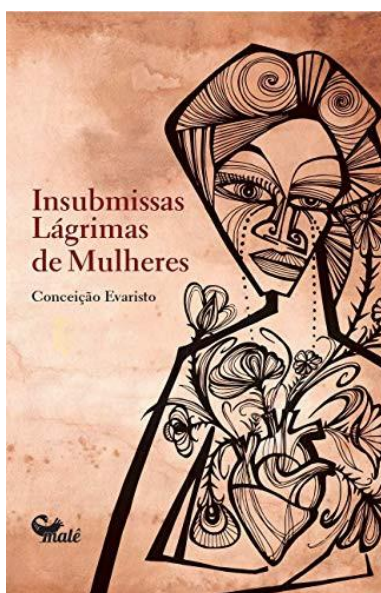
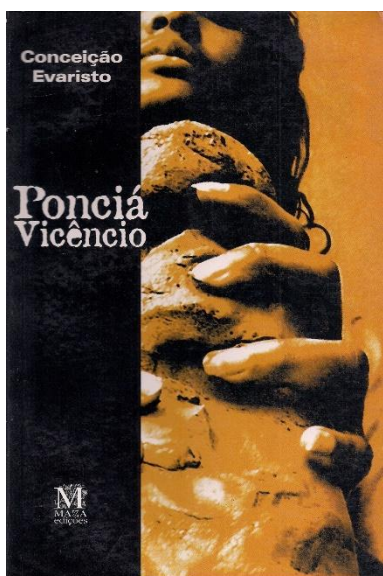


ANEXO 2



Foto: Arquivo Nacional.

Conceição Evaristo (Maria da Conceição Evaristo de Brito) nasceu numa favela da Zona sul de Belo Horizonte, em 29 de novembro de 1946. Aos 25 anos, mudou-se para o Rio de Janeiro, onde passou num concurso público para o magistério e estudou Letras na UFRJ. Em 1990 publicou pela primeira vez nos *Cadernos Negros* e, desde então, conciliando maternidade, vida docente, estudos teóricos e produção literária, titulouse-se Mestre em Literatura Brasileira (PUC-Rio) e Doutora em Literatura Comparada (Universidade Federal Fluminense), além de lançar quatro obras individuais (Evaristo, 2016; 2024).



ANEXO 3

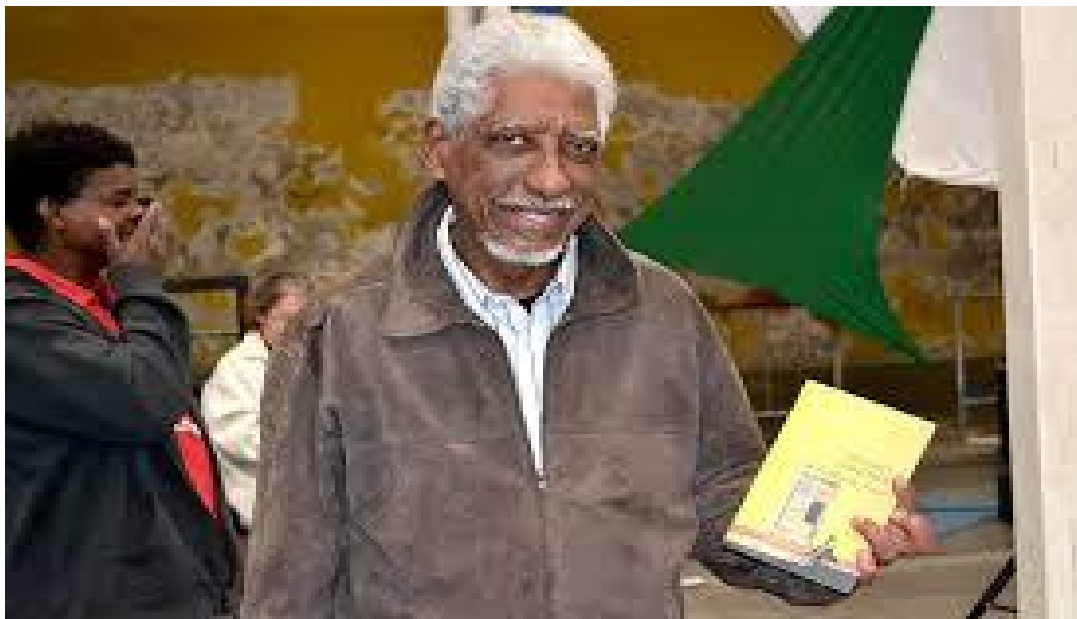
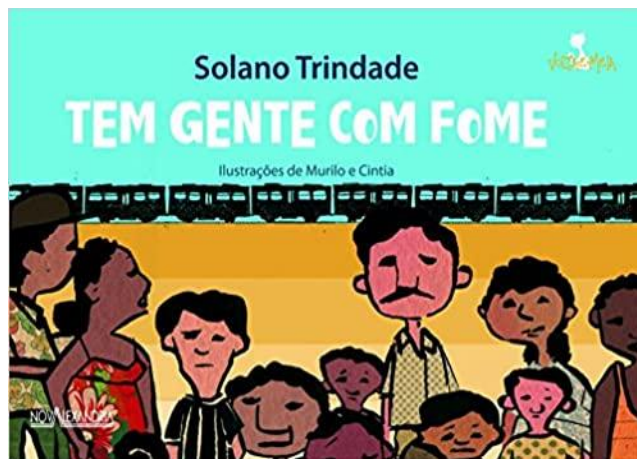


Foto: Arquivo Nacional.

Solano Trindade nasceu em Pernambuco, em 24 de julho de 1908. Filho de uma família humilde, estabeleceu os primeiros contatos com a cultura popular por intermédio do pai, que dançava pastoril e bumba meu boi nas ruas do Recife antigo. A literatura também fez parte do universo do menino muito cedo, pois ocupava o papel de leitor para a mãe. Em 1936, Solano Trindade funda a Frente Negra Pernambucana e o Centro de Cultura Afro-Brasileiro. Nos anos 1940, o poeta passa a viver no Rio de Janeiro, onde tomou contato com outros artistas negros. Solano Trindade faleceu em 1974, no Rio de Janeiro, e figura como um dos nomes de maior relevo da literatura afro-brasileira (Lopes; Silva, 2014, p. 83-84).

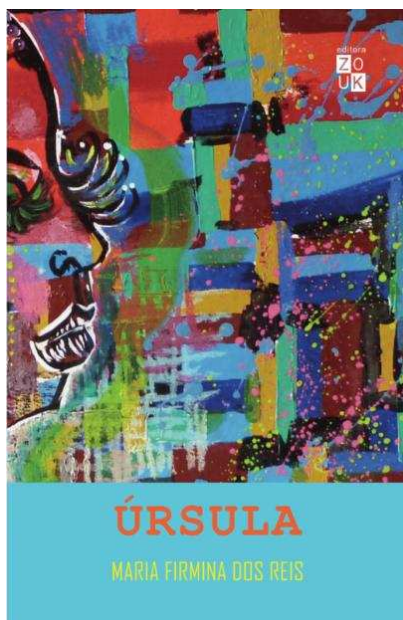


ANEXO 4



Foto: Arquivo Nacional.

Nascida em São Luiz do Maranhão, no dia 11 de outubro de 1825, Maria Firmina dos Reis se destaca como uma das primeiras intelectuais do seu estado natal. Afrodescendente nascida fora do casamento, aos 5 anos foi acolhida por uma tia. Como professora, aos 22 anos foi aprovada em concurso público para a Cadeira de Instrução Primária na cidade de Guimarães (MA). Após toda a vida dedicada ao magistério, ao se aposentar, na década de 1880, Firmina criou a primeira escola mista gratuita do país. Ao longo dos seus 92 anos de vida, teve participação relevante como mulher de letras e cidadã voltada para o amparo aos humildes. Faleceu em 1917, pobre e cega, em Guimarães (Duarte, 2014, p. 54-55).



ANEXO 5

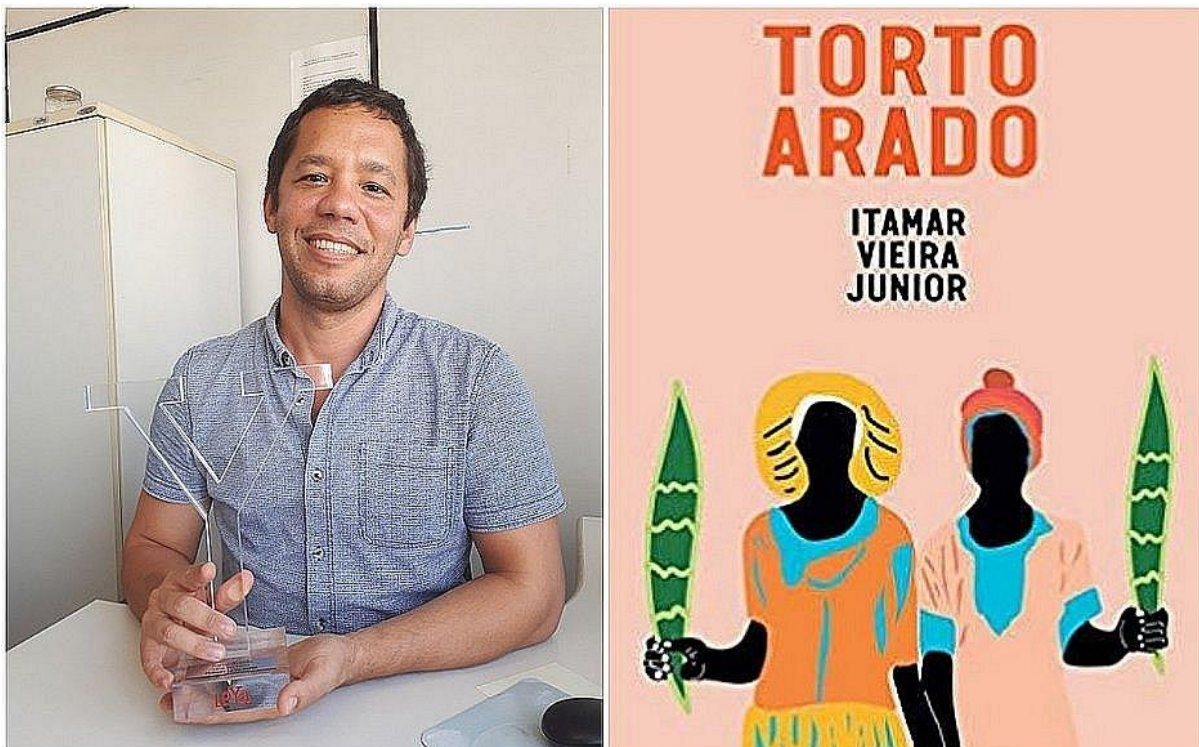


Foto: Arquivo Nacional.

Nascido em Salvador, em 1979, Itamar Rangel Vieira Júnior é geógrafo e doutor em estudos étnicos e africanos pela UFBA. Estreou na literatura em 2012, com o livro de contos *Dias*, vencedor do XI Prêmio Projeto de Arte e Cultura (Bahia). Em 2017, lançou o também premiado *A oração do carrasco*, finalista do Prêmio Jabuti do ano seguinte na categoria conto. Além disso, o livro conseguiu o segundo lugar no Prêmio Bunkyo de Literatura 2018 e foi vencedor do Prêmio Humberto de Campos da União Brasileira de Escritores. Em 2018, presenteou os leitores com o seu impactante romance *Torto arado*, que é um dos maiores sucessos de público e crítica da literatura brasileira nas últimas décadas. O livro conquistou, em Portugal, o prestigioso Prêmio LeYa, concedido por unanimidade pelo modo como representa de forma sólida e realista o universo rural brasileiro (Literafro, 2024; Vieira Junior, 2019).

ANEXO 6



Foto: Arquivo Nacional.

Carolina Maria de Jesus nasceu na cidade de Sacramento (MG), em 14 de março de 1914. Filha de negros que migraram para a cidade, ela estudou pouco, apenas dois anos. Mudou-se para São Paulo em 1947, quando a cidade assistia ao surgimento das primeiras favelas. Carolina teve três filhos e residiam na favela do Canindé. Sozinha, vivia de catar papel nas ruas da cidade. A escritora foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas, na década de 1950 e publicou *Quarto de despejo* em 1960, tendo o livro uma vendagem recorde de 30 mil exemplares na primeira edição. A escritora publicou outras obras longo da sua trajetória. Faleceu em 1977, na periferia de São Paulo (Arruda; Lopes, 2014, p. 91-92).

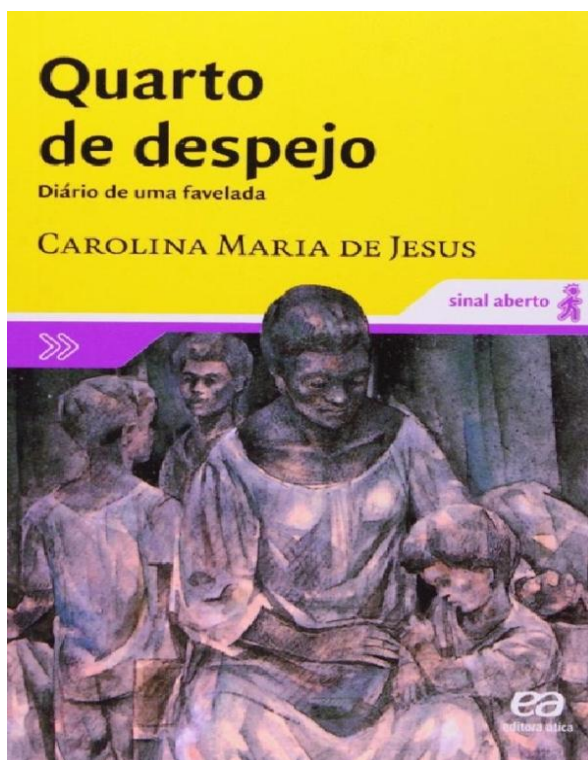


Foto: Arquivo Nacional.

ANEXO 7

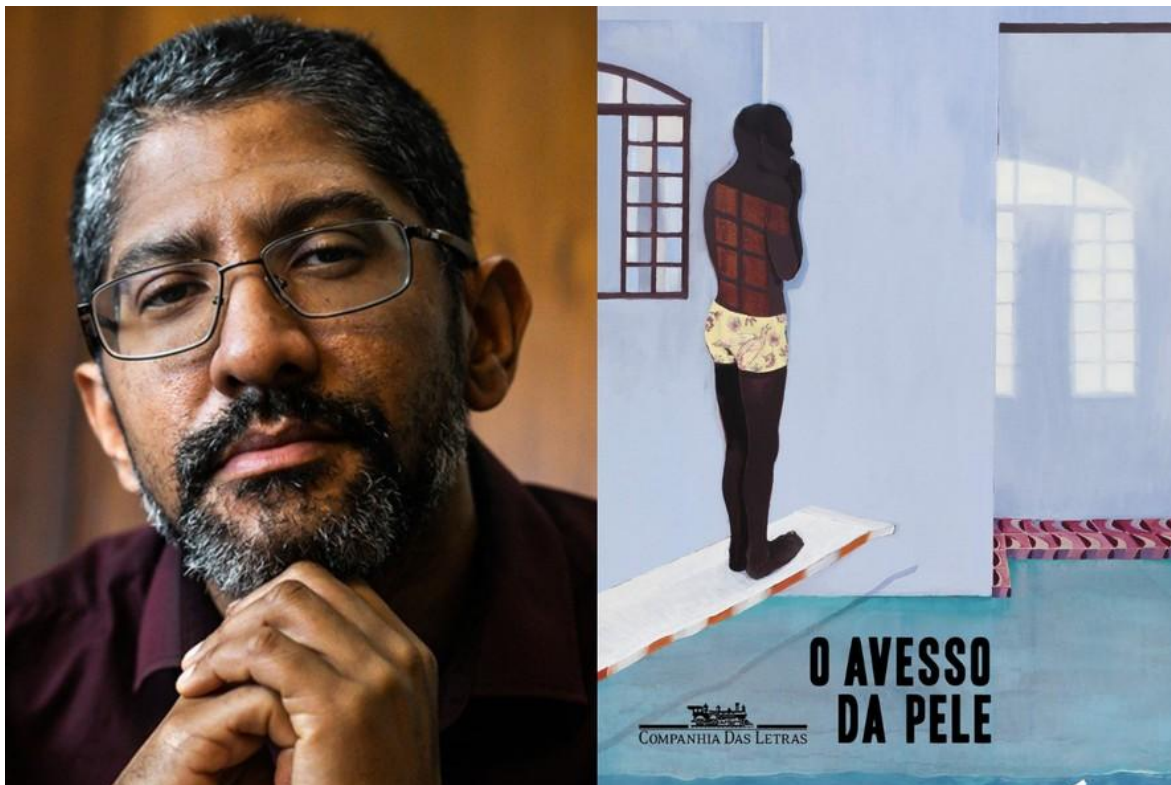


Foto: Arquivo Nacional.

Jeferson Tenório nasceu no Rio de Janeiro, em 1977. Radicado em Porto Alegre, é doutor em teoria literária pela PUC-RS e atua como professor de língua e literatura na rede pública de ensino de Porto Alegre. Segundo o escritor, o seu amor pela literatura surgiu depois dos 20, sendo que as leituras que mais moldaram a sua carreira foram *Dom Quixote de la Mancha*, *Quarto de despejo* e textos filosóficos de Freud. O autor estreou na literatura com o romance *O beijo na parede*, em 2013 e foi vencedor do prêmio de “Livro do Ano” da Associação Gaúcha dos Escritores, estando a obra na terceira edição. Teve textos adaptados para o teatro e contos traduzidos para o inglês e espanhol. É autor também do romance *Estela sem Deus* (2018) e *O avesso da Pele* é sua estreia na Companhia das Letras (Tenório, 2020).

ANEXO 8



Foto: Arquivo Nacional.

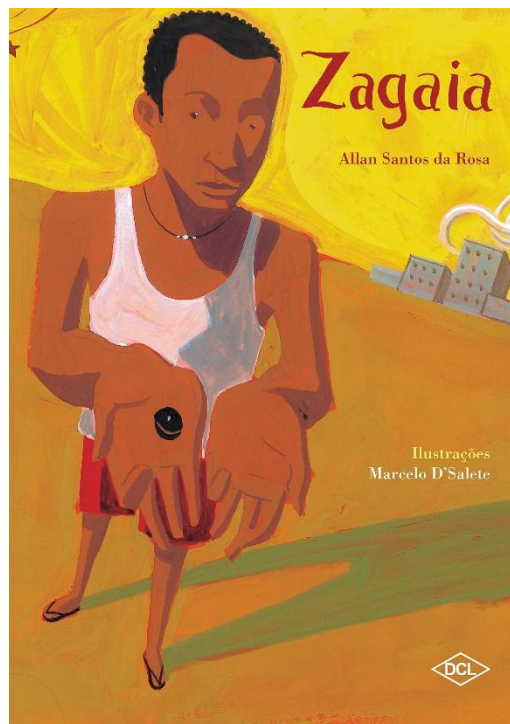


Foto: Arquivo Nacional.

Allan Santos da Rosa nasceu na cidade de São Paulo a 10 de abril de 1976. Criou-se no bairro de Americanópolis, zona sul da cidade. cursou graduação em História na USP e atua como professor de História da África e do Brasil, além de arte educador em EJA – Educação de Jovens e Adultos. Homem de muitos talentos, trabalha como locutor e rádio documentarista e participa de grupos de dança e capoeira, expressão corporal e musical. No campo da produção literária, criou o selo "Edições Toró", de perfil alternativo, com publicações marcadas por um trabalho artesanal e pela presença de autores jovens, vindos da periferia paulistana, e sem espaço no mercado editorial. Como escritor, incorpora em sua linguagem a tradição da cultura negra e experimenta diversas formas literárias como a prosa, a poesia e o texto dramático. É autor do livro de poemas *Vão*, de 2005, da peça teatral *Da Cabula*, lançada em 2006 e vencedora do Prêmio Ruth de Souza, e do volume *Morada*, lançado em 2007, em que articula um diálogo entre poesia e fotografia (Literafro, 2022).

ANEXO 9



Foto: Arquivo Nacional.

Luís Bernardo Honwana nasceu em 1942, na cidade de Lourenço Marques (atual Maputo), em Moçambique. Em 1964, escreveu *Nós matamos o Cão Tinhoso!*, que se tornaria uma das principais obras da literatura moçambicana internacional. No mesmo ano tornou-se militante da FRELIMO (Frente de Libertação de Moçambique) e foi preso por suas atividades de resistência ao colonialismo português. Depois da independência de Moçambique, em 1975, participou ativamente da política do país, como Diretor de Gabinete do Presidente Samora Machel, Secretário de Estado da Cultura de Moçambique e Ministro da Cultura. Em 2017, foi lançado um novo livro de sua autoria: *A velha casa de madeira e zinco*. (Honwana, 2017).



Foto: Arquivo Nacional.