UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS COMPARADOS DE LITERATURAS DE
LÍNGUA PORTUGUESA

NARA LASEVICIUS CARREIRA

Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2019

NARA LASEVICIUS CARREIRA

Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista

Versão corrigida da dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Professora Doutora Rosangela Sarteschi

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

C314 Carreira, Nara Lasevicius
r Repertórios da literatura brasileira nos livros
didáticos: uma perspectiva antirracista / Nara
Lasevicius Carreira ; orientadora Rosângela
Sarteschi. - São Paulo, 2019.
237 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Estudos Comparados
de Literaturas de Língua Portuguesa.

1. Ensino. 2. Literatura brasileira. 3. Racismo.
I. Sarteschi, Rosângela, orient. II. Título.

CARREIRA, Nara Lasevicius. **Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista**. 2019. 237f. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do(a) aluno(a): Nara Lasevicius Carreira

Data da defesa: 21 / 03 / 2019

Nome do Prof.(a) orientador(a): Rosangela Sarteschi

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 20 de maio de 2019.

(Assinatura do (a) orientador (a))

Aos meus queridos alunos do Núcleo de Consciência Negra, principal inspiração deste trabalho
e minha motivação diária como educadora.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela possibilidade de desenvolver este trabalho e meus estudos. Agradeço ao CNPq pela bolsa concedida no último ano de pesquisa, o que me possibilitou maior dedicação à conclusão da dissertação e às atividades acadêmicas de modo geral. Agradeço às trabalhadoras e aos trabalhadores da Universidade pelo apoio direto e indireto às realizações ao longo desses anos.

Agradeço sobremaneira à professora orientadora Rosangela Sarteschi pela orientação firme e pela confiança depositada não apenas nesta pesquisa, mas em cada atividade a que me dediquei. Presto também aqui meu reconhecimento por sua atuação como docente da graduação, que muito me inspira na luta por uma educação antirracista. Estendo o agradecimento às professoras Tania Celestino de Macêdo e Fabiana Augusta Alves Jardim, pelo acolhimento e pela assertividade das contribuições que delas recebi no exame de qualificação e na defesa desta dissertação, bem como ao professor Mário Augusto Medeiros da Silva, que também compôs a banca de defesa e leu meu trabalho com tanto cuidado.

Sou profundamente grata aos docentes que me acompanharam em todo o meu percurso, desde o início da graduação, em 2009. Enfatizo aqui a professora Maria Cecília Cortez Christiano de Souza, cujas aulas na pós-graduação foram de extrema importância para a condução deste trabalho, e, especialmente, o professor Marcos Piason Natali, um modelo pessoal de docência, de ética e generosidade a quem nunca saberei agradecer suficientemente. Em suas aulas também descobri novas formas de construir conhecimento ao lado de colegas igualmente generosos, a quem também devo minha gratidão e afeto, e um sentimento mais quentinho às amigas brilhantes que me acompanharam naquelas aulas, Carolina, Sofia e Bruna.

Não posso deixar de agradecer aos colegas e amigos queridos do grupo de estudos da professora Rosangela, pessoas que provam a possibilidade de a academia ser um lugar também de acolhimento, de trocas intelectuais e afetivas poderosas. Muito obrigada especialmente a Maria Paula, Laiz, Igor, Emily, Lucas, Denise e Tania, pelo carinho e pelas conversas estimulantes.

Agradeço, com emoção, à minha família, por acreditar em mim e me apoiar durante toda a minha vida, em particular minha mãe, Ana, responsável pelo melhor de mim. Palavras especiais merece minha irmã, Bruna, que, além de uma companheira incondicional, é, desde sempre, uma interlocutora amorosa e inteligente dos assuntos que me são mais caros. Amo você com todo o meu coração.

Agradeço por poder contar com o sentimento mais bonito, a amizade, das pessoas mais bonitas que já existiram nesse planeta solitário. Irina, Kelly, Leandro, Diogo, Mayra, Jéssica, Carol, Zuni – vocês são parte inestimável dos meus afetos, a maneira que encontrei de construir sentidos ricos e poéticos em um universo aleatório. Obviamente, um agradecimento inteiro quero fazer à Vê, amiga, irmã e camarada de todas as horas, de todos os pensamentos. É preciso acreditar na sorte, e não conheço sorte maior do que ter você ao meu lado. Este trabalho não existiria sem seu amor e confiança em mim.

Por último, mas de fundamental importância, sou grata às pessoas excepcionais que conheci no Núcleo de Consciência Negra na USP, com quem tenho a honra de trabalhar desde 2015 por uma educação antirracista. Deixo meu reconhecimento e admiração sobretudo por Jupiara Castro e Maria José Menezes, mulheres indescritíveis que estão à frente desse projeto. No NCN pude conhecer, além de companheiros de luta, amigos inestimáveis, gente bonita e inspiradora, cujo afeto ao longo desses anos é uma fonte de energia constante e tão necessária nos tempos confusos em que vivemos – muito obrigada a André V., André M., Yuri, Evandro, Vinícius, Fabio, Gabriel, Fernanda, Lorena, Douglas. Ainda, agradeço profundamente a todos os queridos estudantes que passaram por lá pela confiança em meu trabalho, pelo carinho e pela força que me deram e me dão. Vocês fazem tudo ter sentido.

RESUMO

CARREIRA, Nara Lasevicius. **Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista**. 2019. 237f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, 2019.

Esta pesquisa busca investigar os repertórios da literatura brasileira disponibilizados nas coleções didáticas de língua portuguesa para o Ensino Médio aprovadas pelo PNLD 2015, de modo a verificar quantitativa e qualitativamente a inserção de textos que tocassem a temática racial, independentemente do pertencimento étnico-racial de seus autores, por um lado, e especificamente a utilização de textos de autoria negra, por outro. Assim, a partir de um aparato teórico interdisciplinar – que engloba as áreas dos estudos literários, da história, da sociologia, da educação e da psicologia social –, analisa-se como tais textos e autores foram aproveitados pelas coleções, considerando o contexto em que aparecem nos livros, com ênfase nas atividades de interpretação literária. Constatam-se lacunas importantes nos dados encontrados, uma vez que a inserção por si só dessas obras e desses escritores não é suficiente para uma reformulação do livro didático como instrumento possível de uma educação antirracista. Desse modo, são propostas alternativas tanto de repertório, privilegiando os nomes contemporâneos da literatura negro-brasileira, quanto de abordagem de autores que já figuram no cânone, alternativas pensadas para relacionar-se de maneira orgânica com todo o conteúdo das coleções didáticas, e não mais como apêndices e notas de rodapé.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Literatura negro-brasileira. Lei 10.639/03. Educação antirracista. Livros didáticos.

ABSTRACT

CARREIRA, Nara Lasevicius. **Brazilian literature repertoire in textbooks: an antiracist point of view**. 2019. 237s. Dissertation (Masters) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo.

This research aims to investigate the Brazilian literature repertoire available in the Portuguese language didactic collections for High School, approved by the PNDL 2015, measuring the insertion of texts approaching the racial thematic in both qualitative and quantitative ways, regardless of the authors' ethnic and racial identity on the one hand, and specifically using texts written by black authors on the other hand. That way, through an interdisciplinary theoretical apparatus – that encompass Literary Studies, History, Sociology, Education and Social Psychology –, this research analyzes how the collections availed themselves of those texts and authors, taking into account the context in which they appear in the books, with emphasis on literary interpretation activities. There are important gaps in the data found, seeing as the insertion of those works and authors by itself is not enough to reformulate the textbook as an efficient instrument of an antiracist education. Thus, some alternatives are proposed regarding both repertoire, privileging contemporary names of the Brazilian black literature, and the approach of authors that already belong to the literary canon, alternatives thought to interact in an organic way with all the content of the didactic collections, and not only as appendices and footnotes.

Keywords: Literature education. Black Brazilian literature. Law 10.639/03. Antiracist education. Textbooks.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – <i>Negros lavando diamantes, ouro</i> , de John Mawe	65
Figura 2 – <i>Castigo de escravo</i> , de Jacques Arago	70
Figura 3 – <i>Guerreiro africano</i> , de Albert Eckhout	90

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Coleções didáticas do <i>corpus</i>	56
Tabela 2 – Estatística de textos de autoria negra e/ou temática racial do repertório de literatura brasileira	57
Tabela 3 – Distribuição das coleções do PNLD 2015 nas escolas públicas em território nacional	58
Tabela 4 – Sugestões complementares aos temas dos capítulos das coleções didáticas	59

SUMÁRIO

CAPÍTULO UM INTRODUÇÃO: OS NÓS DA QUESTÃO	13
Organização da pesquisa	20
CAPÍTULO DOIS CURRÍCULO, BRANQUITUDE, LITERATURA E EDUCAÇÃO: ALGUNS APONTAMENTOS TEÓRICOS	22
2.1. Currículo e ideologia	22
2.2. Racismo e antirracismo	26
2.3. Branquitude	33
2.4. Papel da literatura	38
2.5. Literatura afro, negra ou negro-brasileira: “ideias em movimento”	42
2.6. Papel do livro didático	49
CAPÍTULO TRÊS ANÁLISE DAS COLEÇÕES DIDÁTICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADAS PELO PNLD 2015	55
Apresentação	55
3.1. Levantamento estatístico	57
3.2. Levantamento qualitativo e discussão	62
<i>a) A temática racial nos repertórios literários das coleções didáticas</i>	75
<i>b) A autoria negra nos repertórios literários das coleções didáticas</i>	94
3.3. Balanço da análise	114
CAPÍTULO QUATRO VOU APRENDER A LER PRA ENSINAR MEUS CAMARADAS: COMO OS REPERTÓRIOS PODEM SER	116
I. Introduzir o estudo da literatura por autoras e autores negros: por que não?	118
II. Escritas da liberdade: uma releitura do Romantismo brasileiro com Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama	131

III. Outros olhares sobre a modernidade: Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus	148
IV. A <i>escrevivência</i> como produção de uma nova episteme literária.....	167
Considerações finais	177
ANEXO	180
Anexo 1 Características organizacionais das coleções didáticas	180
Anexo 2 Textos e imagens referenciados no capítulo três	188
Anexo 3 Textos referenciados no capítulo quatro.....	212
REFERÊNCIAS	225

capítulo um | introdução: os nós da questão

O aprendizado é um lugar onde o paraíso pode ser criado. A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática da liberdade.

*bell hooks*¹, Ensinando a transgredir

A primeira motivação para este trabalho surgiu em uma aula do curso de extensão “Aspectos da história e da cultura do negro no Brasil”, oferecido pelo Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo (CEA-USP) no segundo semestre de 2013. O tema da aula eram as questões específicas da população negra no âmbito da saúde; uma delas se referia às diferenças de tratamento entre gestantes brancas e negras no serviço brasileiro de saúde pública. Há dados que evidenciam, por exemplo, que gestantes negras recebem menos informação no pré-natal (ao que tudo indica, por um pré-julgamento médico de que a paciente não teria condições de entender as informações necessárias).² Tendo em vista que o curso em questão tinha como público-alvo educadores da rede pública, o professor provocou: “O que isso diz respeito a vocês, professores? Os filhos e as filhas dessas mulheres estão em suas salas de aula”.

Desde o impacto causado por essa pergunta, várias outras vieram – e amadureceram para compor este trabalho. Antes, porém, de apresentá-las, julgo indispensável colocar desde já duas justificativas apriorísticas: em primeiro lugar, tudo o que escrevo, interpreto, elaboro, enfim, que penso, parte de meu lugar social: mulher cisgênero, de etnia branca e de classe média, participante da comunidade universitária, sendo que essas duas últimas características me foram facilitadas exatamente por ser de etnia branca. Assim, em um trabalho de pesquisa que visa a discutir racismo, é necessário saber de que lugar parte essa discussão; e ainda mais: ao reconhecer a posição de privilégio em que a branquitude me coloca na sociedade, faz-se necessário desnaturalizar esse privilégio e assumir o compromisso ético, como *educadora*, de combater o racismo, afinal ser educadora é também um lugar social da maior importância que norteia meu percurso. Este compromisso é a segunda justificativa: é urgente que toda a sociedade

¹ A grafia do nome em minúsculas é uma opção da autora.

² Conferir os trabalhos reunidos em: BATISTA, Luís Eduardo; WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda (Orgs.). **A saúde da população negra**. 2. ed. Brasília-DF, 2012.

civil – o que inclui a comunidade acadêmica – engaje-se na construção de uma legítima democracia racial, experiência que, até hoje, vivenciamos apenas como farsa que visa à manutenção do privilégio branco. Em verdade, como ficará mais bem explicado ao longo deste trabalho, é fundamental lutar por uma democracia que não precise ser adjetivada, posto que contempla a todas as pessoas.

A filósofa Djamila Ribeiro tem buscado qualificar esse debate, o que resultou em seu livro *O que é lugar de fala?* (2017), instrumento teórico importante para compreender a questão. Baseada nos trabalhos da socióloga estadunidense Patricia Hill Collins (cuja obra ainda não foi traduzida e publicada em nosso país), Ribeiro explica que,

quando falamos de pontos de partida, não estamos falando de experiências de indivíduos necessariamente, mas das condições sociais que permitem ou não que esses grupos acessem lugares de cidadania. Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar as experiências individuais, mas de entender como o lugar social que certos grupos ocupam restringem oportunidades. (RIBEIRO, 2017, p. 63)

A relevância dessa perspectiva reside, ainda, em desnaturalizar o branco como universal, o que permitirá pensar em possibilidades de cidadania e políticas públicas a partir de especificidades no tecido social. Isto posto, cabe enfim justificar esta pesquisa no que concerne a seu eixo fundamental: o papel da literatura nesse debate. Trago, assim, a importante discussão de Antonio Candido sobre o direito à literatura como parte dos direitos humanos:

Nesse ponto, as pessoas são frequentemente vítimas de uma curiosa obnubilação. Elas afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde –, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que sejam privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski ou ouvir os quartetos de Beethoven? Apesar das boas intenções no outro setor, talvez isto não lhes passe pela cabeça. E não por mal, mas somente porque quando arrolam os seus direitos não estendem todos eles ao semelhante. Ora, o esforço para incluir o semelhante no mesmo elenco de bens que reivindicamos está na base da reflexão sobre os direitos humanos. (2011, p. 172)

Ampliando tais considerações para o escopo deste trabalho, acrescento que não só devemos assegurar o direito de ler Dostoiévski, mas, no contexto brasileiro e especialmente no âmbito da sala de aula, temos de garantir o acesso – e discussão bem informada e conduzida – a autoras e autores que possibilitem às crianças e adolescentes negros a autoidentificação com personagens e elementos da cultura de seu pertencimento étnico-racial, construídos a partir de valores positivos, e às crianças e adolescentes não-negros a aproximação e o conhecimento de quem é diferente delas sem se pautar por valores racistas – porque o racismo é uma questão que

implica toda a sociedade, e não um “problema negro”. Além disso, é necessário elaborar criticamente o debate a respeito dos textos literários que evidenciam os conflitos raciais, buscando enfrentá-los. A ampliação da perspectiva trazida por Candido significa reconhecer que a literatura pode humanizar, mas também desumanizar. Quando consideramos a forma que o literário é, muitas vezes, abordado na cultura escolar, essa segunda força da literatura, qual seja, a desumanizante, parece prevalecer, e os efeitos são devastadores.

Para tornar esse ponto de vista mais sólido, julgo de grande valor as contribuições teóricas de Cyana Leahy-Dios (2000), escritora brasileira com um importante trabalho sobre educação literária, e da antropóloga francesa Michèle Petit (2013). Leahy-Dios, em seu livro *Educação literária como metáfora social*, põe em questão a relação entre literatura e poder, um par fundamental para avançar nossa compreensão de uma perspectiva antirracista no ensino de literatura; segundo a autora, há um componente que permeia tal relação, o qual precisamos iluminar: o silêncio.

Àqueles alunos [de culturas silenciadas pelo aparato escolar] não havia sido dado o poder necessário a resistir à intimidação socioeconômica, a valorizar o reconhecimento de suas próprias culturas, ou a encontrá-las literariamente representadas. A educação literária falhou com eles, por não lhes ensinar subjetividade, identidade e conhecimento, por não os ter fortalecido teoricamente. Ao invés, esperava-se que eles “ascendessem” até onde estavam os valores brancos, masculinos e de classe média, carregando consigo o deslocamento, a inadequação e o silêncio, enquanto aprendendo a internalizar uma agenda de invisibilidade e erosão de seus próprios valores culturais pelo estudo de textos literários através de uma crítica “prática” que, na verdade, só lhes ensina a concordar e a se submeter. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 247-48).

Não é exagero dizer, assim, que há um regime de violências simbólicas que caracteriza o ensino – não apenas o literário – e sobre o qual parece haver interdições de várias espécies quando se pretende contestá-lo e desmontá-lo: podemos pensar na interdição *burocrática*, afinal, há uma agenda curricular a ser seguida e não cabe, portanto, problematizar os objetos e os processos de ensino-aprendizagem; a interdição *ideológica* também pode operar com força, ao cristalizar os conteúdos e os modos pelos quais ensinamos e aprendemos, tornando-os a *norma*, a própria *natureza* desse currículo e dessa metodologia. Mirando especificamente o contexto brasileiro, Leahy-Dios complementa: “Estudar literatura no Brasil acaba por instilar nos alunos a memorização de dados informativos sem uma reflexão afetiva, psicológica ou politicamente ligada ao passado ou ao presente” (2000, p. 252).

Michèle Petit, por sua vez, a partir de seu denso trabalho sobre leitura e leitores, busca pensar os sentidos pessoais e políticos do ato de ler e a necessidade de reivindicá-lo como parte de uma formação humana mais ampla:

O desejo de pensar, a curiosidade, a exigência poética ou a necessidade de relatos não são privilégio de nenhum grupo social. Cada um de nós tem direitos culturais: o direito ao saber, mas também o direito ao imaginário, o direito de se apropriar dos bens culturais que contribuem, em todas as idades, à construção ou à descoberta de si mesmo, à abertura para o outro, ao exercício da fantasia, sem a qual não há pensamento, à elaboração do espírito crítico. (PETIT, 2013, p. 23)

Não é meu objetivo aqui endossar uma visão de que sem a leitura nossa subjetividade é esvaziada – visão traduzida, muitas vezes, em expressões como *ler para ser*. O que está em jogo é, antes de tudo, lutar pela democratização do acesso aos bens culturais, de modo que, entre outros elementos, possa *contribuir* para a “elaboração da subjetividade”, nas palavras de Petit. A antropóloga reivindica, assim, a leitura como “um atalho privilegiado para elaborar ou manter um espaço próprio, um espaço íntimo, privado” (PETIT, 2013, p. 41). Desta feita, gosto de pensar na possibilidade de o ensino literário ser também uma forma de cuidado e de afeto, uma vez que esse espaço de que fala Petit pode criar as condições até mesmo psíquicas para que o sujeito se reconheça como tal, um agente de sua própria trajetória.

Há um importante ponto de confluência entre os trabalhos de Leahy-Dios e Petit que muito me interessa: o papel dos professores nesse processo. O primeiro aspecto que cabe ressaltar é o reconhecimento dos limites do trabalho docente, o que significa pensar o discente como parte ativa e fundamental do ensino-aprendizagem, ou, nos termos de Paulo Freire, “coinvestigadores críticos no diálogo pedagógico” (FREIRE, 1996, p. 62). Para trazer ainda uma quarta voz a essa discussão, bell hooks, escritora, teórica e professora estadunidense, cuja obra dialoga diretamente com a de Freire, fala das expectativas que encontrou nas diversas turmas com as quais trabalhou ao longo dos anos: há, segundo a autora, uma “visão da educação libertadora que liga a vontade de saber à vontade de vir a ser. [...] Embora seja irrazoável da parte dos alunos ter a expectativa de que as aulas sejam sessões de terapia, é adequado terem a esperança de que o conhecimento recebido nesse contexto os enriqueça e os torne melhores” (HOOKS, 2013, p. 32), de tal modo que, inclusive, tenham autonomia e segurança para escolherem seu próprio caminho, independentemente de nossa orientação. Ora, em que condições e em que sentido, então, ocorre a “orientação” docente? Cyana Leahy-Dios auxilia a entender tanto a situação em que nos encontramos quanto as perspectivas diante de nós:

Os silêncios dos alunos foram a mais forte representação de metáforas pedagógicas encontradas nas aulas de literatura. Professores de literatura não receberam formação adequada para ouvir suas vozes nem seus silêncios: e assim a maioria de nós desconhece que as questões que levamos aos alunos são inevitavelmente valorativas, até mesmo as de aparência inocente sobre forma, vocabulário e elementos textuais. [...] Assim, um dos papéis dos professores de literatura é também o de preservar a tensão entre o engajamento com o texto como afirmação e o distanciamento dele como hipótese. (LEAHY-DIOS, 2000, p. 267; 269).

Não está em meu escopo discutir a formação docente, tema da maior relevância que, por isso mesmo, exigiria outra pesquisa; tendo optado, porém, por analisar os repertórios literários disponíveis nos livros didáticos de língua portuguesa, retirar a “aparência inocente” dos aspectos formais do texto, sob a perspectiva de que o literário é permeado pelos símbolos que constituem o social, é uma das tarefas que, acredito, contribui para uma educação literária efetiva, familiarizando o educando com o texto e as possibilidades de se aproximar dele, e, por um ensino antirracista, um olhar mais cuidadoso com as marcas raciais que atravessam nossa literatura. É também papel do educador, conforme Petit, ajudar os estudantes a

apreciar a diversidade dos textos, fazê-los compreender que entre esses escritos de ontem e de hoje, daqui ou de outros lugares, certamente haverá alguns que terão algo a lhes dizer em particular. [...] Também lhes cabe, parece-me, abrir os sentidos de um escrito, transmitir a ideia de que, embora não se possa exigir a um texto que diga alguma coisa, existem várias leituras possíveis, várias interpretações, e também que essa polissemia representa uma oportunidade. (PETIT, 2013, p. 61)

Desse pensamento de Petit, destaco agora uma palavra que vinha se anunciando nessas páginas e que será fundamental para este trabalho: *diversidade*. O termo tem sido incorporado ao discurso institucional sobre educação no país, figurando nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde os últimos anos do século XX e ganhando força no XXI, especialmente com o de 2006.³ Contudo, é imperioso ter cuidado para que a diversidade não seja uma simples palavra de ordem, um modismo ou um enfeite discursivo; para uma abordagem mais complexa do assunto, terei como apoio as reflexões de Peter McLaren (1999), Nilma Lino Gomes (2003, 2006), Anete Abramowicz e Fabiana de Oliveira (2006) e Mariana Santos de Assis (2014).

Peter McLaren, em sua importante obra *Multiculturalismo crítico*, alerta para os reducionismos ao se falar de diversidade e aponta para os caminhos ideologicamente perversos

³ Ver, por exemplo: BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio**. Brasília: MEC/Semtec, 2000; BRASIL. **PCN+ Ensino Médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais**. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

pelos quais a discussão tem-se encaminhado na maioria das vezes, configurando um multiculturalismo acrítico, seja em seu viés conservador, isto é, aquele que aposta no processo de *assimilação* das diferentes culturas em contato, resultando em uma *síntese* falsamente harmônica das diferenças, ao modo de Gilberto Freyre, para utilizar um exemplo brasileiro; seja em seu viés liberal, isto é, aquele que parte da ideia de uma igualdade natural entre as pessoas – e suas culturas –, o que leva ao elogio da meritocracia, afinal o *mérito* seria o único fator distintivo. Há, ainda, um multiculturalismo liberal de esquerda, que aposta em uma “essência” que residiria nas diferenças, essência essa apartada das circunscrições históricas, culturais e sociais. Para o autor, “Infelizmente, o multiculturalismo tem sido transformado com muita frequência em uma palavra-código no jargão político contemporâneo, tendo sido evocada ofensivamente com o objetivo de desviar a atenção do legado imperialista de racismo e injustiça social” (MCLAREN, 1999, p. 59). O objetivo deve ser, portanto, o de perseguir um multiculturalismo crítico de resistência, que enxerga a cultura como um campo de disputas, em tensão, sem escamotear cicatrizes, pois dizer *diferença* é também dizer *contradições*, buscando compreender as relações e efeitos sociais que se formam a partir dela.

Se o multiculturalismo conservador parece ter sido, em alguma medida, superado, o liberal, em seus dois espectros, permanece com força nos discursos sociais, levando a uma abordagem do diverso a partir da premissa de que “somos todos iguais” e, portanto, conhecer outras culturas tem o único intuito de *ampliar o horizonte cultural*, sem fazer refletir sobre as violências que atravessam o tecido social. Abramowicz e Oliveira (2006) fazem apontamentos de grande valia a respeito, já focando especificamente a cultura negra:

A partir desse discurso da igualdade, os agentes pedagógicos acabam acionando mecanismos de poder que fixam um modelo de sociedade e punem todos aqueles que dele desviam, mutilando a particularidade do segmento da população negra brasileira, a partir de um ritual que se legitima na instituição escolar, não por aquilo que é dito, mas por tudo o que silencia. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 47)

Para as autoras, ainda, esse silêncio é “um ‘pacto’ que não deve ser quebrado, pois senão teríamos que refazer o currículo, refazer a escola” (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2006, p. 48), o que implica dizer que trazer a diversidade como componente curricular por uma abordagem acrítica é apenas um modo de *remendar* nossas práticas pedagógicas. Evidentemente, optar pelo multiculturalismo crítico exige um esforço maior, contínuo e estrutural, pois requer repensar tanto o aparato escolar como nossas próprias concepções de cultura e relações sociais. Como bem explica Nilma Lino Gomes,

O trato pedagógico da diversidade é algo complexo. Ele exige o reconhecimento da diferença e, ao mesmo tempo, o estabelecimento de padrões de respeito, de ética e a garantia dos direitos sociais. Avançar na construção de práticas educativas que contemplem o uno e o múltiplo significa romper com a ideia de homogeneidade e de uniformização que ainda impera no campo educacional. Representa entender a educação para além do seu aspecto institucional e compreendê-la dentro do processo de desenvolvimento humano. Isso nos coloca diante de diversos espaços sociais em que o educativo acontece e nos convida a extrapolar os muros da escola e a ressignificar a prática educativa, a relação com o conhecimento, o currículo e a comunidade escolar. Coloca-nos também diante do desafio da mudança de valores, de lógicas e de representações sobre o outro, principalmente aqueles que fazem parte dos grupos historicamente excluídos da sociedade. (GOMES, 2003, p. 74-75)

Nomeando propriamente a realidade brasileira, abraçar esse desafio significa romper com a visão do branco como norma, entendendo-o também como étnico; com o uso do discurso da igualdade para diluir diferenças; com os padrões de desempenho determinados a partir do grupo dominante; para, assim, interrogar os regimes de dominação: *por que* aprender isto? por que aprender *dessa forma*? É preciso dizer, afinal, com assertividade: o racismo passa por todos os instrumentos de formação, uma vez que nossa sociedade caracteriza-se pela perpetuação de padrões de relações raciais elaborados sob a égide da escravidão e da dominação senhorial. Assim,

Apesar de reconhecermos, pelo menos no nível do discurso, que a construção social, cultural e histórica das diferenças, ou seja, a diversidade, é algo de belo e que dá sentido à nossa existência, sabemos que, na prática, no jogo das relações de poder, as diferenças socialmente construídas e que dizem respeito aos grupos sociais e étnico-raciais menos favorecidos foram naturalizadas e transformadas em desigualdades. (GOMES, 2006, p. 25)

O acréscimo do elemento da diversidade a esta discussão só faz reforçar a necessidade de uma educação do afeto e do cuidado, possibilitando, a um só tempo, a valorização das diferenças culturais que se veem representadas na sala de aula e o tratamento sério e responsável das feridas do racismo. Como pontua Mariana Santos de Assis, “a não identificação com os conteúdos escolares é um dos principais fatores para a evasão escolar de estudantes negros. Afinal, a ausência de identificações positivas leva à legitimação de diversos discursos racistas que abalam esses jovens sobremaneira” (ASSIS, 2014, p. 139). Nesse sentido, uma educação literária

que, quando muito, apenas apresenta personagens negros em situações de subalternidade ou criminalidade, atua como uma profecia autorrealizadora⁴ de efeitos devastadores.

organização da pesquisa

O percurso teórico e afetivo desta pesquisa dar-se-á, em primeiro lugar, a partir da discussão da bibliografia acerca de conceitos e tópicos fundamentais para o trabalho, como as questões legais e ideológicas do currículo – especialmente no que tange aos conteúdos étnico-raciais e ao papel do livro didático –, a compreensão da branquitude como uma estrutura de nossa sociedade⁵ e, conseqüentemente, de nossa cultura escolar, e as formas de atuação da educação antirracista. Nisto consistirá o segundo capítulo deste trabalho

Tendo estabelecido a estrutura teórica, passarei, no terceiro capítulo, à análise do objeto aqui escolhido: as nove coleções didáticas de língua portuguesa para o Ensino Médio aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015, ano em que iniciei a escrita do projeto de pesquisa e em que já se contavam mais de uma década da aprovação da lei 10.639. Os objetivos dividem-se em: (i) fazer o levantamento estatístico dos textos da literatura brasileira presentes nos repertórios literários disponibilizados nesses materiais, de modo a identificar a presença tanto de autoria negra quanto de textos que tratem, em alguma medida, da temática racial, independentemente do pertencimento étnico de seus autores; (ii) verificar a relevância com que estes textos e autores são trabalhados no conjunto dos livros didáticos, a fim de compreender a qualidade da abordagem.

Para tanto, concentrar-me-ei, primeiramente, no aspecto *quantitativo* da análise, a que corresponde o objetivo expresso em (i), o que ajudará a formar uma primeira imagem dos

⁴ O conceito de profecia autorrealizadora (também conhecido como Efeito Pigmaleão) vem de um estudo experimental dos psicólogos estadunidenses Robert Rosenthal e Lenore Jacobson, e consiste, *a priori*, nos efeitos das expectativas dos professores sobre os alunos: quando o docente espera mais de um estudante ou de um grupo deles (motivado, em geral, por suas suposições pré-concebidas), ele o estimula mais e lhe dá mais atenção, fazendo o aluno ou o grupo ter melhor desempenho; o mesmo ocorre na via oposta, quando espera pouco ou nada de um estudante. Nas palavras de Rosenthal (1966, p. 196): “Alguém profetiza um evento, e a expectativa do evento muda o comportamento de quem fez a profecia de tal modo que torna a profecia mais provável”. No contexto em que utilizei a expressão, levanto a hipótese de que especificamente o ensino literário possa ser o veículo dessas expectativas e imagens pré-concebidas, desmotivando sobremaneira o aluno negro em relação ao estudo de literatura.

⁵ Como bem explicita Maria Aparecida Silva Bento, “o primeiro e mais importante aspecto que chama a atenção nos debates, nas pesquisas, na implementação de programas institucionais de combate às desigualdades é o silêncio, a omissão ou a distorção que há em torno do lugar que o branco ocupou e ocupa, de fato, nas relações sociais brasileiras. [...] [Os brancos progressistas] reconhecem as desigualdades raciais, só que não associam essas desigualdades raciais à discriminação e isto é um dos primeiros sintomas da branquitude. Há desigualdades raciais? Há! Há uma carência negra? Há! Isso tem alguma coisa a ver com o branco? Não! É porque o negro foi escravo, ou seja, é legado inerte de um passado no qual os brancos parecem ter estado ausentes” (BENTO, 2014, p. 26-27).

repertórios das coleções didáticas. Em um segundo momento, observarei em que contexto os textos estudados aparecem nos materiais: são sugestões complementares constantes de anexos e seções adjacentes aos capítulos ou são escolhas das atividades centrais de interpretação e análise literárias? Na terceira etapa, divido o *corpus* literário encontrado nas coleções em dois eixos: (a) temática racial e (b) autoria negra. Com isto, é possível abarcar o tratamento das questões raciais nos livros didáticos sob estudo de maneira mais ampla e global, o que, espero, tornará visível em que medida e com que qualidade se insere a discussão racial em materiais pedagógicos de suma importância e abrangente distribuição nacional.

Por fim, no quarto e último capítulo, após analisar como os livros didáticos são, proporei repertórios alternativos para como eles *podem ser*, tendo em perspectiva um ensino antirracista de literatura. Não se trata de substituir um cânone por outro, estratégia que apenas empobreceria nosso conhecimento e reflexão sobre o literário; em outro sentido, busco com isso possibilidades de um trabalho renovado com os textos que já conhecemos e que constam dos repertórios escolares e, também, ampliar tal horizonte com trabalhos que têm procurado desestabilizar valores cristalizados no cânone. Afinal, manter o padrão branco no centro do imaginário alimentado pelo currículo e traduzido nos materiais didáticos é uma forma de silenciar as vozes contra-hegemônicas que resultariam em uma sociedade marcada por uma real democracia racial. Assim, propor novos olhares sobre o repertório canônico e abrir espaço para um trabalho cuidadoso com novos repertórios pode ser uma forma eficaz, almejada por esta pesquisa, de contribuir para que se ressignifique as relações raciais no contexto escolar.

capítulo dois | currículo, branquitude, literatura e educação: alguns apontamentos teóricos

O racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea.

Silvio Almeida, O que é racismo estrutural?

A compreensão dos materiais que serão analisados nesta dissertação terá mais sucesso ao ancorarmos a discussão em um chão histórico que permita entender os fatos e as ideias que permeiam o objeto de estudo e seu entorno. Assim, o presente capítulo traz considerações teóricas a respeito dos seguintes assuntos: currículo e ideologia; racismo e antirracismo; branquitude; papel da literatura; literatura negro-brasileira; e papel do livro didático. A estrutura da reflexão é pensada como “ganchos” – um assunto “puxando” o outro –, de modo a tornar a leitura mais fluida e orgânica.

2.1 Currículo e ideologia

“Um preto deve saber apenas obedecer ao seu senhor – deve cumprir as ordens. O conhecimento estragaria o melhor preto do mundo. Se você ensinar esse preto a ler, não poderemos ficar com ele. Isso o inutilizaria para sempre como escravo”. Este é um trecho da autobiografia de Frederick Douglass (1818-1895), importante líder abolicionista dos Estados Unidos. Trata-se de uma fala que Douglass (na época, ainda com o sobrenome Bailey) ouviu, aos dez anos de idade, de seu proprietário, dirigindo-se à esposa, que alfabetizava o menino às escondidas – a educação de escravizados era proibida; contravenções a esta prescrição, severamente punidas. O detalhe mais impactante deste episódio, contudo, foi o fato de o senhor ter dito o que disse *na frente* de Frederick, ignorando sua presença. Sem saber, ele dera a chave para um entendimento profundo que mudou sua história: “Eu agora compreendia [...] o poder do homem branco de escravizar o homem negro. A partir daquele momento, eu compreendi qual era o caminho da escravidão para a liberdade”.

Tive contato com essa história por um caminho um tanto inesperado: pela leitura de *O mundo assombrado pelos demônios*, obra icônica do famoso astrônomo estadunidense Carl

Sagan. O livro é uma coletânea de ensaios que sintetiza a luta de Sagan por uma alfabetização científica de todas as camadas da sociedade, justificada pelo fato de que, embora a ciência e a tecnologia influenciem inúmeros aspectos de nossa vida individual e comum, pouco sabemos sobre tais assuntos. O ensaio que traz a história de Frederick Douglass (justamente intitulado “O caminho para a liberdade”) utiliza a narrativa da vida do líder abolicionista como ponto de partida para pensar os obstáculos de várias ordens na construção de uma educação efetivamente democrática e emancipatória. É, assim, inspirada por essas duas figuras que quero refletir aqui a respeito dos percalços que encontramos, na realidade brasileira, para alcançar esse mesmo objetivo, considerando as especificidades de nossa dinâmica racial.

Assim como nos Estados Unidos, no Brasil também era proibida a educação de escravizados, e mesmo aos libertos havia alguma espécie de interdição do acesso educacional. Em *Onda negra, medo branco*, a historiadora Célia Maria Marinho de Azevedo aborda o temor das elites brasileiras em relação às formas de auto-organização dos escravizados, entre elas a instrução formal e informal. A reforma de Couto Ferraz (1854), ao passo que instituía a obrigatoriedade do ensino gratuito às crianças maiores de 7 anos nas escolas da Corte, expressava, por outro lado, a proibição do ensino àquelas portadoras de doenças contagiosas e às escravizadas, além de interditar a educação para adultos. Estava configurado, portanto, um cenário em que tanto cativos adultos quanto cativos crianças eram excluídos do sistema educacional (SILVA; ARAÚJO, 2005).

Poderia parar por aqui e assumir que tais fatos explicam o cenário educacional atual no que se refere ao acesso de afrodescendentes aos espaços do saber e no que tange à presença de sua bagagem histórica e cultural no currículo escolar. Poderia, mesmo? Esta assunção precoce deixa de lado que a escrita desses fatos – ou seja, a historiografia da educação no Brasil – também deve passar por investigação e revisão. Nas últimas décadas, o esforço de historiadores, sociólogos, educadores, militantes, entre outros, tem revelado os modos como escravizados e libertos furaram os bloqueios que constituíam a sociedade brasileira e como construíram um legado de auto-organização que serve de base para os movimentos negros atuais. Conforme explana Mariléia dos Santos Cruz:

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto nos períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais

negras atingiam níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e as escolas particulares (2005, p. 27).

É sabido também que parte dos africanos traficados para o Brasil era de origem islâmica, o que implicava uma prévia alfabetização (em árabe). O exemplo maior da organização desses escravizados altamente instruídos foi a Revolta dos Malês, em Salvador, 1835. Ainda que a historiografia oficial, especialmente a que chega aos livros escolares, tenda a enfatizar o sufocamento das rebeliões, o fato é que a auto-organização dos escravizados apavorava os donos do poder – o *medo branco* de que fala Célia M. M. de Azevedo, também abordado por Clóvis Moura (1988) e David Brookshaw (1983). Um dos modos evidentes de a elite responder a esses ataques à estrutura escravista foi com o domínio da narrativa histórica sobre tais acontecimentos; ditar o que saberemos em primeira mão. No âmbito da educação, isso é traduzido por um currículo afinado com a perspectiva dessa elite.

Michael W. Apple (2004) oferece pistas importantes para o entendimento de como uma hegemonia nas esferas do poder reflete-se também na educação, que reproduz tanto a desigualdade econômica quanto a simbólica (capital cultural) de uma sociedade. Assim, conforme explica o autor, “as instituições de preservação e distribuição cultural, como as escolas, criam e recriam formas de consciência que permitem a manutenção do controle social sem a necessidade de os grupos dominantes terem de apelar a mecanismos abertos de dominação” (2004, p. 37).

Para quem é familiarizado com os estudos e/ou as práticas do campo da Educação, tais palavras podem soar óbvias demais; porém pensemos como alguém distante desse círculo. O que seriam, perguntaria essa pessoa, as “formas de consciência” de que fala Apple? Será evidente, para a maioria da população, que um livro didático, por exemplo, é uma forma de consciência? Mais: uma forma de consciência que permite “a manutenção do controle social”? E ainda: quem cria estas formas? Voltemos para dentro do círculo: esses questionamentos são mesmo tão familiares aos docentes, de modo geral? Se são, com que qualidade ocorre o debate oriundo de tais questionamentos?

É preciso pontuar que vivemos, atualmente, um momento significativo na história do país, em que questões de ordem ideológica na educação – como se *cada questão* do âmbito educacional *não fosse* ideológica – têm suscitado uma forte reação conversadora, reação esta cada vez mais legitimada pelas instâncias de poder, como é possível ver na ascensão do movimento Escola Sem Partido. Ainda que não seja o foco deste trabalho, faz-se necessário dizer

que o cerceamento à prática do professor, justificado por uma suposta preocupação com a formação discente, deslegitima o trabalho desse profissional e impede um debate qualificado a respeito dos mecanismos de controle social de que fala Apple, o que, em última análise, limita as possibilidades dos estudantes formarem suas opiniões a partir de um leque diversificado de fatos e pontos de vista, ou, em outro sentido, subestima a capacidade dos estudantes de absorver essa diversidade e elaborar seu pensamento a partir dela.

Adiante neste capítulo, será feita uma contextualização histórica desses processos, o que leva à origem do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD). Antes, porém, sigo na reflexão acerca do currículo como forma de dominação.

O currículo é um plano estruturante da instituição escolar; cabe pensar, então, de modo geral, o que são as instituições – para, assim, entender sua relação com o *racismo institucional* – e, de modo específico, como essa instituição específica surge em nosso país. Conforme explica Hirsch (2007, p. 26), as instituições são “modos de orientação, rotinização e coordenação de comportamentos que tanto orientam a ação social como a tornam normalmente possível, proporcionando relativa estabilidade aos sistemas sociais”. Aprofundando a compreensão, Silvio Almeida (2018) explica que essa estabilidade “depende da capacidade das instituições de absorver os conflitos e os antagonismos que são inerentes à vida social” (ALMEIDA, 2018, p. 29). Dizer, então, que o racismo é *institucional*, significa compreender a desigualdade racial tanto como componente das relações interpessoais quanto das instituições dominadas por grupos raciais específicos que se valem de seus mecanismos para impor sua agenda (ALMEIDA, 2018).

No Brasil, o ensino como sistema mantido pelo Estado ganha impulso no final do século XIX, com a fundação da República e, portanto, de uma cultura nacional teoricamente mais bem definida em relação às experiências anteriores – colonial e imperial. Essa cultura desenvolve-se em um processo de aceleração do capitalismo, ainda em fase dependente; no afã de tornar-se um país em pé de igualdade com seus modelos europeus, sobretudo França e Inglaterra, a elite intelectual brasileira buscava pensar a nação a partir dos valores dessas sociedades, e, para isso, precisava de um plano educacional. Os Pareceres de Rui Barbosa, em 1882, irão lançar as bases para a constituição da instituição escolar, configurada para exercer uma função “regeneradora” dos séculos de atraso em que nos encontrávamos (CASTANHO, 2006).

Nilma Lino Gomes (2006) também auxilia a compreender a questão dando um passo para além da instituição: além do “caráter político e histórico” do currículo, ele “também constitui uma relação social, no sentido de que a produção de conhecimento nele envolvida se realiza através

de uma relação entre pessoas” (GOMES, 2006, p. 31), e essa própria relação é carregada de sentidos políticos, pois, na prática, o currículo é determinado por “suas ações (aquilo que fazemos [com ele])” e “seus efeitos (o que ele nos faz)” (GOMES, 2006, p. 31).

Se a escola e, conseqüentemente, seu currículo são concebidos como parte de uma cultura nacional, o que esses elementos podem dizer sobre a nação? É bem conhecida a tese do historiador Benedict Anderson (1985), que teoriza a nação como uma *comunidade imaginada*, ou seja, uma *ficção* que forja um sentimento de comunhão entre um grande número de pessoas que jamais se viram, sob um nome – brasileiro, chinês, alemão etc. – e um espaço – “fronteiras finitas, ainda que elásticas” (1985, p. 15). O cientista político indiano Partha Chaterjee coloca, todavia, uma questão relevante em relação ao conceito de comunidade imaginada: *quem* a imagina? (CHATERJEE, 1996). Pelo desenvolvimento da reflexão até este momento, é possível depreender que a imaginação sobre a nação brasileira ganha corpo *institucional* pelas mãos de uma elite intelectual e econômica. Vejamos, então, que corpo é esse e o que dele é excluído, para, depois, compreender sua feição no que tange às relações sociais e inter-pessoais.

2.2. Racismo e antirracismo

À primeira vista, parece insólita a conexão entre o que foi discutido na seção anterior e o título da presente seção, porém coaduna-se com a visão, aqui defendida, de que o Brasil é estruturado pelo racismo, em suas diversas manifestações. Em outras palavras: o Brasil imaginado – e, assim, tornado concreto – é fundamentalmente racista. Para prosseguir a partir desse ponto, fiquemos com a definição do antropólogo Kabengele Munanga do conceito de racismo:

O maior problema causado à humanidade não está no conceito das raças humanas, já abandonado pela própria ciência biológica. Se os filósofos, naturalistas, biólogos e antropólogos físicos dos séculos XVIII-XIX, principalmente, tivessem limitado seus trabalhos à classificação dos grupos humanos em função das características físicas e dos caracteres genéticos, eles não teriam causado nenhum mal à humanidade. Suas classificações teriam sido mantidas ou abandonadas como sempre acontece nos campos de conhecimento científico. Infelizmente, desde o início, eles se deram o direito, em nome de sua autoridade científica, de *hierarquizar* as chamadas raças, ou seja, de classificá-las numa *escala de valores* superiores e inferiores, criando uma *relação intrínseca* entre o corpo, os traços físicos, a cor da pele e as qualidades intelectuais, culturais, morais e estéticas. (MUNANGA, 2010, p. 187; grifos meus)

A ideia de hierarquização, como posta por Munanga, foi fundamental para a manutenção do sistema escravista por mais de três séculos, e continuou exercendo poder nos debates abolicionistas do século XIX, porém com roupagens distintas, a depender do viés pretendido. Célia Maria Marinho de Azevedo, em *Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites do século XIX* (1987), e Gislene Aparecida dos Santos, em *A invenção do ser negro: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros* (2002), são referências importantes para compreender tais embates.

Com um cenário político e econômico que parecia encaminhar-se para a abolição da escravidão – especialmente a partir de 1850, com a proibição do tráfico negreiro –, estava em questão o destino do contingente populacional negro, o que era debatido no contexto de uma elaboração da identidade nacional. Para pensar o lugar do componente negro na sociedade que se construía, são delineados e habilmente alimentados alguns estereótipos acerca desse grupo, estereótipos que serão expressos em muitas obras literárias da época. David Brookshaw, em *Raça e cor na literatura brasileira* (1983),⁶ analisa a construção dessas imagens sobre os escravizados na produção literária nacional, variando de acordo com os objetivos e as implicações políticas de seus autores. Um dos estereótipos, o “Escravo Demônio”, representava o perigo no convívio entre negros escravizados e brancos escravistas, cujo melhor exemplo está na peça *O demônio familiar*, de José de Alencar. Segundo Brookshaw (1983, p. 32):

A literatura abolicionista partiu da premissa de que a escravidão era ruim para os donos de escravos porque os colocava em contato com degenerados morais. Seu propósito era incutir o medo nessas pessoas. O tema dos males da escravidão ser fundamentalmente a maldade dos escravos já tinha sido abordado por José de Alencar em 1850 e poucos, em seu drama de salão *O demônio familiar*.

No trecho citado, há uma expressão-chave da obra de Célia de Azevedo e central para as reflexões feitas aqui: *medo*. A expressão é debatida pela autora na busca de fundamentar historicamente como nossas elites manipularam o jogo político e discursivo – por meio de, respectivamente, leis convenientes a escravocratas e uma produção jornalística, literária e intelectual adequada a seus interesses – para responder concretamente à pergunta que assombrou o século XIX brasileiro: o que fazer com os negros após a abolição?

⁶ Entre as escolhas teóricas que poderia ter mobilizado, escolhi Brookshaw por seu trabalho concentrar-se na análise da estereotipia sobre o negro na literatura brasileira, inclusive no pós-abolição. Acredito que é uma perspectiva que contribui de modo mais incisivo para compreender como essa questão aparece nos livros didáticos que serão posteriormente analisados.

O medo das elites do que poderia acontecer a elas nesse cenário deu o tom dos discursos acerca da população negra; contudo a demonização não foi o único produto discursivo do pensamento social da época. Foram também veiculadas as imagens do negro como dócil e submisso, preguiçoso e inapto para a civilização industrial que se pretendia fundar. Todas as características atribuídas a ele, mesmo quando contraditórias entre si, tinham o papel de configurar um *negro imaginado*, que não teria lugar num Brasil que procurava adequar-se aos avanços do capitalismo. Surgia, assim, a corrente imigrantista do pensamento abolicionista.

Diversos esforços foram feitos para engendrar a ideia de que o progresso que o país almejava somente poderia vir de uma mão de obra qualificada para a indústria, o que não era o caso dos escravizados. Ao mesmo tempo, passou a ser bem difundida a noção de que o escravizado no Brasil não era maltratado e que, em razão de nossa população mestiça, não havia aqui preconceito racial. Conforme explica Gislene dos Santos (2002, p. 82),

esse tipo de raciocínio visava gerar a sensação de que, não havendo maus-tratos aos negros, havendo igualdade entre as raças, o estado lastimável em que se encontrava a população negra, liberta ou cativa, era devido, única e exclusivamente, à sua própria incapacidade e assim, caso o Brasil desejasse atingir o progresso das nações europeias, deveria contar com a ajuda de uma raça mais capaz que a negra, forte pretexto para a imigração.

Essa visão foi encabeçada principalmente pelo médico francês Louis Couty, cuja obra *L'esclavage au Brésil* (1881) serve de síntese para o pensamento imigrantista construído a partir da naturalização da inferioridade do negro. Tal concepção traz em seu bojo a ideia de que o negro tem “paixão pela vida fácil”, preferindo rapadura e cachaça à liberdade. O que essa suposta preferência tem de irracional é fundamental para a *infantilização* do sujeito negro, tornando-o desqualificado para a *maturidade* que o país buscava alcançar – importante lembrar que a elaboração de uma identidade nacional era calcada (ou assim se pretendia) nos valores iluministas.

A dita inaptidão para a liberdade, conforme quer fazer crer Couty, contrasta com o cerne da discussão não apenas deste capítulo, mas de todo este trabalho: a construção de uma educação emancipatória, pautada em valores antirracistas. Para o médico francês, este investimento não valeria a pena, uma vez que os negros estariam ainda no “primeiro estágio da evolução”. A consequência disto seria resumida por Couty nos seguintes termos:

O Brasil não tem povo. [...] Seis milhões de habitantes, ao menos, nascem, vegetam e morrem sem ter servido seu país. Nos campos, eles serão

capangas, capoeiras ou simplesmente preguiçosos e bêbados. Capazes, apenas, de trabalhos penosos, como o do cultivo ou da condução de tropas, eles não têm nem ideia de economia nem de trabalho regular. Os mais inteligentes, os mais ativos, sejam dois milhões talvez, serão comerciantes ou empregados, domésticos ou artesãos; mas em nenhuma parte se encontrarão massas fortemente organizadas de produtores agrícolas ou industriais que, nos povos civilizados, são a base de toda a riqueza, como também não se encontrarão massas de eleitores que saibam pensar e votar, capazes de impor ao governo uma direção definida. (COUTY, 1881, p. 86-87 *apud* SANTOS, 2002, p. 98; grifos meus)

A ideia de que “o Brasil não tem povo” é central para que se *crie* um povo de acordo com os interesses das classes dominantes, a partir de uma política que entendia o Estado como um mediador de conflitos e interesses externo à sociedade, em uma posição que não se compromete de fato com os anseios da população, sem procurar ouvir seus cidadãos. Ao mesmo tempo, então, eram *selecionados* os cidadãos que comporiam a República, quais sejam, aqueles que reconhecessem esse papel institucional do Estado e abraçassem a narrativa de uma ausência de conflitos sociais (SANTOS, 2002).

Tal projeto de “seleção” ocorreu tanto por vias institucionais – ausência de políticas de integração da população negra no pós-abolição, com consequente marginalização, traduzida em falta de escolarização, de moradia e acesso a serviços públicos, bem como em um problema de encarceramento em massa que se arrasta até hoje – quanto por vias simbólicas, sintetizadas no mito da democracia racial. Parte do pensamento que sedimentou a falsa ideia de democracia racial no Brasil toma como princípio que racismo é sinônimo de supremacia racial, quando, na realidade, esta é apenas uma das manifestações dele. Vejamos.

Por muitas décadas, a imagem difundida do Brasil como “paraíso racial” correu o mundo, motivando até mesmo que negros estadunidenses, vítimas de uma segregação institucionalizada em seu país, migrassem para cá em busca de refúgio de um sistema opressor (STEIN, 1968). A mesma imagem levou a Unesco, na década de 1950, a encomendar um amplo estudo de nível nacional e internacional que buscasse “desvendar o segredo” de nossas relações harmoniosas.⁷ A pesquisa revelou, em diversos aspectos e estatísticas, que, embora o país não tivesse políticas de Estado como o *apartheid* nos Estados Unidos e na África do Sul, o racismo aqui manifestava-se de outras formas, não menos segregacionistas: menos acesso à escolarização, menos permanência escolar, menos oportunidades no mercado de trabalho, menores salários, menos acesso aos cuidados de saúde, menor qualidade no atendimento de saúde etc.

⁷ Conferir a análise do chamado Projeto Unesco por Marcos Chor Maio (2000), pesquisador do Fiocruz.

Assim, ainda que a base de nosso racismo não seja a supremacia racial – a crença *declarada* na superioridade de um grupo (brancos, no caso) em relação a outro (negros e não-brancos em geral) –, os efeitos do “racismo à brasileira”⁸ não são menos perversos. Pode-se dizer até mesmo que, em determinado sentido, é mais devastador, por ser mais difícil de identificar e combater: tem como base a cegueira racial, conceito importante de se apreender:

Como contraponto à ideologia da supremacia racial, pela qual a *raça diz tudo*, a posição da cegueira racial aposta na premissa de que a *raça não diz nada* moralmente, intelectualmente ou socialmente importante sobre uma pessoa. Isto é, o respeito pelos outros implica ignorar totalmente a raça, já que ela não é significativa na proporção de seu caráter, na construção de suas habilidades e talentos ou na sua capacidade de fazer contribuições sociais valiosas. (GLASS, 2012, p. 891)

O embaralhamento causado por esse paradigma é de difícil solução, pois sua superfície traz uma noção atraente e desejável do ponto de vista moral: *cor não importa; somos todos iguais*. Logo, falar de raça e racismo é encontrar uma porta, fechada bruscamente, com os dizeres *o racismo está nos olhos de quem vê*. Ronald Glass (2012) constrói uma analogia bastante oportuna e didática para explicar a dinâmica da cegueira racial: da mesma forma que aprende-se, implicitamente, as “regras do elevador” (procurar o canto mais afastado, diminuir a voz ou interromper uma conversa de algum assunto pessoal e mudar para amenidades, como a mudança de temperatura, por exemplo), em uma dinâmica inter-relacional marcada pela cegueira racial, é *sabido*, pelo domínio das práticas culturais, que não se fala sobre raça e racismo. Em outras palavras, a explicitação das tensões e conflitos raciais bem como seu enfrentamento contrariam as regras de “etiqueta” social.

É importante compreender que tal “etiqueta” não surgiu no plano simbólico; é, antes, forjada institucionalmente. Não é exagero de Abdias do Nascimento quando afirma que a discussão sobre raça no Brasil é *proibida* (NASCIMENTO, [1978] 2017), interdição que tem como marco o ato de 1899, quando o então ministro das Finanças Rui Barbosa ordenou a destruição dos documentos relativos à escravidão brasileira. Como explica o autor,

as informações que os negros poderiam utilizar em busca de dignidade, identidade e justiça lhes são sonegadas pelos detentores do poder. O processo tem sua justificativa numa alegação de “justiça social”: todos são brasileiros, seja o indivíduo negro, branco, mulato, índio ou asiático. Em verdade, porém, a camada dominante simplesmente considera qualquer movimento de

⁸ Algumas das referências fundamentais para a melhor compreensão do conceito são Kabengele Munanga (2004), Edward Telles (2003), Roberto Da Matta (1983), Oracy Nogueira (1954).

conscientização afro-brasileira como ameaça ou agressão retaliativa. (NASCIMENTO, [1978] 2017, p. 93-94)

Assim, para manter a percepção de que “somos todos brasileiros” e de que, portanto, a identificação racial causaria uma divisão desnecessária e até mesmo perigosa, o discurso da cegueira racial é recurso fundamental. Contudo, “enxergando raça” ou não, as consequências da racialização fazem-se sentir, independentemente das produções discursivas, afinal, “não perceber” a raça é um privilégio de que as pessoas racializadas em nossa sociedade não dispõem, pois precisam constantemente defender-se das consequências dessa racialização, permanecendo em um estado de alerta contra o racismo cotidiano e pulverizado nas diferentes instâncias da vida social, econômica e afetiva.

Assumir a estrutura racializada em que vivemos é o primeiro e fundamental passo da luta antirracista: é preciso dar nome ao que se pretende combater e identificar suas causas e consequências. Quando se renuncia à cegueira racial, é comum que o passo seguinte seja o que Ronald Glass denominou “sensibilidade racial”, isto é, associar raça a características positivas/desejáveis. Ainda que tal etapa seja importante, deve ser, com efeito, uma *etapa*, pois o norte da luta antirracista é a *destruição* da ideia de raça, uma vez que “o racismo cria raças e mantém as pessoas dentro delas por meio de processos de ordenamento que distribuem privilégios sociais e benefícios econômicos e políticos” (GLASS, 2012, p. 901). Ou seja: compreender que “raça” é um *produto* do racismo, e não o contrário, é essencial para o sucesso da luta antirracista.

Neste momento, é oportuno amarrar duas pontas do percurso traçado até aqui: as políticas pensadas para o negro a partir da República e as consequências do produto “raça” tal como posto no parágrafo anterior. É, então, de grande valor a discussão trazida por Clóvis Moura em sua obra *O negro: de bom escravo a mau cidadão?* (1977), para compreender a situação atual do negro a partir de duas perguntas essenciais: (i) há, de fato, uma passagem da condição de escravo a cidadão?; (ii) assumindo que haja essa passagem, como essa cidadania é elaborada?

Há quem divida a passagem do status do escravo brasileiro para o de cidadão em dois estágios. No primeiro, ele seria apenas ex-escravo para, posteriormente, ingressar na categoria de cidadão, integrando-se definitiva e completamente na sociedade brasileira. De um ponto de vista sociologicamente formal e acadêmico, talvez se possa aceitar pacificamente o gradiente. No entanto, se o cientista social penetrar nas áreas onde se encontra a maioria da população negra e mestiça do Brasil, especialmente na capital paulista e na maioria das grandes cidades do País, verificará, sem muito esforço, depois de um período de contato com os seus habitantes, que a

extensão do conceito de cidadão a eles é muito relativa. Na realidade, são tratados como se nenhum daqueles preceitos jurídicos que protegem o cidadão e as conquistas sociais que lhe dão conteúdo fossem-lhe aplicadas. Sem analisarmos, por enquanto, o preconceito de cor, devemos destacar aqui o comportamento das instituições e órgãos repressores, membros de organismos de controle social e lideranças políticas tradicionais para concluirmos que, de fato, de cidadãos eles não têm quase nada. (MOURA, 1977, p. 23)

Olhando para o conjunto de questões que tenho colocado, há ainda mais uma, que planto aqui para amadurecer ao longo do percurso deste trabalho: o que a ausência efetiva de cidadania implica na elaboração do currículo e das políticas educacionais? É possível pensar nas “sobras” do exercício de cidadão que restam ao sujeito negro; retomando a expressão da vereadora e ativista negra Jurema Batista, parece que a *cidadania lúdica* é a única parte que lhe cabe desse latifúndio:

verificamos o anseio da população de origem africana por informações capazes de libertá-la dos estereótipos definidores daquela “cidadania lúdica” a que a sociedade restringe a comunidade afro-brasileira. Reduzida sua identidade específica aos campos do esporte, do ritmo, do carnaval e da culinária, fica o afro-brasileiro, como coletividade, subliminarmente excluído das esferas política, econômica, tecnológica, científica, enfim da cidadania produtiva e do protagonismo social. (NASCIMENTO, 2001, p. 123)

A negação de uma cidadania plena, nos sentidos discutidos por Clóvis Moura (1977) e Elisa Nascimento (2001), produz uma relação de causa e consequência que atravessa todos os temas tratados até agora: se há um grupo negado, há um grupo que nega; se há um grupo desfavorecido, há outro favorecido. Esses elementos da desigualdade racial trazem em seu bojo a noção de que o racismo “é também um *processo de constituição de subjetividades*, de indivíduos cuja consciência e [cujos] afetos estão de algum modo conectados com as práticas sociais” (ALMEIDA, 2018, p. 49; grifos do original). Isso implica que, para o racismo se perpetuar como sistema, é preciso:

1. produzir um sistema de ideias que forneça uma explicação “racional” para a desigualdade racial;
2. constituir sujeitos cujos sentimentos não sejam profundamente abalados diante da discriminação e da violência racial e que considerem “normal” e “natural” que no mundo haja “brancos” e “não-brancos”. (ALMEIDA, 2018, p. 49)

Compreender, então, o lugar do branco na discussão racial é um passo crucial para um entendimento honesto de nossas dinâmicas sociais e, assim, para a elaboração de propostas que as superem.

2.3. Branquitude

Tendo percorrido um caminho situado histórica e ideologicamente a respeito das relações raciais no Brasil – desde as estratégias das elites escravocratas para manter o grupo negro sob seu domínio mesmo no pós-abolição –, chego, neste momento oportuno da pesquisa, a uma necessária conceituação de categorias que auxiliem na compreensão multilateral dos problemas analisados. Para tanto, contarei nesta seção com o aparato teórico da psicologia social, dentro, evidentemente, de minha circunscrição à área dos estudos literários.

O cerne da discussão aqui é o conceito de *branquitude* e seus desdobramentos, especialmente no campo da educação e do ensino de literatura. Como explica Edith Piza (2014), enquanto os estudos sobre negros no Brasil são antigos – pôde-se ver, no tópico anterior, formulações teóricas a respeito já em meados do século XIX –, as pesquisas acerca das relações raciais são mais recentes: têm início aproximado na década de 1930. A diferença do primeiro objeto para o segundo está nessa palavra fundamental que irá nortear o raciocínio: relações. Na maior parte do tempo, raça e racismo são vistos como questões próprias do negro, porém, como os estudos sobre branquitude têm atestado, trata-se de uma *relação de vantagem e desvantagem*.

Maria Aparecida Silva Bento, um dos principais nomes desse campo de estudo no Brasil, traz uma contribuição importante ao localizar historicamente a atitude da elite branca em relação aos negros. Na esteira da já mencionada Célia de Azevedo (1987), de Edward Said, com o icônico *Orientalismo* (1978), e do trabalho de Jean Delumeau – *História do medo no Ocidente* (1989) –, a autora identifica no medo branco a origem de um conjunto de ações e políticas direcionadas à população negra com o intuito de “preservar” o grupo branco e colocar o grupo negro no papel do Outro indesejável e perigoso:

Uma coletividade, em geral incitada pela sua elite, posiciona-se como vítima e justifica antecipadamente os atos de injustiça que não deixará de executar. Imputando aos acusados toda espécie de crimes e de vícios, ela se purifica de suas próprias intenções turvas e transfere para outrem o que não quer reconhecer em si própria. [...] Assim, o medo e a projeção podem estar na gênese de processos de estigmatização de grupos que visam legitimar a perpetuação das desigualdades, a elaboração de políticas institucionais de exclusão e até de genocídio. (BENTO, 2014, p. 35)

Ou seja, em um duplo movimento, há uma transferência para o Outro (no caso, o negro) de tudo o que se deseja reprimir e repudiar e, depois, um silêncio *pactual* a respeito de seu próprio grupo (no caso, o branco). Este silêncio, que Bento chamou de “fiel guardião dos privilégios” (2014, p. 39), é o responsável pelo efeito mais surpreendente da branquitude: a não-racialização do branco, uma vez que este é posto no lugar do universal. É por essas razões que Frankenberg (1995) vai definir branquitude como “1) uma situação de vantagem estrutural de privilégios raciais; 2) uma posição ou lugar do qual as pessoas brancas se observam, aos outros e à sociedade; 3) um conjunto de práticas culturais que são frequentemente não demarcadas e não nomeadas” (*apud* PIZA, 2014, p. 85).

O reconhecimento dessa estrutura ajuda a desvelar diversos problemas que atravessam os estudos das humanidades; quer dizer: não é possível ter um entendimento honesto e complexo de nossa história, geografia, sociologia, antropologia, filosofia e psicologia sem compreender o papel que a branquitude desempenha na tessitura da vida social e simbólica. É a construção da ideia da não-racialização do branco – portanto, do processo de sinonimização das palavras “branco” e “humano”/“pessoa” – aliada à elaboração da racialização do negro – portanto, do processo de “tornar (próprio do) negro” tudo o que um negro faz – que funda as bases das relações raciais tais como são vivenciadas em nossa experiência histórica e cotidiana. Esta alteridade moldada pela dor e pelo rebaixamento é abordada, de forma pioneira, por Frantz Fanon, em seu clássico *Pele negra, máscaras brancas* ([1952] 2008):

Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro, os pretos tiveram de se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta. [...] Depois tivemos de enfrentar o olhar branco. Um peso inusitado nos oprimiu. O mundo verdadeiro invadia o nosso pedaço. No mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu esquema corporal. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas (FANON, 2008, p. 103).

A grande contribuição que esta reflexão propicia ao presente trabalho, neste momento, é trazer para o campo semântico a questão do corpo. O corpo é a instância óbvia do problema do racismo, porém, talvez por ser óbvio, acaba relegado a segundo plano (ou a plano nenhum), especialmente na área dos estudos literários e da educação. Não é dito suficientemente, por exemplo, que na construção de um estereótipo sobre o negro, o estereótipo *também* está na dimensão corporal; o negro dócil, tão caro à literatura branca, expressa sua docilidade também no

corpo obediente, na cabeça baixa, nas mãos juntas e visíveis. Não é dito suficientemente, por exemplo, que esta *imagem*, quando aparece no contexto escolar – em uma ilustração do livro didático, digamos –, instaura uma rede de associações entre os corpos que habitam a sala de aula: a submissão do corpo negro pictórico é projetada no corpo negro encarnado no espaço educacional. A falta de atenção e cuidado em relação a este delicado problema ajuda a alimentar o estigma que marca o corpóreo. Como explica Erving Goffman ([1963] 1988), em sua origem grega, o termo *estigma* referia-se a sinais do corpo que evidenciassem algo anormal ou negativo sobre a condição *moral* de quem os carregava.

Ora, a dominação racista que caracterizou o regime escravista e que ainda manifesta seu lastro em tantas práticas atuais, como na violência policial, passa fundamentalmente por distinguir o sujeito racializado pelas características de seu corpo e relacioná-las a seus atributos morais, psíquicos e intelectuais. Petronilha Silva (1997) auxilia na compreensão dessa questão a partir da reflexão específica sobre o corpo negro: “O povo negro, onde quer que esteja, entre culturas africanas ou outras [...], ainda expressa a vida com o corpo inteiro. A pele negra não deixou esquecer que é com o corpo, antes de mais nada, e não apenas com bons raciocínios, que descobrimos o mundo, as outras pessoas e o que elas pensam de nós” (SILVA, P., 1997, p. 167).

Cabe, aqui, introduzir um exemplo real, retirado de um estudo de caso, a respeito desse “conhecimento em terceira pessoa” de que fala Fanon. No artigo “Racismo: um mal-estar psíquico” (2012), os psicólogos Marco Antônio Chaga Guimarães e Angela Baraf Podkameni discutem os depoimentos de um paciente negro que, por meio da análise terapêutica, começou a elaborar os sentimentos e os pensamentos em conflito em razão de sua experiência marcada pelo racismo, sobre o que passou a ter consciência justamente com a terapia. Vejamos:

Ser negro, muitas vezes, me causou uma sensação de estranheza. É uma sensação como se estivesse vivendo, mas não estivesse existindo. Tinha dificuldade de ver isso. Com a análise é que tenho resgatado isso. Tenho resgatado também memórias. Também vou resgatando coisas que eu não lembrava quando leio romances que tratam de questões raciais. Era como se tivesse apagado. Como se eu estivesse num sono e que fosse acordando. Como se não quisesse dar conta daquilo (GUIMARÃES; PODKAMENI, 2002, p. 226-227 – depoimento do paciente).

A fala do paciente traz uma formulação existencial de forte impacto – “como se estivesse vivendo, mas não estivesse existindo” –, cuja raiz está na experiência escolar, segundo seu relato analisado no artigo. Foi no ambiente de ensino que teve início sua “sensação de estranheza”, gerada pelo mal-estar ao deparar com representações de negros acorrentados, nas aulas de

história, e ao constatar que outros alunos negros nunca se sentiam confortáveis para fazer perguntas na sala de aula: “Na escola, eu tinha um colega mais preto que eu. Eu percebia que nós, os mais pretos, tínhamos mais vergonha de levantar o dedo para fazer perguntas. Quanto mais a pele era escura, mais sentia um distanciamento. Me sentia isolado, com um silêncio maior” (apud GUIMARÃES; PODKAMENI, 2012, p. 227).

É relevante pensar, neste ponto, a respeito da influência do ambiente, uma vez que é nele que o paciente identifica a gênese de seu mal-estar. Seguindo Guimarães e Podkameni, procuro em D. W. Winnicott algumas pistas para esta compreensão. O psicólogo estadunidense analisa, em *O ambiente e os processos de maturação* (1983), algumas das etapas do desenvolvimento da criança em direção a uma vida adulta saudável e madura. Aqui, interessam os estágios da socialização da independência.

A socialização é entendida por Winnicott como um dos elementos necessários para a maturidade da pessoa e seria a capacidade de “se identificar com a sociedade sem sacrifício demasiado da espontaneidade pessoal; ou, dito de outro modo, o adulto é capaz de satisfazer suas necessidades pessoais sem ser antissocial” (WINNICOTT, 1983, p. 80), uma vez que o indivíduo e o ambiente são interdependentes. Percebe-se, com a leitura, que tanto na socialização quanto na independência há um imperativo de identificação do sujeito com o mundo:

Uma vez que estas coisas tenham se estabelecido, como ocorre na normalidade, a criança se torna gradativamente capaz de se defrontar com o mundo e todas as suas complexidades, por ver aí, cada vez mais, o que já está presente dentro de si própria. Em círculos cada vez mais abrangentes da vida social a criança se identifica com a sociedade, porque *a sociedade local é um exemplo de seu próprio mundo pessoal*, bem como exemplo de fenômenos verdadeiramente externos.

Nesse sentido se desenvolve uma verdadeira independência, com a criança se tornando capaz de viver uma experiência pessoal que é satisfatória, ainda que envolvida com as coisas da sociedade (WINNICOTT, 1983, p. 87; grifos meus).

Conforme Guimarães e Podkameni (2012) ajudam a compreender, o que uma sociedade racista faz, em relação a esta situação abstrata de que fala Winnicott, é *interromper a continuidade* imaginada pela criança entre si mesma e o mundo – o ambiente externo. Este ambiente ganha, em outro trabalho de Winnicott (1988), a denominação de “espaço potencial”, isto é, o espaço que, garantindo as necessidades da criança, facilita-lhe a capacidade criativa. Assim, ainda que todos nós, independentemente de nosso pertencimento étnico-racial, defrontemos com a interrupção da continuidade entre o eu e o mundo – etapa crucial do desenvolvimento do indivíduo –, a estrutura

racista de nossa sociedade inibe a existência do espaço potencial para a criança negra. Voltemos ao paciente discutido pelos autores para entender melhor.

O sentimento descrito por ele, sem dúvida, é bastante complexo e de difícil elaboração, tanto pela luta vocabular ao expressá-lo, quanto pela dor que provoca. Talvez seja possível dizer que a estranheza sentida estava na constatação de que, numa sociedade racista, ser negro vinha/vem antes de ser uma pessoa: a experiência escolar não era partilhada da mesma forma entre todos, porque para alguns a cor e o fenótipo eram marcas distintivas inclusive na apreensão dos conteúdos. Há, também, outra hipótese para a “estranheza” vivenciada pelo paciente, que pode advir de outro lugar, de mais difícil percepção: do passado. Segundo Gonçalves Filho (2017, p. 145):

Quando se trata de racismo, não se deve subestimar a descoberta freudiana da transferência e das prolongadas operações do passado. Um golpe antigo, em certas circunstâncias, pode golpear ainda mais no presente. A pessoa desprevenida recebe um golpe e fica desnorteada sem saber o que a atingiu, de onde surgiu o ataque, aparentemente sem fonte e sem sentido. Vem, por exemplo, por dentro, uma angústia.

Ou seja, a vítima do racismo tem de lidar com um acúmulo de operações que são trazidas do passado, desde o trauma da escravidão, e se convertem em uma herança pungente do presente, isto é, ser negro em um mundo branco. Ainda de acordo com Gonçalves Filho (2017, p. 145; 147):

A pluralidade dos dominados [no processo da escravidão] ficou invisível e só um traço – o corpo negro – entrou em superexposição. O corpo foi substancializado, como que separado da pessoa. E rebaixado, observado sob um ângulo muito abstrato e como signo de inferioridade. [...] Assim, hoje, quando ouvimos cidadãos negros declararem que se sentem invisíveis na cidade e no trabalho, não deveríamos ligar o presente e o passado? Não deveríamos opinar em favor de determinações antigas, e não apenas recentes, históricas e biográficas, para a compreensão do sentimento de invisibilidade pública? [...] Racismo é dominação racista. Os dominadores sempre se organizam por violenta comunicação com a realidade dos dominados e, afinal, por perda de contato com essa realidade.

Aqui, faz-se necessária a reflexão acerca das proposições do autor. Há uma aparente contradição entre superexposição e invisibilidade de um corpo (negro, no caso), e tal contradição só pode ser resolvida quando posta em perspectiva comparatista: que experiências marcam o corpo branco? Negros e brancos podem passar toda a vida sem refletir sobre raça e racismo, porém apenas o segundo grupo *pode não ser afetado* por esses elementos sociais, ainda que não

deixe de se *beneficiar* da estrutura que os sustenta – inclusive, beneficiar-se sem o saber é em si mesmo um benefício. Desse modo, quando uma pessoa branca é colocada diante dessas questões, ela descobre, na metáfora de Edith Piza, a porta de vidro:

Talvez uma metáfora possa resumir o que comecei a perceber: bater contra uma porta de vidro aparentemente inexistente é um impacto fortíssimo e, depois do susto e da dor, a surpresa de não ter percebido o contorno do vidro, a fechadura, os gonzos de metal que mantinham a porta de vidro. Isto resume, em parte, o descobrir-se racializado, quando tudo o que se fez, leu ou informou (e formou) atitudes e comportamentos diante das experiências sociais, públicas e principalmente privadas, não incluiu explicitamente nem a mínima parcela da própria racialidade, diante da imensa racialidade atribuída ao outro. Tudo parece acessível, mas, na realidade, há uma fronteira invisível que se impõe entre o muito que se sabe sobre o outro e o quase nada que se sabe sobre si mesmo. (PIZA, 2014, p. 61)

Assim, a branquitude protege o branco da superexposição de que fala Gonçalves Filho, ao mesmo tempo em que o torna visível como ser humano, isto é, percebido por suas próprias características, *individualizado*. Por outro lado, coloca o negro em superexposição, ao passo em que o torna invisível como ser humano, ou seja, percebido apenas como negro (porque sua negritude está superexposta), *generalizado*. Conforme explica a psicóloga Eliane Costa (2015, p. 149): “A fronteira está posta. Os ‘normais’ organizam-se psíquica e socialmente a partir dessa identidade afirmada como satisfatória. Os ‘anormais’, a partir do demérito, da negação atribuída a eles. Ou, quem sabe, organizam-se psicossocialmente recusando ou redimensionando essas atribuições, elas não são irreversíveis”.

Considerar os pares humano/desumano e normal/anormal – e o que se faz com isso, pensando com Eliane Costa – pode ser um bom ponto de partida para, levando a reflexão ao campo da literatura, analisar como tais dicotomias ocorrem no texto literário e no campo ideológico que o abriga.

2.4. Papel da literatura

É cara aos estudiosos de literatura a ideia de que o literário tem um poder humanizante em sua elaboração dos sentimentos e pensamentos “intrínsecos” aos seres humanos, uma forma de escoamento das tensões e conflitos que caracterizam nosso “mundo interior” e nossas relações sociais.

No Brasil, tal concepção teve um defensor de peso, o crítico e professor Antonio Candido, especialmente em seus textos seminais “A literatura e a formação do homem” ([1972] 1999) e “O direito à literatura” ([1988] 2011). Candido vê o literário como inerente à experiência humana, uma vez que sua definição de ficção é bastante ampla:

por via oral ou visual; sob formas curtas e elementares, ou sob complexas formas extensas, a necessidade de ficção se manifesta a cada instante; aliás, ninguém pode passar um dia sem consumi-la, ainda que sob a forma de palpito na loteria, devaneio, construção ideal ou anedota. E assim se justifica o interesse pela função dessas formas de sistematizar a fantasia, de que a literatura é uma das modalidades mais ricas.

A fantasia quase nunca é *pura*. Ela se refere constantemente a alguma realidade: fenômeno natural, paisagem, sentimento, fato, desejo de explicação, costumes, problemas humanos etc. Eis por que surge a indagação sobre o vínculo entre fantasia e realidade, que pode servir de entrada para pensar na função da literatura. (CANDIDO, 1999, p. 83)

A necessária relação entre essas formas de fantasia e a realidade é o que torna, desse modo, relevante investigar o papel da literatura na vida social. Para Antonio Candido, este papel seria, em resumo, uma maneira profunda de humanizar, uma vez que possibilita a autonomia na elaboração dos significados sem, com isso, desconectar-se de sua relação com a realidade, tanto por inspirar-se nela quanto por ser capaz de nela atuar e interferir. Considerando, assim, a potência que a literatura representa para a constituição do sujeito e, portanto, da sociedade, Candido irá postular, em “O direito à literatura”, a noção de que o acesso ao literário deve figurar no rol dos direitos humanos. Importante lembrar que o contexto de sua fala, em 1988, é o da redemocratização, quando o conservadorismo parecia acuado e o tema dos direitos humanos era ventilado de vários lados. Voltarei a esse texto em breve; por ora, gostaria de introduzir outro aspecto da questão: a possibilidade de a literatura desumanizar.

Cabe aqui retomar alguns pontos discutidos no início do capítulo. Foi visto que o currículo que nortearia a instituição escolar em sua concepção nacional, isto é, alinhada com o projeto de nação que se delineava desde a segunda metade do século XIX, era um plano afinado com os interesses de uma elite empenhada no processo de branqueamento do Brasil, um dos passos fundamentais, pensava-se, para equiparar-se aos países europeus que lhe serviam de modelo.

Ao mesmo tempo, como visto em David Brookshaw (1983), muitos dos escritores criaram e alimentaram em suas obras estereótipos sobre o escravizado (na literatura pré-Abolição) e sobre o negro (na literatura pós-Abolição). Este autor pode ajudar a entender melhor a desumanização do negro na construção literária dos séculos XIX e XX – a começar pela posição social de quem

produzia literatura: “A escravatura foi aceita por todos, inclusive a maior parte dos escritores, que, geralmente, surgiam pelo interesse dominante dos proprietários de escravos, ou dependiam do amparo de instituições escravocratas” (BROOKSHAW, 1983, p. 27). No primeiro romance brasileiro com a temática da escravidão⁹ – *O comendador*, de Pinheiro Guimarães, em 1856 –, por exemplo, “os escravos são descritos com um misto de desgosto e piedade, e seu senhor como o protótipo do feitor malvado. A exagerada descrição de sua aparência desumaniza os escravos mais do que humaniza o autor” (BROOKSHAW, 1983, p. 28).

Inevitável, penso, lembrar-se do depoimento do paciente discutido na seção anterior: ver seus semelhantes – portanto, *ver-se*, de alguma maneira – representados “com um misto de desgosto e piedade” foi um dos elementos que criaram sua “sensação de estranheza”, suas dificuldades escolares, seu sentimento de não pertencimento ao espaço escolar, que iria escoar para outros espaços ao longo de sua vida.

No pós-Abolição, o negro aparecerá, nas primeiras décadas, ainda bastante associado à escravidão; teria se “vingado” pela introjeção do sentimento de culpa no branco, que precisava purgar: “A ideia de ‘maldição da escravatura’ prolongou a interpretação do negro como um indesejável, alienou-o da solidariedade pública e, conseqüentemente, ajudou-o mais adiante a manter sua posição de elemento subjugado e inútil” (BROOKSHAW, 1983, p. 63). O exemplo mais significativo de como essa “maldição” é representada na literatura é no romance *Canaã*, de Graça Aranha, em 1902. Vejamos alguns outros exemplos recolhidos por Brookshaw sobre o tratamento literário de personagens negras no período:

- o estereótipo do “mulato” sensual e vingativo, como é possível verificar no *Bom Crioulo*, de Adolfo Caminha (1895): sua personalidade e seu comportamento são explicados a partir de uma visão biologizante que lhe atribuíra uma “instabilidade orgânica”, em detrimento de uma visão que buscasse compreender sua condição marginal naquela sociedade (BROOKSHAW, 1983, p. 52);
- o ódio que o ex-escravizado – nostálgico da escravidão – sentia pelo imigrante europeu,¹⁰ como é visto no conto “Banzo”, de Coelho Neto, em 1927: de maneira surpreendente e

⁹ Isto não significa que não haja obras anteriores com tal elemento; contudo, a diferença é que, até então, a escravidão era pano de fundo e o escravizado, um “elemento natural à paisagem”, na expressão de Emilia Viotti da Costa (2012).

¹⁰ Esta questão é bem trabalhada, quanto ao aspecto econômico, por Clóvis Moura (1977, p. 32): “Tanto na indústria nascente como na agricultura, especialmente no seu setor mais dinâmico que era a lavoura do café, houve um trabalho racional de fixação do imigrante, enquanto as populações negras flutuantes eram transformadas, paulatinamente, em exército industrial de reserva. O máximo que podiam fazer nessa conjuntura era desempenhar o papel de massa de pressão em processo de marginalização sobre os imigrantes trabalhadores, criando uma ameaça latente contra os mesmos, na medida em que eles procurassem levantar reivindicações mais *avançadas*”; ou seja, a exclusão do negro

perversa, o sentimento de banzo, historicamente vinculado à tristeza profunda provocada pelo cativo e pelo rompimento dos vínculos sociais e afetivos sofrido pelos escravizados, é encenado no conto como uma tristeza profunda provocada pela...liberdade;

- o negro que precisa ser isolado pelo “bem social”: representado no conto “Bocatorta”, de Monteiro Lobato, parte da obra *Urupês*, de 1918, a personagem que dá nome ao texto é caracterizada por sua aparência repulsiva que afeta diretamente a filha do fazendeiro, que morre pelo simples ato de olhar para esse homem. Aqui, vê-se uma das reações sociais ao homem negro no pós-Abolição, qual seja, a demanda por seu afastamento das mulheres brancas, como uma forma de reforçar sua marginalização da sociedade (BROOKSHAW, 1983, p. 68-69);
- a construção de um novo estereótipo na literatura modernista: o negro como “figura nostálgica para uma África que parece representar o próprio subconsciente [da cultura brasileira]” (BROOKSHAW, 1983, p. 81). Os casos mais emblemáticos dessa representação encontram-se, conforme o autor, na obra poética de Raul Bopp, especialmente *Urucungo*, de 1933, e de Jorge de Lima, principalmente nos *Poemas negros*, de 1947. Buscavam no negro (e também no indígena) um exotismo e uma sensualidade como oposição ao paradigma cristão (BROOKSHAW, 1983, p. 82).

Após esta breve exposição, vale voltar a Antonio Candido e refletir, munidos de mais elementos, a respeito da ambiguidade da literatura em sua função social. É necessário dizer que tal dubiedade já é discutida por Candido, em 1988, não sendo, portanto, um contraponto oferecido por este texto – na verdade, o que desejo fazer aqui, neste momento, é pensar em alguns adendos a sua discussão dentro da especificidade deste trabalho.

Conforme Candido ([1988] 2011), a literatura é utilizada para a instrução, constituindo um “equipamento intelectual e afetivo”. Tanto os valores a que a sociedade adere ou rechaça encontram-se representados nas manifestações literárias, daí a necessariamente complexa relação que temos com elas. Justamente por isso, não há uma única literatura a ser oferecida nos currículos, ou seja, nem apenas a que reafirma o *status quo*, nem somente aquela que o contesta. É necessário relacionar-se com todas as suas facetas, o que implica perigos, ou, nas palavras de Candido, “problemas psíquicos e morais, como acontece com a própria vida” ([1988] 2011, p. 176). Logo, fica evidente seu papel na formação da subjetividade, como já discutido no capítulo

do mercado de trabalho e do desempenho de sua cidadania era crucial para ameaçar os imigrantes que desejassem melhores salários ou melhores condições de trabalho, por exemplo.

introdutório com as reflexões de Cyana Leahy-Dios e Michèle Petit. O cerne da questão é, assim, oferecer a mais ampla variedade possível de experiências literárias, de modo a configurar experiências subjetivas igualmente amplas.

A dialética que a literatura proporciona, segundo Candido, parece não se concretizar quando se considera a questão racial. Quer dizer: parto da hipótese de que o literário, tal como vem sido abordado na sala de aula e, especificamente, no livro didático – o principal objeto de estudo deste trabalho –, não permite a antítese necessária à tese, não oferece um *contraponto* à forma como o negro é configurado nos textos literários privilegiados pelo currículo escolar, ou, ainda, à ausência pura e simples do negro nessas obras. A esse respeito irei aprofundar-me quando da análise das coleções didáticas que constituem o *cópus* da pesquisa.

Quanto ao papel formador da personalidade desempenhado pela literatura, conforme Candido, chamo a atenção para a qualidade dessa formação quando a situação é a descrita no parágrafo anterior. Não se trata de criar uma redoma em torno do assunto e veicular, no espaço escolar e no livro didático, apenas obras que construam uma imagem positiva do negro, o que manteria a ausência de antítese, portanto de dialética, só que do avesso. Tenho em vista o que o escritor Chinua Achebe chamou de “um equilíbrio de histórias”,¹¹ isto é, a possibilidade de disputas de narrativas. Tais disputas tornaram-se possíveis sobretudo quando o negro transformou-se em *sujeito* da literatura.

2.5. Literatura afro, negra ou negro-brasileira: “ideias em movimento”

Se levamos em consideração que a literatura enquanto produto a ser consumido por um público nunca teve no país um terreno muito fértil, como atestam as pesquisas acerca do público leitor brasileiro,¹² não deve nos surpreender que a *produção* da literatura foi e ainda é bastante restrita. Conforme visto em algumas passagens deste capítulo, a atividade literária no Brasil esteve, em seu primeiro século como instituição cultural – nos Oitocentos –, quase inteiramente vinculada a uma elite patrocinada por proprietários e/ou pelo império. Também foi visto que, a

¹¹ Tradução livre da expressão usada por Achebe no ensaio “Today: The Balance of Stories”, de seu livro *Home and Exile*, 2000.

¹² Dados relevantes podem ser encontrados nas pesquisas promovidas desde 2000 pelo Instituto Pró-Livro, intituladas “Retratos da leitura no Brasil”. A edição 2015-2016, por exemplo, mostrou que 44% do público entrevistado é considerado “não-leitor”, ou seja, declarou não ter lido nenhum livro nos três meses anteriores à pesquisa. Dos que são considerados “leitores”, isto é, que tenham lido pelo menos um livro nos três meses antes da entrevista, 56% não leem livros de literatura por vontade própria. O estudo completo pode ser conferido em: <http://prolivro.org.br/home/atuacao/28-projetos/pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil/8042-downloads-4eprlb>. Consultado em 22 de abril de 2018.

partir de um ponto de vista hegemônico, o negro (nesse contexto, especificamente como personagem) ou é apagado do texto literário ou é representado de maneira estereotipada, o que, como defendi no tópico anterior, constituiu uma forma de desumanizá-lo. Assim, por todas essas razões, tampouco é surpresa que o negro na posição de sujeito literário – seja produzindo, seja como personagem complexo (ou, para usar o termo da área dos estudos literários, esférico) – é um fenômeno muito recente.

Tratando-se, portanto, de um tema multifacetado, pode-se imaginar que conceituar o que configura essa produção literária é tarefa delicada, extensa e, por vezes, polêmica, que tem desafiado largo número de estudiosos (entre eles, nomes como Roger Bastide, Zilá Bernd, Oswaldo de Camargo, Eduardo de Assis Duarte, Cuti, Mário Augusto Medeiros da Silva). É preciso ter em conta, porém, de que não constitui um objetivo de meu trabalho debater tal questão com a complexidade que ela requer; ainda assim, faz-se necessário apresentá-la em seus pontos principais, no intuito de qualificar a discussão e explicitar com que conceito trabalharei ao longo da pesquisa.

Nomenclatura é um elemento ingrato, pela dificuldade comum de encontrar uma que seja adequada o suficiente, contudo necessário (muitas vezes imprescindível, até), do trabalho científico-acadêmico – são elas que permitem condensar ideias e levar adiante o raciocínio, tornando a linguagem mais fluida e dinâmica. O caso não é diferente aqui: não há um consenso a respeito da nomenclatura que a produção literária que tenho em vista deveria receber. Pode-se dizer que, no Brasil, há pelo menos três denominações principais: i) literatura negra; ii) literatura afro-brasileira; iii) literatura negro-brasileira. Meu empenho estará, desse modo, em explicar em linhas gerais o que caracteriza cada uma e por quais razões escolhi sobretudo a terceira com a qual dialogarei neste trabalho.

Antes de estabelecer as distinções, contudo, é oportuno fazer coro ao professor Mário Augusto Medeiros da Silva, cujo importante estudo do tema – *A descoberta do insólito*, de 2013 – serve-me de referencial. O sociólogo da Unicamp, ciente da dificuldade imposta por seu objeto, faz questão de frisar, de saída, que as denominações mencionadas são “*ideias em movimento*”, isto é, produções literárias em permanente “estado de transição, podendo nomear e significar coisas distintas para diferentes obras, autores, críticos, em diferentes momentos” (SILVA, M., 2013, p. 32).

Ademais, parte desse *movimento* engloba também as vozes dissonantes ainda das três vertentes citadas. Domício Proença Filho, importante estudioso do tema, é um exemplo

emblemático de uma visão que rechaça a adjetivação “negro” ou “afro” para a literatura, entendendo-a como um novo processo de isolamento do negro da condição de sujeito pleno, ou, em suas palavras, uma *armadilha marginalizante* (PROENÇA FILHO, 2004). A preocupação do autor também está na recepção crítica das obras que recebem tal denominação: os critérios avaliativos de sua estética poderiam ficar subordinados à identidade étnica em detrimento de sua força literária.

Embora os argumentos de Proença sejam bastante sólidos, entendo que a enunciação da diferença seja um elemento de grande importância para o *processo* de combate ao racismo, inclusive no meio literário. Destaco a palavra *processo* pois a reivindicação de uma literatura adjetivada (no caso, negra ou afro) é uma *etapa* que se tem mostrado necessária para a desnaturalização do lugar do branco como norma, que, enquanto tal, não precisa ser demarcado. Com o trabalho substancial que o movimento negro literário tem empreendido nas últimas décadas, já vêm surgindo novas questões para esses escritores, que passaram a discutir também a importância de que o autor negro tenha liberdade para trabalhar literariamente quaisquer temas, sob quaisquer perspectivas que julgarem interessantes. Exemplos disso podem ser encontrados tanto no discurso quanto na obra de Jarid Arraes, Cidinha da Silva e Natasha Félix.

Apresento a seguir as três denominações.

i) Literatura negra

Na que talvez, entre as três, seja a mais abrangente das definições, há uma literatura norteadas pelo *lugar de enunciação negro*, seja de seu autor, seja de seu eu-lírico ou narrador. As nuances desse lugar, matizadas pelas convergências ou divergências com uma negritude, são o que torna a literatura negra um campo de disputas e a põe em movimento, dentro da noção supracitada de Silva.

Como visto anteriormente, o sujeito negro na literatura brasileira ocupou, em seu primeiro século como *sistema*, conforme tese defendida por Antonio Candido (1962), uma posição marginal ou nula, construído em geral de modo grosseiro e estereotipado. À parte de algumas exceções significativas (como na obra de Maria Firmina dos Reis, Luiz Gama, Cruz e Sousa e Lima Barreto), é no Modernismo que começa a aparecer de maneira mais vibrante e como elemento importante da cultura nacional. É o início do *negritismo*. De acordo com Luiz Henrique Silva de Oliveira (2014, p. 18),

O negrismo não é um movimento literário articulado por meio de manifestos ou documentos. Trata-se de um conjunto de procedimentos adotados por diversos artistas em suas respectivas linguagens. [...] Inicia-se no princípio do século XX, na Europa, no momento em que os artistas de vanguarda procuram na África motivos para a renovação estética que acontecia naquele momento. [...] Ganha força com os diversos modernismos e se instala como estratégia de discussão e fortalecimento do nacional, ao tentar integrar as heranças africanas, entendidas como “primitivas”, no bojo das nações ocidentalizadas. [...] Em outras palavras, existe uma voz autoral externa à afro-descendência, explícita ou não no discurso, mas que se simpatiza com o universo deste coletivo; são abordados temas afro-brasileiros e africanos; há recorrentemente construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade ou africanidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido. Não há um projeto sistêmico de intervenção social por parte dos autores, tampouco um sentido de intervenção política na cena pública.

Portanto, o negrismo manifesta-se na literatura como uma *voz de fora* da experiência negra, que a configura a partir de um *imaginário* a respeito do continente africano e de suas influências nos comportamentos e costumes dos negros brasileiros. Na seção anterior, citei os exemplos de Raul Bopp e Jorge de Lima, casos que Oliveira enquadra na produção negrista; o autor também faz referência a Mário de Andrade, com *Macunaíma*; Jorge Amado, com *Jubiabá* e *Tenda dos milagres*; João Ubaldo Ribeiro, com *Viva o povo brasileiro*, para mencionar três escritores bastante conhecidos.

Assim, essa tendência irá caracterizar o tratamento estético-temático do negro em nossa literatura durante os três primeiros quartéis do século XX, para, somente na década de 1980, passar por uma mudança conceitual, com o alicerce dos movimentos negros que ganharam corpo no período: dar um estatuto legítimo à literatura negra no país, organizada, então, a partir dos seguintes eixos:

a) vinculações com os temas da imprensa e teatro negros; b) relações com a sociologia e a história do negro; c) relações com as disputas mais gerais, em torno da ideia de Negritude; d) relações de reapropriação simbólica e revisionista de escritores embranquecidos, esquecidos e/ou mal compreendidos durante a história literária brasileira; e, e) produção concreta e autorreflexiva de coletivos de escritores negros, sobre seu ofício, por fim (SILVA, M., 2013, p. 63).

Será fundamental, ainda, a conceituação defendida por Zilá Bernd (1987), que trabalha primordialmente com a noção de um eu-enunciador que afirma a existência de uma literatura negra e se coloca em uma consciência unificadora da experiência da negritude, para, então, articular um projeto estético-ideológico que traga um novo paradigma, agora positivo, sobre o lugar do negro na sociedade: “preferimos a designação literatura *negra*, por ser menos limitadora e por

transcender os limites de nacionalidade, época, idioma, geografia etc., revertendo-a a um espaço ou *território* supranacional e supraidiomático no qual os autores constituem uma mesma *comunidade de destino*” (BERND, 1987, p. 80).

Antes de prosseguir, cabe atentar para as categorias que a literatura negra, na visão de Bernd, transcenderia: *nacionalidade, época, idioma, geografia*. Destacar esses elementos será importante para compreender melhor, adiante, a definição de literatura *negro-brasileira*.

ii) Literatura afro-brasileira

A respeito dessa denominação, começo pelo segundo elemento do substantivo composto: “brasileira”. Se na definição de literatura negra de Zilá Bernd, o nacional não é parte essencial dessa configuração literária enquanto projeto, aqui ater-se-á ao elemento nacional, não no sentido, porém, construído pelos modernistas: o “afro” não é ornamento de uma certa brasilidade – o que, como visto no tópico anterior, acabou por constituir uma nova estereotipia –, mas protagonista da realidade brasileira. Em outras palavras, não se olha para a participação africana e afrodescendente na cultura nacional como mera contribuição pontual, mas *decisiva* para o que se entende por Brasil. É esse protagonismo que irá interessar aos proponentes da literatura afro-brasileira. Eduardo de Assis Duarte, principal teórico vinculado a essa proposição, irá reivindicar explicitamente a cor dessa literatura, uma vez que “cor remete à identidade, logo a valores, que, de uma forma ou de outra, se fazem presentes na linguagem que constrói o texto” (DUARTE, 2014, p. 11). A nomenclatura afro-brasileira, para Duarte, seria mais ampla uma vez que permite tratar dessa autoria para além do (auto)reconhecimento desses escritores a partir de seu lugar étnico, atentando, assim, às marcas discursivas de sua identidade elaboradas literariamente.

Há, ainda, um componente central dessa denominação que seria algo como sua pedra de toque: o interesse no resgate de uma africanidade. Tal empreendimento ocorre tanto por sua linguagem identificada com a herança africana, por meio do léxico, do ritmo e das entonações, quanto pelo *tratamento temático* da história dos africanos e seus descendentes no Brasil. Em muitas manifestações literárias, aparece uma espécie de retorno ao continente-mãe, como o fecho de um círculo diaspórico – alguns exemplos importantes dessa produção são Nei Lopes, Adão Ventura, Jônatas Conceição, Lepê Correia, Edimilson de Almeida Pereira e Cidinha da Silva.

Ainda que seja possível e pertinente discutir as diferentes formas desse apelo à ancestralidade, algo fundamental em sua proposta *ideológica* é, a partir de um referencial africano, descolar a produção e o próprio sujeito do referencial branco/eurocêntrico. É uma resposta específica à ideia fanoniana de que *o branco criou o negro* (FANON, 2008); logo, a literatura negra

seria uma contraparte da literatura branca. Aqui, portanto, trata-se de um fazer literário que busca definir-se em seus próprios termos, e não a partir do Outro.

Cabe, ainda, uma observação que demonstra a relação complexa entre essas diferentes definições de literatura: muitas vezes, as denominações são utilizadas como sinônimos inclusive por seus proponentes, o que possivelmente indica uma intenção de abarcar um escopo maior de produções, independentemente de suas nuances conceituais. Um bom exemplo é o caso dos *Cadernos Negros*, compilação de verso ou prosa publicada pelo coletivo negro Quilombhoje desde 1978. Apesar de manter o título *Cadernos Negros*, desde o número 18, de 1995, conta com o subtítulo “Contos afro-brasileiros” ou “Poemas afro-brasileiros”, uma flexibilização que, ainda assim, não encontrou consenso entre os membros do projeto. Isso também é evidenciado na fala de Márcio Barbosa, um de seus fundadores e colaboradores: “Negro só se torna negro a partir do domínio do branco. É a identidade contraposta aí. Então, é por isso que eu prefiro afro-brasileiro” (em entrevista a Silva, M., 2013, p. 523). Dessa maneira, a denominação *afro* pode significar, para seus defensores, um componente mais decisivo na constituição da identidade do negro, pensada à revelia do discurso branco.

iii) Literatura negro-brasileira

Chegando, por fim, à terceira denominação, tomo como principal referência o livro homônimo de Cuti (2010), que irá situar a produção negra no panorama da literatura brasileira, tomando-a como uma de suas vertentes. Haverá também a preocupação com a distinção entre “negro” e “afro”, além da ênfase no elemento nacional.

Cuti entende a produção literária negra em um contexto de surgimento de associações dos movimentos negros, o que traz um forte conteúdo político para esse fazer literário. Trata-se de uma forma de expressão que dialoga com o cânone de maneira crítica e com diferentes aspectos de uma sociedade racista, configurando uma resposta estética e política dentro de um filão cultural tipicamente branco – ao contrário de outros como a música e a dança, espaços onde o negro poderia desempenhar sua “cidadania lúdica”, para retomar o termo já evocado neste capítulo. Estamos falando, então, *primordialmente*, de um sujeito negro que se identifica como tal e elabora a experiência racial literariamente, dialogando também com um público negro, capaz de se relacionar com sua expressão.

Assim, há uma reivindicação explícita e nomeada do adjetivo “negro” para formar o substantivo composto que qualifica essa literatura. Se, no caso anterior, “negro” é preterido em relação a “afro” por meio de um raciocínio fanoniano, aqui será defendido justamente para

ressignificá-lo, para, ao dar cor a um conjunto de expressões literárias, evidenciar a ausência e/ou o apagamento dela no cânone. É dizer que literatura é também “coisa de preto”, positivando o atributo: “A palavra ‘negro’ lembra a existência daqueles que perderam a identidade original e construíram outra, na luta por suas conquistas” (CUTI, 2010, l. 351 do e-book).

Uma outra razão para essa escolha está em um olhar crítico ao “resgate” da cultura africana. Cuti provoca: africana de onde? Não é possível homogeneizar um continente de 54 países de modo a caber em um adjetivo no singular. Ainda, “africano” e “afro”, postula o autor, não é sinônimo de negro – cita, para isso, a *Anthologie Negro-Africaine*, de Lilyan Kesteloot (1987): a presença do termo “negro” colado a “Africaine” mostra um critério de compilação que *não* deverá incluir a produção literária norte-africana, pertencente à cultura árabe. Dessa maneira, Cuti demonstra seu empenho tanto em tratar das especificidades da experiência racial no Brasil, por meio da literatura negro-brasileira, quanto em compreender África em toda sua complexidade, que não necessariamente remete ao negro brasileiro:

“Afro-brasileiro” e “afrodescendente” são expressões que induzem a discreto retorno à África, afastamento silencioso do âmbito da literatura brasileira para se fazer de sua vertente negra um mero apêndice da literatura africana. Em outras palavras, é como se só à produção de autores brancos coubesse compor a literatura do Brasil. [...]

Atrelar a literatura negro-brasileira à literatura africana teria um efeito de referendar o não questionamento da realidade brasileira por esta última. A literatura africana não combate o racismo brasileiro. E não se assume como negra. Ainda, a continentalização africana da literatura é um processo desigual se compararmos com outros continentes. Países com a sua singularidade estético-literária são colocados sob um mesmo rótulo (CUTI, 2010, l. 293 e 297 do e-book).

Assim, fica nítida a posição de reivindicar a literatura *brasileira* para o sujeito negro que escreve no país, disputando um lugar no sistema literário nacional, lugar que não se pretende lateral. Ainda, a união dos adjetivos *negro* e *brasileira* cumpriria uma importante função social da literatura, qual seja, a do questionamento da realidade, aqui pensada nos termos específicos das dinâmicas raciais que nos caracterizam. Por isso, colar-se a uma literatura africana teria um efeito de distanciamento das questões nacionais que devem, segundo Cuti, interessar ao escritor (e ao público) negro, e também não-negro, como defendo neste trabalho.

Essa breve apresentação de três correntes distintas pode dar a ver a multiplicidade de questões postas por um campo de disputas narrativas e, evidentemente, ideológicas. Embora todas apresentem pontos relevantes e coerentes, optei por adotar, neste trabalho, a concepção

defendida pela terceira. Explico: tendo em vista que meu objetivo final é propor novos repertórios e novas abordagens, parece-me fazer mais sentido enveredar por uma linha que privilegie a discussão racial sob o ponto de vista do negro. Ainda, sendo o livro didático meu objeto central de estudo, cabe lembrar que ele é configurado como um material de apoio da instituição escolar, que se fundamenta dentro de um projeto de nacionalidade. Assim, a ênfase no aspecto nacional da literatura negra, tal como formulado por Cuti, interessa-me na medida em que possibilita problematizar esse projeto e pensar em formas de pluralizá-lo.

2.6 Papel do livro didático

Pela necessidade imperiosa de fazer um recorte para a pesquisa, optei, como já referido no início deste trabalho, por investigar as coleções didáticas de língua portuguesa para o Ensino Médio aprovadas em uma das edições recentes do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), a de 2015, com o objetivo de contribuir para uma já sólida tradição de pesquisa de materiais didáticos no que concerne ao tratamento das questões étnico-raciais (LEITE, 1950; MELO; COELHO, 1988; JUREMA, 1989; GUIMARÃES, 2002; entre outros) e verificar em que medida se avançou para a construção de novos referenciais e abordagens sobre o negro nos livros didáticos, tendo em vista que a lei que trouxe as diretrizes para essa mudança (10.639, alterada pela 11.645, com a inclusão das questões indígenas) já conta com mais de uma década. Como bem aponta Nilma Lino Gomes, ainda antes de sua promulgação, “por mais avançada que uma lei possa ser, é na dinâmica social, no embate político e no cotidiano que ela tende a ser legitimada ou não” (2001, p. 89).

Ainda, a relevância da investigação de livros didáticos faz-se notar quando tomamos, por exemplo, os dados trazidos por Márcia Abreu (2003) a respeito das práticas de leitura no Brasil. O estudo constatou que o contato das classes C, D e E com a leitura se restringe, majoritariamente, a livros didáticos e religiosos.¹³ Desse modo, torna-se essencial, além de pensar em políticas públicas de promoção à leitura, a elaboração de repertórios, disponibilizados nos materiais didáticos, que contemplem a diversidade de produções e dos públicos aos quais são dirigidos. O exame das coleções em foco nesta pesquisa, por exemplo, trouxe à tona elementos preocupantes que caracterizam a confecção desses livros: as rubricas ao educador (isto é, os textos instrucionais exclusivos das edições direcionadas ao professor) demonstram que o *aluno imaginado* pelos autores compartilha, na maioria dos casos, das mesmas origens e trajetórias daqueles

¹³ A já mencionada pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”, edição de 2015-2016, embora não traga o recorte de classe econômica, pode ajudar a corroborar esses dados de Abreu a partir do indicador de escolaridade: quanto menor a escolaridade, maior a propensão a ler livros por motivos religiosos ou por exigência da escola.

responsáveis pela confecção (ou produção) do material didático. Isto não significa, evidentemente, que defendo que a escola e seus instrumentos pedagógicos não devam ser portas para ampliação dos referentes culturais; pelo contrário. A questão que emerge desse dado é a ausência de identificação de parte considerável dos estudantes com parte considerável dos conteúdos e atividades, o que acaba por legitimar, muitas vezes, os silenciamentos sobre a cultura dos alunos, como já foi discutido no capítulo introdutório.¹⁴

Sem critérios claros na maior parte de sua história (1937 a 1994),¹⁵ é somente em 1995 que o PNLD passa a implementar comissões de avaliação e a distribuir amplamente os materiais. Com o trabalho das comissões, ficaram estabelecidos, em 1997, os seguintes critérios *eliminatórios* de uma obra: (i) “os livros não podem expressar preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”; (ii) “e não podem conter ou induzir a erros graves relativos ao conteúdo da área, como por exemplo erros conceituais” (BRASIL, 1997). Tais mudanças decorrem da compreensão de que o livro didático geralmente constitui o principal instrumento pedagógico de que dispõe o docente e a principal fonte de consulta do discente. Conforme constatado no relatório *Recomendações para uma política pública de livros didáticos* (BATISTA; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002, p. 12):

Seja em razão de uma inadequada formação de professores (inicial ou continuada), seja em razão de precárias condições de trabalho docente, seja, ainda, em razão das dificuldades enfrentadas para produzir e circular o livro no Brasil (particularmente para fazê-lo circular na escola), o livro didático brasileiro se converteu numa das poucas formas de documentação e consulta empregadas por professores e alunos. Tornou-se, sobretudo, um dos principais fatores que influenciam o trabalho pedagógico, determinando sua finalidade, definindo o currículo, cristalizando abordagens metodológicas e quadros conceituais, organizando, enfim, o cotidiano da sala de aula.

É evidente a necessidade de pensar as políticas de livros didáticos como *uma entre outras* frentes de trabalho para melhorar a educação no país: investimento na formação docente; nas condições de trabalho (desde a infraestrutura aos planos de carreira); na ampliação do acesso à leitura por outros meios etc. Contudo parece haver uma eleição do livro didático como foco das políticas, em detrimento desses outros elementos – e nisso deve-se discutir o aspecto econômico

¹⁴ Em seu estudo “Racismo como metaenquadre”, a pesquisadora Eliane Silvia Costa traz o depoimento de uma quilombola que ilustra o abismo entre o que é ofertado pelo currículo e diferentes realidades da população brasileira: “Agora a gente vem batendo na questão que é a seguinte: por que não alfabetizar os nossos filhos, as nossas crianças com a realidade daqui? Porque hoje você estuda tanto [...] Quando você faz um provão, você não conhece nada. Porque o provão só conta a história de São Paulo, a história de Brasília, coisas que nós não conhecemos. Então nós estamos querendo inverter, apresentar pros nossos filhos a realidade daqui... para a gente perder esse medo, nós precisamos que nossos filhos aprendam” (recolhido por Costa, 2015, p. 159).

¹⁵ Consultado em www.fn.de.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico em 05 de março de 2018.

do problema. Além de a compra de livro didático (LD) pelo Estado corresponder à maior parcela da saúde econômica do mercado editorial brasileiro, há um “custo-benefício” no entendimento dos LD como uma saída mais fácil para o entrave educacional, como aponta a professora e pesquisadora Rosilene Fiscarelli, em sua obra *Material didático: discurso e saberes*:

Os materiais didáticos são tomados como soluções imediatistas, práticas e principalmente econômicas aos problemas educacionais urgentes e muitas vezes complexos. Apoiado nos significados construídos ao longo da história da educação e legitimados pela cientificidade do discurso pedagógico, o incentivo à utilização dos materiais didáticos destaca-se nas políticas educacionais, que os considera não somente instrumentos para a melhoria da ação pedagógica e do processo ensino-aprendizagem, mas também saídas menos custosas para “becos” impostos às questões educacionais. (FISCARELLI, 2008, p. 95)

O referido trabalho de Fiscarelli (2008) traz, em sua última parte, os resultados de uma série de entrevistas com professores do ensino básico a respeito do uso os materiais didáticos;¹⁶ ali encontram-se mais pistas para a compreensão do papel dos LD no cotidiano escolar. Resumo a seguir as percepções recolhidas pela autora:

- i. o livro didático é um elemento facilitador do trabalho docente e atrai a atenção do estudante: “[os materiais didáticos] despertam o interesse do aluno, vai prender mais atenção dele, vai motivar mais o aluno para o conhecimento” (trecho da entrevista com o Professor H – FISCARELLI, 2008, p. 146);
- ii. o livro didático é potencializado pela experiência e pela formação do professor: “Eu acho que o material didático é importante para complementar, para diversificar a aula. Mas eu acho que se não tiver não impede que você dê uma boa aula. Você pode dar de uma outra forma. Eu acho que o mais importante é o professor estar preparado, saber, ele ter o conhecimento, dominar o conteúdo, aquilo que ele está ensinando” (trecho da entrevista com o Professor I – FISCARELLI, 2008, p. 149);
- iii. é a prática que orienta o docente na escolha do material didático a ser utilizado – há uma lacuna na formação em termos de conhecimento dos critérios que compõem um bom LD: “Eu acho muito importante o material didático, mas nós não tivemos estrutura [na licenciatura] para a utilização dele na sala de aula. Nós tivemos que procurar e

¹⁶ Os sujeitos da pesquisa de Fiscarelli consistiram em nove professores (português, matemática, inglês, artes, ciências, história e geografia) do Ensino Fundamental II de uma escola da cidade de Araraquara, interior do estado de São Paulo.

estamos procurando até hoje” (trecho da entrevista com o Professor F – FISCARELLI, 2008, p. 150).

Pensando especificamente nos livros didáticos de língua portuguesa, é de grande relevância expor as diretrizes do Guia do Livro Didático, elaborado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Destinado a orientar os docentes na escolha dos materiais, traz entre suas considerações a necessidade do LD servir para:

retomada e aprofundamento das capacidades de reflexão sobre a língua e a linguagem, mas agora com a necessária introdução dos conhecimentos linguísticos e literários não só como ferramentas mas, ainda, como *objetos de ensino-aprendizagem próprios*; sistematização progressiva dos conhecimentos metalinguísticos decorrente da reflexão, com o objetivo de levar o aluno a construir uma representação cientificamente plausível da língua e a uma concepção esteticamente legítima da literatura de língua portuguesa, em especial a brasileira (PNLD 2015: língua portuguesa – ensino médio, p. 8; grifos do original)

Ora, será necessário avaliar, considerando que as coleções didáticas de meu corpus foram aprovadas pelo PNLD segundo esses critérios, em que medida elas correspondem a esses papéis; nesse sentido, interessa especialmente pensar as escolhas de repertórios que irei analisar como elementos que permitam aos estudantes construir uma compreensão literária *esteticamente legítima*, como visto na citação anterior do documento.

Discutidas as questões estruturais atinentes ao papel do livro didático no contexto escolar, cabe, por fim, levantar alguns pontos relevantes no que toca à abordagem da temática racial nesses materiais. O trabalho de Paulo Vinicius Baptista da Silva (2008), fruto de sua dissertação de mestrado, traz contribuições fundamentais nesse sentido, especialmente por focar, assim como em minha pesquisa, os LD de Língua Portuguesa – ainda que ele tenha optado por analisar aqueles voltados para o Ensino Fundamental. Reuni aqui os resultados elencados em sua síntese (SILVA, 2008, p. 28-29) de pesquisas sobre o negro em livros didáticos brasileiros (a saber, de PINTO, 1981, 1987, 1999; TRIUMPHO, 1987; ANA SILVA, 1988, 2001; NEGRÃO, 1988; BRASIL/FAE, 1994; CHINELLATO, 1998; CRUZ, 2000; OLIVEIRA, 2000):

- “personagem branco como representante da espécie [...]; personagem negro menos elaborado, prioritariamente identificado pela raça, ao passo que o branco, por nome próprio, atributos familiares e nacionalidade” (SILVA, 2008, p. 28);
- sub-representação do negro;

- personagens negros menos associados a contextos familiares;
- limitação das atividades profissionais desempenhadas por personagens negros, geralmente vinculados àquelas de menor prestígio e poder;
- crianças negras sub-representadas em contexto escolar ou de lazer;
- representação estética de negros com “traços grotescos ou estereotipados” (SILVA, 2008, p. 28);
- “tentativas de romper com associação do negro com a figura do escravo produziram associações com personagens estereotipados/folclóricos” (SILVA, 2008, p. 29);
- predominância de negros em posição passiva nas narrativas, em geral como coadjuvantes ou objeto da ação do outro;
- nos textos literários, principalmente nas crônicas disponibilizadas para leitura, os personagens negros compartilham visões preconceituosas sobre seu próprio grupo;
- representação do negro como escravo ou como um elemento marginalizado contemporâneo, “associando o trabalho livre e o progresso do país aos brancos” (SILVA, 2008, p. 29);
- a respeito da resistência negra, salientaram-se expressões individuais, e não coletivas;
- manutenção da população negra em determinadas tópicas que retomam o lugar social ao qual ela está confinada.

Os dados são graves e preocupantes, embora refiram-se a materiais anteriores à promulgação da lei 10.639. Em pesquisa acerca dos livros didáticos de história, porém, Mirian Cristina de Moura Garrido (2017) analisa os LD produzidos entre 1997 e 2012, portanto englobando nove anos da existência da lei; os resultados não são promissores e antecipam alguns dos achados de meu próprio trabalho: o negro, na historiografia oferecida aos nossos estudantes, está, em linhas gerais, circunscrito ao período da escravidão, desaparecendo da narrativa do pós-abolição. Nas palavras de Garrido:

A grande armadilha nesse sumiço do negro pós-escravidão constatado nos livros didáticos é o reforço da noção de que o Brasil é constituído por uma sociedade sem problemas raciais, que os diferentes segmentos foram incorporados construindo a então sociedade brasileira. Mais do que isso, a despeito das inúmeras discussões sobre pluralidade, o lugar do negro [...] nos livros didáticos ainda é localizado sob o signo da escravidão. (GARRIDO, 2017, p. 124)

Pensando, portanto, no livro didático como um discurso e tendo em vista a orientação do PNLD de “não disseminar estereótipos e/ou preconceitos de condição social, regional, étnico-

racial, de gênero, de orientação sexual, de idade ou de linguagem” (PNLD 2015: língua portuguesa – ensino médio, p. 101), assume relevância questionar em que medida essa diretriz é de fato respeitada quando a narrativa construída sobre o Brasil (tanto no âmbito da história quanto da literatura, como veremos) relega mais da metade de sua população a um lugar unicamente marginalizado. Conforme foi possível observar ao longo da discussão das diversas questões teóricas que compuseram este capítulo, o combate a esses estereótipos é bastante dificultado pela consolidação do mito da democracia racial, que dilui as tensões e não dá a ver com nitidez as formas violentas pelas quais o discurso sobre raça é elaborado e disseminado no país. A partir do aporte teórico aqui apresentado, vamos, então, às coleções didáticas estudadas.

capítulo três | análise das coleções didáticas de língua portuguesa aprovadas pelo PNLD 2015

*nossa tragédia começa úmida.
numa sala de aula úmida.
com um livro didático úmido.
irrompendo em nós.
roubando-nos de nós mesmos.
um poema. de cada vez.*

Nayyirah Wahhed, “lavagem a quente”

Apresentação

No presente capítulo, apresentarei e analisarei os dados encontrados na investigação das nove coleções didáticas de língua portuguesa para o Ensino Médio aprovadas pelo PNLD 2015, ano em que esta pesquisa teve início, ainda sob a forma de projeto a ser submetido. Considerada a extensão do corpus, optei por levantar, a partir do total de textos literários presentes nos livros, aqueles que traziam em alguma medida a temática racial, independentemente do pertencimento étnico-racial de seus autores, e os que foram produzidos por uma autoria negra. Essas duas escolhas serão aqui separadas em duas categorias, uma vez que implicam questões e efeitos distintos que me interessam observar.

Assim, começarei pelo levantamento *estatístico*, que permitirá uma visão inicial sobre os dados em seu aspecto *quantitativo* e fornecerá pistas do tratamento dos textos literários nas coleções, dentro do enfoque deste trabalho; pistas essas que receberão maior atenção na segunda e principal parte do capítulo, em que me deterei no aspecto *qualitativo* da pesquisa, olhando, primeiro, para os textos da categoria “temática racial” e, em segundo lugar, para os da categoria “autoria negra”; com isso, pretendo formar um painel mais abrangente a respeito das formas com que ambas são englobadas nos repertórios da literatura brasileira que compõem as coleções, para poder, no quarto e último capítulo, pensar repertórios possíveis em uma perspectiva antirracista.

Antes, ainda, elenco as coleções que serão investigadas. Cabe notar que para cada uma foi atribuída uma letra do alfabeto; doravante serão referidas dessa forma. Ainda, necessário dizer que uma coleção inicialmente aprovada pelo PNLD 2015 (*Português: Vozes do mundo*, da Editora

Saraiva) não entrou no corpus por ter tido sua publicação suspensa pela editora, conforme explicado por uma representante comercial por mim contatada.¹⁷

Tabela 1 – Coleções didáticas do *corpus*

Coleção	Título	Autoria	Editora	Total de páginas
A	<i>Viva Português</i>	Campos; Cardoso; Andrade	Ática	1.174
B	<i>Língua Portuguesa: Ser protagonista</i>	Bergamin; Gonçalves-Santa Bárbara; Martins; Barreto	Edições SM	1.528
C	<i>Português: Língua e cultura</i>	Faraco	Base Editorial	736
D	<i>Língua Portuguesa</i>	Hernandes; Martin	Positivo	896
E	<i>Português: Linguagem e interação</i>	Faraco; Moura; Maruxo	Ática	1.272
F	<i>Novas palavras</i>	Amaral; Ferreira; Leite; Antonio	FTD	1.055
G	<i>Português: Linguagem em conexão</i>	Sette; Travalha; Starling	Leya	1.448
H	<i>Português: Linguagens</i>	Cereja; Cochar	Atual	1.392
I	<i>Português: Contexto, interlocução e sentidos</i>	Abaurre; Abaurre; Pontara	Moderna	1.535

¹⁷ Mais detalhes sobre as características organizacionais das coleções encontram-se nos Anexos ao final deste trabalho (Anexo 1, p.180-187).

3.1. Levantamento estatístico

Neste primeiro momento, os dados que serão apresentados servem como uma pista inicial do que será encontrado no levantamento qualitativo. Começarei mostrando a relação numérica entre os textos de autoria negra e/ou temática racial – isto é, o recorte propriamente dito de minha pesquisa – e o conjunto dos textos literários presentes em cada coleção. Não é necessário um olhar tão detido para constatar as baixas porcentagens dos textos que se enquadram no recorte proposto (Tabela 2). O efeito que essa sub-representação produz torna-se mais nítido quando verificada a distribuição de cada coleção em território nacional (Tabela 3).

Tabela 2 – Estatística de textos de autoria negra e/ou temática racial do repertório de literatura brasileira.

Coleção	Textos do Volume 1	(%)	Textos do Volume 2	(%)	Textos do Volume 3	(%)	Total de textos	(%)
A	03 de 83	3,61	11 de 85	12,94	05 de 113	4,42	19 de 281	6,76
B	04 de 171	2,33	30 de 169	17,75	11 de 168	6,54	42 de 511	8,21
C	11 de 67	16,41	02 de 48	4,16	01 de 55	1,81	14 de 170	8,23
D	23 de 183	12,56	29 de 145	20,00	28 de 217	12,90	80 de 545	14,67
E	05 de 74	6,75	17 de 72	25,00	06 de 141	4,25	28 de 287	9,75
F	06 de 168	3,57	26 de 161	16,14	12 de 149	8,05	44 de 478	9,20
G	01 de 79	1,26	19 de 77	24,67	26 de 113	23,00	46 de 269	17,10
H	02 de 98	2,04	12 de 81	14,81	05 de 167	2,99	19 de 346	5,49
I	02 de 95	3,15	21 de 124	16,93	07 de 146	4,80	30 de 365	8,21

Elaborada pela autora.

A sub-representação desse recorte dentro dos repertórios literários encontrados é muito significativa: dos 3.252 textos das nove coleções, distribuídos em uma totalidade de 11.036 páginas, apenas 322 (9,90%) abarcam os critérios de análise. Vale cruzar as estatísticas obtidas com algumas fornecidas pelo Ministério da Educação, no que tangem à distribuição das coleções didáticas em território nacional.

Tabela 3 – Distribuição das coleções do PNLD 2015 nas escolas públicas em território nacional.

Coleção	Volume 1	Volume 2	Volume 3	Total de exemplares
A	93.232	74.052	61.910	229.194
B	256.730	199.540	166.926	623.196
C	82.668	64.404	53.340	200.412
D	119.793	94.331	78.906	293.030
E	279.087	220.169	184.228	683.484
F	633.557	485.693	407.640	1.526.890
G	277.827	210.102	180.785	668.714
H	939.687	727.379	614.355	2.281.421
I	335.572	257.807	217.480	810.859

Elaborada pela autora a partir dos dados disponibilizados pelo MEC no documento “PNLD 2015 – Coleções mais distribuídas por componente curricular: Português”.

Chama a atenção, de saída, a diferença entre os números de cada uma; a Coleção H, a mais distribuída, representa 11,38 vezes mais exemplares do que a menos distribuída, a Coleção C, e quase 800 mil livros a mais do que a segunda colocada (F). O interesse nesses dados aumenta quando se considera os obtidos na Tabela 2: focalizando o recorte dos textos de autoria negra e/ou temática racial do repertório de literatura brasileira, a Coleção H traz a mais drástica sub-representação – 5,49% –, enquanto aquela com melhor porcentagem dentro do recorte (coleção G, com 17,10%) soma pouco mais de um terço de exemplares distribuídos, comparativamente.

Quando se trata de distribuição de livros, impossível não pensar no que está em jogo no mercado editorial, quais grupos editoriais estão por trás dos trabalhos aqui analisados, a que interesses servem. Aprofundar tal discussão, todavia, inviabilizaria o desenvolvimento de minha investigação com a qualidade requerida, afinal os recortes se impõem. Ainda assim, é relevante mencionar a problemática a fim de que se leve em conta que a análise das coleções didáticas não significa uma “caça às bruxas”, e a opção por nomear os materiais alfabeticamente é uma maneira de demonstrar a compreensão de que os livros didáticos, ainda que produtos de um trabalho autoral, dizem mais sobre o mercado editorial (e, evidentemente, nosso currículo) do que sobre os

indivíduos que os escreveram, conforme comentado no capítulo anterior, na seção a respeito do papel do livro didático.

Há ainda outro levantamento que interessa: o das sugestões de textos complementares aos conteúdos trabalhados em um capítulo (Tabela 4), unidade ou mesmo no livro como um todo. Podem aparecer ao final ou no início de um bloco, ou mesmo espalhadas ao longo de cada volume; e funcionam, muitas vezes, como norteadoras de trabalhos mais amplos a serem feitos pelos alunos ou para aprofundar o que foi discutido.

Rastrear as sugestões de autores negros e/ou temática racial constitui tarefa importante para compreender com mais complexidade em que medida tanto os textos de autoria negra quanto os de temática racial são abordados de forma orgânica com o todo da coleção e, também, para evidenciar que o campo da cultura, transposto para o livro didático, é um espaço em disputa. Como será visto, a relevância dessas sugestões para o conjunto das coleções é tão pequena, que preferi inserir tal levantamento como um dado quantitativo, e não qualitativo.

Tabela 4 – Sugestões complementares aos temas dos capítulos das coleções didáticas

Sugestão	Descrição	Coleção / Volume / Página
Livro de poemas <i>Broquéis</i> , de Cruz e Sousa	“Edição fac-similar de obra do maior nome do Simbolismo nacional.”	Coleção A / Volume 2 / Página 251
Romance <i>Canaã</i> , de Graça Aranha	“Nesta história de imigrantes instalados numa cidade do Espírito Santo, evidenciam-se o preconceito racial e o confronto entre visões de mundo antagônicas.”	Coleção A / Volume 3 / Página 305
Coletânea <i>Os melhores contos de Lima Barreto</i>	Sem descrição	Coleção A / Volume 2 / Página 305
Livro de contos <i>Urupês</i> , de Monteiro Lobato	Sem descrição	Coleção A / Volume 2 / Página 305
Antologia <i>Literatura brasileira hoje</i>	“Reúne trinta poetas e trinta prosadores da literatura brasileira contemporânea”. O único autor negro é Paulo Lins.	Coleção A / Volume 3 / Página 330
Edição especial de <i>Navio negreiro</i> , de Castro Alves e Heinrich Heine	“Comparar a visão que cada autor expressou, em seus poemas, a respeito das viagens nesses navios.”	Coleção B / Volume 2 / Página 69
Site oficial de Machado de Assis	Sem descrição	Coleção B / Volume 2 / Página 101

Antologia <i>Literatura marginal: talentos da escrita periférica</i> , editada por Ferréz.	Sem descrição	Coleção B / Volume 3 / p. 171
Página dedicada a Carolina Maria de Jesus no site do Itaú Cultural	Sem descrição	Coleção E / Volume 1 / Página 267
Cadernos de Literatura Brasileira do Instituto Moreira Salles – Especial Machado de Assis	Sem descrição	Coleção E / Volume 2 / Página 343
Crônica “As riquezas de Bruzundanga” e adaptação para quadrinhos de <i>Nova Califórnia</i> , ambas de Lima Barreto, além de sua biografia intitulada <i>Lima Barreto: o rebelde imprescindível</i> , de Luiz Ricardo Leitão	Sem descrição	Coleção E / Volume 3 / Página 322
Romance <i>As vítimas-algozes</i> , de Joaquim Manuel de Macedo	Sem descrição	Coleção F / Volume 2 / Página 86
Especial “Curiosidades sobre Machado de Assis”, da Folha de S. Paulo	Sem descrição	Coleção F / Volume 2 / Página 204
Visita virtual ao Museu Histórico de Santa Catarina – Palácio Cruz e Sousa	Sem descrição	Coleção F / Volume 2 / Página 298
Site do Museu Monteiro Lobato	Sem descrição	Coleção F / Volume 3 / Página 44
Site oficial de Lima Barreto	Sem descrição	Coleção F / Volume 3 / Página 44
Livro <i>O navio negreiro</i> , em edição do Slim Rimografia, ilustrado com fotos de grafites do Grupo OPNI	“Traz o poema de Castro Alves para os dias de hoje.”	Coleção G / Volume 2 / Página 48
Site “Portal Rap Nacional”	Sem descrição	Coleção G / Volume 2 / Página 50
Canção “O navio negreiro”, de Caetano Veloso e Maria Bethânia	“Cantada em estilo que lembra o rap.”	Coleção G / Volume 2 / Página 50
Vídeo clipe da versão musicada pelos Secos e Molhados do poema “Tem gente com fome”, de Solano Trindade	Sem descrição	Coleção G / Volume 3 / Página 376
Poemas de Miriam Alves publicados na Revista Sankofa e o site do Coletivo Quilombhoje	“Para aprofundar-se na literatura afro-brasileira”	Coleção G / Volume 3 / Página 378
Livro <i>O navio negreiro e outros poemas</i> , de Castro Alves	Sem descrição	Coleção H / Volume 2 / Página 17
Livro <i>Capitu – Memórias póstumas</i> , de Domício Proença Filho	Sem descrição	Coleção H / Volume 2 / Página 69
Site oficial de Machado de Assis	Sem descrição	Coleção H / Volume 2 / Página 69

Livro <i>Cruz e Sousa: o negro branco</i> , de Paulo Leminski	Sem descrição	Coleção H / Volume 2 / Página 392
Coletânea <i>As melhores poesias de Jorge de Lima</i>	Sem descrição	Coleção H / Volume 3 / Página 276
Site da Fundação Palmares	“Traz notícias atuais e artigos sobre a questão da democracia racial, além de muitas referências sobre cultura, música e literatura afro-brasileira.”	Coleção I / Volume 2 / Página 118
Adaptações para quadrinhos de <i>Dom Casmurro</i> e de “Conto de escola”; a antologia <i>50 contos de Machado de Assis</i> ; audiobook de contos do autor.	Sem descrição	Coleção I / Volume 2 / Página 154
Livro <i>Cruz e Sousa</i> , de Paola Pandini	“Aborda a vida do autor a partir de sua produção literária, da sua luta a favor da abolição da escravidão e do preconceito por ser negro.”	Coleção I / Volume 2 / Página 188
Livro <i>Contos completos de Lima Barreto</i>	Sem descrição	Coleção I / Volume 3 / Página 112
Adaptação para quadrinhos de <i>Triste fim de Policarpo Quaresma</i> , de Lima Barreto	Sem descrição	Coleção I / Volume 3 / Página 112
Site oficial de Monteiro Lobato	Sem descrição	Coleção I / Volume 3 / Página 112

As seções complementares dos livros didáticos funcionam, muitas vezes, como o único espaço reservado para incluir algum tipo de produção negra brasileira ou que traga a temática racial de alguma forma. Desarticuladas das discussões constantes dos capítulos, questiono em que medida essas produções são aproveitadas no trabalho em sala de aula e o que esse isolamento do todo orgânico do material didático pode nos dizer sobre a aplicação da lei 11.645 na elaboração das coleções. O fato de a maioria das sugestões reunidas na Tabela 4 não contar com qualquer descrição da obra é uma pista acerca do pouco proveito que ensejam.

Na próxima seção, analisarei o levantamento qualitativo dos dados encontrados nas nove coleções com o objetivo de observar em que medida esses dados aprofundam a compreensão do que foi exposto até aqui. Se nos dados quantitativos foi verificada uma sub-representação de textos de autoria negra e/ou temática racial, os dados qualitativos evidenciariam também uma sub-representatividade dessas categorias?

3.2. Levantamento qualitativo e discussão

Como foi possível ver na primeira parte do capítulo, os textos que respondem ao meu recorte de pesquisa constituem uma parcela bastante diminuta da totalidade dos repertórios literários presentes nas coleções. Apontei como uma pista que tanto a temática racial quanto a autoria negra entrariam nos livros didáticos para “cumprir uma cota”, como exigência do edital para aprovação; porém a mera presença nos materiais não é suficiente para fazer valer tal exigência, muito menos para valer o compromisso com a educação antirracista previsto pela lei 10.639/03. Quando o tratamento dos textos não aprofunda a reflexão sobre racismo, ou quando obras de autores negros não são referidas e abordadas enquanto tais, é importante questionar de que maneira a elaboração dos repertórios literários contribui ou não para um ensino antirracista de literatura.

Desse modo, é do meu interesse analisar a *relevância* e a *qualidade* com que os textos sob foco são tratados nas coleções, articulando com o debate teórico do capítulo anterior. Isto significa pensar em como as dinâmicas raciais de nossa sociedade refletem no modo como se concebe o ensino literário materializado no instrumento livro didático. Antes de passar às categorias sob as quais organizo esta análise, apresentarei algumas constatações que as extrapolam e já apontam para indícios das dinâmicas raciais configuradas nos LD.

Independentemente da forma como as coleções didáticas sistematizam o estudo de literatura – se por períodos literários ou por gêneros literários –, há um padrão na maneira como o introduzem. No início do primeiro volume de cada uma delas, encontram-se questões norteadoras que visam familiarizar o aluno com o que ele irá aprender: *o que é literatura? quais suas funções? quais suas relações com a sociedade?* Ora, tratam-se de perguntas que podem mobilizar uma infinidade de exemplos literários, e, certamente, quanto mais diversificados, mais aprofundada pode ser a reflexão em torno dessas indagações; porém não é o que acontece.

Dois exemplos emblemáticos desse problema podem ser verificados no primeiro volume da Coleção I, que introduz alguns conceitos e temas básicos do estudo literário, como já é possível entrever pela divisão dos capítulos: 1) Arte, literatura e seus agentes; 2) Literatura é uma linguagem; 3) Literatura é gênero I: o épico e o lírico; 4) Literatura é gênero II: o dramático; 5) Literatura é uma expressão de uma época. O primeiro exemplo é a inserção do artista afro-americano Jean-Michel Basquiat. Há uma reprodução de sua releitura da *Mona Lisa* e um box que apresenta o autor, junto de uma fotografia sua (ver Anexo 2, Figura 1, p.208), e pede-se para

comparar e discutir as duas obras, a de Basquiat e a de Da Vinci, sem colocar juízos de valor. Já no terceiro capítulo, temos o poema “Ainda assim, eu me levanto”, de Maya Angelou, importante escritora negra estadunidense, em que se pede explicitamente para comentar a questão do preconceito racial e como isto é trabalhado esteticamente pela autora.

Menciono estes dois exemplos, embora fora do escopo da pesquisa, uma vez se tratando de artistas não brasileiros, para chamar a atenção para um elemento que se mostrou constante nas coleções didáticas: a abertura para a diversidade parece mais fácil quando se olha para outras paisagens; lidar com as questões nacionais, especificamente o problema racial e a inserção de vozes negras brasileiras que respondam a ele, tem sido um obstáculo comum às coleções, reflexo de nossas dinâmicas sociopolíticas, que, no campo do discurso, negligenciam ou minimizam as discussões raciais. Esta percepção ganha força nos próximos dados encontrados.

Pensando nas coleções que optam pelo estudo a partir dos gêneros literários – quais sejam, a Coleção E e parcialmente as coleções A e I, que, embora também discutam os períodos literários, priorizam a análise dos gêneros –, raramente se encontram a temática racial e/ou a autoria negra nos textos escolhidos para análise; de modo curioso, as exceções mais significativas são de textos de autores africanos, que não se enquadram no escopo desta pesquisa, focada na literatura brasileira. Isso é notável, como deve ser óbvio, desde a promulgação da lei 10.639/03 e a consequente exigência de diversidade cultural nos livros didáticos; contudo a lei não prevê apenas a obrigatoriedade do ensino da história, das culturas e das literaturas *africanas*, mas *também* do componente afro-brasileiro (aqui utilizo a terminologia constante da lei). Evidentemente não sugiro que se descartem os repertórios africanos que têm felizmente figurado nos materiais didáticos; a questão aqui é outra: por que as reformulações suscitadas pela lei são mais pródigas na utilização de literaturas africanas do que na mobilização de repertórios da literatura afro-brasileira?¹⁸

Minha hipótese, à qual espero responder na análise mais robusta do levantamento qualitativo, é que a compreensão do que a lei impõe se restringe, de modo geral, à inclusão da diversidade, esta entendida de maneira acrítica, como se a mera inclusão pudesse fazer o trabalho inteiro. Pensando nos termos de Ronald Glass (2012) especificamente sobre diversidade racial, é um cumprimento da lei baseado na *sensibilidade racial*, isto é, uma tentativa de combater o racismo e a *cegueira racial* (traduzida em discursos como “não vejo cor”) tão somente a partir da valorização de características culturais e fenotípicas dos grupos racializados. Para ilustrar,

¹⁸ Ou negra brasileira, ou negro-brasileira; neste contexto as diferenças conceituais não têm relevância argumentativa.

consideremos uma situação em que se deseja promover em sala de aula um olhar positivo sobre características estéticas comuns às pessoas negras (uma determinada textura de cabelo, o contorno dos traços fisionômicos, a própria cor da pele). É possível levar, por exemplo, poemas de Cuti e Cristiane Sobral que abordam a temática da estética negra. Se a discussão encerra na valorização dessa estética, sem debater os mecanismos de inferiorização sofridos por quem possui aquele fenótipo, não há questionamento crítico da branquitude, protegida por enunciados sociais como “somos todos iguais”.

Desta feita, ainda que seja um passo importante e até mesmo imprescindível para começar o debate, é fundamental saber que a diversidade também *diz outras coisas*, que implicam feridas históricas que a escola precisa enfrentar, feridas estas que costumeiramente são negligenciadas “no interesse da civilidade e da paz na sala de aula” (GLASS, 2012, p. 896). Pode ser mais confortável, por isso, privilegiar exemplos culturais e literários africanos em vez de pensar no caso brasileiro e a história do negro no país.

Quanto às coleções orientadas por períodos literários, os problemas são mais evidentes. Como é observado no currículo escolar de maneira geral, o estudo da literatura é, quase sempre, o estudo da historiografia literária, sendo essa uma interpretação eurocêntrica do desenvolvimento tanto da literatura quanto da sociedade. É importante apontar que não se trata, assim, de um problema específico das coleções aqui estudadas, mas que, enquanto dado estrutural do currículo, reflete na forma como elas se organizam, produzindo lacunas significativas em uma compreensão mais ampla e aprofundada do literário.

Desse modo, vê-se sistematicamente que tanto a temática racial quanto a autoria negra são quase inexistentes no primeiro volume de cada coleção, que vai do Trovadorismo ao Arcadismo/Neoclassicismo – tratarei das poucas exceções mais adiante no capítulo. A ausência chama bastante a atenção ao chegar ao período colonial, em que as tensões raciais manifestam-se prontamente. A temática racial na obra de Gregório de Matos passa despercebida nas coleções, mesmo quando se valem de poemas em que ela é explícita. Vejamos, a seguir, exemplos do que foi apontado.

Na Coleção A, na abordagem contextual e histórica do Arcadismo (Unidade 6 do primeiro volume, p. 301-306), explica-se o contexto brasileiro de crescimento da economia construída a partir da mineração e utiliza-se para ilustração uma gravura de John Mawe denominada “Negros lavando diamantes, ouro”, de 1821:

Figura 1 – *Negros lavando diamantes, ouro*

MAWE, 1821 (digitalizado da coleção).

O ouro trouxe prosperidade às cidades mineiras que viviam da extração, e algumas famílias enriquecidas puderam mandar seus filhos para estudar na Europa. Ao voltar, esses jovens disseminavam as ideias iluministas e a estética árcade – daí o fato de o Arcadismo ter tido particular importância em Vila Rica, atual Ouro Preto). Passava a existir no Brasil um público leitor, consumidor da literatura aqui produzida e formado tanto pelos jovens da elite quanto por um público mais geral conquistado pela clareza e pela simplicidade da poesia árcade (p. 303).

Ainda que seja um livro de língua portuguesa e literatura, e não de história, a contextualização histórica deixa lacunas sobre as reais condições que permitiram a formação dessa elite intelectual. A prosperidade vem do ouro, como se o lucro obtido de tal elemento não dependesse do trabalho de quem o extrai, o que até mesmo interrompe o diálogo com a gravura escolhida. A única menção à escravidão está na legenda do desenho, certamente um texto secundário; não é discutido o contraste entre o regime escravista e as ditas “ideias iluministas”, o que consiste em um importante calcanhar-de-aquiles do discurso que levará à Revolução

Francesa. Ainda, é preciso questionar em que medida ocorre de fato uma ampliação do público-leitor, porém a coleção não oferece informações suficientes para isso.

Algo bastante semelhante ocorre na Coleção H, o que é mais problemático ao se considerar que tem uma circulação nacional muito maior do que as demais, conforme visto no levantamento estatístico. Há, no final do capítulo sobre o Arcadismo, um roteiro de estudos em que se encontra a seguinte proposta de tarefa “Estabelecer relações entre as opções estéticas do Arcadismo (forma e conteúdo dos textos literários) e as ideias iluministas e explicar por que a arte árcade era uma espécie de grito de protesto da burguesia” (capítulo 18 do primeiro volume, p. 170). Olhar *apenas* para o caráter de protesto da arte árcade, sem observar a posição social de seus poetas, embota a compreensão desse período literário, como já é possível ver em outros momentos da mesma coleção. Observemos, por exemplo, como é introduzido o estudo da literatura colonial e da obra de Gregório de Matos.

É preciso lembrar que, durante o período colonial, ainda não eram sólidas as condições essenciais para o florescimento da literatura, tais como existência de um público leitor ativo e influente, grupos de escritores atuantes, vida cultural rica e abundante, sentimento de nacionalidade, liberdade de expressão, imprensa e gráficas. (capítulo 8 do primeiro volume, p. 98)

Não nomear o projeto político que inibia o estabelecimento dessas condições contribui para escamotear as violências que marcavam a vida colonial, permitindo, assim, caracterizar os textos dos primeiros cronistas como expressão do “espírito aventureiro da expansão marítima e comercial nos séculos XV e XVI” (p. 99). Este exemplo, retirado da Coleção H, é paradigmático do tratamento do tema do imperialismo nas coleções de modo geral, em que não se problematiza sua feição violenta e, ao contrário, pinta seus atores com cores idealizadas.

No estudo de Gregório de Matos na mesma coleção, sua obra é identificada como “o início de um longo processo de despertar da *consciência crítica nacional*, que levaria ainda um século para abrir os olhos, com os gritos de revolta dos inconfidentes mineiros” (p. 139, grifos do original). Aqui fica bastante nítido como os movimentos de resistência dos escravizados não entram na conta dessa “consciência crítica”, posto que uma experiência emblemática como a de Palmares é, com efeito, contemporânea a Gregório de Matos.

Encontrei, contudo, na Coleção D uma exceção positiva na abordagem do Barroco. No capítulo 21, contrariando o que foi visto nas demais coleções, aqui a questão racial não deixa de ser abordada nos tópicos da literatura colonial: oferece-se um contraponto aos discursos coloniais no tópico “Resistência à escravidão no Brasil colonial” (p. 239), com um texto adaptado do livro *O*

negro no Brasil de hoje, de Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes, em que se demonstra as diversas formas de resistência da população escravizada, especialmente a partir das experiências dos quilombos. Em seguida, apresenta-se uma cantiga quilombola, recolhida por descendentes de Palmares, a “Dança do Quilombo dos Palmares” (ver Anexo 2, Texto 1, p. 188). Pede-se que os estudantes identifiquem nela marcas de oralidade, sem, com isso, chamar a atenção para desvios linguísticos, como se vê em outras abordagens, e que expliquem “o que possibilita a festa que é descrita na letra da canção” (p. 240), isto é, a ausência de brancos no entorno.

No segundo volume das coleções, que compreende os períodos do Romantismo ao Simbolismo, a tônica verificada foi o isolamento da temática racial na poesia de Castro Alves, como se (i) só estivesse presente na obra dele e (ii) a participação do negro na história estivesse restrita à escravidão. Sobre isso falarei com mais detalhes no estudo da primeira categoria de análise. O tratamento dado ao pós-abolição é caracterizado por uma estranha operação: o desaparecimento da temática racial, o que implica, na prática, o desaparecimento do negro nos livros analisados. Vê-se explicações históricas que servem de contexto para os textos literários nas quais se omite o elemento negro de tal maneira, que resulta em uma leitura social ilógica. Vejamos alguns exemplos significativos.

Na Coleção B, na apresentação do Romantismo no Brasil (Unidade 1 do segundo volume, p. 32-35), não é citado o contexto racial da época, a não ser na legenda que acompanha a gravura “O jantar no Brasil”, de Debret: “Suas obras retratavam cenas do cotidiano no Brasil, muitas delas mostrando as diversas atividades executadas por negros escravizados” (p. 33). Apesar de esse cotidiano ser caracterizado pela escravidão, tal fato não ganha força suficiente para ser tratado de maneira estrutural na contextualização histórica.

A exclusão do negro do projeto de identidade nacional não é discutida ou mencionada. A questão aparece apenas na análise da terceira geração romântica:

Já a terceira geração, chamada condoreira, propunha uma poesia socialmente engajada, fundada na ideia de que a arte deveria contribuir para o progresso da humanidade, cabendo ao poeta – privilegiado por sua visão superior e distanciada, como um condor – a orientar os indivíduos comuns. Essa concepção de poesia, surgida na metade do século XIX, coincidia com o início da luta de classes na Europa e, no Brasil, com as campanhas pela abolição da escravatura e pela instauração da República. A poesia dos condoreiros era elaborada para ser declamada em público e empolgar os ouvintes. O maior nome dessa geração foi Castro Alves. (p. 34)

Contudo, há de se notar uma exceção positiva encontrada na Coleção B quando da contextualização do Realismo e do Naturalismo no Brasil: “O retrato da convivência contraditória entre o regime da escravidão e o pensamento liberal tornou-se um dos temas mais recorrentes do Realismo literário do país” (p. 101). Ainda, verifica-se outra exceção feliz ao relativizar com o uso de aspas as teorias “científicas” que predominaram o discurso público à época: “O impacto das descobertas no campo das ciências, desencadeado pela teoria darwinista, pelos avanços nos estudos da física, da química e da anatomia, levou vários intelectuais a explicar a vida social a partir dos novos critérios ‘científicos’” (p. 122). Tais questões, porém, não são aproveitadas pela coleção na análise das obras literárias, nem mesmo no caso mais emblemático, o romance *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, dificultando a articulação entre a leitura social e a leitura literária.

Na Coleção A, ao contrário, nota-se uma forte contradição na apresentação do contexto social brasileiro do Realismo (Unidade 3 do segundo volume, p.156):

O Segundo Império brasileiro (1841-1889) foi um período de muita riqueza para os grandes comerciantes e fazendeiros. Aclamado imperador, dom Pedro II assumiu o governo com apenas 14 anos. O país vivia um momento de paz, que favorecia os interesses da classe dominante, representada pelos proprietários rurais. [...]

A base, porém, ainda era a mão de obra escrava. Isso colocava muitos intelectuais em uma situação incômoda: como aceitar um enriquecimento e um progresso que se fundamentavam na exploração desumana de parte da população? Assim, as ideias antiescravocratas foram algumas das motivações dos escritores da época, que viviam um momento de grande influência de correntes liberais, republicanas, científicas, passando a negar o espírito romântico e buscando novas formas de exercer a literatura.

Este pequeno fragmento pode disparar questionamentos importantes: como é possível haver um “momento de paz” em um país movido pela escravidão? As “ideias antiescravocratas” de autores inspirados pelas correntes científicas da época foram originadas da preocupação com a “exploração desumana de parte da população”? Perde-se a oportunidade de trazer à tona o debate em torno do estímulo à imigração europeia, fundamental para o projeto de branqueamento do país: o “imigrante ideal” teria a missão de “agente e introdutor de progresso e civilização” (AZEVEDO, 1987, p. 61).

Na Coleção F chama a atenção a descrição dos processos históricos ocorridos no Brasil na segunda metade do século XIX: “o país conheceu um surto de desenvolvimento com a ampliação do comércio exterior e da imigração europeia” (p. 35). Não é feita, contudo, qualquer contextualização de como se deu tal desenvolvimento e, portanto, de como está relacionado com

as etapas que caracterizaram o processo abolicionista nacional. Assim como boa parte da literatura da época *optava* por ignorar a presença e a atuação negra no jogo social, a abordagem histórico-literária do momento trilha caminho semelhante.

Ainda: para a coleção, os autores românticos “se encarregaram da renovação dos padrões literários [...] como quem cumpria uma missão civilizadora” (p. 36). Ora, civilizadora de quê? Talvez o termo se aplique à forma como o indígena foi elaborado por essa escola: entrando no lugar do negro como elemento verdadeiramente “nacional”, o nativo só seria heroico se aproximado do português, dócil e submisso a ele, como tão bem se pode ver na obra indianista de José de Alencar, por exemplo. O sujeito negro só será mencionado na apresentação da obra de Castro Alves, porém mais como objeto de compaixão do que como agente de resistência. Nessa parte, temos uma imagem de Castro Alves e uma reprodução de uma gravura de Angelo Agostini, de 1886, que representa uma cena de castigo corporal infligido a um escravizado, de cujo corpo pinga sangue (ver Anexo 2, Figura 2, p. 208). Evidentemente, é importante dar a conhecer a brutalidade do sistema escravocrata, contudo, quando a única imagem de escravizados que se vê em um livro representa-os em posição tão degradante, cabe questionar o modo como o tema é abordado, afinal, como foi visto na discussão sobre branquitude no capítulo dois, os efeitos de uma representação estereotipada sobre raça são devastadores na formação psíquica dos sujeitos negros e reforça os sujeitos brancos como norma e paradigma do humano.

Ainda na Coleção F, chegando ao capítulo que trata do Realismo e do Naturalismo, o ponto de partida é um fragmento do romance *O cortiço*, que, segundo a coleção, apresenta “diagnósticos sociais não contaminados por teorias prontas, preconcebidas” (p. 82). É preciso, porém, relativizar tal posição: é notória a influência do racismo científico do final do século XIX na construção da personagem Bertoleza, por exemplo, que “procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua” (AZEVEDO, 2018, p. 14). A noção pseudocientífica, em voga na época, de que “quanto mais branco, melhor” constituiu um ingrediente primordial na elaboração das relações raciais das personagens de Aluísio Azevedo. Tais teorias, entretanto, não aparecem como elemento histórico na abordagem da coleção.

Considerando a importância do século XIX para a construção do cânone literário, vale trazer mais um exemplo de abordagem, desta vez da Coleção I. O capítulo que aborda a poesia romântica da terceira geração é introduzido por imagens de instrumentos de tortura de escravizados e por duas gravuras da época: a primeira, de Best e Leloir, mostra uma cena de castigo corporal; a segunda, de Debret, revela uma cena de trabalho urbano, com escravizados que levam cordas amarradas nos pescoços (ver Anexo 2, Figuras 3 e 4, p. 209). Há ainda outras

gravuras, estas próprias da ilustração encomendada para a coleção (ver Anexo 2, Figuras 5, 6, 7 e 8, p. 209-210), que reforçam imagens de violência e submissão. Como já apontado, evidentemente é necessária uma discussão aberta e franca das atrocidades escravistas, porém, sem imagens que ofereçam um contradiscurso o trabalho fica bastante prejudicado, inibindo as possibilidades de um estudo igualmente necessário das manifestações e movimentos de resistência.

Um caso interessante, nesse sentido, é o da famosa gravura “Castigo de escravo”, de Jacques Etienne Victor Arago (Figura 2),¹⁹ mais conhecida como um retrato da escrava Anastácia. Tal imagem tem sido resgatada e ressignificada por artistas brasileiros, que procuram lançar o olhar para a mulher por trás dos instrumentos de castigo, como a série fotográfica *Bastidores*, de Rosana Paulino (1997),²⁰ e por meio da relação com o conto “Pai contra mãe”, de Machado de Assis, como no início do filme *Quanto vale ou é por quilo?*, de Sérgio Bianchi.

Figura 2 – *Castigo de escravo*

ARAGO, s/d (digitalizado da coleção)

Em entrevista à filósofa Djamila Ribeiro para a revista *Carta Capital*, a escritora Conceição Evaristo retoma a ideia da máscara para discutir seus sentidos simbólicos: “Aquela imagem de escrava Anastácia, eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios da máscara e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara é estilhaçada. E eu acho que o

¹⁹ Conforme explica Djamila Ribeiro, “Não há precisão histórica sobre sua origem, mas acredita-se que Anastácia foi filha do rei Kimbundo, nascida em Angola e levada à força para a Bahia durante a escravidão ou que ela foi uma princesa Nagô/Iorubá antes do processo de escravização” (RIBEIRO, 2017, p. 103-104).

²⁰ A série emula um álbum de família, em que os retratados, no lugar dos sorrisos comuns a esse tipo de fotografia, apresentam as bocas costuradas à força. Ver Anexo 2, Figuras 9 e 10 (p. 210).

estilhaçamento é o símbolo nosso, porque a nossa fala força a máscara” (EVARISTO, 2017).²¹ A mesma imagem também é evocada pela artista portuguesa Grada Kilomba, em seu livro *Plantations Memories: Episodes of Everyday Racism* (2008), ainda não publicado no Brasil. No capítulo intitulado “A máscara: colonialismo, memória, trauma e descolonização”,²² a autora faz referência à gravura para pensar a máscara, que Anastácia, como outros escravizados, foi obrigada a usar, enquanto metáfora do projeto colonial, que previa o silenciamento do Outro:

A máscara, portanto, levanta muitas questões: por que deve a boca do sujeito Negro ser amarrada? Por que ela ou ele tem que ficar calado(a)? O que poderia o sujeito Negro dizer se ela ou ele não tivesse sua boca selada? E o que o sujeito branco teria que ouvir? Existe um medo apreensivo de que, se o(a) colonizado(a) falar, o(a) colonizador(a) terá que ouvir e seria forçado(a) a entrar em uma confrontação desconfortável com as verdades do ‘Outro’. Verdades que têm sido negadas, reprimidas e mantidas guardadas, como segredos. (KILOMBA apud JESUS, 2016, p. 177)

Trazer essas referências e essas reflexões para tratar do que parece mero detalhe no livro didático – uma gravura – tem, ao contrário, grande relevância para pensar a totalidade do material e dos discursos que ele produz. Quero ressaltar a riqueza de discussões que podem ser encetadas pela compreensão e apropriação dos sentidos simbólicos profundos desses discursos, colaborando, assim, para uma visão mais ampla, nesse caso, do período da escravidão e das formas de resistência a ela. Voltemos, assim, à coleção sob análise.

A costura das imagens que permeiam o capítulo com os poemas de Castro Alves reforça a posição unicamente de vítima dos escravizados, sem atentar para sua posição de sujeitos que resistem à desumanização. Curiosamente, ao lado da gravura referida no parágrafo anterior, há o relato de Robert Walsh acerca dos significados sociais desses instrumentos de tortura, que serviam como alertas da rebeldia de quem os portava (ver Anexo 2, Texto 2, p. 188-189). O texto, porém, não é bem aproveitado para analisar a gravura, limitando-se a uma pergunta vaga como “Qual seria a provável finalidade de uma imagem como essa?” (p. 295 do segundo volume).

Mais especificamente sobre o contexto histórico, chama a atenção um subtítulo de uma parte do texto que mostra a superioridade numérica de africanos em relação a portugueses no território brasileiro: “Uma maioria silenciosa”. A escolha do adjetivo é bastante infeliz, por

²¹ Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d>> Consultado em 04 de outubro de 2018.

²² Traduzido por Jéssica Oliveira de Jesus para o número 16 dos *Cadernos de Literatura em Tradução* da Universidade de São Paulo (2016, p. 171-180).

corroborar a noção, posta nas entrelinhas do capítulo, de que não havia uma resistência significativa à escravidão.

Já no terceiro volume das coleções, que vai do chamado Pré-Modernismo à, grosso modo, literatura contemporânea, o desaparecimento verificado no pós-abolição se confirma, à parte de algumas exceções que merecerão análise. É ainda mais espantoso ao se levar em consideração que o século XX e este início de século XXI são os períodos em que tanto a produção literária de autoria negra quanto a temática racial de modo geral tomaram e têm tomado cada vez mais volume.

Na Coleção F encontram-se exemplos relevantes desse tratamento que sintetizam os achados da pesquisa. A coleção enfoca, na primeira fase, a ascensão da cidade de São Paulo como epicentro do desenvolvimento nacional, para onde “convergem, então, a prosperidade, a riqueza, a necessidade de modernização” (p. 44 do terceiro volume). Não é feita, todavia, qualquer ressalva a essa realidade, como se todos que em São Paulo vivessem partilhassem desse progresso; parafraseando Carolina Maria de Jesus, tal discurso serviria apenas à “sala de visitas”, e não para o quarto de despejo representado pela favela.

A respeito do Movimento Antropofágico, o tom é elogioso, e, de acordo com a coleção, seu objetivo era “a redescoberta do Brasil, em sua autenticidade primitiva” (p. 59). Contudo, penso ser relevante trazer a análise de Marcelo Paixão acerca da antropofagia modernista para uma compreensão mais aprofundada, sob outra chave: em seu importante livro *500 anos de solidão: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil* (2013), o sociólogo discute o Modernismo, em sua primeira fase, a partir da ideia bem difundida do cadinho cultural que caracteriza o país, noção que foi fundamental para a solidificação do mito da democracia racial. O mito, porém, esconde uma face de extrema violência que caracterizou os processos dessa *assimilação* cultural:

Alternativamente, no interior do pensamento freyreano, a assimilação não representa integração social dos afrodescendentes. Ou, antes, é pura antropofagia. Continua sendo vista tão somente como uma solução para o problema negro, tal como já havia sido para o problema indígena, mas não para o *problema do negro* (aqui a preposição faz muita diferença). Sua lenta incorporação implica, assim, o próprio processo de seu desaparecimento. Decerto, esse desaparecimento, ao contrário do ocorrido com os índios do Velho Oeste norte-americano, não se faria sem deixar vestígios. Estes prosseguiram na música, no canto, na mímica, nos gestos, na religiosidade, na gíngua, na sensualidade, na culinária, na afetividade, na alegria, na espontaneidade, nas lendas, no modo de ser. [...] *Negro demais no coração*. Todavia, a tal *contribuição* dos afrodescendentes seria apropriada concomitantemente ao processo de seu findar. Como prêmio de consolação, o fato de ter sua criatividade transformada em base da formação da

nacionalidade, conquanto estrategicamente excluídos desta. (PAIXÃO, 2013, p. 306; grifos do original)

A longa citação serve para organizar algumas questões que tenho levantado ao longo deste trabalho: como foi visto no estudo de David Brookshaw a respeito dos estereótipos do negro na literatura brasileira, na poesia modernista o negro aparece como elemento importante da brasilidade (ao contrário do que ocorreu no Romantismo), porém ainda assim com um viés que o trata como exótico. O processo sociocultural explicado por Paixão remete-nos à expressão *cidadania lúdica* a que já me reportei em outros momentos; é como se o Modernismo, em sua fase de reelaboração da identidade nacional, pretendesse trazer o negro para o bojo da cidadania, entretanto relegado a um compartimento bem delimitado, não lhe sendo autorizado de fato *pensar o Brasil*.

Como se mostrou recorrente nas coleções, o elemento negro desaparece na segunda e na terceira gerações modernistas, não sendo lembrado nem em produções culturais paralelas a essas escolas. Indo para as “tendências contemporâneas da literatura brasileira” (capítulo 10), o ponto de partida é o início dos anos 1960, e as produções literárias e artísticas serão marcadas pelos “conflitos político-ideológicos do período”, especialmente pela ditadura militar. No pós-ditadura, com a “consolidação da democracia”, os temas são os “grandes problemas sociais – distribuição de renda, educação, saúde, moradia, reforma agrária, preservação do ambiente...” (p. 154).

As características estilísticas da literatura contemporânea são divididas em dois tipos, referendados por Alfredo Bosi (2002): “a tendência da *literatura de apelo*, produzida para o *leitor-massa*” (p. 155, grifos do original), ou seja, a produção que segue as demandas do mercado editorial e da indústria cultural; e “a tendência da *literatura em que tudo é convenção literária*” (p. 155, grifos do original), em que se mobilizam paródias, colagens e citações. Já na tipologia de Tânia Pellegrini (2004), também citada pela coleção, há a “literatura urbana” e a “literatura regional”.

Infelizmente, tal apresentação não avança para uma discussão das produções; são elencados 105 autores, entre poetas e prosadores, porém há raros exemplos de seus textos para conhecimento dos estudantes. Dessa longa lista, encontram-se apenas dois autores que atendem ao recorte da pesquisa: Paulo Lins, dentro da autoria negra, e Marcelino Freire, na temática racial, e ambos são somente citados nominalmente. O proveito que se pode tirar disso beira à nulidade,

afinal, uma coleção de nomes não é suficiente para estimular o interesse dos potenciais leitores, nem mesmo para orientar os docentes no planejamento de leituras.

Se a Coleção F trouxe uma abordagem que sintetiza várias das outras encontradas, vale apresentar uma especificidade da Coleção H. A ausência da temática racial e de exemplos de autores negros que caracteriza a coleção deixa marcas mesmo no estudo de escritores como Lima Barreto, que, segundo o livro didático, teria focalizado “a história dos vencidos” (p. 9 do terceiro volume), sem, contudo, explicitar a cor da maioria desse grupo. A única menção à população negra no Brasil está em uma proposta de pesquisa a ser feita pelos estudantes, como introdução à geração de 1945:

A presença dos negros no Nordeste brasileiro trouxe muitas contribuições para o Brasil. Pesquisem sobre autores nacionais que retrataram a presença negra na região nordestina e façam uma coletânea de poemas e textos em prosa desses escritores. Entre os autores nacionais que fizeram esse retrato destacam-se Jorge Amado e o poeta Jorge de Lima, autor de “Negra Fulô” e até mesmo um livro específico sobre o tema, *Poemas negros*. (p. 154 do terceiro volume)

O texto dá margem para o entendimento de que a contribuição dos negros na cultura está restrita ao Nordeste brasileiro, até mesmo por fazer parte de uma coleção que raramente traz alguma discussão racial. Isto não apenas constitui um entendimento raso da importância da população negra para a cultura nacional como também demonstra uma visão limitada do que seja o Nordeste. Assim como adotei no capítulo dois o conceito de nação de Benedict Anderson, qual seja, o de uma comunidade imaginada, considero importante pensar as regiões do país a partir dessa ideia. Significa, portanto, questionar as imagens que se constroem acerca desses lugares e como esse constructo é enraizado no imaginário coletivo. Conforme aponta Durval M. de Albuquerque Júnior, em sua obra *A invenção do Nordeste e outras artes* (2009):

O Nordeste não é um fato inerte na natureza. Não está dado desde sempre. Os recortes geográficos, as regiões são fatos humanos, são pedaços de história, magma de enfrentamentos que se cristalizaram, são ilusórios ancoradouros da lava da luta social que um dia veio à tona e correu sobre este território. O Nordeste é uma espacialidade fundada historicamente, originada por uma tradição de pensamento, uma imagística e textos que lhe deram realidade e presença. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2009, p. 66)

Circunscrever o negro ao Nordeste diz muito sobre a imagem construída dessa região, mas também sobre as demais regiões do país, em especial do Sudeste, que foi concebido ao longo do século XX como se fosse sua contraparte. Ora, tendo em vista o imaginário de que o

Sudeste representa o progresso, anular (ou pelo menos embotar) a presença negra nesse lugar produz significações problemáticas que o livro didático deveria ajudar a combater, e não reforçar.

As primeiras considerações desta segunda parte do capítulo permitiram visualizar alguns problemas estruturais das coleções. A temática racial e a autoria negra não entram em definitivo como parte orgânica do todo das coleções, o que confirma minhas impressões iniciais; porém, dá a ver que o problema é mais grave do que se supôs. De modo sistemático, a inserção da questão está, na larga maioria dos casos, confinada ao período do Romantismo, e mesmo nesse movimento literário é relegada apenas a sua terceira geração na poesia; ainda mais grave, o tema é abordado quase exclusivamente da perspectiva da obra de Castro Alves, que, apesar de sua inegável importância, trata a questão do ponto de vista dos líderes abolicionistas brancos, sem ver o negro como partícipe determinante de sua própria emancipação. Também surpreende a quase completa ausência da discussão racial e da produção literária negro-brasileira no estudo da literatura do século XX, reforçando o isolamento do debate no âmbito da escravidão. Além disso, ainda que não seja meu foco neste trabalho, é preciso questionar em que medida o estudo literário a partir de uma dada historiografia contribui para a compreensão da literatura em suas amplas características artísticas e funções sociais e, ainda, para uma visão descolonizada da produção de saberes e de fazeres artísticos.

Assim, seguindo o percurso imaginado para esta pesquisa, passarei às categorias que defini para analisar com mais profundidade, quais sejam, a) a temática racial presente nos textos literários e, especificamente, b) a autoria negra.

a) *A temática racial nos repertórios literários das coleções didáticas*

No início deste capítulo, apresentei observações gerais a respeito do modo como as coleções se organizam e o que pode ser verificado sobre a presença do negro, especialmente como personagem (histórico/literário), no estudo literário em uma perspectiva panorâmica, a partir das contextualizações históricas. Nessa primeira categoria específica, deter-me-ei na presença da temática racial nos textos literários escolhidos para estudo, principalmente nas atividades propostas pelos livros didáticos. De forma a não repetir dados e análises que constarão da segunda categoria, privilegiarei aqui a temática em detrimento da autoria, portanto irei focar autores não-negros.

Começo por aquele que se revelou mais significativo na abordagem das coleções, **Castro Alves**. Conforme apontado na análise geral, é em torno de sua obra que se concentra o tratamento da temática racial, muitas vezes figurando como o único exemplo de autor que elaborou literariamente as questões raciais do país, e aqui é preciso reforçar que a primeira consequência disso é a limitação dessas questões à escravidão.

David Brookshaw (1983) é referência importante para relativizar essa produção literária e apontar seus problemas. Quando analisa a construção dos estereótipos sobre o negro, identifica na obra de Castro Alves a recorrência da ideia de que, embora clamasse contra a barbárie da escravidão, esta resultaria do destino amaldiçoado dos negros, “os descendentes de Cam que tinham sido expulsos do Jardim do Paraíso para ‘as areias ardentes da África’” (BROOKSHAW, 1983, p. 37), como aponta no famoso poema “Vozes d’África”. E continua: “como a maioria dos populistas, Castro Alves tratava o tema do oprimido a partir do ponto de vista da classe a que pertencia: com uma mistura de idealismo e medo” (p. 38). Tais limitações não são, contudo, indicadas nos materiais de modo geral. É importante dizer que os problemas verificados não invalidam a poética do autor, evidentemente; não se trata, decerto, de excluir, mas, em outro sentido, discutir com mais profundidade e com uma leitura que a contemporaneidade permite fazer. Parte dessa discussão implica mobilizar, em um exercício comparatista, outras perspectivas literárias sobre o negro à época de Castro Alves, como se vê em Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis, por exemplo, que serão estudados no último capítulo deste trabalho.

Na Coleção B, em capítulo que aborda a obra do poeta, já chama a atenção o título escolhido – “Castro Alves: a superação do egocentrismo”. Esta não é a única coleção que trata de sua poética a partir de termos morais, e, sendo ela interpretada majoritariamente como de denúncia, isso ajuda a reforçar a ideia de que o racismo e seus males são problemas apenas morais, o que conduz, muitas vezes, a reações moralistas em relação a esses conflitos, governadas tão somente pelos afetos.

Também de modo semelhante a outras coleções, aqui há uma personalização da poesia romântica de denúncia na figura de Castro Alves, como se ele fosse a única voz dissonante da época. Segundo a abordagem da coleção, o poeta “fez do negro seu protagonista e mudou a orientação do Romantismo: em vez de mostrar o escritor voltado para si mesmo, mostrou-o atento ao mundo e combatendo suas injustiças” (p. 68 do segundo volume). Ora, são bem conhecidos seus poemas acerca da escravidão, e de fato têm uma força persuasiva, criada a partir da comoção. Porém, o tipo de protagonismo conferido ao negro nessa estética ocorre a partir de sua posição unicamente como vítima, sem possibilitar que seja visto como um agente de sua história,

que luta por sua vida e sua liberdade. Ainda: mesmo quando o negro, em sua poesia, fala em primeira pessoa, seu discurso em certa medida reproduz a visão eurocêntrica. Vejamos, por exemplo, este fragmento de “Vozes d’África”, escolhido pela coleção:

Não basta inda de dor, ó Deus terrível?!
 É, pois, teu peito eterno, inexaurível
 De vingança e rancor?...
 E que é que fiz, Senhor? que torvo crime
 Eu cometi jamais que assim me oprime
 Teu gládio vingador?!

Foi depois do dilúvio... um viadante,
 Negro, sombrio, pálido, arquejante,
 Descia do Arará...
 E eu disse ao peregrino fulminado:
 “Cam! ... serás meu esposo bem-amado...
 – Serei tua Eloá...”

Desde este dia o vento da desgraça
 Por meus cabelos ululando passa
 O anátema cruel.
 As tribos erram do areal nas vagas,
 E o Nômada faminto corta as plagas
 No rápido corcel.
 Vi a ciência desertar do Egito...
 Vi meu povo seguir – Judeu maldito –
 Trilho de perdição.
 Depois vi minha prole desgraçada
 Pelas garras d’Europa – arrebatada –
 Amestrado falcão!...

Cristo! embalde morreste sobre um monte
 Teu sangue não lavou de minha fronte
 A mancha original.
 Ainda hoje são, por fado adverso,
 Meus filhos – alimária do universo,
 Eu – pasto universal...

(ALVES, 2013, p. 32-33)

Ora, nesse longo poema narrativo, o poeta transforma África em personagem e lhe faz contar sua história de maldição, de acordo com uma tradição de interpretação bíblica que foi fundamental para embasar o apoio da Igreja Católica à escravidão e que resistiu ao cientificismo do século XIX, sendo apropriada para justificar a suposta inferioridade “natural” dos povos africanos e seus descendentes. Tais considerações, fundamentais para contextualizar o poema, não são feitas pelos livros didáticos como um todo.

A condição isolada que a abordagem da coleção didática atribui à posição de Castro Alves dentro do Romantismo é reforçada no fechamento da unidade a respeito do movimento, em um apêndice do capítulo: há uma comparação de textos de momentos diversos postos em diálogo com a estética romântica. O primeiro deles é um fragmento do romance *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro (1984), e na conclusão da comparação vê-se que:

A fim de construir uma identidade nacional para o Brasil recém-saído da Independência, o Romantismo transformou o indígena em herói, mostrando que ele, junto com o português colonizador, ajudou a constituir a pátria. O negro só foi lembrado por Castro Alves, que condenou a escravidão e expôs o sofrimento físico imposto a ele. Não percebeu, porém, que além da liberdade os negros haviam sido privados também de sua cultura. No fragmento do romance *Viva o povo brasileiro*, de João Ubaldo Ribeiro, são valorizadas a participação militar do negro na Guerra do Paraguai (1865-1870) e, sobretudo, a cultura africana. Os deuses Xangô e Oxóssi vão ao campo de batalha para ajudar seus protegidos, como fazem os deuses gregos que participam das lutas narradas no poema épico *Ilíada*. A África equipara-se, assim, à Grécia, berço da ciência e da literatura ocidentais, e os combatentes negros ganham a dimensão de heróis épicos (p. 78 do segundo volume).

É importante notar também que nesse fragmento há o reconhecimento de uma limitação da obra de Castro Alves, que não atentou à violência cultural e simbólica a que os negros escravizados foram submetidos. Contudo, como em diversas outras passagens desta e das demais coleções, as nuances e mediações acabam por aparecer apenas nos apêndices dos capítulos, o que deixa a dúvida quanto ao proveito que se pode tirar delas.

De modo semelhante, na Coleção F, a voz de Castro Alves aparece como a única a tratar dos horrores da escravidão em seu tempo, ainda que faça uma tímida referência a poetas como Pedro Luís e Sousândrade, “inspirados pelos princípios libertários defendidos por Victor Hugo” (p. 298 do segundo volume). O capítulo acerca da terceira geração romântica é recheado por fragmentos dos poemas que compõem *Os escravos* e *Espumas flutuantes*, porém, de modo geral, o trabalho de análise fica em segundo plano, privilegiando a posição de destaque do poeta como “intérprete” do tema: “De que maneira a poesia de Castro Alves reflete a necessidade de mudança [no pensamento escravocrata]?” (p. 301); “a poesia abolicionista de Castro Alves denuncia o país que empresta sua bandeira – símbolo maior da nação livre – para cobrir os corpos torturados dos escravos” (p. 303).

Chamo a atenção, contudo, para algumas exceções positivas verificadas na coleção: na atividade de leitura do quarto canto do “Navio negreiro” (ver Anexo 2, Texto 3, p. 189), uma das questões direciona o olhar para a maternidade negra: “O projeto literário da poesia condoreira

tinha intenção de denunciar as injustiças sociais. O que representa, para o contexto do poema, a apresentação de algumas escravas como mães?” (p. 301). Atentar para esse ponto sensível, qual seja, as constelações familiares negras em um sistema que buscou de todas as maneiras destruí-las, é um movimento relevante de humanização e reflexão que importa tanto a leitores quanto, no escopo deste trabalho, a educadores, que lidam com estudantes que, muitas vezes, trazem marcas dessa herança cultural.

Já na leitura de um fragmento do poema “Tragédia no lar” (ver Anexo 2, Texto 4, p. 190), há uma abordagem rara da obra de Castro Alves: a ênfase no recurso irônico que, invertendo o jogo social ao atribuir “pureza” aos escravizados e “imundície” aos senhores, marca um posicionamento político mais contundente na crítica à escravidão: não basta denunciar pela comoção com os sofrimentos a que os escravizados eram submetidos, é preciso denunciar também pela exposição dos perpetradores dessa violência. Como se vê na coleção: “Embora a elite se mostre elegante nas festas e bailes que frequenta, não conseguirá se livrar da sujeira da alma causada pela exploração imperdoável de um povo” (p. 302).

Ambos os elementos destacados nos dois parágrafos anteriores aparecem sintetizados na leitura do poema “A mãe do cativo” (ver Anexo 2, Texto 5, p. 190-191), em que “o eu-lírico revela à mãe de um futuro escravo o sofrimento que aguarda seu filho” (p. 305). Uma das questões propostas pede que o aluno “explique o que, segundo o eu-lírico, seria melhor que essa mãe fizesse pelo filho”; a resposta está nos versos “Melhor tu farias se à pobre criança | Cavasses a cova por baixo da relva”. Aqui, há o reconhecimento de uma estratégia de enfrentamento da escravidão – abortar ou matar a criança negra para impedir a apropriação de seu corpo e de sua existência pelo sistema escravista – pouco ou nunca discutida na análise desse período histórico, e que possibilita uma leitura mais profunda das diversas formas de resistência empreendidas pela população escravizada, inclusive aquelas que tocavam as fibras mais delicadas do imaginário acerca da maternidade.

Ainda sobre esse poema, há uma questão importante que solicita ao aluno descrever “a imagem do senhor de escravos possível de ser identificada” nas duas últimas estrofes. Nelas, além de mostrar o dia marcado pelo “fero trabalho”, pago com “pútrido pão” e tendo que sofrer e também infligir o castigo no tronco, a noite encerra no “leito devasso do próprio senhor”. Não há ambiguidade freyreana possível: todos os aspectos do cotidiano do escravizado são atravessados pela violência, pela brutalidade e pela desumanização, e a referência à prática sistemática de estupro das mulheres escravizadas não passa despercebida pela análise.

Ainda sobre Castro Alves, trago um exemplo bastante problemático encontrado na Coleção H. Seu mérito foi, de acordo com o livro didático, não “permitir que sua obra fosse um mero panfleto político – aliás, o grande risco para quem pretende fazer arte engajada, isto é, arte com o compromisso de interferir politicamente no processo social” (p. 52 do segundo volume). Não se exemplifica, porém, as produções contemporâneas a Castro Alves que se restringiriam ao “mero panfleto político”, tornando difícil o estudo comparado de sua obra.

A parte mais controversa do capítulo e, a meu ver, da coleção inteira, é o box que segue a apresentação da poesia de Castro Alves, intitulado “Brasil: país da diversidade e da desigualdade”. Vale a pena reproduzi-lo integralmente:

Nas últimas décadas do século XX, os negros brasileiros perceberam que a luta iniciada por Castro Alves (ironicamente um branco) deveria ser levada adiante. Agora, não mais uma luta pela abolição, mas pelo fim do preconceito racial e cultural, da desigualdade de oportunidades, da discriminação social. Assim, diversos grupos organizados, bem como muitos negros de destaque na sociedade, têm afirmado sua identidade afro-brasileira, seja por meio de manifestações de protesto, seja por meio de atividades culturais identificadas com as origens africanas.

A discussão em torno da igualdade de oportunidades entre negros e brancos tem se ampliado no país e chegou à universidade. Hoje, algumas instituições, adotando a política de cotas, têm reservado parte de suas vagas para a população negra, o que tem causado polêmicas, inclusive na comunidade negra. (p. 53 do segundo volume)

Chega a ser escandaloso o apagamento, promovido no texto, da história de lutas da população negra, que atravessaram os quase quatro séculos de escravidão e nunca cessaram. Aqui, ela teria precisado de um autor supostamente branco para perceber a necessidade de continuar a luta iniciada por ele. Não bastasse tal distorção, insere-se a questão das cotas como mera “polêmica”, escamoteando as décadas de luta dos movimentos negros por inclusão no ensino superior e suas discussões bem fundamentadas a respeito.²³

Outro autor importante para pensar a temática racial na literatura brasileira é **Aluísio Azevedo**. Conforme visto no início deste capítulo, o período literário em que ele se insere, o Naturalismo, é pouco discutido no que tange às teorias pseudocientíficas que contribuíram para sua formação, o que esconde ou pelo menos dificulta a leitura dos aspectos problemáticos da construção das personagens e do enredo. Assim, considerando Azevedo como o principal nome dessa escola, vejamos exemplos de como as coleções didáticas o abordam.

²³ Conferir, por exemplo, os trabalhos de Hasenbalg (1979), Félix (1996), Santos, H. (2000), Silva Jr. (2000), Henriques (2001), Heringer (2004) e Peria (2004).

Na Coleção E, a organização é norteadada pelos gêneros literários; no segundo volume, o gênero escolhido é o romance, sendo abordado em quatro capítulos. No terceiro deles, chama a atenção um pareamento: o estudo comparado de *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, e de *O cortiço*, de Aluísio Azevedo. Primeiro, cada romance é tratado separadamente, de modo breve, e, depois, faz-se a seguinte análise:

Há mais de um século entre a publicação de *O cortiço* e de *Cidade de Deus*. No entanto, os dois textos apresentam semelhanças:

- a) O assunto de ambos é a realidade social conhecida pelos autores: Aluísio Azevedo morava no Rio de Janeiro na época do surgimento dos cortiços e costumava passear por eles, fazendo anotações para suas obras; Paulo Lins era morador do bairro chamado Cidade de Deus;
- b) As personagens foram inspiradas em pessoas do povo;
- c) A realidade não é idealizada; pelo contrário, os autores procuram mostrar a miséria, a feiura, os aspectos grotescos do cotidiano de comunidades que vivem à margem da sociedade.

Essas características revelam uma atitude realista diante do fato escolhido como matéria-prima para a narrativa. É um tipo de realismo que pode ocorrer em qualquer época, sempre que se procura reconstruir a realidade ficcionalmente, porém de maneira mais objetiva. Nesse sentido, os dois textos são realistas. (p. 127 do volume 2, grifos dos autores)

Pode-se ressaltar ao menos três elementos interessantes da abordagem: i) enquanto Azevedo (que não morava em um cortiço) conhece a realidade social fazendo anotações, o que insinua uma postura observadora e analítica do escritor, o modo pelo qual Lins conhece essa realidade é pelo fato de morar na comunidade da Cidade de Deus. Há, sutilmente, o reforço de uma ideia bastante comum a respeito dos autores dessa literatura não-canônica (pelo menos considerada dentro dos critérios das coleções didáticas): a de que se limitam a elaborar literariamente seu cotidiano, não havendo espaço para outras formas de elaboração – criação ficcional, observação crítica etc.; ii) uma espécie de dicotomização no modo de representar a realidade: idealização ou apelo ao grotesco, o que até mesmo reduz muito o que é a escola realista; iii) uma deriva para uma abordagem historiográfica, como é usual das coleções. É importante, ainda, acrescentar um quarto elemento, que se caracteriza pela ausência: não são apontadas semelhanças e diferenças na construção das personagens negras dessas obras, certamente um dos pontos de contato mais produtivos na comparação.

Na Coleção G, curiosamente, também é feita uma aproximação entre os dois romances citados. Primeiro, delineia-se o enredo d'*O cortiço*: “A obra fala do cotidiano de portugueses e brasileiros, negros e brancos que vivem nesses ambientes [urbanos degradados] e descreve o

processo de miscigenação, a exploração dos mais pobres, a sexualidade, os preconceitos contra os afrodescendentes” (p. 111 do segundo volume); em seguida, apresenta-se um trecho do capítulo III, no qual é possível entrever elementos do cotidiano dos moradores do cortiço. Cabe notar que, no fragmento selecionado (Anexo 2, Texto 6, p. 191-192), pouco se vê do que foi descrito na apresentação do enredo; no máximo, pode-se fazer uma ideia das condições precárias em que vivem as personagens. A atividade proposta para discutir o trecho consiste em uma verificação básica de leitura: o estudante deve identificar no texto as seguintes características do Naturalismo: “determinismo biológico e social; zoomorfização; observação e análise da sociedade; destaque dos aspectos rudes dos setores desfavorecidos; amoralismo; descrição das personagens como tipos caricaturais” (p. 112-113).

Para introduzir a comparação com *Cidade de Deus*, são formuladas as seguintes perguntas: “Você já observou elementos da estética realista e/ou naturalista em obras contemporâneas? Que autores atuais dialogam com essa estética do século XIX? Que temáticas dessa época ainda estariam presentes no romance contemporâneo?”. Após breve apresentação da obra, é disponibilizado um trecho do início, em que vemos a formação da favela com suas personagens, e segue com uma introdução ao autor (que, como é característico dessa coleção, é retratado em desenho em preto e branco, e não em fotografia). Aqui, diferentemente da coleção anterior, Paulo Lins é descrito com mais elementos, para além de sua origem na Cidade de Deus, e são citadas outras obras, seus trabalhos acadêmicos e sociais. Na proposta de atividade de leitura, dos sete exercícios, encontra-se um em que se solicita a comparação com *O cortiço*:

Em seu caderno, marque:

- 1 – para as características relacionadas ao trecho de *O cortiço*;
- 2 – para as características relacionadas ao trecho de *Cidade de Deus*;
- 3 – para as características relacionadas aos dois trechos.
 - a) Descrição de caráter realista/naturalista.
 - b) Sincretismo religioso.
 - c) Denúncia da violência crescente.
 - d) Descrição quase caricatural dos tipos humanos.
 - e) Narrativa que oscila entre o ficcional e o real. (p. 117)

É possível afirmar que o trabalho de análise e comparação fica, mais do que o esperado, a cargo do professor, uma vez que os elementos disponibilizados pela coleção são bastante rasos. No único exercício em que efetivamente se propõe a aproximação dos romances, a única característica comum a ambos, de acordo com o gabarito do livro, é a que aparece no item a. Evidentemente, buscar as diferenças é produtivo e muito desejável, porém a coleção não oferece o estímulo para tanto. Assim, na prática, a atividade acaba por resultar em uma manifestação do

multiculturalismo acrítico, que apenas insere elementos da *diversidade* sem, com efeito, mobilizar uma postura reflexiva do leitor em formação.

Ainda no século XIX, um escritor ao qual vale atentar é **José de Alencar**, justamente pelo fato de seu projeto de constituir uma identidade nacional por meio da literatura raramente incluir o negro. Este fato passa despercebido pelas coleções, sendo, assim, mais uma ausência significativa que cabe observar.

Na Coleção B, no capítulo sobre o Romantismo (segundo volume), há um tópico a respeito da prosa romântica brasileira intitulado “A prosa: amplo painel do Brasil”, em que se discute a obra de Alencar e seu projeto nacionalista panorâmico a partir de diferentes tipos de romance – indianista, histórico, urbano e regionalista. Nesse último tipo, haveria uma “valorização” das “diferenças étnicas, linguísticas, sociais e culturais que marcavam as várias regiões do território nacional e, com isso, construíam um rico panorama do Brasil” (p. 35 do segundo volume), o que é bastante discutível no caso desse autor. A *presença* de personagens de diferentes origens e contextos não é suficiente para que haja a dita valorização; antes, é na *elaboração* dessas personagens que se pode verificar tal atributo. Junto ao tópico, há um box com o título “Identificação entre leitores e personagens”, o qual vale reproduzir na íntegra:

Em uma passagem do livro *Como e por que sou romancista*, José de Alencar relata o entusiasmo do público pela leitura dos romances românticos. De modo geral, os leitores se viam retratados no texto e identificavam-se com as personagens:

“Uma noite, daquelas em que eu estava mais possuído do livro, lia com expressão uma das páginas mais comoventes de nossa biblioteca. As senhoras de cabeça baixa, levavam o lenço ao rosto, e poucos momentos depois não puderam conter os soluços que rompiam-lhe o seio.

Com a voz afogada pela comoção e a vista empanada pelas lágrimas, eu também cerrando ao peito o livro aberto, disparei em pranto e respondia com palavras de consolo às lamentações de minha mãe e suas amigas.”
[ALENCAR, José de. *Como e por que sou romancista*. Campinas: Pontes, 1990, p. 28] (p. 35 do segundo volume).

É curiosa a justaposição do conteúdo acerca da prosa romântica – “amplo painel do Brasil” – e o anexo a respeito da identificação do público leitor com as obras: sabendo da significativa limitação numérica desse público, que, conforme o fragmento citado, via-se retratado no que lia, não é possível atribuir uma *diversidade* à produção romântica nesses termos. Penso que é justamente em um contexto como esse que a abordagem tipicamente historiográfica encontrada

nas coleções deveria mostrar sua força, quer dizer, deveria mobilizar uma compreensão mais aprofundada da formação histórica de nossa sociedade para refinar a leitura literária. O que acontece, entretanto, é uma maquiagem dos aspectos históricos que poderiam promover uma discussão crítica da obra e do discurso dos autores canônicos, como se, com tal problematização, se pretendesse descartá-los do currículo.

Em seguida, há uma proposta de atividade de comparação entre a “Canção do exílio”, de Gonçalves Dias, e um fragmento da peça *O demônio familiar*, de José de Alencar (p. 36-37 do segundo volume). O foco do exercício, porém – inclusive pelas imposições que tal pareamento de textos produz –, é a visão que cada obra elabora a respeito da natureza brasileira e do que constitui o nacional. O trecho escolhido da peça é um diálogo entre as personagens Alfredo e Azevedo, em que o segundo pergunta ao primeiro se já havia ido a Paris; Alfredo responde negativamente e justifica: “Porque tenho medo de, na volta, desprezar meu país, ao invés de amar nele o que há de bom e procurar corrigir o que é mau”. As relações marcadas pelo regime escravista, que constituem o centro da peça,²⁴ não são aproveitadas em nenhuma atividade ou nem mesmo em algum comentário a respeito.

Já na Coleção F, a análise preocupa-se em oferecer um panorama do projeto literário de Alencar, fruto de “um sentimento de dever patriótico, como se cumprisse uma missão cívica” e que “abrange todas as fases da vida brasileira” (p. 45 do segundo volume). Entretanto a descrição de sua tipologia romanesca (romances indianistas, regionalistas, históricos e urbanos) exclui até mesmo uma das poucas obras em que a temática racial é minimamente trabalhada: o romance regionalista *Til*, de 1872. O texto escolhido para um estudo um pouco mais aprofundado é um fragmento de *Iracema*, apresentado na coleção como “uma bela e trágica história de amor” (p. 47), sem qualquer mediação das assimetrias que marcam a relação de Iracema e Martim, por exemplo, afinal, ecoando o professor Alfredo Bosi (2007),²⁵ tal relação pressupõe o sacrifício unilateral de Iracema, resultando no abandono de sua família e de suas tradições.

²⁴ Na obra, acompanhamos as tentativas sucessivas do “moleque da casa”, Pedro, para induzir seu senhor, Eduardo, a casar-se com uma mulher que o menino julgava lhe trazer vantagens. Seus artifícios nesse sentido são o que lhe valem a alcunha de demônio e culminam em seu castigo final: a alforria. Eduardo lhe dá um sermão em que o acusa de ingratidão e o adverte de que, agora livre, precisaria aprender por conta própria a formar seu caráter e ganhar o pão.

²⁵ Especificamente no capítulo “Um mito sacrificial: o indianismo de Alencar”, de *Dialética da colonização*.

Chegando ao século XX, o primeiro autor que interessa à análise da temática racial é **Monteiro Lobato**, ainda que seja um caso mais problemático no contexto do Ensino Fundamental, em que costuma ser mais lido.

Na Coleção A, o texto que o apresenta destaca a construção de sua personagem Jeca Tatu, “estereótipo do homem do campo da época que nada tem das idealizações de um período como o Romantismo, por exemplo. Preguiçosa e simples, a personagem encarna a miséria e o atraso no interior brasileiro” (p. 296-297 do segundo volume). Para aprofundar a abordagem, é selecionado um fragmento de *Urupês* em que o narrador caracteriza Jeca Tatu detalhadamente e, em seguida, pede-se uma comparação com um anúncio do fortificante Biotônico Fontoura (ver Anexo 2, Figura 11, p. 210), do qual Lobato foi um importante representante nas propagandas farmacêuticas. No anúncio, o escritor pergunta a Jeca por que este não trabalha, o que é atribuído à ancilostomíase, ou, como é popularmente conhecida, amarelão, um tipo de parasitose intestinal.

Em questão referente ao trecho do livro, solicita-se que o aluno “identifique a frase em que aparece a metáfora que transforma o caboclo em ‘coisa’ e, depois interprete-a” (p. 302). Na resposta sugerida na rubrica, vemos: “[...] ‘o caboclo é sombrio urupê de pau podre a modorrar silenciosa no recesso das grotas.’ Professor, o importante nessa questão é o aluno perceber que o caboclo é descrito como uma pessoa de pouca valia para sociedade, como algo podre, um parasita” (p. 302). Já em relação ao anúncio, o estudante deve explicar “uma diferença importante na maneira como o Jeca Tatu é abordado por Monteiro Lobato” em comparação com *Urupês*. Na rubrica, há a seguinte resposta:

No fragmento de *Urupês*, Jeca Tatu é continuamente desqualificado, descrito negativamente em todos os momentos, sem que haja nenhuma explicação para a construção dessa imagem nociva. No anúncio, por outro lado, é apresentado um motivo que justificaria a “preguiça” de Jeca Tatu: ele sofreria de amarelão (opilação) e precisaria, na verdade, de tratamento. (p. 303)

Ainda que a coleção não toque propriamente a construção das personagens negras de Lobato, chama a atenção que busque problematizar sua visão de atraso/progresso, ao contrário da maioria das outras coleções, e abre a possibilidade de discutir tais conceitos de maneira mais ampla, localizando seu contexto e evidenciando as mudanças pelas quais passaram.

Já a Coleção D focaliza a atuação de Monteiro Lobato como editor de livros e divulgador cultural do Brasil; a visão que apresenta do autor é mais positiva, o que pode ser verificado desde o título da seção dedicada a ele – “O Brasil passado a limpo” (p. 30-32 do terceiro volume).

Vejamos a diferença na maneira como o mesmo Jeca Tatu é aqui compreendido em comparação com a coleção anterior:

Nesse esforço reformatório, Lobato criou um personagem símbolo – o Jeca Tatu, em quem ele concentrou o estereótipo da ignorância, da preguiça e da acomodação. Primeiramente apontado como o responsável por seus problemas, Jeca Tatu foi absolvido quando Lobato percebeu que questões sanitárias e de saúde pública eram responsáveis, em grande parte, pela situação em que se encontravam os Jecas Tatus. (p. 31)

É curioso como, assim, o autor também é “absolvido” de sua caracterização preconceituosa do caboclo, em nome de sua consagração como “intelectual que se propôs a pensar o Brasil” (p. 30). O problema é agravado na apresentação do *Sítio do Pica-pau Amarelo*, coleção de narrativas infantis em que justamente são mais gritantes seus preconceitos, já que direcionadas a um público mais vulnerável:

Os embates se resolvem de forma amigável. Mesmo os conflitos de cunho escravocrata são resolvidos pelo afeto: os personagens negros, tio Barnabé e tia Nastácia, funcionam como uma espécie de herança cultural, ao mesmo tempo que compõem o cenário do sítio, perpetuam passivamente a situação de mando vivida até os fins do XIX. (p. 31)

A forma agressiva e muitas vezes humilhante com que é tratada sobretudo tia Nastácia é aqui eufemizada com o vocabulário próprio do mascaramento das tensões raciais: “amigável”, “afeto”, “passivamente”. Ora, que possibilidade é dada, na obra de Lobato, para que tais personagens ajam de outra maneira? Vale conferir o que diz a esse respeito Conceição Evaristo, a quem foi pedido recentemente que imaginasse como recriar as personagens de Lobato:

Das personagens de Lobato, me apropriaria de Nastácia. Seria uma personagem com dotes maternos, com capacidade de guardar os outros em si. Uma conselheira, “uma mais velha” que tivesse influência na própria Dona Benta. Entretanto, não seria passiva às agressões das crianças, como a original de Lobato, personagem dominada por todos e sobretudo por Emília. Livraria Nastácia do imaginário da mãe preta que compõe a personagem, aquela que a escravização de africanos nas Américas permitiu criar. E daria a ela a possibilidade de completar seu ato de criação no que diz respeito a Emília. Seria ela que daria à boneca o dom da fala. (EVARISTO, 2018).²⁶

Novamente, não se trata *necessariamente* de substituir, mas de mobilizar os repertórios e até mesmo os valores sociais contemporâneos para repensar aqueles que se cristalizaram em

²⁶ Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/musica/a-pedido-do-globo-universo-de-monteiro-lobato-recriado-por-fas-ilustres-22885387>. Consultado em 25 de agosto de 2018.

nosso imaginário. A proposta de Conceição Evaristo poderia ensejar essa reflexão e inclusive um exercício criativo por parte dos estudantes, a partir de uma perspectiva descolonizante e antirracista.

Outro autor que merece atenção é *Jorge de Lima*. As coleções de modo geral apresentam-nos sem maiores detalhes, o que se nota até pelo espaço que ocupa nos livros – raramente chega a uma página inteira. Ainda assim, quando o mencionam, privilegiam seu trabalho com uma estética onírica e de temática metafísica, alinhado com seu principal interlocutor, Murilo Mendes. Vê-se apenas na Coleção F algumas linhas sobre sua poesia relacionada à sua infância no Nordeste, “resgatando elementos do folclore regional e da cultura negra para o espaço literário” (p. 72 do terceiro volume), sem, todavia, dar exemplos; e algo parecido ocorre também na Coleção H: “na década de 1920, aderiu às propostas modernistas, passando a cultivar temas relacionados à paisagem nordestina, como o folclore, a fauna e a flora locais, o reencontro com a infância, o negro, a miséria do povo e a consciência social” (p. 137 do terceiro volume), igualmente sem exemplos. É digno de nota o atrelamento do negro ao Nordeste, conforme já observado na Coleção H no início deste capítulo, como se a presença negra no Brasil estivesse restrita a essa região do país.

É apenas na Coleção I que há um exemplo mais enfático do elemento racial na poesia de Jorge de Lima, em parágrafo relativo ao seu livro *Poemas negros*:

Poemas negros é sua obra mais conhecida. Nela, as memórias do menino branco nordestino, que teve uma infância marcada pela convivência com negros, denunciam o preconceito profundo e disfarçado da sociedade brasileira. O mais conhecido desses poemas é “Essa negra Fulô”, que tematiza a relação entre os escravos e seus senhores, estabelecendo uma crítica à maneira como os negros eram física e emocionalmente torturados. (p. 126 do terceiro volume)

De fato, há elementos significativos dessas formas de violência no poema, especialmente pelos abusos da sinhá, mas não é possível deixar de olhar para como o poeta reforça o estereótipo da mulher negra sensual, hipersexualizando-a e, assim, desumanizando-a, como se vê no final: “O Sinhô foi açoitar | sozinho a negra Fulô. | A negra tirou a saia | e tirou o cabeção, | de dentro dele pulou | nuinha a negra Fulô” (LIMA, 1974, p. 119). O trabalho de uma análise mais aprofundada, levando em conta esse aspecto problemático do texto, é inibido pela ausência do poema na coleção – há apenas o parágrafo citado. Uma possibilidade bastante potente de estudá-

lo seria a partir da comparação com a releitura paródica de Oliveira Silveira, publicada nos *Cadernos Negros 11* (ver Anexo 2, Texto 7, p. 192), mostrando uma Fulô resistente e combativa às violências que sofria: “A nega tirou a saia, | a blusa e se pelou. | O sinhô ficou tarado, | largou o relho e se engraçou. | A nega em vez de deitar | pegou um pau e sampou | nas guampas do sinhô” (SILVEIRA, 1989, p. 56).

Há também uma referência teórica que pode ser mobilizada para um estudo mais aprofundado da obra de Jorge de Lima, especialmente ao se levar em conta de que seus *Poemas negros* figuram na lista de leituras obrigatórias de um dos vestibulares mais importantes do país, o da Unicamp (2017 a 2019), com isso aumentando consideravelmente seu número de leitores; trata-se do livro *Negrismo: percursos e configurações em romances brasileiros do século XX*, do professor Luiz Henrique Silva de Oliveira (2014), a quem me referi na seção 2.6 do capítulo anterior. Ali, lança mão do conceito de negrismo, qual seja, uma tradição literária majoritariamente de autores brancos que escrevem sobre os negros “de fora para dentro”, “até a consolidação de um sistema literário que os representasse ‘de dentro para fora’” (OLIVEIRA, 2014, p. 15), ou seja, da consolidação da produção literária de autoria negra. A partir dessa ideia, estuda minuciosamente os romances escritos no Brasil de 1928 a 1984, porém passando, antes, por momentos e criações estéticas decisivas para essa escrita. Entre eles, o professor se debruça sobre a poesia de Jorge de Lima e especialmente a obra em foco:

[Sua obra é] marcada pela distância assumida pela voz poética em relação ao negro, paralelamente ao reconhecimento do negro como elemento formador da cultura brasileira. O teor do discurso do escritor alagoano é o da democracia racial, como se não houvesse estranhamentos diversos ou mesmo conflitos de inúmeras ordens – sobretudo étnicos – no Brasil. Nesta medida, também cabe assinalar que o legado literário de Lima [...] mantém o desejo da boa convivência entre os diversos povos em escala universal. (OLIVEIRA, 2014, p. 60-61)

Esse distanciamento e, principalmente, esse olhar pautado pela crença na democracia racial são elementos de grande importância para compreendermos o que o poema “Essa nega fulô” pode nos dizer nas entrelinhas:

A negra Fulô, tal como representada em matéria poética, espelha os bastidores da colonização, além de ter sua identidade rasurada pela barbárie. É evidente o seu silêncio ao longo do poema, algo que se revela como elemento próprio do conflito social e desigual. Ao mesmo tempo, o viés pitoresco que emana do texto reflete as imposições da colonização, sobretudo a pujança do mando senhorial. Nesta direção, a identidade de Fulô pode ser lida como metáfora da subalternização construída para os afro-brasileiros. Haja vista o recorte pela sensualidade e sexualidade da personagem, tratada unicamente a partir do

olhar apriorístico do branco, que a vê como objeto de fetiche e violenta realização de fantasias. Chamo esta representação de “mulher-corpo”. (OLIVEIRA, 2014, p. 65)

O ponto de vista trazido por Oliveira é fundamental para a releitura de obras que reforçam estereótipos e, com isso, desumanizações. Fazer esse exercício, com o instrumental teórico de que se dispõe hoje, não é insistência em anacronismos nem em jogar o cânone na lata do lixo, mas, em outro sentido, buscar atualizar interpretações e, principalmente, discussões a respeito do que nos constitui como leitores.

Antes de passar a exemplos mais gerais, sem tratar de autores específicos, é importante pontuar uma hipótese inicial que não se confirmou: raramente a temática racial é *mencionada* nas abordagens da obra de **Jorge Amado** e em nenhum caso foi *analisada*. O principal enfoque verificado nas coleções foi a forma como o escritor tratou dos conflitos e das lutas dos trabalhadores, especialmente na Bahia, sem, contudo, atentar à composição étnico-racial desse grupo. Uma possível explicação para esse tratamento conferido ao autor talvez seja a forte presença de elementos das religiões de matriz africana em sua obra, o que pode ser considerado, pelo meio editorial, como um aspecto delicado para ser abordado no contexto educacional. Tal explicação é apenas uma hipótese, não uma constatação nem uma justificativa para o fenômeno encontrado.

Para além dos casos em que a temática racial aparece nas obras de determinados escritores, trago também exemplos encontrados sobretudo nas seções finais dos capítulos, que funcionavam, em geral, como anexos, o que constitui um aspecto relevante: como foi possível notar no levantamento estatístico, a abordagem das categorias desta pesquisa concentra-se em partes laterais dos livros didáticos, evidenciando um lugar de “nota de rodapé” que ainda é reservado à discussão racial. Vejamos os exemplos.

Na Coleção D, a seção complementar é denominada “Ampliação”, e, no final do capítulo 2 do primeiro volume, “Literatura e sociedade”, traz o tema “Engajamento e cidadania”, cujo texto base para reflexão é uma entrevista do João Antônio (p. 36-37), em que o autor defende uma arte engajada. Ao final, propõe-se uma reflexão acerca desse posicionamento, em que se pede ao aluno que discuta “a função central do artista”. Na rubrica ao docente, vê-se a seguinte sugestão de abordagem do tema: “Se achar conveniente, discuta com os alunos a importância da conscientização e do engajamento social. Os movimentos que lutam pela reforma agrária, pelo combate à discriminação racial e pela diversidade sexual podem ser lembrados como exemplos de movimentos sociais engajados” (p. 37). A proposta de debate, de grande relevância inclusive para o tema do capítulo, é uma iniciativa importante, porém sem detalhamento, o que pode inibir seu desenvolvimento.

Na Coleção I, encontram-se exemplos mais robustos e que exigem um olhar mais detido. Há duas seções complementares, “Conexões” e “Interações”, que buscam trabalhar intertextualidades. Na seção “Interações” do capítulo acerca da literatura colonial, no primeiro volume, é focalizado o gênero “relatos de viagem”, em que os textos postos em comparação são um trecho d’*As viagens de Marco Polo* e a pintura *Guerreiro africano*, de Albert Eckhout (Figura 3).

Figura 3 – *Guerreiro africano*

ECKHOUT, 1641 (digitalizado da coleção)

O mais significativo nesse caso é a rubrica ao professor, a qual reproduzo integralmente aqui:

A atividade propõe uma reflexão a respeito da função da pintura e das narrativas de viagem: revelar ao observador/leitor elementos e personagens que ele desconhece. Por isso, é interessante observar na pintura a figura humana, suas vestimentas e acessórios – elementos provavelmente exóticos e diferentes daqueles que viam o quadro no século XVII. Seria interessante retomar com os alunos a leitura de alguns fragmentos transcritos no capítulo [os fragmentos são da *Carta de Caminha*, do *Tratado da Terra do Brasil*, de Pero de Magalhães Gandavo, e d’*A verdadeira história dos selvagens, nus e ferozes devoradores de homens*, de Hans Staden], para que eles percebam a estrutura descritiva, com base em comparações, que fundamenta essa

literatura de viagens. É importante ainda analisar a intenção desse tipo de relato: apresentar ao público aquilo que é diferente do mundo que conhece. Por isso mesmo, nos textos desse gênero, são comuns as comparações para que o leitor compreenda o estranho a partir do que lhe é familiar.

A observação da pintura deve ser articulada a essas estratégias da narrativa, para que o aluno possa perceber que o pintor, assim como os cronistas portugueses ou Marco Polo, ressalta aquilo que provavelmente não existia na Europa naquele momento. Quando for produzir seu relato de viagem, o aluno pode se utilizar das mesmas estratégias dos cronistas para apresentar o que, hoje, é bastante familiar. Para isso, precisa conseguir imaginar-se como uma pessoa da época das navegações, deparando-se com o novo.

Para tanto, é necessário também fazer uma reflexão sobre o que seria um equivalente, nesse sentido, a esse tipo de narrativa na atualidade: o que seria, hoje, o mundo desconhecido a ser descrito por um relato de viagem? Pensemos, por exemplo, na ficção científica e suas viagens intergalácticas ou civilizações diferentes: filmes que apresentam outros planetas e outros seres, como o recente *Avatar* ou *Guerra nas estrelas*, podem servir de parâmetro para uma boa discussão a respeito do contato entre o que conhecemos e o que é exótico.” (p. 118)

Entre os muitos elementos dessa rubrica que podem ser discutidos, certamente há que se olhar para o caráter colonizatório e eurocêntrico da proposta: o aluno partilha da posição do colonizador em sua atividade de observação, cuja intenção, segundo o enunciado, é “apresentar ao público aquilo que é diferente do mundo que conhece”. Cabe, contudo, perguntar: como ocorre tal apresentação? Se os textos que lhe servem de base são as crônicas dos europeus, é sabido que tais discursos não se limitam a apresentar; extrapolam para a classificação dos sujeitos observados, e a base comparatista não é desprovida de juízo de valor (muitas vezes, de juízo moral). Ainda, a problemática também se encontra no emprego do termo “exótico” para se referir ao Outro, termo cuja história de violência não permite uma acepção neutra. Fiquemos, para evidenciar a inadequação da atividade proposta, com as considerações de Edward Said, e façamos, na leitura, as devidas adaptações para o contexto em foco:

uma diferença ainda mais implícita e poderosa postulada pelo orientalista em oposição ao oriental é que o primeiro escreve a respeito, enquanto o segundo é descrito. Para o último, a passividade é o papel presumido; para o primeiro, o poder de observar, estudar e assim por diante [...]. O oriental é dado como fixo, estável, precisando de investigação, precisando até de conhecimento sobre si mesmo. Nenhuma dialética é desejada ou permitida. Há uma fonte de informações (o oriental) e uma fonte de conhecimento (o orientalista), em suma, um escritor e um tema do contrário inerte. A relação entre os dois é radicalmente uma questão de poder, para a qual há inúmeras imagens. (SAID, 2007, p. 411)

Pensando no contexto racial a partir de Said, a branquitude opera de maneira semelhante ao orientalismo, especialmente pela ausência de dialética, que caracteriza também a atividade do

LD sob comentário. Convida-se o aluno a colocar-se na posição de quem sabe sobre o Outro, e não de quem pode aprender com ele.

Já no encerramento do capítulo 1 do terceiro volume, “Pré-Modernismo”, a seção “Interações” aborda o tema “um olhar crítico para o Brasil”, em que são postos para discussão um fragmento de *O mulato*, de Aluísio Azevedo, sem qualquer problematização do termo, ainda que o trecho escolhido seja bastante fecundo para isso, como também deixa de ocorrer nas demais coleções; o poema “erro de português”, de Oswald de Andrade, e a canção “Brasil”, de Cazuza (Anexo 2, Textos 8, 9 e 10, p. 192-194). A atividade proposta é escolher uma “personagem” dos textos e escrever um depoimento em 1ª pessoa, “relatando sua realidade, de forma crítica”. Novamente, chama a atenção a rubrica ao professor:

A atividade leva o aluno a identificar, nos três textos da seção, as personagens que servem de veiculação da crítica social dos autores: Raimundo (o mulato), os índios e portugueses, e um marginalizado urbano. É importante ressaltar que, embora em localidade e épocas distintas, essas personagens fazem parte de grupos que sofrem exclusão e opressão. O exercício, nesta atividade, é colocar-se no lugar de alguém que faça parte desses grupos de excluídos e analisar/relatar a sua realidade desse ponto de vista, e não de uma terceira pessoa, cuja perspectiva é crítica, mas mais distanciada. Seria interessante mencionar aos alunos o livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, uma catadora de papel que relata seu cotidiano de forma pungente. Além disso, várias letras de rap também fazem essa abordagem da opressão sob o ponto de vista dos oprimidos. (p. 26)

Fica implícito que ao orientar o aluno a “colocar-se no lugar” do oprimido infere-se que ele não faz parte desse grupo, o que retoma a reflexão acerca do *aluno imaginado* no processo de elaboração do material didático. Além disso, verifica-se, infelizmente, a insistência em tratar Carolina de Jesus como uma catadora de papel que fez um “relato”, e não uma escritora. É importante mobilizar o conceito de branquitude para melhor compreender essa demarcação do lugar de Carolina de Jesus. Ora, é verdade que ela *também* foi uma catadora de papel, porém o que significa rotulá-la a partir dessa ocupação? Em uma sociedade regida pela branquitude, a alteridade que o negro representa precisa ser tão bem delimitada em suas possibilidades de existir, que, quando o sujeito negro escapa desses limites, surge a necessidade de fazê-lo “voltar ao seu lugar”, porque, afinal, o ofício do escritor é prioritariamente branco.

Ao final do Capítulo 5, “O romance de 1930”, a seção “Interações” discute “a consciência do subdesenvolvimento brasileiro”, em que relaciona os romances *Vidas secas* e *Capitães da areia* com *Cidade de Deus* e *Capão pecado*. Há um trecho desse último, reproduzido a seguir, que é relacionado a uma imagem de um menino de rua negro em São Paulo, 2011:

Rael não conseguiu rezar, pois no bairro a lei da sobrevivência é regida pelo pecado; [...] Rael tentou se concentrar em Deus, mas pensou no que seria o céu... teria periferia lá? [...] Rael chegou à conclusão mais óbvia: aqui é inferno, onde pagamos e estamos pagando, aqui é o inferno de algum outro lugar e desde o quilombo a gente paga, nada mudou. (FERRÉZ, 2000, p. 54)

A atividade consiste em escrever um artigo de opinião criticando a situação retratada na foto, usando na argumentação as referências citadas (p. 110). Pode-se afirmar que tal proposta de exercício reforça o lugar tão-somente político dessas produções, obnubilando seu caráter artístico. Além disso, a escolha da imagem de um menino negro em situação de rua, desnecessária para a reflexão exigida, acaba por tornar-se uma espécie de fetichização do sofrimento negro, o que penetra no imaginário do componente branco da comunidade escolar e afeta a autopercepção do componente negro, reduzindo sua experiência à vulnerabilidade. Como bem aponta bell hooks,

O excessivo foco em imagens “realistas” tem permitido que a mídia identifique a experiência negra com o que é mais violentamente depravado, empobrecido e brutal. Essas imagens ainda são vistas como único aspecto da vida da população negra. Mesmo que isso seja a norma em bairros marginalizados, elas não representam a verdadeira realidade da experiência negra, que é complexa, multidimensional e diversa. Por que a imagem de uma menina maltratada, viciada em crack, é mais “real” que a imagem de uma mãe solteira que recebe algum auxílio social e participa de cursos em escolas em um esforço para transformar sua vida? Ambas as imagens refletem realidades que eu conheço, pessoas que eu conheço. O fato é que o racismo, o sexismo e o elitismo juntos encorajam os indivíduos a assumirem que imagens negativas são mais “reais”. Indivíduos que abordam a negritude a partir dessa imagem distorcida investem em apresentar a imagem negativa como norma. Por isso, promovem, perpetuam e sustentam sistemas de dominação baseados em classe, raça e gênero. (2001, p. 48)

Novamente, é de fundamental importância pensar no conceito de branquitude para melhor compreender a reflexão de hooks e também a proposta de atividade do LD em questão. Como foi visto em Fanon (2008) no capítulo anterior, é uma estratégia perversa e desumanizante a superexposição do corpo negro, geralmente em posições de subalternidade, sofrimento, violência ou hipersexualização. Além de reforçar esse lugar social, mantém o corpo branco protegido, posto que é a norma, o sinônimo de corpo humano. Assim, a atividade não é cuidadosa com o estudante negro, que encontra mais uma mensagem negativa a respeito de corpos semelhantes ao seu, nem com o estudante branco, que naturaliza o corpo do outro nas posições mencionadas.

Pôde-se verificar na análise dessa categoria o tratamento problemático dado à temática racial quando ela aparece nos LD, do que se depreende o imenso trabalho que ainda está por ser feito para qualificar de fato o debate promovido por esses instrumentos pedagógicos. Não há uma

reflexão cuidadosa, de modo geral, sobre a temática em si nem sobre como ela se relaciona com o todo das coleções, resultando em uma compreensão fragmentada e diluída que dificulta uma abordagem orgânica e estrutural das questões raciais dentro do currículo materializado nos livros didáticos.

Por um lado, na literatura do século XIX, foi possível ver uma discussão com lacunas problemáticas de contextualização, dificultando uma leitura mais acurada dos textos literários da época. Como exemplo mais contundente, tem-se Castro Alves como um *porta-voz* isolado da condição do negro, inibindo leituras e discussões outras a respeito da representação do negro na literatura do período. Por outro, avançando para o século XX, momento em que a temática racial poderia aparecer com mais força, considerado o aumento expressivo de produções a respeito, a discussão permanece tímida. As obras de Mário de Andrade, Oswald de Andrade e Jorge Amado, por exemplo, que trazem elementos profícuos para uma análise produtiva do tema, são tratadas, nas coleções, preferencialmente a partir de suas características linguísticas inovadoras, no caso dos dois primeiros, ou de sua inserção no contexto político de então, no caso do terceiro, dando-se pouca ou nenhuma atenção à representação do negro.

b) A autoria negra nos repertórios literários das coleções didáticas

Interessa nessa segunda categoria atentar à inserção e ao tratamento dos autores negros nos repertórios encontrados nas coleções didáticas, a partir de algumas questões norteadoras: i) em que medida o pertencimento étnico é mencionado?; ii) o pertencimento é apenas mencionado ou se busca articular este dado com a análise da obra?; iii) em que medida os autores são lembrados nos panoramas literários?; iv) em que medida são citados junto de exemplos de seus textos?; v) as discussões conceituais sobre literatura negra/afro/negro-brasileira servem de suporte teórico para o estudo literário?

Começo pelos panoramas, que costumeiramente aparecem no início do primeiro volume das coleções. A ideia desses panoramas é indicar escritores paradigmáticos dos diferentes momentos e escolas literárias, e tais listas podem fornecer indícios da relevância atribuída à autoria negra nas coleções. Trago dois exemplos: um da Coleção H, a que contém o menor índice de textos dentro do recorte desta pesquisa; e outro da Coleção I, escolhida aleatoriamente entre aquelas que estão na média do levantamento estatístico, ou seja, com um índice próximo a 9%.

Na Coleção H, há no primeiro volume (p. 38-39) uma tabela de “Periodização das literaturas portuguesa e brasileira”: encontram-se Machado de Assis como representante do

Realismo, e Cruz e Souza, do Simbolismo; espantosamente, Lima Barreto não é elencado dentro do Pré-Modernismo. No que a coleção optou por categorizar como “Contemporaneidade”, dos 36 autores listados não há nenhum exemplo. A presença ínfima de autoria negra na coleção mais distribuída no país é um dado preocupante e que deve suscitar reformulações futuras.

Já no capítulo “Tendências da literatura brasileira contemporânea”, do terceiro volume da mesma coleção, em suas doze páginas, há apenas metade de um parágrafo dedicada a “uma nova safra de escritores” de uma vertente de produção de romances “que misturam ficção com memórias, prosas autobiográficas, relatos de viagem, testemunhos e documentários”. Ora, tem se mostrado recorrente por parte dos livros didáticos situar a produção literária negra e/ou periférica dentro desse escopo, como se se tratasse tão somente de uma literatura documental, sem uma elaboração estética. Acaba, assim, por produzir um efeito perverso de manter esses autores apartados da condição de artistas da literatura. Retomarei esta discussão no próximo capítulo, a partir do conceito de *escrevivências* de Conceição Evaristo. Entre as oito obras mencionadas na lista, encontram-se *Cabeça de porco*, de Celso Athayde, MV Bill e Luís Eduardo e *Cidade de Deus*, de Paulo Lins. Em subseção dedicada à “poesia marginal de 1970-1980”, somente é citada a chamada “geração mimeógrafo”, grupo de escritores sobretudo do Rio de Janeiro cuja marginalidade está ligada ao meio de produção e circulação de sua literatura, não às condições de vida e aos grupos sociais a que pertencem seus autores.

A Coleção I, por sua vez, traz também uma tabela de historiografia literária (p. 59 do primeiro volume), que vai do Trovadorismo ao Pós-Modernismo e se organiza pelos seguintes eixos: *Características*; *Alguns autores*; e *Obras representativas* para cada um dos movimentos estéticos. Nesse tipo de tabela, fica evidente um dos problemas da organização do estudo da literatura por meio de uma linha historiográfica que se limita à perspectiva eurocêntrica: é como se, tomando o Trovadorismo como ponto de partida, aquilo que não se compreende dentro de determinados movimentos estéticos estivesse fora da história da literatura.

Novamente, há o exemplo de Machado de Assis no Realismo, porém chama a atenção a ausência de Cruz e Souza no Simbolismo: apenas são elencados artistas europeus, o mesmo que acontece no Modernismo inteiro. No que se optou na coleção por chamar Pós-Modernismo, momento mais profícuo para apresentar autores negros, os únicos brasileiros da lista são Guimarães Rosa, Clarice Lispector e Ferreira Gullar, ainda que as características do movimento, conforme a tabela, sejam, dentre outras, “multiculturalismo” e “denúncia social”, por exemplo.

Nas linhas do tempo que introduzem os capítulos acerca dos movimentos literários, não há, no primeiro volume, qualquer menção à presença africana no Brasil e ao processo histórico da escravidão (o livro vai até o Arcadismo, conforme já pontuado em outro momento). Na verdade, há mais destaque aos acontecimentos do continente europeu do que propriamente aos nacionais. A primeira data relativa ao tema é 1845 (p. 47 do segundo volume): “Conflito entre Inglaterra e Brasil sobre o tráfico de escravos”. Depois, não surpreendentemente no capítulo acerca da terceira geração romântica, há basicamente apenas dados sobre a escravidão e a abolição; é como se a escravidão só se tornasse tema quando estava às vésperas de deixar de existir. No capítulo que aborda o Realismo, nada na linha do tempo sugere uma tensão racial no país, mesmo tendo como seu maior expoente Machado de Assis. Um autor negro só volta a figurar no capítulo a respeito do Simbolismo: “1893 – Com *Missal e Broquéis*, Cruz e Sousa inaugura o Simbolismo no Brasil. No Rio Grande do Sul, eclode a Revolta Federalista” (p. 174 do segundo volume).

O que foi verificado na tabela de historiografia literária se confirma nas linhas do tempo do terceiro volume: toda a literatura dos séculos XX e XXI que é disponibilizada no livro não abrange autores negros, não havendo também nenhum destaque na cronologia dessa época. Este dado ganha expressividade, por exemplo, quando, na já conhecida seção “Interações”, encontra-se uma proposta que focaliza as “vozes femininas” da literatura brasileira (p. 145 do terceiro volume). Chama a atenção o fato de não ser sequer mencionada uma autora negra; os textos escolhidos para análise são de Lygia Fagundes Telles e Heloísa Seixas, e a atividade sugerida é uma reflexão a respeito da violência contra a mulher, o que torna mais grave a ausência de escritoras negras, uma vez que a mulher negra é a principal vítima desse tipo de violência (WAISELFISZ, 2015).

Partindo para exemplos de autores específicos, concentrar-me-ei, primeiro, nos escritores negros que figuram no cânone literário escolar, como **Machado de Assis**, **Cruz e Sousa** e **Lima Barreto**. Seria possível incluir Mário de Andrade entre esses nomes, porém em nenhuma coleção é indicado seu pertencimento étnico-racial, até mesmo pelo fato de a discussão racial em torno desse autor ser ainda bastante incipiente.²⁷ Vamos, então, aos exemplos selecionados.

Começando por **Machado de Assis**, verifica-se na Coleção B a descrição do escritor como oriundo de uma “família humilde” e a imagem escolhida para representá-lo é um desenho em preto e branco que não permite sua identificação como negro. Há uma preocupação maior

²⁷ No momento em que esta pesquisa chega ao fim, é lançado pela Ciclo Contínuo Editorial um livro a respeito dessa questão escrito por Oswaldo de Camargo, intitulado *Negro drama: ao redor da cor duvidosa de Mário de Andrade*, o que deve trazer mais qualidade para tal debate.

com o aspecto político de sua obra: na introdução ao Realismo (p. 91 do segundo volume), é selecionado um fragmento do romance *Esaú e Jacó*, de 1904. Nele, segundo a abordagem da coleção, “o autor retrata os anos de agitação política brasileira na virada do século XIX para o XX”, e o trecho escolhido é do capítulo “Desacordo no acordo”, em que o narrador apresenta a visão dos irmãos Pedro e Paulo a respeito da libertação dos escravizados. O foco está no conflito suscitado em Natividade, mãe dos rapazes, em relação a uma frase do discurso de Paulo: “emancipado o preto, resta emancipar o branco”. Na compreensão do filho, a abolição “era o início da revolução”; para a mãe, sua frase “era uma ameaça ao imperador e ao império” (ver trecho completo no Anexo 2, Texto 11, p. 194).

As questões propostas pela coleção para analisar o fragmento do romance estimulam uma leitura crítica e bem contextualizada tanto da obra quanto do momento histórico em que é situada: em um dos exercícios, pede-se para interpretar a crítica embutida na reflexão feita em relação ao que o narrador chama de “frases felizes”, como a citada no parágrafo anterior: tais frases “expressam um sentimento geral e popular”, mas também são usadas “para fins pessoais” (p. 91 do volume 2). Se bem conduzida, a atividade permite que o aluno compreenda as motivações políticas diversas que estavam em jogo no discurso abolicionista e republicano da época.

Ainda na mesma coleção, o estudo da obra machadiana – que preenche dez páginas do volume – localiza a crítica racial no conto “O caso da vara” (1891), porém não há uma atividade de leitura do texto. O fragmento escolhido para apresentação é o trecho final, quando Sinhá Rita pede que Damião lhe passe a vara para castigar Lucrécia. Chama a atenção que, na exegese do texto, sejam identificados “o mandonismo escravocrata” e um elemento psicológico, “a angústia de Damião, dividido entre justiça e interesses pessoais” (p. 106 do segundo volume), como se a angústia não fosse também e principalmente de Lucrécia: “A negrinha pediu-lhe então por tudo o que houvesse mais sagrado, pela mãe, pelo pai, por Nosso Senhor... – Me acuda, meu sinhô moço!”, vemos no mesmo fragmento. A discussão racial também não consta do estudo de *Memórias póstumas de Brás Cubas*, em que a construção da personagem Prudêncio, por exemplo, enseja esse debate de modo bastante produtivo; no livro didático o romance é analisado a partir dos episódios do “óbito do autor”, do delírio e da personagem Marcela.

Anexa ao comentário de “O caso da vara”, encontra-se também menção ao conto “Pai contra mãe”, que rende, além da apresentação básica do enredo, um box a respeito dos instrumentos de tortura descritos pelo narrador no início do conto, e a intenção ali é destacar que ainda hoje há pessoas escravizadas em todo o mundo – estimam-se doze milhões – e convidar o aluno a visitar a página eletrônica da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Ainda que essa

escolha, por parte da coleção didática, seja uma maneira de atualizar o tema do conto, é de se lamentar que este e outros contos sirvam apenas como ilustração de algum tema, sem merecer uma análise mais aprofundada e uma proposta de atividade.

Já na Coleção H, é escolhido o conto “A causa secreta” para introduzir a prosa realista, no capítulo 29, “A linguagem do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo” (segundo volume). Machado é apresentado como “o principal escritor realista brasileiro”. Os exercícios sobre o conto abordam apenas aspectos interpretativos e formais, sem aprofundar nas características do autor, retomado no capítulo seguinte, “O Realismo em Portugal – O Realismo e o Naturalismo no Brasil”, como “o grande salto na ficção brasileira”. A fotografia que acompanha o texto está um pouco clareada, talvez não o suficiente para que seja visto como branco (ver Anexo 2, Figura 12, p. 211). Sua origem é descrita como “humilde – filho de um mulato carioca, pintor de paredes, e de uma imigrante açoriana” e os comentários sobre sua obra são um tanto vagos: “preocupado não só com a expressão e com a técnica de composição, mas também com a articulação dos temas, com a análise do caráter e do comportamento humano” (p. 174 do segundo volume). Para abordá-la, é selecionado o capítulo L de *Memórias póstumas*, em que narra o reencontro de Brás Cubas com Virgília, então casada com Lobo Neves (ver Anexo 2, Texto 12, p. 195). Chama a atenção por ser um trecho que não permite uma análise mais detida da sociedade carioca da época, sendo generalizável para o dito “comportamento humano”.

Passando para o caso de **Cruz e Sousa**, na Coleção D há, ao contrário da abordagem das outras coleções, uma contextualização mais detalhada de sua obra a partir da época e da sociedade em que estava inserido e de sua condição como homem negro. Vejamos a seguinte análise, entremeada pelo poema “Claro e escuro” (ver Anexo 2, Texto 13, p.195):

Na obra de Cruz e Sousa, o ato de criar está ligado ao ato de transcender. A poesia dá formato aos desejos de negação da realidade e de busca por uma libertação que é também a luta por uma transformação social. Se para um escravizado o ato de ler poesia já podia ser visto como ousadia, o ato de escrever constituía-se quase que rebeldia. [...]

O embate entre o escritor negro que escreve para se ver representado socialmente e dar voz aos esquecidos, mas também para agradar ao leitor branco e continuar a ser lido se reflete num eu-lírico dividido, que trilha múltiplos caminhos em busca de uma identidade afro-brasileira que só é alcançada plenamente na literatura, ainda que se divida entre o claro e o escuro, ou seja, entre os inseridos e os marginalizados.

[...] Pouco reconhecido em vida, em decorrência das dificuldades com que lidou para buscar sua sobrevivência e das resistências que a sociedade pós-abolição apresentava em relação aos afrodescendentes, Cruz e Sousa figura

hoje entre os maiores poetas brasileiros e sua obra vem merecendo estudos e sucessivas reedições. (p. 255-256 do segundo volume).

Entre os méritos dessa análise, destaco a explicitação de sua falta de reconhecimento em vida por causa da estrutura excludente de uma sociedade racista; a distinção importante entre os atos de ler e de escrever literatura nessas condições, possibilitando um agenciamento ainda mais significativo do sujeito; a menção ao contexto de produção e circulação dos textos literários, dado ainda raramente comentado nas coleções didáticas de maneira geral. É bastante relevante pensar na relação entre escritor e público para uma melhor compreensão das dinâmicas culturais e políticas que atravessam o fazer literário e seu estabelecimento no quadro social, o que contribui também para o entendimento da literatura como componente da sociedade.

Já a Coleção F, embora não se aprofunde na produção do autor, tem o mérito de apontar a leitura equivocada que se fez de sua obra por muito tempo, qual seja, a de que, com sua “obsessão pela cor branca”, mantinha-se alheio “às questões que lhe diziam respeito diretamente, como o Abolicionismo” (p. 218 do segundo volume). Aqui, reconhece-se que o poeta valeu-se da estética do Simbolismo para tratar da exclusão de seu grupo de maneira metafísica, transfigurando sua condição social em símbolos “universais”, como Dor, Morte, Mistério, Inferno e Infinito. Porém, o texto escolhido para apresentar o autor, “Dor negra” (ver Anexo 2, Texto 14, p. 196), é pouco aproveitado, resultando em um exercício de “verdadeiro ou falso” que não contribui de modo significativo para a leitura.

Chegando ao século XX, interessa olhar para o modo como **Lima Barreto** é estudado. Na Coleção A, por exemplo, aparece, primeiramente, em uma lista dos “principais autores” do Pré-Modernismo, junto de Euclides da Cunha, Graça Aranha, Monteiro Lobato e Augusto dos Anjos (p. 294 a 297 do segundo volume). Vale destacar a descrição que se faz do escritor e sua obra:

Lima Barreto (1881-1922) dá voz aos excluídos da sociedade brasileira. O jornalista destaca-se por seus romances sociais: Triste fim de Policarpo Quaresma e Recordações do escrivo Isaias Caminha.

Doente, pobre e mulato, o autor tinha consciência de sua situação social e, de forma inteligente, cria personagens como Policarpo Quaresma, que, encarnando um nacionalismo sonhador, permite que se componha com senso crítico um cenário do Rio de Janeiro da época.

Em seus romances predominam ambientes cotidianos e a linguagem simples, mais jornalística. Essa mudança de tom beneficia o Pré-Modernismo, pois abre espaço para a fala do povo brasileiro.

Suas personagens são sempre desajustadas. Isaias Caminha, por exemplo, encarna situação semelhante à do próprio Lima Barreto, vítima de discriminação racial e social. O romance descreve uma sociedade classista,

regida pelos valores do dinheiro. Policarpo Quaresma, por sua vez, personagem ingênua, não tem noção da realidade e sempre se frustra ao tentar colaborar para o desenvolvimento do país. (p. 294 do segundo volume)

Como nas demais coleções, o período em que escreveu Lima Barreto é tratado de maneira bastante superficial, não dando margem para um estudo mais aprofundado tanto de sua obra como a de outros autores contemporâneos a ele. No fragmento que destacamos, há um tom elogioso de modo geral, porém não permite vislumbrar a complexidade de sua produção; ao contrário, muito do interesse que ela suscitaria viria das características atípicas de seu autor, considerando a cor e a classe da maioria dos escritores do país: “doente, pobre e mulato”, que compõe personagens à sua semelhança, ou seja, vítimas de discriminação.

Na Coleção H, Lima Barreto aparece como “um dos poucos em nossa literatura que combateram o preconceito racial e a discriminação social do negro e do mulato” (p. 12 do terceiro volume) Aqui, como no outro exemplo, há uma insistência no termo *mulato*. A ênfase dada a sua obra, porém, é colocada no *registro* que o autor fez de “quase todos os acontecimentos da República” (p. 13). Saliento a palavra *registro* porque, além de ser utilizada na análise de sua obra, demonstra uma tendência comum na leitura da obra de escritores negros que enfrentaram explicitamente a temática em sua produção, conforme já pontuei neste capítulo: pouco ou nenhum destaque é dado a sua elaboração artística, a seu repertório literário, a seu estilo; é como se sua literatura se limitasse a registrar a realidade, sem interpretá-la, sem transformá-la por meio de sua técnica de escritor. No caso de Lima Barreto, isso é demonstrado também nos exercícios interpretativos de um fragmento do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* (ver Anexo 2, Texto 15, p. 196-197), que se concentram mais na compreensão do enredo do que propriamente em sua análise e em seu estudo formal, como vemos nas perguntas “Por que Quaresma foi preso?” e “Na prisão, Quaresma faz uma retrospectiva e uma avaliação de sua vida, de sua conduta e de seus valores. A que conclusão chega?” (p. 15). Assim, acaba por limitar-se a uma verificação de leitura, o que é bastante raso para o estudo de um escritor de sua envergadura.

Até aqui, foram apresentados dados sobre a inserção de autores negros considerados *canônicos* nos livros didáticos. A partir de agora, será analisada a abordagem feita de escritores negros *à margem do cânone*, contudo é necessário estabelecer o critério utilizado para tal categorização: busquei pensar o cânone no contexto do currículo escolar, o que significa olhar para o que se escolhe como paradigma de literatura, ou seja, que autores são considerados, nas coleções didáticas, como paradigmáticos do Modernismo, por exemplo; que autores têm seus

textos selecionados para exemplificar o que são um romance, um conto, uma crônica etc. Com isso, para definir aqueles que estão à sua margem, verifiquei quais aparecem de modo lateral, como apêndice de um tema, de um momento histórico, de um elemento estético, ou, quando surgem com maior ênfase, como exemplo de um recorte menor dentro do panorama literário: “literatura de autoria feminina”, “vozes da literatura afrodescendente” etc. Conforme já apontado no levantamento estatístico, trata-se de uma inserção minoritária dentro dos repertórios disponibilizados pelos livros didáticos, e, justamente por esse caráter minoritário, auxilia na compreensão do que quero dizer com *marginalização*. Uma vez que este recorte revelou os dados mais interessantes, escolhi exemplos de todas as coleções.

Na Coleção A como um todo, os exemplos de autores concentram-se quase exclusivamente em compositores/cantores, sobre o que falarei logo adiante. Há um único caso de uma escritora, Elisa Lucinda. Porém o poema escolhido no livro, “Só de sacanagem” (ver Anexo 2, Texto 16, p. 197), não é analisado, nem a autora é contextualizada ao leitor: o texto serve de introdução ao capítulo sobre o Pré-Modernismo, e o objetivo é pensar a arte “como um meio de denúncia dos problemas brasileiros” (p. 281 do segundo volume). Assim, o exercício proposto a partir do poema de Lucinda é que o aluno procure e compartilhe com a turma “um poema que retrate um problema brasileiro” (p. 284).

Quanto à presença mais comum de compositores negros – e aqui não é minha pretensão pôr em dúvida o caráter literário que pode haver nas letras das canções –, em detrimento de *escritores negros*, é possível recuperar o que foi discutido no capítulo anterior a respeito da *cidadania lúdica*, na expressão de Jurema Batista, e pensar que uma das maneiras sutis pelas quais o multiculturalismo acrítico opera é pela fixação de determinados espaços em que as vozes da diversidade podem circular. Quer dizer: é como se a inserção das produções culturais negro-brasileiras no material didático tivesse uma limitação que privilegiasse as formas estéticas mais facilmente atribuídas a essa população, como a música e a dança, expressões que, em tese, mobilizam mais o corpo e as sensações físicas do que a literatura, reservada a outros fenótipos, em uma espécie de atualização da dicotomia racista emoção negra/razão branca.

Na maior parte dos casos encontrados, esses autores não são apresentados e contextualizados ao leitor. Ainda que não seja possível e talvez nem necessariamente produtivo fazê-lo com todos os autores, é preciso atentar para o fato de que, considerada a inserção minoritária da autoria negra, tal tratamento de certa maneira perpetua a invisibilidade dos artistas negros. Outro elemento importante de se avaliar é a recorrência de seus textos em exercícios gramaticais, mais do que nas atividades relacionadas ao estudo literário.

No primeiro volume, por exemplo, em capítulo a respeito das diferenças entre a linguagem oral e a linguagem escrita, é escolhida como exemplo de oralidade a letra da canção “Um pião de vida loka”, do grupo de rap Trilha sonora do gueto (p. 99-100 do livro; ver Anexo 2, Texto 17, p. 197-198). Nos exercícios elaborados sobre o texto, pede-se para identificar os alvos das críticas apresentadas na letra (no caso, os policiais e a truculência com que agem nas periferias) e, depois, o estudante deve concentrar-se em explicar os fenômenos fonéticos resultantes da oralização da escrita, como redução de ditongo para vogal, junção de palavras etc. Ainda no primeiro volume, há uma atividade de comparação da Lira 34 de *Marília de Dirceu*, de Tomás Antônio Gonzaga, com a canção “O mundo é um moinho”, de Cartola (p. 310-313). Contudo há apenas um exercício em que os estudantes devem analisar o conteúdo dos textos, especificamente a abordagem do tema da fragilidade da vida; nos demais, trata-se de uma análise formal, para identificar os vocativos, os tempos e modos verbais. Ademais, como também é comum ao tratamento dado à obra de Carolina Maria de Jesus, por exemplo, encontra-se uma questão que pede que o aluno localize na letra de Cartola uma “variação no uso formal da língua – quando o eu-lírico dirige-se à interlocutora ora na segunda pessoa do singular, ora na terceira” –, o que revelaria, em comparação com o poema de Gonzaga, seu “caráter mais popular”, ainda que não interfira “na delicadeza e na profundidade dessa canção” (p. 313).

Essas duas características principais, quais sejam, a maior incidência de *compositores* negros em relação a *escritores* e a utilização de seus textos sobretudo em atividades gramaticais, são também a tônica da Coleção B. O único escritor encontrado é Paulo Lins com *Cidade de Deus*, e, tal como verificado nas coleções E e G, a obra aparece relacionada ao romance *O cortiço*. A proposta comparativa aparece apenas como elemento complementar do capítulo do Naturalismo, sem um direcionamento específico de como trabalhar conjuntamente as duas obras. Há um fragmento do romance de Lins e, em seguida, um pequeno box explicativo:

O romance *Cidade de Deus* (1997), de Paulo Lins, é um exemplo de abordagem contemporânea do modo como a inserção em certo contexto condiciona a vida das personagens. O cortiço de Aluísio Azevedo se transforma em outro cenário, atual, da pobreza carioca: a favela. O romance de Lins também trabalha com um grande grupo de personagens, todas afetadas por uma demanda permanente que o meio lhes impõe, o que eleva o espaço (a Cidade de Deus) à condição de protagonista. Afetada de modo distinto pelo contexto, cada personagem representa uma maneira específica de responder às exigências da vida na Cidade de Deus (p. 134 do segundo volume).

Além de o comentário sobre o livro estar limitado a um box, a perspectiva comparatista não faz mediações sobre as *diferenças* entre as obras, quase como se o romance de Paulo Lins

fosse apenas uma atualização do de Azevedo. Tal limitação é ainda mais problemática quando se considera o lugar isolado que Lins ocupa dentro da coleção, conforme apontado.

A Coleção C revelou um dado espantoso: não há nenhum exemplo de autor negro fora do cânone em seu repertório literário. Se há um atenuante dessa grande lacuna é o fato de ser a coleção com a menor distribuição em território nacional, como mostrado no levantamento estatístico.

Já a Coleção D (junto da Coleção G) é um caso raro do *corpus*: os textos relacionados ao recorte desta pesquisa ultrapassam 10% da totalidade de produções literárias reunidas: nesse caso, somam 14,67%, ou 80 de 545 totais distribuídos nos três volumes. Vejamos como, então, ocorre a abordagem.

No primeiro volume, encontra-se no segundo capítulo, “Literatura e sociedade”, uma coletânea de atividades ao final, elaboradas a partir de textos que tangenciem a relação indicada no título. Entre eles, há um poema de Solano Trindade, “O céu é mesmo um buraco” (ver Anexo 2, Texto 18, p. 198-199), que suscitou algumas questões a respeito de seus aspectos formais (uso de repetições e de diminutivos), e outras sobre os aspectos temáticos: “O poema faz referência a dois espaços da cidade do Rio de Janeiro: Copacabana e Caxias. Que diferença pode haver, segundo o eu-lírico, entre a morte de crianças nesses dois espaços?” e “Em sua opinião, para as crianças que morrem muito cedo em razão de uma vida precária, com pouca assistência, ‘o céu é mesmo um buraco’? Justifique sua resposta” (p. 34). As perguntas são potentes para ensejar uma discussão importante, porém falta contextualização da obra do autor, que poderia até mesmo aparecer entre o repertório do capítulo, e não apenas figurar nos exercícios que o encerram, novamente numa espécie de anexo.

O mesmo procedimento é verificado, também no primeiro volume, ao final do capítulo 5, “Poesia e poema”, que trata do trabalho de composição poética. Há uma canção do grupo de rap Racionais MC’s, “Brasil com p”, e o poema visual “Apartheid soneto”, de Avelino Araújo, ambos com elementos bastante produtivos para a abordagem temática do capítulo, mas que são utilizados somente nos exercícios complementares (p. 64).

No capítulo 9, “Movimentos literários”, há uma explicação da forma pela qual tais movimentos serão tratados na coleção: “a opção é trilhar dois caminhos simultâneos e complementares: o da abordagem histórica e o da abordagem comparativa” (p. 94), dentro do espectro das literaturas de língua portuguesa, de modo a perceber “semelhanças e diferenças textuais e culturais” e compreender as “especificidades de cada produção literária nacional”.

Assim, pelo viés comparatista, vê-se nas atividades que fecham o capítulo (p. 100) o elemento da intertextualidade paródica a partir do poema “O que não dizia o poeminha do Manuel”, de Márcio Barbosa, posto em comparação com o texto ao qual se refere, o *poeminha* “Irene no céu”, de Manuel Bandeira (ver Anexo 2, Textos 19 e 20, p. 199). A rubrica ao professor pede, então, que

chame a atenção dos alunos para o fato de que o poeta Márcio Barbosa introduziu um elemento novo em seu poema: o racismo. Em Bandeira, a questão do preconceito racial não está presente. O autor Márcio Barbosa introduz o tema do preconceito e propõe uma maneira combativa de agir diante desse problema: os negros devem ser sujeitos (agentes) e não se submeter a nenhuma forma de preconceito (p. 100).

Com efeito, é impossível fazer a leitura intertextual sem passar por esses elementos. Contudo, será mesmo que no poema de Bandeira “a questão do preconceito racial não está presente?”. É possível afirmar que a paródia de Barbosa quer justamente chamar a atenção para formas sutis e veladas de racismo, o que inclusive ajuda a compreender melhor o título, “O que não dizia o poeminha do Manuel”. É produtivo, assim, desvelar os conteúdos implícitos na caracterização de Irene, “boa”, “sempre de bom humor”, e em seu comportamento – “— Licença, meu branco!”, diz ela –, de modo a desmontar a imagem servil e dócil da mulher negra, bastante conveniente para a manutenção do racismo.

Ainda nessas atividades do capítulo 9, há, na sequência, o exercício comparativo de “Trem de ferro”, também de Bandeira, e “Tem gente com fome”, de Solano Trindade (ver Anexo 2, Textos 21 e 22, p. 199-202). Há, primeiramente, questões que analisam os recursos sonoros desses textos, elementos fundamentais de sua composição; depois, propõe-se o estudo do conteúdo: “Explique ao menos uma diferença (ruptura) que o poema “Tem gente com fome” apresenta em relação ao poema “Trem de ferro” (p. 101). Na rubrica, sugere-se a seguinte resposta:

Uma primeira diferença importante pode ser percebida no refrão de cada um: no de Bandeira, as pessoas tomam ‘café com pão’, já no poema de Solano Trindade ‘tem gente com fome’. [...] Por fim, enquanto o poema de Bandeira aponta o trem como símbolo de progresso, que atravessa com rapidez a paisagem rural, o de Trindade não atribui ao trem o sentido de progresso, mas o da degradação social, ao retratar a fome que castiga os passageiros.

No capítulo 10, a respeito do Trovadorismo (p. 115), há a boa surpresa de encontrar um poema de Luiz Gama, “Retrato” (ver Anexo 2, Texto 23, p. 203), relacionado de modo orgânico e produtivo com a temática: no caso, o aluno deve identificar semelhanças de seu texto, um poema satírico, com as cantigas de maldizer. Infelizmente, porém, não é feita qualquer contextualização sobre o autor.

No segundo volume, em capítulo sobre a poesia romântica, Luiz Gama reaparece com o poema “Saudades do escravo” (ver Anexo 2, Texto 24, p. 202-203), e as atividades de análise já apontam para uma interpretação mais potente:

- b) No poema, é possível notar uma oposição entre um “lá” e um “cá”, num diálogo intertextual com a “Canção do exílio” de Gonçalves Dias. No poema gonçalvino, o “lá” era representado pelo Brasil e o “cá” representado por Portugal. Identifique os lugares representados pelo “lá” e pelo “cá” no poema de Luiz Gama.
- c) O eu-lírico apresenta idealismo em seu poema, ao separar o corpo da alma, com privilégio da alma sobre o corpo. Qual a importância desse idealismo no contexto da escravidão do poema?
- d) Considerando suas respostas aos itens anteriores, é possível ou não afirmar que se trata de um poema de resistência? Justifique. (p. 88)

Um dos méritos dessa proposta de leitura é relacionar a produção de Gama à agenda estética do Romantismo, como é possível ver no item c dos exercícios, e problematizar a forma como ele respondeu a essa agenda, mostrando um trabalho de forma e conteúdo que possibilita um novo olhar sobre a escola romântica. Cabe destacar também que esta atividade é sequenciada pela apresentação dos *Cadernos Negros*, o que contribui para articular um projeto de afirmação da identidade negra que perpassa a história da literatura brasileira.

Chegando ao terceiro volume, há dois capítulos de grande interesse ao recorte da pesquisa: “Caminhos da ficção contemporânea em língua portuguesa” e “Caminhos da poesia contemporânea em língua portuguesa”. Na seção que trata propriamente dos escritores brasileiros, verifica-se, no primeiro capítulo, que o que se entende por tendência nessa produção literária é o que se chamará de “realismo feroz”, a partir do conceito de Antonio Candido (1989) utilizado na coleção. Dentro dessa estética, os autores elencados entre os mais recentes (segundo o livro, final dos anos 1980 em diante) são João Gilberto Noll, Ana Miranda, Cristóvão Tezza, Milton Hatoum, Chico Buarque, Patrícia Melo, André Sant’Anna, Bernardo Carvalho, Paulo Lins, Marcelo Freire, Marçal Aquino, Ferréz, Fernando Bonassi e Marcelo Mirisola. O escritor escolhido para maior aprofundamento – ainda que bastante pequeno, ocupando pouco menos de uma página inteira – é Paulo Lins, com seu *Cidade de Deus*, embora nem seu pertencimento étnico nem sua construção de personagens negras sejam discutidos ou mencionados, focalizando apenas a transição da favela como espaço da malandragem para reduto do tráfico (p.272-273).

Já no capítulo acerca da poesia contemporânea, autores negros não são citados entre os principais exemplos. Há um box intitulado “Edições Toró: poesia e mobilização social”, em que se apresenta parte da mais recente safra poética das periferias de São Paulo:

Trabalhando para dar visibilidade à cultura produzida nas periferias da cidade, muitas vezes na contramão da mídia e do mercado editorial, o grupo, reunido sob o selo Edições Toró, conta com a colaboração de escritores que participam do Sarau da Cooperifa, na zona sul paulista. Dentre eles, destacam-se Dinha, Sílvia Diogo, Maria Tereza, Rodrigo Ciriaco, Robson Canto e Allan da Rosa. (p. 287)

O poema escolhido para exemplificar essa produção é “Danação”, de Allan da Rosa, contudo não é feito comentário nem contextualização, seja do poema, seja do autor.

Cabe ainda pontuar que poetas como Solano Trindade, Oswald de Camargo, Márcio Barbosa e Conceição Evaristo – esta com o poema “Vozes-mulheres”, embora no livro a autoria esteja indicada como de Miriam Alves – figuram em seção complementar ao capítulo a respeito do Modernismo. Apesar de ser bastante positiva a associação de suas produções a um contexto literário bem estabelecido e reconhecido como é o Modernismo, não há discussão mais aprofundada desses autores e suas obras.

Passando para a Coleção E, no primeiro volume, em capítulo dedicado ao gênero “diário”, há o pareamento de fragmentos de *Minha vida de menina*, de Helena Morley, que desde 2017 figura na lista de leituras obrigatórias do vestibular da FUVEST, e de *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que entrou em 2018 na lista do vestibular da UNICAMP. Ambas as obras estão reunidas em um tópico que trata de “literatura e memorialismo”: “Muitas vezes a literatura aproxima-se bastante da vida real, seus autores trabalham fatos ocorridos com eles, refazendo esse passado, dando a ele outra perspectiva, recuperando acontecimentos que dizem respeito a toda uma geração ou simplesmente expressando emoções particulares e...semelhantes às nossas” (p. 231).

Acerca do diário de Helena Morley, ainda que a autora não esteja dentro da categoria sob análise, cabe destacar uma nota elaborada pela coleção didática no que se refere ao uso, recorrente na obra, de termos como *crioulinho*, *negrinho*:

Essas formas de tratamento, costumeiras na época, têm viés preconceituoso. O falante muitas vezes nem sequer tem noção desse fato, como parece ser o caso da personagem, embora isso não justifique o preconceito. Converse com o(a) professor(a) de História a respeito da época em que se passa a história do diário – segunda metade do século XIX, quando a extração de minério já estava bem em declínio –, para conhecer melhor o papel do negro na sociedade brasileira desse período (p. 232 do primeiro volume).

Por um lado, chama a atenção positivamente a preocupação em apontar o viés preconceituoso dos termos, porém questiono por que a discussão deve ser transferida para o

professor de História; ora, por que não propor um trabalho conjunto dos docentes de História e de Português? É de suma importância que o educador de língua portuguesa e literatura esteja preparado para discutir e combater o racismo especialmente por ter a linguagem como seu principal objeto de estudo.

Sobre o livro de Carolina de Jesus, há um exercício que solicita que o aluno encontre referências “a) ao espaço físico onde vive Carolina Maria de Jesus; b) ao contexto histórico em que ocorrem os fatos relatados” (p. 236); outro, mais interessante, que pede a seleção de trechos “que não são meramente relatoriais, mas que expressam *reflexão* de Carolina de Jesus” (p. 236, grifo do texto original). Ao menos nesse aspecto, contraria a abordagem mais comum encontrada nos livros didáticos: a de resumir sua obra a um relato, que reduz sua produção ao olhar da mera curiosidade. Contudo, as atividades a respeito de Quarto de despejo terminam com uma fórmula bastante repetida: identificar “palavras ou expressões que contrariam a ortografia oficial e trechos que apresentam problemas de concordância” (p. 247). Sem surpresa, a rubrica ao professor justifica-se com a opinião de, se a linguagem de Carolina não fosse respeitada, “o texto perderia a autenticidade”. A preocupação é curiosa, porque, quando se trata de sua escrita, é como se todos os outros escritores não apresentassem desvios da norma oficial que necessitassem de um trabalho editorial.

No segundo volume, o único autor negro encontrado é Paulo Lins, cujo romance *Cidade de Deus* é comparado com *O cortiço*, como já foi comentado na categoria anterior. O terceiro volume, que deveria apresentar um repertório mais profícuo de escritores negros, não apresenta nenhum que esteja fora do cânone, mesmo tendo como foco as literaturas moderna e contemporânea.

Como se tem evidenciado, Paulo Lins costuma aparecer de modo isolado quando se pensa em autores negros não canônicos, e sempre de maneira bastante superficial. Na Coleção F não é diferente. Seu nome é citado no capítulo “Tendências contemporâneas da literatura brasileira, em uma lista de escritores que elegeram como temas “dramas existenciais, denúncia política e social, marginalidade, minorias, problemas da vida urbana e rural, erotismo, violência, drogas, lirismo, sonho e fantasia” (p. 123 do terceiro volume). No que tange à literatura contemporânea, as coleções restringem-se, de modo geral, a elaborar catálogos de nomes de escritores, sem trazer elementos que estimulem a curiosidade por suas produções.

Já a Coleção G conta com o repertório mais abundante do *corpus*, chegando a 17% do total dos textos literários. Quanto à distribuição em território nacional, encontra-se em 5º lugar, com quase 670 mil exemplares distribuídos no país.

No segundo volume, no capítulo a respeito da poesia romântica (p. 40-59), há, ao final de uma atividade a respeito do poema “O navio negreiro”, de Castro Alves, um conjunto de questões que, apesar de em menor destaque na diagramação, apontam para uma importância de atualizar o tema e seu tratamento e levam, na coleção, ao estudo de autores negros:

- Você acha que a poesia de denúncia social de Castro Alves influenciou a poética contemporânea? Que poetas afro-brasileiros dialogam com sua poesia?
- Em sua opinião, os problemas apontados em “O navio negreiro” ainda persistem em nossa sociedade? Que outras temáticas poderiam ser abordadas nos dias de hoje?

Para ajudar a refletir a respeito dessas questões, leia um poema de Adão Ventura, poeta afrodescendente contemporâneo:

Flash back

áfricas noites viajadas em navios
e correntes,
imprimem porões de amargo sal
no meu rosto,
construindo paredes
de antigas datas e ferrugens,
selando em elos e cadeias,
o mofo de velhos rótulos deixados
no puir dos olhos.

(VENTURA, Adão. **A cor da pele**. Belo Horizonte: Edição do autor, 1980 [s.p.])

Antes dos exercícios a respeito do poema, há uma pequena biografia do autor e a indicação de uma entrevista com ele que pode ser acessada em um blog do programa de tevê Vereda Literária. No primeiro exercício, dá-se a definição do termo “*flashback*” de acordo com o dicionário Aulete e, em seguida, pede-se para a) fazer uma relação entre o título e o tema do poema de Ventura; b) relacionar o que há de comum entre o poema e o trecho lido anteriormente de “O navio negreiro”. Cabe notar que não se solicita que o aluno identifique as diferenças, o que seria bastante significativo para uma leitura mais densa e atualizada das questões suscitadas pelos textos. No segundo exercício, deve-se interpretar os versos do poema, divididos em dois eixos: i) a viagem nos navios negreiros, versos 1 a 3; ii) a herança da escravidão, versos 5 a 9.

No terceiro exercício, outro texto é acrescentado à análise comparativa: uma releitura homônima do poema de Castro Alves feita pelo rapper Slim Rimografia (ver Anexo 2, Texto 25, p. 203-205). Aqui, a tarefa consiste em explicar alguns conjuntos de versos com base “no que você

leu e conhece a respeito da poética de denúncia contra a violência e a discriminação racial” (p. 48). É uma boa oportunidade de mobilizar o repertório dos estudantes, e, ao mesmo tempo, um desafio para o educador, o que remete à discussão feita no capítulo anterior quanto ao papel do livro didático: este tipo de atividade explicita a necessidade de aliar uma boa formação ao bom uso do material, o qual, ainda que bastante importante no cotidiano escolar, não substitui, evidentemente, o professor.

No quarto exercício, encontra-se uma abordagem um pouco diferente da usual, na aproximação do poema “Vozes d’África”, de Castro Alves, à mencionada releitura de Slim. A atividade pede para estabelecer um diálogo entre dois conjuntos de versos, que reproduzo a seguir:

Deus! ó Deus! Onde estás que não respondes!
Em que mundo, em qu’estrela tu t’escondes
Embuçado nos céus?
Há dois mil anos te mandei meu grito,
Que embalde, desde então, corre o infinito...
Onde estás, Senhor Deus?

(ALVES, Castro. Vozes d’África. In: **Os escravos**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1921. v.2, p. 108)

Filhos da pátria amada, idolatrada mãe
gentil
Onde tu estavas que tamanha atrocidade
não viu

(SLIM Rimografia. **Navio negreiro**. São Paulo: Panda Books, 2011, [s.p.])

Aqui, interessa a dupla intertextualidade: a com a do poema de Castro Alves e com a do Hino Nacional, em que o eu-lírico cobra da pátria pela indiferença em relação ao sofrimento dos negros, o que contribui para ampliar a discussão a respeito do tema. Por fim, no quinto exercício, há uma atividade que, segundo a orientação do livro didático, deve ser feita em grupo e oralmente: “Como vocês viram, vários poetas apontaram problemas ainda presentes na realidade dos afrodescendentes. Conversem com os colegas e o professor sobre algumas ações que deveriam ser desenvolvidas pela sociedade e pelas autoridades brasileiras para sanar esses problemas” (p. 49). A proposta pode ser bastante potente, especialmente por ser de caráter coletivo e oral, permitindo uma reflexão mais abrangente sobre as questões evocadas pelos textos literários.

É interessante notar uma característica dessa coleção que pode ajudar no desenvolvimento das atividades por parte do docente: em diversos exercícios, verifica-se um

símbolo que, segundo a legenda do Livro do Professor, significa “Assessoria Pedagógica”, cuja função é oferecer “maiores informações ou subsídios a respeito de determinadas questões ou atividades propostas” (p. 41 do apêndice homônimo, parte do livro em que esses elementos são reunidos). Antes de verificar como isso é feito em relação às tarefas comentadas, cabe destacar que pode ser objeto de futuras pesquisas como e se os docentes aproveitam esses recursos das coleções didáticas.

Sobre a Assessoria Pedagógica oferecida para o exercício acerca do poema de Adão Ventura, encontra-se a seguinte instrução:

Informe aos alunos que, além de poetas como Adão Ventura, outras vozes contemporâneas, como as dos músicos de rap, denunciam a discriminação contra os negros. Muitos comparam os camburões da polícia a navios negreiros por causa da violência a que os negros ainda são submetidos. Os grupos O Rappa e Racionais MC's; os artistas Mano Brown, Thaíde e DJ Hum; o compositor e cantor Crioulo; o músico Flávio Renegado; o rapper Sabotage (Mauro Mateus dos Santos), que foi assassinado em São Paulo; o grupo Nação Zumbi (do qual fez parte Chico Science), entre outros, denunciam em suas músicas o preconceito racial, a pobreza nas grandes cidades e a truculência da polícia, e reafirmam o sentimento de pertencimento e orgulho de sua etnia, e da sua rica cultura (p. 62 do apêndice do segundo volume).

Até perto do final do parágrafo, o roteiro era o mesmo encontrado mais comumente nos materiais didáticos: a vinculação exclusiva da temática racial à denúncia social e a situações de violência e pobreza, o que, sempre vale dizer, é parte da verdade, mas de forma alguma a verdade inteira. Contudo, é motivo para celebrar que, nesse caso, também se associa a poética negra contemporânea a um movimento de resgate identitário e cultural e valorização dessas raízes. Assim, aliando a urgência da denúncia com a manifestação do orgulho de seu pertencimento étnico, caminha-se de maneira mais consistente para as reparações históricas e simbólicas tão reivindicadas.

A respeito do quinto exercício, a Assessoria Pedagógica instrui a desenvolver em conjunto com os professores de História, Filosofia e Sociologia. A ideia é pesquisar “projetos institucionais e leis que defendem a igualdade racial, como o Estatuto da Igualdade Racial, o decreto que regulamenta a Lei de Cotas, a lei que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira, entre outros” (p. 63 do apêndice). Indicam-se também os artigos “O longo combate às desigualdades raciais”, do IPEA; “Do navio negreiro ao camburão, da literatura à música popular, de Castro Alves a O Rappa”, de Juliana Machado Britto; e “A trajetória do negro na literatura brasileira”, de Domício Proença Filho.

Ainda no segundo volume, há uma breve atividade acerca do poema “Minha mãe”, de Luiz Gama (ver Anexo 2, Texto 26, p. 205-207). Não há aprofundamento a respeito do poema propriamente, nem da poética do autor, também apresentado em uma pequena biografia, como é característico da coleção. Pede-se, sem mais contextualizações, que o estudante interprete alguns versos: os que estabelecem intertextualidade com o poema “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu; e aqueles que valorizam a beleza e a altivez da mãe. Na Assessoria Pedagógica, sugere-se que o docente apresente à turma a mãe de Luiz Gama – Luiza Mahin (ainda que tal informação seja contestada, por falta de evidências contundentes) – e um rap de Rafael Pondé que tematiza a Revolta dos Malês (p. 62 do apêndice).

No terceiro volume, em capítulo acerca da prosa contemporânea, encontra-se em um quadro panorâmico sobre “A violência da desigualdade denunciada por artistas contemporâneos” uma enumeração de escritores, em que o único autor negro é Paulo Lins; de músicos, categoria já mais profícua em autores negros: Chico Science, MVBill, Mano Brown, Rapper X, Criolo; e cineastas e roteiristas, sem exemplos de artistas negros nesse caso. Todos eles “expressam em suas obras indignação contra a desigualdade social, o racismo e a violência na sociedade brasileira como resultado da globalização, do capitalismo selvagem e da corrupção nos círculos do poder constituído” (p. 207). Aparece em destaque a autora Conceição Evaristo, “uma voz feminina no romance afro-brasileiro”, com uma pequena biografia, foto colorida e a apresentação do enredo de seu romance *Ponciá Vicêncio*. Há, em seguida, quatro questões de múltipla escolha a respeito de um fragmento do livro, retiradas da prova do vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL-PR).

Encontra-se também um capítulo que trata das “Poéticas brasileiras da segunda metade do século XX e século XXI” (p. 246-272), que, infelizmente, não aborda autores negros. Estes são reunidos no capítulo seguinte, “Vozes poéticas femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas” (p. 273 a 291). Esta divisão constitui um bom exemplo de marginalização em relação ao cânone: é como se essas “vozes poéticas” tivessem um espaço bem delimitado para se fazerem ouvir, não podendo disputar o campo literário com seus contemporâneos que não receberam os rótulos “feminino”, “afrodescendente”, “africano”.

A esse respeito, é relevante retomar a discussão, feita no capítulo anterior, acerca da literatura negra, afro e negro-brasileira. Diante do exemplo mencionado, ganha força, é preciso dizer, o argumento de Domicio Proença Filho de recusar tais adjetivações para a literatura feita por escritores negros, uma vez que o lugar lateral que ela ocupa nos livros didáticos reforça o gueto temido pelo autor. A questão parece-me outra, contudo: capitular em relação às adjetivações

reivindicadas por um número expressivo de escritores negros seria justamente aceitar os usos limitantes que se tem feito delas, em vez de buscar construir o conceito a partir das próprias perspectivas – diversas – desses artistas.

No capítulo em questão, há o poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo (ver Anexo 2, Texto 27, p. 207), precedido das seguintes perguntas: “A poética dos afrodescendentes apresenta temas e dicção peculiares? Você já leu algum dos livros da série *Cadernos Negros*? (p. 278). Cabe salientar que, sobre a primeira questão, não há orientação de como o professor pode conduzir o debate; e, sobre a segunda, não há qualquer explicação do que se tratam os *Cadernos Negros*.

O mencionado poema de Evaristo é apresentado como “uma espécie de manifesto-síntese de sua poética” e suscita um exercício em que o estudante deve identificar a quem se referem as mulheres alegorizadas no texto: da bisavó como representação das africanas escravizadas à filha como a mulher negra contemporânea, “emancipada” (p. 279). A Assessoria Pedagógica relativa a esta atividade pede para o professor explicar a diferença entre os termos “literatura negra” e “literatura afro-brasileira”, sem, no entanto, indicar possíveis referências que lhe sirvam de consulta (p. 92 do apêndice do terceiro volume).

Na sequência, há um exercício que reúne os poemas “Trocar de máscara”, de Esmeralda Ribeiro, “Canto aos Palmares”, de Solano Trindade, e um fragmento de “Diariamente”, de José Carlos Limeira, em que se solicita apenas que o aluno identifique as temáticas de cada um.

Por fim, a coleção traz um exercício de múltipla escolha acerca do poema “Mahin amanhã”, de Miriam Alves, retirado do vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA). Na Assessoria Pedagógica, sugere-se que o professor de História trabalhe em conjunto, de modo a contextualizar o evento da Revolta dos Malês e “comparar a versão oficial com a versão defendida por Miriam Alves no poema” (p. 93 do apêndice). Esta proposta vem ao encontro de um dos objetivos deste trabalho de revisão dos repertórios literários, qual seja, o de pensar no texto literário também como releitura da história, possibilitando uma visão mais multilateral dos fenômenos históricos que nos constituem e da importância das vozes dissonantes na literatura.

Assim como a Coleção C, na Coleção H também não há autores negros fora do cânone. Este problema é agravado pelo fato de ser a coleção mais distribuída no território nacional, com 2.281.421 exemplares, como indicado no levantamento estatístico.

Por fim, chegando à Coleção I, no primeiro volume o único exemplo encontrado é Carolina Maria de Jesus, porém em uma seção de análise da ortografia. Conhecendo o histórico da recepção à sua obra, pode-se ver nisso mais uma tentativa de desqualificá-la como escritora – a esse respeito aprofundar-me-ei no próximo capítulo.

Carolina de Jesus também é a única referenciada no segundo volume, como espécie de anexo à análise do romance *O cortiço*. Um fragmento de *Quarto de despejo* é apresentado em um box junto de uma fotografia da autora em um posto para autógrafo no lançamento de sua obra (ver Anexo 2, Figura 13). Vale conferir o texto que acompanha o trecho do livro: “A semelhança entre sua vida e a das personagens de *O cortiço* não é mera coincidência: é o retrato das injustiças sociais que, ao longo do tempo, só se agravam em nosso país” (p. 432 do segundo volume). É evidente que as circunstâncias que atravessam essas vidas são muito próximas, o que revela a perpetuação da precariedade social a que estão submetidas; entretanto a coleção perde a oportunidade de mostrar as profundas diferenças entre as duas obras, que, partindo de matéria semelhante, engendram formas distintas de representação da pobreza. Não há lugar na obra de Carolina de Jesus para as personagens planas que caracterizam a tipologia construída por Aluísio Azevedo; ao contrário, a pujança de sua escrita revela-se na medida em que revela as camadas da interioridade dessa mulher, que reflete ativamente sobre o que sente e observa.

Por fim, no terceiro volume, não se encontra nenhum exemplo de autor negro fora do cânone, mesmo havendo um longo capítulo de 82 páginas dedicado ao que, na coleção, é chamado “Pós-Modernismo”. Ali, o ponto de partida é a geração de 45, com João Cabral de Melo Neto, Clarice Lispector e João Guimarães Rosa, passando pelos concretistas e seus herdeiros – os irmãos Campos, Décio Pignatari, Ferreira Gullar, Affonso Romano de Sant’Anna e José Paulo Paes. Continua com as “vozes intimistas” de Marina Colasanti, Heloísa Seixas e Adélia Prado, vai para Manoel de Barros, Chacal, Cacaso e Paulo Leminski; na prosa, Rubem Fonseca, Dalton Trevisan, Milton Hatoum, Lygia Fagundes Telles e Torquato Neto. Aqui, verifica-se um procedimento repetido nas coleções, ao sincopar a literatura brasileira contemporânea em listas de autores, sem aprofundar-se e, com isso, sem estimular a formação de leitores dessas produções.

Voltando às questões formuladas no início da análise dessa categoria, é perceptível que i) em muitos casos o pertencimento étnico-racial dos autores não é mencionado, o que inibe a discussão sobre a literatura negra nos LD; ii) quando mencionado, raramente se busca relacioná-lo com a obra, gerando efeito semelhante; iii) a inserção da autoria negra nos panoramas literários, sobretudo da literatura contemporânea, ainda é bastante escassa; iv) quando contemplados

nesses panoramas, raras são as vezes em que são apresentados junto de exemplos de textos seus, muito menos de exercícios interpretativos a respeito, acabando por ser apenas um nome em uma lista; v) as discussões teóricas acerca da literatura negra/afro/negro-brasileira no máximo aparecem como sugestão bibliográfica, não consistindo, assim, em um suporte para o estudo desses autores e suas obras.

3.3. Balanço da análise

Chegando ao final deste capítulo, foi possível refinar a percepção no que tange aos repertórios literários dos livros didáticos e como trazem a temática racial e a autoria negra. Sendo tais repertórios constituídos em sua larga maioria por obras canônicas, é de notar-se a inserção ainda bastante tímida da questão, tratada, na maioria das vezes, como elemento lateral da formação da literatura, da cultura e da nação. Mesmo escritores negros que figuram nesse panteão, como Machado de Assis e Lima Barreto, são abordados de modo a inibir um estudo mais sensível e amplo de suas produções a partir do lugar social e cultural que ocuparam e de sua importância para o pensamento negro brasileiro. Assim, reivindico aqui uma perspectiva estrutural sobre o cânone literário e cultural que tome a questão racial como basilar para melhor compreender a literatura e a nação em que se insere.

Em diversos exemplos recolhidos dos LD foi possível perceber a confirmação de uma das hipóteses iniciais, qual seja, a de que, quando há textos de temática racial e/ou autoria negra, sua inclusão nos materiais não extrapola um multiculturalismo acrítico, por limitar-se, grosso modo, a inserir textos aqui e acolá, sem de fato promover reflexão bem fundamentada e nuançada a respeito das dinâmicas socioculturais. A diversidade que ocasionalmente figura nos repertórios é muito mais um reforço do mito da democracia racial do que efetivamente um reconhecimento das complexidades (e nisto não há apenas elementos positivos) que nos caracterizam como nação.

Alguns dos efeitos dessa diversidade pintada com cores idealizadas são i) uma persistente fetichização do corpo negro na forma como as atividades são elaboradas, seja pela escolha de textos, seja pela escolha das imagens que os acompanham, o que faz retomar a discussão de Clóvis Moura acerca da ausência de real cidadania do sujeito negro – a cidadania possível é aquela reservada a instâncias em que o negro seria inofensivo às estruturas de poder, isto é, as instâncias lúdicas, como a música, a dança, o esporte; ii) a ausência de contraponto à imagem estereotipada que se consolidou a respeito do negro em nossa literatura. Como discuti junto de Candido ([1988] 2011) e Brookshaw (1983) no capítulo anterior, tal ausência impede o cumprimento do papel humanizante da literatura, o que deve fazer repensar os enunciados

costumeiramente encontrados nos LD no que concerne às funções sociais do literário. Ainda, relembrando as diretrizes do PNLD para os livros de língua portuguesa que foram apresentadas também no capítulo anterior, ficou nítido como a tarefa de facilitar ao estudante a construção de uma “concepção esteticamente legítima da literatura de língua portuguesa” fica comprometida quando tão pouco do trabalho estético presente no texto literário é de fato discutido nos LD, especialmente no texto literário de autoria negra, em que o interesse “sociológico” da obra e/ou do autor prevalece.

O saldo das avaliações das coleções didáticas não é, portanto, positivo. Houve avanços, certamente, considerando o histórico do livro didático no país, porém, passados quinze anos da lei 10.639 e dez anos de sua atualização pela lei 11.645, ainda há muito a ser feito para que as questões da literatura, da história e das culturas dos povos negro e indígena sejam de fato tratadas em sua complexidade e importância para a literatura, a história e a cultura brasileiras. É sabido que apenas melhorar os livros didáticos não é suficiente para dar conta dessas mudanças – é urgente aprimorar a formação de professores e engajar toda a comunidade escolar na discussão étnico-racial, por exemplo –, contudo compreendo a relevância desse instrumento pedagógico no cotidiano escolar e, por isso, insisto na necessidade de torná-lo um aliado comprometido com as transformações que almejamos. Afinal, se os estudantes ainda dependem, em grande medida, dos LD para formar seu repertório literário, as coleções didáticas em questão não contribuem para que eles conheçam, com qualidade, autores negros significativos para a literatura brasileira, como alguns dos nomes que serão estudados adiante. Nesse sentido, o quarto e último capítulo deste trabalho buscará pensar possibilidades outras de repertórios literários, tanto em diálogo com o cânone quanto em construção de novos debates e perspectivas.

capítulo quatro | *vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas:* como os repertórios podem ser

A leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo”, ou de “reescrevê-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Paulo Freire, A importância do ato de ler.

A conscientização não está baseada sobre uma consciência aqui e um mundo acolá e não tenta nunca fazer uma tal distinção. Ao contrário, ela é baseada na correlação da consciência e do mundo.

Paulo Freire, O processo de alfabetização política.

Neste último capítulo, retorno ao ponto de partida, não apenas do trabalho materializado nesta dissertação, mas da pesquisa e das reflexões iniciadas anos atrás, no curso “Aspectos da história e da cultura do negro no Brasil”, mencionado no capítulo introdutório. Ali, surgiu em mim uma inquietação profunda, embora eu ainda não soubesse exatamente o que fazer a partir dela. Eu sabia que havia a necessidade de pensar minha prática como educadora levando em conta a questão racial de modo estrutural, e não isolada em determinadas atividades. Sabia também que a literatura *poderia ser* um caminho de humanização, uma forma de cuidado e afeto – grifo as palavras “poderia ser” pois compreendo que ela não é sempre isso, nem precisa sê-lo. Contudo, refletindo sobre como o espaço escolar tem sido, há muito tempo, um lugar de violências para os estudantes negros e de naturalização dessas violências para os estudantes não negros, eu gostaria que minha prática como professora de literatura pudesse produzir novos sentidos para o literário, tanto para estudantes negros como brancos, e, com efeito, entendo isto como uma forma de cuidado e afeto.

Assim, em uma das aulas do curso do Centro de Estudos Africanos, a professora Marcilene Garcia de Souza começou a conversa com uma canção: *Yáyá Massemba*, composta por Roberto Mendes e Capinan e interpretada por Maria Betânia. Aproveito este momento para convidar quem me lê a escutá-la.

Que noite mais funda, calunga
No porão de um navio negreiro
Que viagem mais longa, candonga
Ouvindo o batuque das ondas
Compasso de um coração de pássaro

No fundo do cativoiro
 É o semba do mundo calunga
 Batendo samba em meu peito
 Káwo-kabiesile-káwo
 Okê-arô-okê

Quem me pariu foi o ventre de um navio
 Quem me ouviu foi o vento no vazio
 Do ventre escuro de um porão
 Vou baixar no seu terreiro
 Épa raio, machado, trovão
 Épa justiça de guerreiro

Ê semba ê, ê samba ah
 O batuque das ondas
 Nas noites mais longas
 Me ensinou a cantar
 Ê semba ê, ê samba ah
 Dor é o lugar mais fundo
 É o umbigo do mundo
 É o fundo do mar
 Ê semba ê, ê samba ah
 No balanço das ondas okê arô
 Me ensinou a bater seu tambor
 Ê semba ê, ê samba ah
 No escuro porão eu vi o clarão
 Do giro do mundo

[repete as duas primeiras estrofes]

Ê semba ê, ê samba ah
 É o céu que cobriu nas noites de frio
 Minha solidão
 Ê semba ê, ê samba ah
 É oceano sem fim, sem amor, sem irmão
 É káwo quero ser seu tambor
 Ê semba ê, ê samba ah
 Eu faço a lua brilhar o esplendor e clarão
 Luar de Luanda em meu coração

Umbigo da cor, abrigo da dor,
 A primeira umbigada é massemba yáyá
 Yáyá massemba é o samba que dá

Vou aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas
 Vou aprender a ler
 Pra ensinar meus camaradas...

A professora Marcilene cantou a canção conosco e enfatizou o verso final: “Vou aprender a ler pra ensinar meus camaradas”. Sua aula era intitulada “A exclusão do negro na educação”, e esse verso, ecoando durante o encontro, fixou em mim como uma espécie de mantra ao qual recorro quando preciso fortalecer a importância de lutar por uma educação antirracista. Vimos, ao

longo deste trabalho, como a história da cultura revela procedimentos sistemáticos de degradação e desumanização da população negra tanto no plano político-institucional como no plano simbólico-psíquico. Vimos especificamente como os materiais que permeiam o cotidiano escolar reforçam esses procedimentos; como nossos repertórios literários, construídos na escola, ainda são limitados e de pouca pluralidade. Mais do que isso: como o literário que chega à escola escamoteia a realidade diversa, complexa e problemática de nossa sociedade e, grosso modo, se reduz a uma produção de sujeitos brancos para sujeitos brancos. Desse modo, uma prerrogativa fundamental que impus a este trabalho é a de que não se limitasse a elaborar um diagnóstico de tais problemas, mas, indo além, propusesse possibilidades de ampliar os repertórios literários escolares, tendo como eixo a discussão racial.

Retomo o verbo *ampliar* da última frase para enfatizar que não se trata de *abandonar* o que já lemos, ou, dizendo de outra maneira, abandonar o cânone. Ele constitui nossa formação como leitores e produtores de discursos e é de enorme importância para compreendermos nosso passado e seus reflexos no presente. Busco, aqui, novos diálogos e novas perspectivas, a partir da leitura da literatura negro-brasileira, de modo a ensejar uma reflexão atualizada sobre o literário e um debate mais bem qualificado. Elenquei algumas produções que julgo significativas, organizadas, neste capítulo, sob eixos que sugerem modos possíveis de trabalhar com elas no cotidiano escolar:

- I. Introduzir o estudo da literatura por autoras e autores negros: por que não?
- II. Escritas da liberdade: uma releitura do Romantismo brasileiro com Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama
- III. Outros olhares sobre a modernidade: Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus
- IV. A escrevivência como produção de uma nova episteme literária

I. Introduzir o estudo da literatura por autoras e autores negros: por que não?

Foi visto na análise das coleções didáticas uma característica comum no primeiro volume, ou, pelo menos, em parte dele: familiarizar o estudante com o texto literário a partir da discussão da natureza desse texto, das funções que a literatura pode desempenhar e das relações entre literatura e sociedade. Notou-se, também, uma ausência geral de exemplos de obras de autoras e autores negros nesse contexto, o que consiste, pode-se dizer, em uma forma de silenciamento dessas produções, apartadas do que se entende por literatura. Quero, nesta primeira seção, propor um repertório que contribua para pluralizar a discussão e também para explicitar o grande

volume que esses autores vêm produzindo nas últimas décadas, não permitindo que nos valhamos do falso pressuposto de que não haja exemplos abundantes de escritores da literatura negro-brasileira.

Começo com dois autores que até chegaram a figurar em algumas coleções, porém sem qualquer aprofundamento, relegados a apêndices e seções complementares: Solano Trindade e Esmeralda Ribeiro. Apresento os autores a partir de seus dados biográficos reunidos no portal Literafro, organizado pela Faculdade de Letras da UFMG e que cataloga textos referentes à literatura afro-brasileira (segundo nomenclatura ali adotada).

A respeito de Solano Trindade, é sabido que, por influência do pai, ainda menino travou contato com a cultura popular, por meio das danças e festejos de Recife, onde nasceu. Já sua mãe, analfabeta, o encorajava a ler literatura de cordel e poesia. Quando adulto, em meio aos movimentos negros que se espalhavam pelo país, cria a Frente Negra Pernambucana e o Centro de Cultura Afro-Brasileiro, em 1936, mesmo ano da publicação de seu primeiro livro, *Poemas negros*; o segundo, *Poemas d'uma vida simples*, viria em 1944, mesmo ano em que funda, com Abdias do Nascimento, o Teatro Experimental do Negro. Em 1950, inaugura, com sua esposa Maria Margarida, coreógrafa e terapeuta ocupacional, e o sociólogo Edison Carneiro, o Teatro Popular Brasileiro, cujo elenco era formado pela classe trabalhadora e por estudantes.²⁸

Sobre Esmeralda Ribeiro, destaco sua atuação na linha de frente da Geração Quilombhoje, coletivo de combate ao racismo e promoção da literatura negra, que busca resgatar a memória e as tradições africanas e afro-brasileiras. Tem grande inserção no meio acadêmico, apresentando trabalhos a respeito de escritoras negras, objetivando a visibilização e a maior participação da mulher negra na literatura. Desde a década de 1980 procura trazer a discussão em prol de uma educação antirracista para vários espaços escolares. Coordena com Márcio Barbosa a série *Cadernos Negros*, que publica ininterruptamente desde 1978 textos em verso e prosa de escritores negros do Brasil.²⁹

Vejamos, por exemplo, o poema “Sou negro”, de Solano Trindade:

Sou negro
A Dione Silva

Sou Negro

²⁸ Conferir em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/429-solano-trindade>>. Consultado em 03 de outubro de 2018.

²⁹ Disponível em: <<http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autoras/244-esmeralda-ribeiro>> Consultado em 03 de outubro de 2018.

meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós
vieram de Loanda
como mercadoria de baixo preço
plantaram cana pro senhor do engenho novo
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou
como um danado nas terras de Zumbi
Era valente como quê
Na capoeira ou na faca
escreveu não leu
o pau comeu
Não foi um pai João
humilde e manso.

Mesmo vovó
não foi de brincadeira
Na guerra dos Malês
ela se destacou.

Na minh'alma ficou
o samba
o batuque
o bamboleio
e o desejo de libertação.

(TRINDADE, 2008, p. 48)³⁰

Na poesia de Solano Trindade, é possível ver algumas das tópicas mais caras à literatura negra que lhe sucedeu, como o resgate histórico de seu povo em uma chave que pretende romper com a estereotipia do negro como dócil (“Não foi um Pai João | humilde e manso”) e sem lastro histórico-cultural: há uma enunciação afirmativa de sua identidade desde o título, a qual será mantida à revelia das tentativas de desumanização por parte do sistema escravocrata (conforme vemos na segunda estrofe) – o eu-lírico resgata a luta de seus avós, situando-os primeiramente em África e, com isso, lembrando o leitor de que a história de seu povo não começou com a escravidão. O avô valente e a avó guerreira deixaram em sua alma as marcas de sua ancestralidade, representadas em elementos de música e dança, e, não menos importante, “o desejo de libertação”, uma tônica comum à poética de Trindade.

³⁰ Edição utilizada: TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

Ora, por que não trazer esse poema como mostra da relação entre história e literatura e como esta elabora esteticamente os acontecimentos históricos? Por que não aproveitá-lo para discutir a noção de eu-lírico, aqui tanto individualizado como coletivizado? Que efeitos o poema ganha ao se pensar nesse eu-lírico como expressão de uma coletividade? Retomando a literatura a partir de sua função comunicativa, o que essa experiência comunica ao outro? Como ela se aproxima e como se distancia? Ainda, de que modo humaniza os sujeitos nele representados?

Com referência à obra de Esmeralda Ribeiro, seleciono dois poemas:

Dúvida

Se a margarida flor
é branca de fato
qual a cor da Margarida
que varre o asfalto?
(RIBEIRO apud QUILOMBHOJE, 1998, p. 61)

Olhar negro

Naufragam fragmentos
de mim
sob o poente
mas,
vou me recompondo
com o Sol
nascente,

Tem
Pe
Da
Ços

mas,
diante da vítrea lâmina
do espelho,
vou
refazendo em mim
o que é belo

Naufragam fragmentos
de mim
na coca
mas, junto os cacos, reinvento
sinto o perfume
de um novo tempo,

Fragmentos
de mim
dilui-se na cachaça
mas,
pouco a pouco,
me refaço e me afasto

do danoso líquido
venenoso

Tem
Pe
Da
Ços

tem
empilhados nas prisões,
mas
vou determinando
meus passos para sair
dos porões

tem
fragmentos
no feminismo procurando
meu próprio olhar,
mas vou seguindo
com a certeza de sempre ser
mulher

Tem
Pe
Da
Ços

Mas
não desisto
vou
atravessando o meu oceano
vou
navegando
vou
buscando meu
olhar negro
perdido no azul do tempo
vou
voo,
(RIBEIRO apud QUILOMBHOJE, 1998, p. 64-66)

Em “Dúvida”,³¹ a poeta utiliza uma estrutura popular, a quadra, para chamar a atenção para um problema social: a mulher negra relegada aos serviços subalternos e precarizados. Mais do que isso, ela brinca com o clichê da analogia entre mulher e flor, inserindo a quebra de expectativa ao usar o nome da flor com maiúscula, sendo, portanto, um nome próprio; nomear a mulher que limpa o asfalto é também uma forma de resistência à desumanização e à invisibilização dessa classe de trabalhadoras.

³¹ Edição utilizada: QUILOMBHOJE. **Cadernos Negros**: Os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

Já em “Olhar negro”,³² a ideia de fragmento é fundamental tanto para a forma, especialmente pelo refrão “Tem | Pe | Da | Ços”, como para o conteúdo, em que o eu-lírico revela os modos pelos quais é estilizado, porém, mais importante, os modos pelos quais se reconstrói: diante do espelho quebrado, a mulher negra redescobre sua beleza, historicamente negada; dissolvida no álcool, recompõe-se e rejeita o vício; perante teorias que não a levam em consideração – como o feminismo hegemônico –, busca seu “próprio olhar”, “com a certeza de sempre ser | mulher”. Na última estrofe, a marca racial aparece explicitamente, remontando ao título do poema; em sua jornada de reconstrução pessoal, a persistência converte-se na última palavra, ganhando uma leveza que a humaniza ainda mais: “voo” – seguida de uma vírgula que (não) encerra o poema, projetando continuidades de mais liberdade.

Na vereda aberta pelos *Cadernos Negros*, sigo agora com dois poetas significativos que publicaram e publicam com o coletivo Quilombhoje: Miriam Alves e Cuti. Novamente, utilizarei o portal Literafro como fonte de consulta para apresentar os autores.

Sobre Miriam Alves, destaco, primeiramente, seu trabalho como assistente social e professora, além de ter começado a escrever aos 11 anos. Integra o coletivo Quilombhoje desde a década de 1980, tendo figurado em diversas edições dos *Cadernos Negros*. Intelectual atenta às questões atinentes à literatura e à metalinguagem, desenvolve também um trabalho como crítica literária, do qual se pode mencionar sua participação em *Reflexões sobre a literatura afro-brasileira* (1985) e *Criação crioula, nu elefante branco* (1987), além de suas apresentações em eventos acadêmicos, com suas reflexões a respeito da produção negra e feminina.³³

Já a respeito de Cuti, saliento seu lugar como um dos mais relevantes intelectuais contemporâneos, contando com uma produção como poeta, ficcionista, dramaturgo e ensaísta. É graduado em Letras pela USP (1980) e mestre e doutor também em Letras pela UNICAMP (1999 e 2005, respectivamente), tendo desenvolvido trabalhos sobre Cruz e Sousa e Lima Barreto. É um dos fundadores e entusiastas da série *Cadernos Negros*. Atua como intelectual e militante contra o racismo e suas formas sociais, além de ser um crítico literário tanto da literatura brasileira de modo geral como da produção literária de seus pares.³⁴

Assalto

Inquieta-se a sabedoria dos poros
A verdade engravida-se

³² Edição utilizada: QUILOMBHOJE, *ibidem*.

³³ Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/348-miriam-alves>> Consultado em 03 de outubro de 2018.

³⁴ Disponível em: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/212-cuti>>. Consultado em 03 de outubro de 2018.

Filhos concebidos
vingarão a sorte dos que morreram
in-terra-idade
Em tempos in-certos
a cidade terá
poemas abandonados tomando-a de assalto
(ALVES apud QUILOMBOHOJE, 1994)

Em se fazendo

poema hermético
tento teu trinco imundo de metal gasto
pelo sentimento recluso e casto

poema hermético
meu desespero te arromba
assim acerto em cheio
teu coração covarde
comendo ferrugem no escuro
restos de conchas mortas

linguagem defunta
de oculta estética
presunçosa e reta

poema hermético
te desfaço em água
teus versos esparsos
lanço no bueiro
sem nenhum perdão ao poeta.
(CUTI, 2017, p. 140)

Em “Assalto”,³⁵ não há marcas raciais explícitas, o que pode tanto tornar a leitura mais aberta quanto nos provocar a encontrar o subtexto, a reler, a nos remexer na cadeira. A vingança das crianças mortas – ainda que não necessariamente tenha ligação com o evento, o poema é publicado um ano depois do massacre da Candelária – é realizada pelos filhos gestados pela verdade, aquela que é sabotada pelas instâncias de poder, que tentam impedir sua apuração. Fazendo uma referência irônica à visão do senso-comum e do preconceito que associa as crianças abandonadas (não por acaso, majoritariamente negras) a práticas de violência, o assalto vem em forma de poesia – os “poemas abandonados” que nos obrigam a olhar para a dura realidade social.

O poema de Cuti,³⁶ por sua vez, é um exemplo muito produtivo para discutir metalinguagem, um dos tópicos mais comuns na introdução ao estudo literário, e o lugar social da poesia. Aqui, o eu-lírico interpela diretamente o “poema hermético”, aquele da torre de marfim, que não se oferece ao leitor; não haveria mais espaço para um texto assim, intencionalmente apartado

³⁵ Edição utilizada: QUILOMBOHOJE. **Cadernos Negros**. Volume 17. São Paulo: Quilombhoje, 1994.

³⁶ Edição utilizada: CUTI. **Negrhúmus líricos**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2017.

do leitor, em uma posição de superioridade. Os adjetivos servem, então, como forma de atacar: o trinco que protege o poema é “imundo” e de “metal gasto”, demonstrando seu obsoletismo; seu coração é “covarde” e se alimenta de morte, daquilo que não serve mais. Logo, também produz morte, com sua “linguagem defunta” e sua presunção. A postura combativa do eu-lírico é iconoclasta, pois recusa qualquer panteão, e mostra a fragilidade e a precariedade de uma poesia que não dialoga com a realidade (nem busca imaginar outra): é dissolvida em água e termina em um bueiro, destino do que não pertence mais ao mundo. Há, em última instância, um grito de revolta diante da ideia de que a poesia não é para todos, reforçando lugares de privilégio e lugares de privação.

Para finalizar esta seção, trago dois jovens escritores que têm marcado presença no cenário literário contemporâneo: Jarid Arraes e Allan da Rosa. A primeira é uma poeta cearense nascida em 1991, com uma sólida produção de dezenas de cordéis publicados artesanalmente, nos quais se vale da estética do cordel para abordar temas como machismo e racismo. Em 2015 lançou seu primeiro livro, de modo independente, *As lendas de Dandara*, que ganhou uma republicação em 2016 pela Editora de Cultura e, em 2018, uma tradução para o francês. Em 2017 saiu a segunda obra, *Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis*, pela Editora Pólen, e, em 2018, Arraes busca outra estética com seu livro de poemas *Um buraco com meu nome*, da mesma editora. Já radicada em São Paulo, é também criadora do Clube de Escrita para Mulheres e curadora do Selo Ferina, da Editora Pólen, dedicado a publicar obras de autoria feminina.³⁷ O segundo é, além de escritor, educador e agitador cultural, participando também do cenário acadêmico – é graduado em História pela Universidade de São Paulo, onde faz atualmente o doutorado na Faculdade de Educação. Tem um trabalho consistente também como documentarista de rádio e promove atividades de promoção à leitura na periferia paulistana. Nesse contexto, criou o selo Edições Toró, destinado a publicar autores periféricos sem inserção no mercado editorial. Tem publicados os livros *Vão* (2005), *Zagaia* (2007), *Da Cabula* (2007), *Reza de mãe* (2016) e *Zumbi assombra quem?* (2017).³⁸

De Jarid Arraes, escolhi dois poemas de seu livro *Um buraco com meu nome*, de 2018;³⁹ e de Allan da Rosa selecionei o conto “Costas lanhadas (Revides e segredos antes do 13 de maio)”, de seu livro *Reza de mãe*,⁴⁰ de 2016.

³⁷ Conferir a página eletrônica da escritora: www.jaridarraes.com.

³⁸ Conferir a seção dedicada ao autor no portal Literafro: <<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autores/506-allan-da-rosa>>. Consultado em 03 de outubro de 2018.

³⁹ ARRAES, Jarid. **Um buraco com meu nome**. Selo Ferina. São Paulo: Pólen, 2018.

⁴⁰ ROSA, Allan da. **Reza de mãe**. São Paulo: Editora Nós, 2016.

mangue-vermelho

a vala comum
 para o corpo
 marrom
 é adubada pelas
 histórias
 é ninada pelas
 vozes
 é nutrida
 pelas avós
 por aquelas que
 dormiram
 o sono da injustiça

as avós do corpo
 comum
 jogado deitado
 emprestando
 o marrom ao solo
 as avós
 ninam memórias
 e cantam

filho
 netinho

ouça o riso
 do passado
 distante

existiram contos
 sem barcos
 sem marés
 nervosas
 de sangue

filho
 nos ouça o riso
 existiram cantos
 e contos

deita teu rosto
 na vala
 imaginando ser
 nossos ombros

para débora maria da silva e mães de maio
 (ARRAES, 2018, p. 24-25)

karité

meu cabelo
 é meu curto
 elo
 com minha identidade

não posso
correr
um continente

nadar
um oceano

penteio
as ondas
do meu cabelo

buscando
um cais de descanso
(ARRAES, 2018, p. 101)

O primeiro poema elabora uma espécie de canto fúnebre em memória dos meninos e jovens negros cujas vidas foram interrompidas pelo genocídio da juventude negra no Brasil, e é dedicado a Débora Maria da Silva, mãe que se tornou ativista após ter seu filho assassinado pela polícia paulista em 2006 e que iniciou o movimento das Mães de Maio, também homenageado pela poeta. A força do texto vem ao mesmo tempo de sua delicadeza, dirigida aos meninos assassinados e às suas mães e avós, e de sua crueza, escolhida para tratar da violência que permeia essas vidas. Não é simples trazer um texto como esse para a sala de aula, mas acredito que a escola precisa urgentemente acolher essa discussão, ainda mais quando consideramos a realidade de uma parcela muito significativa dos estudantes do país, que se encontram em situação de vulnerabilidade em razão do genocídio instituído.⁴¹

O eu-lírico busca oferecer um enterro digno às vítimas do Estado, trazendo o afeto e o cuidado de sua família para proteger e embalar seus corpos jogados na “vala comum”; mesmo diante desse cenário desolado, há indícios de esperança, para que haja justiça e, principalmente, possibilidades de um futuro mais promissor: a terra que recebe os meninos é *adubada pelas histórias* que suas mães e avós contam, e essas mulheres também *ninam memórias*, em dois movimentos que unem passado e futuro. O lirismo desses gestos ganha mais potência na segunda metade do poema, em que o eu-lírico assume a voz das genitoras e dirige-se diretamente às crianças; no fim, essa voz busca fazê-las adormecer, convertendo a vala em seus próprios corpos, que acolhem os filhos.

Se em “mangue-vermelho” Jarid Arraes traz a faceta do genocídio, em “karité” fala de uma das formas de resistência ao etnocídio: aprender a amar o próprio cabelo, uma das partes mais

⁴¹ A esse respeito, conferir, por exemplo, o trabalho coordenado por Jurema Werneck na Anistia Internacional: <https://anistia.org.br/um-pacto-pela-vida-dos-jovens-negros/>. Consultado em 03 de outubro de 2018.

sensíveis da identidade negra, como já se nota na primeira estrofe. Levando em consideração que (especialmente) as meninas – negras e brancas – aprendem desde cedo a considerar o cabelo crespo como “cabelo ruim”, é fundamental ensejar o debate sobre autoestima, autoimagem e a influência da cultura nesse processo; com textos literários, a discussão ganha ainda mais riqueza.

O título faz referência à manteiga de karité, uma gordura vegetal comumente utilizada no cuidado com os cabelos crespos ou cacheados; trazer a dimensão do *cuidado* com essa parte do corpo tão violentada historicamente tem um efeito poderoso sobre o poema. Na segunda e na terceira estrofes o eu-lírico dá mais pistas daquilo que forma sua identidade: “não posso | correr | um continente | nadar | um oceano” – conectar-se com seu cabelo é, assim, conectar-se com África. O oceano possível está em sua própria cabeça – “penteio | as ondas | do meu cabelo” – e o destino é a reconciliação com sua imagem, é alimentar seu amor próprio, terminando com uma palavra que, na outra ponta do poema, reafirma a busca pelo autocuidado: “descanso”.

Vamos, agora, ao conto de Allan da Rosa:

Costas lanhadas

(Revides e segredos antes do 13 de maio)

O interior paulista era um paiol de pólvora nos anos antes do 13 de maio. O medo saía no mijo dos barões, donos de vastos alqueires, e dos advogados encastelados nos escritórios de luxo, mas também aterrorizava os sapatudos que tinham uma merreca de três ou quatro escravizados para negociatas miúdas cotidianas, porçãozinha de três ou quatro mandados mal-nascidos chupados na jugular, gente, carne com sonho e memória e raiva. Meras peças para alguns, a negrada sentiu a hora do arranque, da retomada de si, sem dó. Décadas antes do 13 de maio, que cuspiu uma liberdade requenguela, cagona e manca, vogou um tornado em SP, uma tormenta de legítima defesa e de vingança, nem sempre comida fria, que fazia fornalhas das hortas e espetava zagaiais em quem tava acostumado a levantar o chicote, a pena ou a xicrinha de porcelana.

Eram só um pedaço do mapa de sangue pisado e de dignidade remendada, as campanhas abolicionistas e as rinhas de tribunal onde reinava o amado e odiado Luiz Gama, proibido de entrar em muitas cidades, e com a morte comprada uma penca de vezes mas que permanecia pilar na missão. As disputas em colunas de jornais liberais, monarquistas ou republicanos, os processos nos fóruns da hipocrisia que referendava com seu amém o direito à propriedade vampira... isso tudo era só um bocado da guerra que apavorou os abonados de São Paulo pelas estradas de vacaria, pelos chafarizes da capital e principalmente pelos campos de plantio, de tronco e de revide negro.

A paúra arrepiava duques do café, azedava o jantar, trincava os lustres e ilustres. Milhares de pretos já tinham devolvido com fogo um pouco da fuleiragem, já tinham debandado pra outras paisagens paulistas com ou sem os tais papéis que lhes garantiam ser gente, gente encurvada por uma liberdade ganha ou comprada – e dessas tais cartas de alforria, que podiam valer só depois de muitas primaveras ou apenas na cidade onde foi carimbada, sempre havia o risco da má-fé que engrupia o dinheiro juntado gota a gota. Carta nula.

Nossos avós seguiam varando rumo com os pés sempre descalços, mas agora levando nos ombros os sapatos que só gente livre podia ter, já que o pé não aceitava mais correias e apertos depois de uma vida pisando a sola direto no chão. Nos ranchos de meio de caminho, nas hortas novas, nas curvetas e nos becos urbanos onde se vendiam doces, se barbeava ou se carregava baldes e bacanas marcando o ritmo no lombo, rodavam as histórias dos acertos de contas com os fazendeiros. Histórias sem dó.

Era nesse clima que, numa tarde em Capivari ou em Campinas, dois homens subidos de Santos já marcados com a queima na pele alertando sua rebeldia, depois da carga levantada desde a manhã,

sentaram na sombra de uma mangueira. Mal a bunda assentou, súbita paranoia apontou o dedo lá da janela do casarão e o senhor gritou a acusação de levante. A madame que desfilava nos seus vestidos de cambraia e casimira, com suas joias cintilantes veio até a janela ver a penitência nas costas dos seus escravos, a paga da insolência de tramar a morte de seus amos e a queima da fazenda.

Negar não adiantou. Logo eles que ainda não tinham acertado participar do que se armava pra dali uma semana com a malta de todas as fazendas vizinhas.

Tomado de ira, o sinhozinho veio empunhando o chicote. Mandou amarrar um, mas começou por sovar quem estava ainda sentado num tamborete. E descendo as chibatadas despejava uma ladainha sobre a ingratidão e o peso de administrar o mundo. Mas a cada lambada desferida nas costas do negro mais velho, ele ouvia um canto sussurrado em vez de gritos de dor. E despejava o rabo do tatu com mais força, xingando, tremendo, mas a lábia do mais velho continuava soltando um chiado ameno e ritmado.

Ninguém diz se era curvado ou não que o angola recebia o arreo, mas a cada levada nas costas ele murmurava e se ouvia um grito, agudo, que vinha de dentro do casarão...

Depois das tantas trinta vergastadas que o barão achou já ser lição, justiça pra ensinar sua propriedade a não desejar morte nem derrocada de quem lhe salvou de ser órfão, de ser mais um morrido de fome ou um demônio sem rumo; depois que acabaram as lanhadas que o barão, empapado de suor, derrubou na espinha do seu escravo, ele respirou, esfriou e viu que as costas do negro que cantava sussurrado estavam intactas, o pano arregaçado da camisa de napão não tinha um pingo de sangue. Por tanta raiva, o barão se preparou pra açoitar mais uma vez, com toda a força que tinha e não tinha, mas atinou prum berro que vinha distante. Correu pra dentro da Casa Grande e ali ouviu uma longa agonia de último respiro. Viu, debaixo do vestido intacto de cambraia e casimira que desabotoava trêmulo, as costas lanhadas e arregaçadas da senhora dona, que tombou gemendo no chão empoçado de vermelho. (ROSA, 2016, p. 31-33)

Esse conto breve tem uma divisão equilibrada entre duas partes: na primeira, o narrador dá um panorama histórico do interior paulista no pré-abolição; na segunda, inicia a narração do enredo: “Era nesse clima que, numa tarde em Capivari ou em Campinas, dois homens subidos de Santos já marcados com a queima na pele alertando sua rebeldia, depois da carga levantada desde a manhã, sentaram na sombra de uma mangueira” (ROSA, 2016, p. 32). Olhemos antes, porém, para o que o narrador conta do chão histórico em que situa sua estória.

O clima era de medo – para os senhores (remete, por exemplo, ao que Célia de Azevedo analisa em *Onda negra, medo branco*, a quem me referi no segundo e no terceiro capítulos): “O medo saía no mijo dos barões, donos de vastos alqueires, e dos advogados encastelados nos escritórios de luxo” (ROSA, 2016, p. 31). É importante notar como os poderosos é que serão tratados de maneira rebaixada, invertendo a lógica social e aproximando-se da sátira. Quanto aos negros, o primeiro indício do tom com que serão construídos na narrativa ocorre na seguinte apresentação: “carne com sonho e memória e raiva” (ROSA, 2016, p. 31). A mistura desses elementos será fundamental para colocar as personagens negras do conto em uma posição de resistência e de altivez: “Meras peças para alguns, a negrada sentiu a hora do arranque, da retomada de si, sem dó” (ROSA, 2016, p. 31) – o termo *negrada*, muitas vezes com carga pejorativa, é apropriado pelo narrador, retirando seu peso, e complementado pela afirmação da *retomada de si*, o que definitivamente humaniza as *meras peças*.

O próprio evento da abolição é problematizado – “cuspiu uma liberdade requenguela, cagona e manca” (ROSA, 2016, p. 31) – e o movimento abolicionista é retratado a partir dos atos de revolta dos escravizados, já dando algumas pistas sobre os revides anunciados no subtítulo do conto. Um pouco antes de iniciar a narração do caso, chama a atenção como o narrador identifica-se com o uso do pronome possessivo e do índice de parentesco: “*Nossos avós* seguiam varando rumo com os pés sempre descalços, mas agora levando nos ombros os sapatos que só gente livre podia ter, já que o pé não aceitava mais correias e apertos depois de uma vida pisando a sola direto no chão” (ROSA, 2016, p. 32, grifos meus). É, ainda, relevante notar a menção aos sapatos como símbolo de liberdade, porém com um uso diferente: levavam nos ombros, para que não apertassem mais os pés já tão maltratados; ainda assim, reivindicavam esse objeto que lhes foi negado durante séculos.

Chegando, enfim, ao enredo, a narrativa ganha uma velocidade que contribui para a atmosfera *anormal* que irá se instaurar. Dois homens escravizados – cuja única caracterização já oferece elementos produtivos para a interpretação: “já marcados com a queima na pele alertando sua rebeldia” (ROSA, 2016, p. 32) – sentam para descansar à sombra de uma mangueira e, ato contínuo, são acusados pela *madame* de tramar um motim contra seus senhores. No castigo, as características grotescas e até risíveis (retomando o tom satírico) do barão acompanham a narração: “E descendo as chibatadas despejava uma ladainha sobre a ingratidão e o peso de administrar o mundo” (ROSA, 2016, p. 33). É possível recordar Eduardo, da peça *O demônio familiar*, de José de Alencar: a acusação de ingratidão dos escravizados era comum aos senhores, que se julgavam em missão civilizatória... Não à toa, o narrador retoma a ideia de ingratidão no final do castigo, ao mencionar que, para o barão, as chicotadas eram para ensinar a não desejar ou fazer o mal a quem os salvara de ser um *demônio sem rumo*.

É na reação do escravizado ao castigo que a *anormalidade* da cena começa a ganhar força: “Mas a cada lambada desferida nas costas do negro mais velho, ele ouvia um canto sussurrado em vez de gritos de dor. E despejava o rabo do tatu com mais força, xingando, tremendo, mas a lábia do mais velho continuava soltando *um chiado ameno e ritmado*” (ROSA, 2016, p. 33, grifos meus). No clímax do conto, o senhor descobre que as costas do *angola* estavam *intactas*, sem *um pinga de sangue*. Preparando-se para retomar a sessão de tortura, é interrompido pelos gritos lancinantes vindos da casa-grande: quem tinha as costas lanhadas e o corpo coberto de sangue era a sinhá.

Encerrando a narrativa nessa cena, o narrador deixa em suspenso a explicação do fenômeno estranho, restando apenas os elementos já dados anteriormente – o canto sussurrado

do negro, sua referência como um *angola*... Fica sugerido o recurso ao sagrado e ao ritualístico, em relação sutil a uma das formas mais tenazes de resistência dos escravizados: a prática disfarçada de suas religiões. Minha escolha interpretativa pelos termos *anormal* e *anormalidade* tem o objetivo de chamar a atenção para o que era *normal* e a *normalidade* no contexto da escravidão. Creio que, em sala de aula, o conto funciona muito bem para desconstruir o mito do bom senhor e, igualmente, da docilidade dos escravizados; creio também que, além dos vários recursos estilísticos e formais de que se vale o autor, há um potencial para estudá-lo dentro das discussões a respeito de verossimilhança e regimes de verdade na ficção.

Chegando ao fim dessa primeira seção, ficam evidentes a riqueza e a pluralidade dessa produção – e, é preciso dizer, os textos e autores escolhidos aqui representam apenas uma pequena parcela da literatura negro-brasileira, ainda que bastante significativa – e, em especial, sua potência na formação de leitores literários no contexto escolar, constituindo um repertório de grande valor para a familiarização dos estudantes com a literatura e, acredito, para uma relação afetiva e profunda com o literário.

Vejamos, agora, como a produção negro-brasileira pode também iluminar o cânone e trazer perspectivas novas sobre uma estética basilar do que se costuma estudar como literatura nacional.

II. Escritas da liberdade: uma releitura do Romantismo brasileiro com Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama

O Romantismo é um dos períodos literários mais enfatizados no ensino de literatura nas escolas, mas, como visto na análise dos livros didáticos – e como também provavelmente vivenciamos quando estudantes –, raramente seus pressupostos são questionados na construção da identidade nacional; quem ousa fazê-lo é acusado, muitas vezes, de anacronismo... Aceita-se o elogio ao indígena, sem perguntar, contudo, que indígena é este que figura na produção romântica; apresenta-se o amor romântico, sem debater, entretanto, a quem é permitido ser objeto desse amor; e, sumariamente, ignora-se a ausência do negro – ou seu tratamento deturpado e estereotipado –, ainda que constituísse e constitua a maioria da população. Assim, questiono: que histórias deixamos de contar e, com isso, deixamos de estimular como possibilidade para o presente? Vale fazer referência à análise sempre contundente de Clóvis Moura a esse respeito:

Em toda essa produção, nenhum personagem negro entrou como herói.
Quando surge a literatura nacional romântica, na sua primeira fase, surge

exatamente para negar a existência do negro, quer social, quer esteticamente. Toda a ação e tudo o que acontece nessa literatura tem de obedecer aos padrões brancos, ou de exaltação do índio, mas um índio distante, europeizado, quase um branco naturalizado índio. Idealização de um tipo de personagem que não participava da luta de classes ou dos conflitos, como o negro, mas era uma idealização de fuga e escape para evadir-se da realidade sócio-racial que a sociedade branca do Brasil enfrentava na época. Era mais Rousseau e o romantismo do 'bom selvagem', quase um cavaleiro europeu, do que uma tentativa de mostrar a situação de extermínio do índio brasileiro. Era, de um lado, descartar o negro como ser humano e heroico, para colocá-lo como exótico-bestial de nossa literatura, e, de outro, fazer-se uma idealização do índio em oposição ao negro. Não se abordava o índio que se exterminava nas longínquas dimensões geográficas daquela época, destruído pelo branco. O índio do romantismo brasileiro era, por tudo isso, uma farsa ideológica, literária e social. Era uma contrapartida fácil para se colocar o quilombola, o negro insurreto e revolucionário negro, de modo geral, como um anti-herói dessa literatura de fuga e alienação. Esse indianismo europeizado entrava como um enclave ideológico necessário para se definir o negro como inferior numa estética que, no fundamental, colocava-o, de um lado, como a negação da beleza e, de outro, como anti-herói, como facinora ou como subalterno, obediente, quase ao nível do animal conduzido por reflexos. (MOURA, 1987, p. 26-27)

Na necessidade de resgate histórico e de propor outras narrativas, dois nomes surgem com força, no período do Romantismo: Maria Firmina dos Reis (1822-1917) e Luiz Gama (1830-1882). A primeira é hoje reconhecida como uma das pioneiras da ficção escrita por mulheres, após mais de um século da publicação de seu romance inaugural, *Úrsula* (1859). O segundo foi um destacado líder abolicionista, atuando como jornalista, advogado – estima-se que tenha libertado mais de quinhentos escravizados (FERREIRA, 2008) – e escritor. Essa última ocupação, todavia, é pouco mencionada, resultando em um apagamento de sua produção literária, reunida no livro *Primeiras trovas burlescas*.

Aqueles que defendem o estudo do texto literário “por si só” consideram elemento de menor importância olhar para o sujeito que produz o texto e as condições materiais de seu tempo; aqui, adoto postura oposta, principalmente por se tratar de sujeitos a quem o acesso aos bens materiais e simbólicos foi historicamente negado. Não ensejo, porém, uma leitura de obras da literatura negra pautada na análise da vida de quem a escreve – assinalo a importância de compreendê-las dentro de suas elaborações estéticas e de suas escolhas artísticas, evidenciando o *trabalho do escritor*. Estudar a obra e *também* a vida dessas e desses literatos é, de outro modo, iluminar o tempo e a sociedade em que viveram. Trazer para a sala de aula as figuras e os *textos* de Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis é possibilitar o resgate não só de suas histórias e produções, mas, com igual importância, de uma outra narrativa sobre o Brasil.

Luiz Gama

Para apresentar Luiz Gama, nada melhor que as palavras da maior estudiosa de sua vida e obra, Ligia Fonseca Ferreira:

Filho de uma africana livre, foi vendido pelo próprio pai como escravo, condição em que chegou a São Paulo em 1840. Aos dezoito anos, conseguiu provas de ter nascido livre. Se aos escravos eram negados saber e instrução, naquele homem dotado de inteligência bruta e prodigiosa memória, a liberdade reforçou a ânsia de alcançá-los. Conquistou a palavra que lhe franqueou novos poderes e identidade. [...] No momento em que o negro-escravo começava a despontar como tema na poesia ou no romance, Gama fincaria uma voz diferenciada, a do “negro-autor”, até então ausente na literatura brasileira, antecipando-se a Cruz e Sousa e Lima Barreto. Autor de uma única obra, a partir de meados dos anos 1860, o jornalismo constituiu-se para Luiz Gama em novo meio de expressão e de militância. Depois das letras, demonstraria excepcional domínio de uma outra esfera de conhecimento reservada aos brancos, a ciência jurídica, código fundamental para seu combate à instituição escravagista. Luiz Gama foi um dos raros intelectuais do século XIX com formação autodidata, e dentre os pouquíssimos negros, o único a ter passado pela escravidão, experiência que cedo o faria compreender sua revolucionária missão de “libertador”... (FERREIRA, 2000, p. XV)

É preciso dizer também, como a professora Ligia Ferreira sempre pontua, que Luiz Gama foi amplamente reconhecido em seu tempo, colecionando inimigos, sim, e também muitos admiradores, como Raul Pompeia, Rui Barbosa, Prudente de Moraes, Lúcio Mendonça, além do amigo José Bonifácio, que figura no livro *Primeiras trovas burlescas* com dez poemas. Em matéria do *Estado de S. Paulo* de 14 de maio de 1895, faz-se menção a seu enterro, ao qual compareceram mais de mil pessoas: “Foi um luto para todo o Brasil” (ver Anexo 3, Texto 28, p. 212). Assim, cabe perguntar por que sua biografia e sua produção foram posteriormente silenciadas; por que foi marginalizado, não tendo sido, em vida, marginal – ao contrário, central e decisivo na vida pública do século XIX.⁴² Seu livro de poemas, por exemplo, antecipa as críticas públicas à escravidão, tema que irá ganhar força dez anos depois. Parece-me, dessa maneira, que há elementos consistentes sobre sua enorme importância e sobre a necessidade de reivindicar sua presença na vida escolar e, com isso, no imaginário dos estudantes. Vamos, enfim, à sua obra.

⁴² Aqui, faço eco à professora Ligia Ferreira, em sua palestra acerca de Luiz Gama (22 de setembro de 2018) no Ciclo de Debates “Pensamento negro brasileiro”, organizado por Silvio de Almeida e José Fernando Peixoto de Azevedo e realizado no SESC Pompeia, em São Paulo.

Dos trinta e nove poemas que compõem as *Primeiras trovas burlescas*,⁴³ selecionei três para a proposta de leitura: “Soneto (Mote)”, o clássico “Quem sou eu?” e “A cativa”. A escolha justifica-se por se tratar de textos que exemplificam algumas de suas principais tópicas – respectivamente, a hipocrisia das elites; o preconceito racial e os desmandos da “justiça” brasileira; e o foco sobre a mulher negra escravizada. Os dois primeiros, além do interesse que por si mesmos produzem, são de grande relevância para discutir a poesia satírica no Brasil, a qual mostrou-se restrita, nos livros didáticos, à obra de Gregório de Matos e à forma do poema-piada de Oswald de Andrade. Em Luiz Gama, vê-se a sátira operar em sua prerrogativa clássica: apontar os erros da sociedade a fim de corrigi-los. Já no poema “A cativa” o eu-lírico descreve uma mulher negra escravizada sob uma estética tipicamente romântica, o que rompe com a imagem feminina comum a essa produção.

Mote

E não pôde negar ser meu parente!

Soneto

Sou nobre, e de linhagem sublimada,
Descendo, em linha reta, dos Pegados,
Cuja lança feroz desbaratados
Fez tremer os guerreiros da Cruzada!

Minha mãe, que é de proa alcantilada,
Vem da raça dos Reis mais afamados;
— Blasonava entre um bando de pasmados.
Certo povo de casta amorenada.

Eis que brada um peralta retumbante;
— “Teu avô, que de cor era latente,
“Teve um neto mulato e mui pedante!”

Irrita-se o fidalgo qual demente;
Trescala a vil catinga nauseante,
E não pôde negar ser meu parente!
(GAMA, 2000, p. 36-37)

Quem sou eu?⁴⁴

*Quem sou eu? que importa quem?
Sou um trovador proscrito,
Que trago na fronte escrito
Esta palavra – Ninguém! –
(A. E. ZALUAR – Dores e flores)*

¹ Amo o pobre, deixo o rico,
Vivo como o Tico-tico;

⁴³ Edição utilizada: GAMA, Luiz. **Primeiras trovas burlescas & outros poemas**. Organização e introdução de Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

⁴⁴ Trata-se de fragmentos escolhidos do poema. O texto integral encontra-se no Anexo 3, Texto 29, p. 212-215.

Não me envolvo em torvelinho,
 Vivo só no meu cantinho:
⁵ Da grandeza sempre longe
 Como vive o pobre monge.
 Tenho mui poucos amigos,
 Porém bons, que são antigos,
 Fujo sempre à hipocrisia,
¹⁰ À sandice, à fidalguia;
 Das manadas de Barões?
 Anjo Bento, antes trovões.
 Faço versos, não sou vate,
 Digo muito disparate,
¹⁵ Mas só rendo obediência
 À virtude, à inteligência
 [...]

⁴³ Não tolero o magistrado,
 Que do brio descuidado,
 Vende a lei, trai a justiça
 – Faz a todos injustiça –
 Com rigor deprime o pobre,
 Presta abrigo ao rico, ao nobre,
 E só acha horrendo crime
⁵⁰ No mendigo, que deprime.
 [...]

⁶⁵ O que sou, e como penso,
 Aqui vai com todo o senso,
 Posto que já veja irados
 Muitos lorpas enfunados,
 Vomitando maldições,
⁷⁰ Contra as minhas reflexões.
 Eu bem sei que sou qual Grilo,
 De maçante e mau estilo;
 E que os homens poderosos
 D'esta arenga receosos
⁷⁵ Hão de chamar-me – tarelo,
 Bode, negro, Mongibelo;
 Porém eu que não me abalo,
 Com repique impertinente,
 Pondo a trote muita gente.
⁸⁰ Se negro sou, ou sou bode,
 Pouco importa. O que isto pode?
 Bodes há de toda casta,
 Pois que a espécie é muito vasta...
 Há cinzentos, há rajados,
⁸⁵ Baios, pampas e malhados,
 Bodes negros, bodes brancos,
 E, sejamos todos francos,
 Uns plebeus, e outros nobres,
 Bodes ricos, bodes pobres,
⁹⁰ Bodes sábios, importantes,
 E também alguns tratantes...
 Aqui n'esta boa terra,
 Marram todos, tudo berra;
 Nobres Condes e Duquesas[,]

⁹⁵ Ricas Damas e Marquesas,

Deputados, senadores,
 Gentis-homens, vedores;
 Belas Damas emproadas,
 De nobreza empantufadas;
¹⁰⁰ Repimpados principotes;
 Orgulhosos fidalgotes,
 Frades, Bispos, Cardeais,
 Fanfarrões imperiais,
 Gentes pobres, nobres gentes;
¹⁰⁵ Em todos há meus parentes.

[...]

¹³⁰ Nos lundus e nas modinhas
 São cantadas as bodinhas:
 Pois se todos têm rabicho,
 Para que tanto capricho?
 Haja paz, haja alegria,
¹³⁵ Folgue e brinque a bodaria;
 Cesse, pois, a matinada,
 Porque tudo é bodarrada! –
 (GAMA, 2000, p. 113-118; grifos do original)

A cativa

*Uma graça viva,
 Nos olhos lhe mora,
 Para ser senhora
 De quem é cativa.
 (CAMÕES)*

¹ Como era linda, meu Deus!
 Não tinha da neve a cor,
 Mas no moreno semblante
 Brilhavam raios de amor.

⁵ Ledo o rosto, o mais formoso,
 De trigueira coralina,
 De Anjo a boca, os lábios breves
 Cor de pálida cravina.

⁹ Em carmim rubro esgastados
 Tinha os dentes cristalinos;
 Doce a voz, qual nunca ouviram
 Dúlios bardos matutinos.

¹³ Seus ingênuos pensamentos
 São de amor juras constantes;
 Entre as nuvens das pestanas
 Tinha dois astros brilhantes.

¹⁷ As madeixas crespas negras
 Sobre o seio lhe pendiam,
 Onde os castos pomos de ouro
 Amorosos se escondiam.

²¹ Tinha o colo acetinado
 – Era o corpo uma pintura –

E no peito palpitante
Um sacrário de ternura.

²⁵ Límpida alma – flor singela
Pelas brisas embalada,
Ao dormir d'alvas estrelas,
Ao nascer da madrugada.

²⁹ Quis beijar-lhe as mãos divinas,
Afastou-m'as – não consente;
A seus pés de rojo pus-me,
– Tanto pode o amor ardente!

³³ Não te afastes[,] lhe suplico,
És do meu peito rainha;
Não te afastes, n'este peito
Tens um trono, mulatinha!...

³⁷ Vi-lhe as pálpebras tremerem,
Como treme a flor louçã,
Embalando as níveas gotas
Dos orvalhos da manhã.

⁴¹ Qual na rama enlanguescida[,]
Pudibunda[,] sensitiva,
Suspirando ela murmura:
Ai, senhor, eu sou cativa!...

⁴⁵ Deu-me as costas, foi-se embora[,]
Qual da tarde ao arrebol[,]
Foge a sombra de uma nuvem
Ao cair a luz do sol.
(GAMA, 2000, p. 134-136)

Em tom satírico cortante, Gama desestabiliza as noções de nobreza e de “pureza” que nossas elites arrogavam como direito natural. No “Soneto”, explicita pelo mote sua provocação – “*E não pôde negar ser meu parente!*” –, desmascarando as práticas de violência dos poderosos da época sob a forma da miscigenação. O desvelamento não é apenas enunciado pelo eu-lírico, mas dito em voz alta e clara pelo *peralta retumbante* da terceira estrofe, dirigindo-se diretamente ao *fidalgo*. Na segunda estrofe, a crítica ganha um contorno ainda mais interessante, por atribuir a nobreza à mãe *de casta amorenada*, esta, sim, *da raça dos Reis mais afamados*, invertendo a estrutura de poder.

No famoso “Quem sou eu?” – mais conhecido como “Bodarrada”, não por acaso –, a crítica à hipocrisia aprofunda-se, por meio de um eu-lírico que, como de um palanque e com o dedo em riste, aponta a origem das diversas camadas da população brasileira, desmontando a ideia de poder estabelecida a partir de títulos de nobreza e bens materiais; o poeta assinala com nitidez sua desobrigação perante os poderosos: “Faço versos, não sou vate, | Digo muito disparate, | Mas

só rendo obediência | À virtude, à inteligência” (v. 13-16). Ao enumerar os tipos sociais que compõem a bodarrada (no terceiro fragmento selecionado do poema), revela a falácia racial que marcava a sociedade do século XIX, fazendo questionar as teorias pseudocientíficas da época – “Se negro sou, ou sou bode, | Pouco importa. O que isto pode? | Bodes há de toda casta, | Pois que a espécie é muito vasta...” (v. 80-83).

Por mais estratificada que fosse a sociedade paulistana, ninguém escapava da bodarrada. Esse poema quer demonstrar que os papéis e as relações sociais entre os indivíduos não poderiam ser sustentados pela superioridade/inferioridade racial, uma vez que a cor se apresenta como um significante vazio. Há, aqui, um chamamento social para se repensar o lugar do preconceito de cor com base em purezas raciais numa sociedade miscigenada. (SANTOS, E., 2015, p. 741)

Repensar as noções de “pureza racial” ocorre no poema a partir da apropriação do termo *bode*, usado de maneira pejorativa pelos escravocratas para se referir aos miscigenados (MENUCCI, 1937). Luiz Gama estende a significação a toda a população, com destaque para a veia irônica, própria da sátira, ao retomar, de certo modo, o mote do Soneto – “Gentes pobres, nobres gentes | Em todos há meus parentes” (v. 104-105). O rebaixamento das *nobres gentes* também é efetuado pelo diminutivo pejorativo em *principotes* e *fidalgotes*, contribuindo para o alinhamento do efeito discursivo com o efeito estético.

Assim, volto à epígrafe: “Quem sou eu? que importa quem? | Sou um trovador proscrito, | Que trago na fronte escrito | Esta palavra – Ninguém! –”. Aqui, enuncia-se o lugar reservado a quem se vale de sua poesia, de suas palavras, para escancarar os vícios da sociedade – é um *trovador proscrito*, banido dos círculos de poder. A palavra “Ninguém” que carrega como estigma é, de forma ambígua, tanto uma afirmação das tentativas de silenciamento de sua voz quanto do pressuposto de que o sujeito deve ser respeitado e ouvido à revelia de sua origem e cor, afinal, “que importa quem?”.

Por fim, é preciso comentar a crítica ao magistrado, antecipando sua atuação como advogado. O eu-lírico, em breves linhas, localiza na instância jurídica a legitimação das injustiças, autorizadas e reforçadas pelos juízes, enredados na lógica do favorecimento das elites: “Não tolero o magistrado, | Que do brio descuidado, | Vende a lei, trai a justiça | – Faz a todos injustiça – | Com rigor deprime o pobre, | Presta abrigo ao rico, ao nobre, | E só acha horrendo crime | No mendigo, que deprime.” (v. 43-50). É importante notar que sua crítica vai além do lugar subalternizado do negro na sociedade escravocrata, denunciando a exclusão do pobre por meio da ação da magistratura, parcial e seletiva.

Em “A cativa”, já na primeira estrofe, há um rompimento com a expectativa de representação da mulher, dentro do programa estético do Romantismo, dando a ver que se trata de uma mulher negra: “Como era linda, meu Deus! | Não tinha da neve a cor, | Mas no moreno semblante | Brilhavam raios de amor” (v. 1-4); na quarta estrofe há também as *madeixas crespas negras* que reforçam a caracterização. O eu-lírico não se limita a “trocar” um fenótipo por outro, mas, com força, realça logo no primeiro verso sua beleza própria.

Nas seis estrofes que seguem, a descrição dessa mulher vai se desdobrando em detalhes, calcados nos princípios do amor romântico, com pareamentos da mulher adorada a elementos da natureza: plantas e flores (*coralina* e *cravina*), formas do espaço (os olhos como *astros brilhantes*, o sono embalado por estrelas d’alva...), os metais representados pelos seios como “pomos de ouro”, além de explorar os sentidos do tato, pela textura de seu corpo (*o colo acetinado*), e da audição, pelos encantos de sua voz (“Doce a voz, qual nunca ouviram | Dúlios bardos matutinos”, v. 9-11).

Na oitava estrofe, o eu-lírico tenta aproximar-se, buscando *beijar-lhe as mãos divinas*, ao que a moça recua. Na penúltima estrofe, vê-se o motivo de sua recusa, carregada de tristeza: “Ai, senhor, eu sou cativa!...” (v. 44). Aqui o poeta completa sua reinvenção do mote romântico: além de romper com a imagem idealizada da mulher, projetando, com idêntica deificação, uma mulher negra, oferece outra justificativa para o recato e o não-consentimento diante da súplica amorosa – a relação entre os dois não pode concretizar-se pelo engessamento das estruturas sociais provocado pela escravidão. Assim, Luiz Gama logra situar sua poética dentro do contexto complexo e cruel do século XIX *também* a partir de sua poesia amorosa, contrariando a típica evasão do sujeito que figura no Romantismo.

Maria Firmina dos Reis

A autora maranhense foi resgatada em 1962 pelo bibliófilo Horácio de Almeida, passado mais de um século da publicação de sua obra inaugural, *Úrsula*. Tendo encontrado uma edição do livro em um sebo no Rio de Janeiro, Almeida investiga sua origem e prepara, em 1975, uma edição fac-similar. Desde então, tem-se buscado reviver sua obra (não apenas o mencionado romance), a partir do trabalho de pesquisadores espalhados pelo país.⁴⁵ Maria Firmina dos Reis, além de escritora, foi compositora, folclorista (antecipando-se em décadas a Mário de Andrade),

⁴⁵ Entre eles, nomes como Adriana Barbosa de Oliveira, Agostinha Régia da Silva, Algemira Macedo Mendes, Dilercy Aragão Adler, Eduardo de Assis Duarte, Juliano Carrupt do Nascimento, Luíza Lobo, Norma Telles e Rafael Balseiro Zin.

professora (a primeira mulher aprovada em um concurso público do magistério do Maranhão), tendo publicado em livro e em diversos órgãos da imprensa estadual. Vividos impressionantes noventa e cinco anos, nasceu em meio à derrocada do Brasil colonial, atravessou o Império e ainda testemunhou os primeiros vinte e nove anos da República. Recuperar sua vida e obra é também, conforme salientei no início desta seção, resgatar parte significativa da história brasileira.

Como enfatiza o pesquisador Rafael Balseiro Zin,

mesmo tendo ocupado um lugar proeminente no cenário cultural maranhense oitocentista, tomando com as mãos a aspiração de, através do magistério e da literatura, contribuir para a construção de um país mais justo e sem opressão, a escritora ficou esquecida por longos anos, provavelmente por conta de um silenciamento ideológico vindo das elites condutoras da vida intelectual brasileira. (ZIN, 2017, p. 146)

Zin vai além do silenciamento, identificando o que chama de um quadripé do processo de exclusão de Maria Firmina dos Reis, estrutura que, é possível dizer, estende-se a muitos outros autores da literatura negra: i) *silenciamento*, em que se busca calar a **v**oz desses sujeitos; ii) *apagamento*, pelo qual se oculta sua **h**istória; iii) *esquecimento*, pela não preservação de sua **m**emória; e iv) *interdição*, que impede ou inibe a **d**ivulgação/**c**irculação de sua obra.⁴⁶

Aqui, escolhi da autora o capítulo IX, “A preta Susana”, de seu romance *Úrsula*, de 1859, e seu conto “A escrava”, de 1887 (ver Anexo 3, Texto 30, p. 215-221). Buscarei mostrar seu trabalho precursor na enunciação de um sujeito negro da literatura, trazendo a perspectiva do negro sobre a escravidão, o que, acredito, configura uma possibilidade potente de concretizar o papel humanizante da literatura.

O enredo de *Úrsula*⁴⁷ é simples e típico dos folhetins românticos: um triângulo amoroso entre três personagens brancas – a heroína que dá nome à obra; Tancredo, o herói gentil; e o Comendador Fernando P..., tio da moça e vilão inescrupuloso. A inovação do romance está, contudo, na construção de outro trio de personagens negras – Túlio, Susana e Antero. O narrador coloca-se ao seu lado, apresentando-os de maneira humanizada e sem estereótipos. Essa característica narrativa pode ser verificada desde o início: o primeiro capítulo é intitulado “Duas

⁴⁶ Este quadripé foi apresentado pelo pesquisador em sua palestra acerca de Maria Firmina dos Reis (22 de setembro de 2018), parte integrante do Ciclo de Debates “Pensamento negro brasileiro”, organizado por Sílvio de Almeida e José Fernando Peixoto de Azevedo e realizado no SESC Pompeia, em São Paulo.

⁴⁷ Edição utilizada: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Porto Alegre: Editora Taverna, 2018.

almas generosas” e descreve o encontro de Tancredo e Túlio; embora em posições completamente assimétricas no tecido social, aqui são irmanados e postos em pé de igualdade.

O capítulo IX, “A preta Susana”,⁴⁸ é de especial interesse dentro do romance por trazer, por meio do discurso direto livre, a visão de uma africana escravizada a respeito dos horrores sofridos pelos sequestrados nos navios negreiros e do contraste de sua antiga vida em liberdade com a nova realidade no cativeiro. Temos, ao contrário do clássico poema de Castro Alves, a perspectiva de dentro do porão, e não do cais ou da proa, configurando, assim, uma possibilidade potente de recontar essa história, parte vergonhosa de nosso país.

As recordações de Susana são despertadas pela fala de Túlio, rapaz a quem vê como filho e que está prestes a partir para servir, em outro lugar, o senhor Tancredo: “Mãe Susana, graças à generosa alma deste mancebo, sou hoje livre, livre como o pássaro, como as águas; livre como éreis em vossa pátria” (REIS, 2018, p. 113). Essas palavras remetem a personagem aos tempos em que era livre e, dolorosamente, motivam-na a contar sua história a Túlio. Cabe notar que não é a única vez no romance em que se faz menção à pátria de um escravizado, o que não constitui mero detalhe; é uma forma de lembrar que os africanos que para cá vieram forçados tinham uma história e uma cultura e lutaram para preservá-las. Em meio às lágrimas, Susana lamenta: “E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah, Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! tudo, tudo até a própria liberdade!” (REIS, 2018, p. 114). Aqui, como em outras passagens do livro, a barbárie é atribuída aos sequestradores, aos colonizadores, invertendo a lógica narrativa da branquitude e do eurocentrismo.

Susana, então, anuncia a narrativa: “Vou contar-te o meu cativeiro”, frase que constitui todo o parágrafo, chamando a atenção para sua enunciação. A mulher estava a caminho da roça para a colheita do milho quando é capturada:

Foi em balde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! meu Deus! o que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar!... (REIS, 2018, p. 115)

⁴⁸ Utilizarei alguns excertos ao longo da análise; no Anexo 3 (Texto 31, p. 221-224), é possível encontrar o texto integral.

A resistência perante a escravização ocorre desde o primeiro momento, e o contraste moral entre o escravizado e o escravizador fica nítido. Os “longos combates” que Susana menciona não tardam a se materializar: “meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativo no estreito e infecto porão de um navio” (REIS, 2018, p. 116); importante enfatizar a escolha vocabular “meteram-me”, que contribui para construir a violência da cena. Ela prossegue:

Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as 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 mesquinha, 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! (REIS, 2018, p. 116; grifos do original)

A primeira definição da terrível travessia serve, com efeito, como síntese cortante da escravidão: *falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida*. A oposição entre escravidão e vida é reforçada pelo próprio destaque da narrativa à expressão “mercadoria humana”; é digno de nota também que Susana aponta como o imperialismo europeu se apropriou, com extrema violência, de toda forma de vida africana: os animais ferozes usados para divertimento na Europa; os humanos, como máquinas nas colônias. Por fim, Susana ainda reflete sobre a falta de consciência moral dessas *criaturas humanas* que se prestam a tamanha barbárie, outra vez transferindo a ausência de raciocínio e de decência humana aos europeus.

Mesmo acossados de todas as formas imagináveis, havia inúmeras tentativas de resistência por parte dos escravizados: “Os mais insofridos entraram a vozear. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que escaldou-nos e veio dar a morte aos cabeças do motim” (REIS, 2018, p. 116). Já no Brasil, Susana é comprada pelo comendador P..., homem de “coração de tigre”, que “derramava sem se horrorizar o sangue dos desgraçados negros por uma leve negligência” (REIS, 2018, p. 116-17). Após a morte do senhor, o sofrimento de Susana e de seus companheiros é amenizado pela esposa e filha de Paulo B..., que “procuraram em sua extrema bondade fazer-nos esquecer nossas passadas desditas” (REIS, 2018, p. 117). Susana reconhece as intenções de ambas e lhes é grata, porém, contrariando o estereótipo do escravo servil e dócil, é contundente quanto aos seus mais profundos sentimentos: “a dor que tenho no meu coração, só a morte poderá apagar!” (REIS, 2018, p. 117).

Terminado o torturado relato, “Túlio ajoelhou-se respeitoso”, “tomou as mãos secas e enrugadas da africana, e nelas depositou um beijo” (REIS, 2018, p. 117). Aqui, encerrando o capítulo, é notável a postura de deferência e respeito do rapaz perante a idosa, remontando aos hábitos ancestrais de reverência aos mais-velhos.

Com referência ao conto “A escrava”,⁴⁹ o cenário é um salão frequentado por *muitas pessoas distintas, e bem colocadas na sociedade*, em que uma das senhoras presentes toma o discurso para clamar contra a escravidão, narrando um caso que lhe acontecera. Logo no início, vê-se um elemento que permeará o texto, qual seja, o filtro da moral cristã na crítica à escravidão, o que pode ser entendido como uma denúncia dos vários modos com que as instituições religiosas agiram em favor da estrutura escravista: “A moral religiosa, e a moral cívica aí se erguem, e falam bem alto esmagando a hidra que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira” (REIS, 2009, p. 39). Este tom eleva-se ao demonstrar, no ponto de vista da senhora, que a escravidão representava uma contradição aos princípios cristãos:

Para que se deu em sacrifício, o Homem Deus, que ali exalou seu derradeiro alento? Ah! Então não é verdade que seu sangue era o resgate do homem! É então uma mentira abominável ter esse sangue comprado a liberdade? E depois, olhai a sociedade... Não vedes o abutre que a corrói constantemente!... Não sentis a desmoralização que a enerva, o cancro que a destrói? (REIS, 2009, p. 40)

Continuando seu discurso colérico e persuasivo – bem compatível com a estética da chamada geração condoreira –, chama a atenção, sem rodeios, para o lugar do senhor de escravos na estrutura social: “O senhor, que papel representa na opinião social? O senhor é o verdugo – e esta qualificação é hedionda.” (REIS, 2009, p. 40). Anuncia, então, que narrará um caso, “para provar o que acabo de dizer sobre o algoz e a vítima” (REIS, 2009, p. 40). Cabe destacar as palavras *algoz* e *vítima*, não só por ecoarem ao longo do conto, mas por apresentarem uma importante contraposição a um discurso corrente na época, exemplificado na obra *As vítimas-algozes*, de Joaquim Manuel de Macedo (1869), e que mencionei em nota de rodapé no capítulo anterior: a noção de que a escravidão era maléfica para os brancos, por “forçá-los” a conviverem com negros, tidos como degenerados morais. Em “A escrava”, a narradora é assertiva na inversão dessa lógica.

Iniciando o relato do caso, é oportuno iluminar o preâmbulo da história a ser narrada:

⁴⁹ Edição utilizada: REIS, Maria Firmina dos. A escrava. In: RUFFATO, Luiz (Org.) **Questão de pele**: contos sobre preconceito racial. Coleção Língua Franca. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009, p. 39-57.

— Era uma tarde de agosto, bela como um ideal de mulher, poética como um suspiro de virgem, melancólica, e suave como sons longínquos de um alaúde misterioso.

Eu cismava embevecida na beleza natural das alterosas palmeiras, que se curvavam gemebundas, ao sopro do vento, que gemia na costa.

E o Sol, dardejando seus raios multicores, pendia para o ocaso em rápida carreira.

Não sei que sensações desconhecidas me agitavam, não sei!... mas sentia-me com disposições para o pranto.

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. 41)

Notavelmente, os quatro primeiros parágrafos do trecho enquadram-se com perfeição na estética romântica, estando a mulher enleada em seu torpor e admiração perante a natureza sublime. Tudo sugere o típico sentimento de evasão do sujeito romântico, entregue a seus devaneios de outra ordem que não a realidade. Esta atmosfera é bruscamente rompida pela aparição de uma mulher em fuga, e aqui o sujeito ensimesmado é chamado à realidade. Trata-se, como se vê na continuação do conto, de uma escravizada que fugia de seu feitor, porém apenas onze (curtos) parágrafos depois é feita sua caracterização a partir da cor e da condição social – trazida pela fala do feitor: “não viu por aqui passar uma negra, que me fugiu das mãos ainda há pouco?” (REIS, 2009, p. 42); antes, é referida apenas como *mulher*, com três ocorrências do termo. A escolha da autora por essa estratégia de introdução da personagem é de suma importância para humanizá-la, o que ganha ainda mais força no contexto pré-abolição.

A mulher escravizada é apresentada por seu algoz com contornos desumanizantes (“uma negra que se finge douda”, “maldita negra”, “preguiçosa”), porém sua fala é deslegitimada pela narradora, que, por sua vez, apresenta-o de modo a enfatizar sua brutalidade: “fisionomia sinistra a desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante”; “homem de aspecto feroz”, “Mordeu os beijos e rugiu”.

A narradora consegue enganá-lo, indicando o caminho oposto ao que a mulher havia seguido em sua fuga. Indo, então, procurá-la, depara com outro homem, que “apareceu ofegante, trêmulo e desvairado” (REIS, 2009, p. 44). Ela confessa o temor inicial que o encontro lhe causara, porém permite-se conhecê-lo, desmontando a imagem assustadora que formara a princípio e, com isso, contrariando o estereótipo do escravo demoníaco:

Parei! Instantemente, e *fixei-o* resolutamente.

De repente serenou o meu terror; olhei-o, e do medo, *passei à consideração, ao interesse*.

Era quase uma ofensa ao pudor fixar a vista sobre aquele infeliz, cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia

era franca, e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros aquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora lânguidos pela comoção de angústia que se lhe pintava na fronte, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada, e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante. No fundo do coração daquele pobre rapaz, devia haver rasgos de amor, e generosidade.

Cruzamos, ele, e eu as vistas e ambos recuamos espavoridos. Eu, pelo aspecto comovente, e triste daquele infeliz, tão deserdado da sorte; ele, por que seria? (REIS, 2009, p. 44; grifos meus)

Ora, além de construir uma descrição humanizante da personagem, a narradora oferece a reflexão sobre sua própria apreensão da cena. No último parágrafo do fragmento, coloca, primeiro, ambos em posição semelhante – *Cruzamos, ele, e eu as vistas e ambos recuamos espavoridos* –, porém, em um segundo movimento, reflete sobre a razão para o seu próprio medo e indaga o motivo do medo do outro, mostrando, aí, uma posição assimétrica desses sujeitos no tecido social.

Na primeira interação entre os dois, nota-se, como em *Úrsula*, uma ausência de diferença da linguagem empregada por eles. Ainda que se possa apontar uma implausibilidade, creio ser possível entender esse *pareamento linguístico* como uma estratégia de *pareamento humano*: há uma opção estética e ideológica por tratá-los como iguais, e, poderia acrescentar, por novamente distinguir moralmente o feitor, novamente embrutecido e animalizado. Antonio Candido, em “A literatura e a formação do homem”, dá ferramentas para compreender melhor o efeito estilístico e ideológico dessa escolha: evita-se um distanciamento entre um narrador culto e uma personagem em posição de subalternidade, de modo a não marcar “pela dualidade de discursos a diferença de natureza e de posição que o separava do objeto exótico que é o seu personagem” (CANDIDO, 1999, p. 87).

— Quem és, filho? O que procuras?

— Ah! Minha senhora, exclamou erguendo os olhos ao céu, eu procuro minha mãe, que correu nesta direção, fugindo ao cruel feitor, que a perseguia. Eu também agora sou um fugido: porque há uma hora deixei o serviço para procurar minha pobre mãe, que além de douda está quase a morrer. Não sei se ele a encontrou; e o que será dela. Ah! Minha mãe! É preciso que eu corra, a ver se acho antes que o feitor a encontre. Aquele homem é um tigre, minha senhora, — é uma fera. (REIS, 2009, p. 45)

Descobrimos, então, tratar-se de Gabriel, filho da mulher que fugia. O moço, agora protegido pela senhora que narra a história, enfim encontra sua mãe, desmaiada ao pé de uma árvore. Desde a fala citada no fragmento em destaque até à reação de Gabriel ao ver a mãe, é importante notar que as palavras *minha mãe* são constantes, totalizando nove ocorrências nas

sete pequenas falas da personagem que compreendem essa parte do conto; um pouco adiante, as palavras são proferidas novamente em uma frase que sintetiza a devoção filial: “Minha senhora, eu só levaria minha mãe ao fim do mundo” (REIS, 2009, p. 47). A repetição, longe de ser descuido textual, é, ao contrário, fundamental para a eficácia narrativa, caracterizando a angústia do filho e seu profundo amor à mãe. A relevância dessa construção das personagens e de seu relacionamento é ainda mais realçada quando temos em conta que historicamente a maternidade foi negada às mulheres negras, encarregadas dos filhos de seus senhores (e, na maior parte dos casos, seus estupradores) e impedidas de cuidar de suas próprias crianças, conforme pontuei também no capítulo anterior.

A narradora decide, então, abrigar mãe e filho, sabendo, porém, da ilegalidade da ação: “Eu bem conhecia a gravidade do meu ato: – recebia em meu lar dois escravos foragidos, e escravos talvez de algum poderoso senhor; era expor-me à vindita da lei; mas em primeiro lugar o meu dever, e o meu dever era socorrer aqueles infelizes” (REIS, 2009, p. 47). Ora, ao colocar o “dever” acima da lei, fica subentendido que sua obrigação era de ordem moral, e, com isso, depreende-se que *a lei não era moral*. Pode-se, assim, até imaginar uma leitura comparada da questão da justiça em Gama e Reis, discussão que vale inclusive ser atualizada para a contemporaneidade, a fim de desvelar em que medida as estruturas mudaram em nosso país...

Quando a mãe de Gabriel começa a despertar, invoca, ao invés do nome do rapaz, os nomes Carlos e Urbano. Gabriel explica à senhora que se trata de seus irmãos vendidos aos oito anos para o Rio de Janeiro; “Desde esse dia ela endoudeceu” (REIS, 2009, p. 48). A mulher vai recobrando a razão e, sendo apresentada à mulher que protegia a si e ao filho, decide contar sua história. Em sua narração, é perceptível sua lucidez na compreensão dos fatos trágicos de sua vida (e, assim como seu filho, apresenta um registro linguístico igual ao da senhora):

— Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas eu de cor fusca. Era livre, minha mãe era escrava.

Eram casados e desse matrimônio, nasci eu. Para minorar os castigos que este homem cruel infligia diariamente à minha pobre mãe, meu pai quase consumia seus dias ajudando-a nas suas desmedidas tarefas; mas ainda assim, redobrando o trabalho, conseguiu um fundo de reserva em meu benefício.

Um dia apresentou a meu senhor a quantia realizada, dizendo que era para o meu resgate. Meu senhor recebeu a moeda sorrindo-se – tinha eu cinco anos – e disse: A primeira vez que for à cidade trago a carta dela. Vai descansado. Custou a ir à cidade; quando foi demorou-se algumas semanas, e quando chegou entregou a meu pai uma folha de papel escrita, dizendo-lhe:

— Toma, e guarda, com cuidado, é a carta de liberdade de Joana.⁵⁰ Meu pai não sabia ler; de agradecido beijou as mãos daquela fera. Abraçou-me, chorou de alegria, e guardou a suposta carta de liberdade.

Então furtivamente eu comecei a aprender a ler, com um escravo mulato, e a viver com alguma liberdade.

Isto durou dois anos. Meu pai morreu de repente, e no dia imediato meu senhor disse a minha mãe:

— Joana que vá para o serviço, tem já sete anos, e eu não admito escrava vadia.

Minha mãe, surpresa, e confundida, cumpriu a ordem sem articular uma palavra.

Nunca a meu pai passou pela ideia, que aquela suposta carta de liberdade era uma fraude; nunca deu a ler a ninguém; mas, minha mãe à vista do rigor de semelhante ordem, tomou o papel, e deu-o a ler, àquele que me dava as lições. Ah! Eram umas quatro palavras sem nexos, sem assinatura, sem data! Eu também a li, quando caiu das mãos do mulato. Minha pobre mãe deu um grito, e caiu estrebuchando.

Sobreveio-lhe febre ardente, delírios, e três dias depois estava com Deus.

Fiquei só no mundo, entregue ao rigor do cativo. (REIS, 2009, p. 50-51)

A fraude de sua alforria é, além de elemento da trama, referência a um fato histórico comum à sociedade escravista – é possível relacionar à carta forjada de Bertoleza, n' *O cortiço* (1890), que culminará em seu desfecho trágico, e aos documentos de posse de terra, também falsos, dos negros libertos que trabalhavam na fazenda do Coronel Vicêncio, da obra *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo (2003). Por outro lado, também é digno de comentário a iniciativa da menina Joana para aprender a ler, marca de uma resistência e de uma luta por emancipação, tal como foi visto nas histórias de Luiz Gama e, recordando o segundo capítulo deste trabalho, de Frederick Douglass.

Continuando a narração, Joana descreve com tintas fortes o homem que separara seus filhos: “era um traficante de carne humana. Ente abjeto, e sem coração! Homem a quem as lágrimas de uma mãe não podem comover, nem comovem os soluços do inocente” (REIS, 2009, p. 52). Assim como operado na caracterização do feitor, o traficante também é apresentado de modo brutalizado, transferindo a ele a desumanização tipicamente atrelada aos escravizados. Joana exalta-se sobremaneira nesse momento da narrativa, e Gabriel lhe pede que pare, “vendo em seu rosto debuxados todos os sintomas de uma morte próxima.” (REIS, 2009, p. 53). A mãe, contudo, insiste, em uma das falas mais contundentes do conto: “deixa-me morrer amaldiçoando meus carrascos”. É importante salientar sua postura, que contraria o discurso corrente (em grande medida, até hoje) da docilidade dos escravizados, de sua resignação perante a escravidão e de sua conciliação com os senhores. Como bem aponta Eduardo de Assis Duarte,

⁵⁰ É só nesse ponto da narrativa que conhecemos seu nome.

O discurso antiescravista perpassa praticamente toda a obra de Maria Firmina. Seu conto “A escrava”, publicado na *Revista Maranhense* (1887, p. 1, n. 3) no auge da campanha abolicionista, contém igualmente o testemunho de uma velha cativa, representada agora na personagem Joana. Essa voz periférica traz para a literatura brasileira o sentido suplementar configurado pelo traço ancestral oriundo de um outro continente e de uma outra civilização aparentemente deixada para trás e, talvez por isso mesmo, fortemente recalcada pelo discurso hegemônico do paraíso tropical brasileiro. Esse discurso, presente em José de Alencar e em tantos mais, tem sua credibilidade abalada pelas vozes postas em circulação por Maria Firmina. As escravas da escritora maranhense carregam a literatura oitocentista de uma historicidade que soa subversiva frente aos estereótipos do bom senhor e do escravo contente. (DUARTE, 2009, p. 278)

Joana, com efeito, morre logo em seguida. Ato contínuo, volta o feitor, acompanhado de dois escravizados. Achando a mulher morta, não dá por isso, julgando ter-se livrado de um fardo; está interessado, entretanto, em Gabriel, que ainda pode ser útil aos interesses do senhor. A protetora o impede, chamando-o de “miserável instrumento de um escravocrata” (REIS, 2009, p. 55), em uma percepção reveladora de sua compreensão da estrutura escravista; ordena a ele que peça ao próprio patrão que a procure. No dia seguinte, quando o proprietário, o senhor Tavares, vai a sua casa, descobre que a mulher, membro de uma associação abolicionista, havia comprado a liberdade do rapaz, o que era possibilitado por uma das cláusulas da Lei Rio Branco, mais conhecida como do *Ventre Livre*.⁵¹

O conto encerra, assim, com Gabriel livre, minimizando, de algum modo, o fim doloroso de sua mãe. O enfoque narrativo, todavia, reside na construção humanizada dessas personagens e, em especial, na possibilidade, conferida a Joana, da enunciação de sua própria história, o que resulta em uma perspectiva outra não apenas da escravidão e seus horrores, mas, principalmente, dos sujeitos que resistiram a ela.

III. Outros olhares sobre a modernidade: Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus

Nesse eixo, optei por relacionar dois autores paradigmáticos da literatura de autoria negra no Brasil e que, a seu modo, pensaram o país por meio de sua obra. A relação também se dá no sentido de questionar os discursos da modernidade (e dos modernismos): se é bem verdade que,

⁵¹ “Art. 2º O Governo poderá entregar a associações por ele autorizadas, os filhos das escravas, nascidos desde a data desta lei, que sejam cedidos ou abandonados pelos senhores delas, ou tirados do poder destes em virtude do art. 1º § 6º.” A saber, o § 6º do art. 1º dispõe que “Cessa a prestação dos serviços dos filhos das escravas antes do prazo marcado no § 1º, se, por sentença do juízo criminal, reconhecer-se que os senhores das mães os maltratam, infligindo-lhes castigos excessivos”. Disponível no sítio eletrônico do Palácio do Planalto, http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm, consultado em 21 de agosto de 2018.

ao contrário de Maria Firmina dos Reis, a obra de Lima Barreto não foi durante décadas relegada ao esquecimento, é possível afirmar, por outro lado, que foi mal interpretada pela recepção da crítica e posta nesse limbo chamado “Pré-Modernismo”, ignorando a semelhança de sua agenda estética com a dos modernistas de 22; Carolina Maria de Jesus, por sua vez, em geral, traz uma elaboração literária a respeito da modernidade no Brasil que acaba por não entrar nas leituras convencionais dos programas modernos, comumente divididos em fases que vão até o início dos anos 1950, não englobando, portanto, o momento em que a autora passa a ser publicada. Uma proposta que julgo potente tanto para o ensino de literatura quanto para novas interpretações do Brasil é, a um só tempo, reler as obras desses dois autores, reconhecendo suas aproximações e distanciamentos dos modernismos, e rever as ideias cristalizadas do que sejam esses movimentos.

Lima Barreto

Escritor ainda não tão estudado quanto deveria e com inserção tímida, quando não nula, no currículo básico escolar, Afonso Henriques de Lima Barreto é exemplo emblemático do lugar reservado a escritores e artistas negros em uma sociedade marcada pelo racismo estrutural e pela branquitude institucional, como é a brasileira. É, assim, apresentado na maioria dos casos como autor “de transição” para o Modernismo de 22, caracterizado como sujeito ressentido pelo não reconhecimento de seu talento e culpabilizado, com o carimbo fácil de alcóolatra, pela trajetória infeliz.

Pensando especificamente em sua relação com o projeto modernista, vem sendo reconhecido e apresentado como um “precursor do Modernismo”.⁵² Para maior aprofundamento dessa questão, trago à baila a análise dessa relação por sua biógrafa Lilia Moritz Schwarcz:

A nova agenda modernista tinha pontos comuns com aquela de Lima. Afinal, ele também andava preocupado, havia muito, em contestar o parnasianismo, as linguagens estetizantes e pautadas apenas na forma; era expressamente contrário à adoção, sem a adaptação necessária, de linguagens estrangeiras que dominavam a literatura nacional. Já em 9 de julho de 1906, em carta a Noronha Santos, o autor de Policarpo debochava: “Je pretendo go sunday, 16, vers Rio de Janeiro. Eu can’t remain plus Inconfidentes, because molto insípido [...] You pode to end de envoyer newspapers for moi. Muchas gracias a usted. Responda: non se merece. farwell [sic] et eu believe arriver in Rio (Cascadura) seventeen, at seven o’clock a. m.”.

⁵² Ver, por exemplo, matéria a respeito no jornal *O Globo* em 20 de junho de 2017: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/suburbano-precursor-do-modernismo-lima-barreto-critica-costumes-do-rio-21497395> (consultado em 27 de setembro de 2018); conferir também a dissertação de mestrado de Pedro Santos da Silva, *Afonso Henriques de Lima Barreto e o mito da identidade nacional*, de 2007, defendida na PUC-SP.

[...] Lima era totalmente contra a “mania grega” que tomara a capital, e buscava dar oralidade a seus textos – e assim se aproximar da linguagem popular. (SCHWARCZ, 2017, l. 11510-11513 do e-book)

Não entrarei no mérito das críticas de Lima Barreto ao grupo paulista da revista *Klaxon*, o que se julga como um forte motivo para não ter sido integrado ao movimento que culminou na Semana de 1922 – ano de sua morte, é preciso dizer.⁵³ O que busco iluminar aqui é sua manutenção, ao longo do século, em um lugar apartado das discussões modernistas e, consequentemente, fora de um rol privilegiado pelo currículo escolar. Assim, proponho a leitura de seu romance *Clara dos anjos*,⁵⁴ obra em que trabalhou de 1904 até seu falecimento, e publicada postumamente (em folhetim, de 1923 a 1924; em livro, em 1948), no ensejo de compreender sua agenda estética e a elaboração literária de suas preocupações sociais, fincadas na realidade de seu tempo.⁵⁵

O enredo é centrado no relacionamento entre Clara dos Anjos, moça negra e pobre, com Cassi Jones, rapaz branco de classe média e que é construído como o malandro carioca típico, em uma posição de antagonista, uma vez que tinha o hábito de seduzir e iludir garotas na posição de Clara e abandoná-las à própria sorte. A obra também preocupa-se em apresentar um largo painel de personagens do subúrbio carioca, no que é possível acompanhar as reflexões do narrador acerca da sociedade da época.

No romance, as reflexões sobre o preconceito racial e as poucas possibilidades da população negra no início do século XX aparecem com mais força do que em qualquer outra obra de Lima Barreto. Mais do que isso, o narrador chama a atenção, em diversos momentos, para a condição social e simbólica das mulheres negras, no que demonstra seu pessimismo (ou, poder-se-ia dizer, seu realismo...):

Na sua vida, tão agitada e tão variada, ele [Marramaque] sempre observou a atmosfera de corrupção que cerca as raparigas do nascimento e da cor de sua afilhada [Clara]; e também o mau conceito em que se têm as suas virtudes de

⁵³ Para mais detalhes, conferir a mencionada biografia escrita por Lília M. Schwarcz – *Lima Barreto: triste visionário* (2017) e o aclamado livro organizado por Antonio Arnoni Prado, *Lima Barreto: uma autobiografia literária* (2012). Além desses, o escritor Cuti também tem um importante estudo a respeito do autor, fruto de sua tese de doutorado, “A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto”, transformada em livro e publicada pela Editora Autêntica em 2009.

⁵⁴ Edição utilizada: BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

⁵⁵ Expresso aqui minha gratidão e meu reconhecimento à colega de pós-graduação Fernanda Silva e Sousa, que ministrou aula acerca dessa obra no curso de atualização “Narrativas da literatura negra brasileira”, organizado por mim e minha orientadora, Rosângela Sarteschi, junto de nossos colegas do mestrado e doutorado, com apoio do Centro de Estudos Africanos da FFLCH-USP. A aula de Fernanda foi extremamente valiosa para que eu conseguisse elaborar a leitura aqui apresentada.

mulher. A priori, estão condenadas; e tudo e todos pareciam condenar os seus esforços e os dos seus para elevar a sua condição moral e social. [...] a constante vigilância com que sua mãe seguia os seus passos, longe de fazê-la fugir aos perigos a que estava exposta a sua honestidade de donzela, já pela sua condição, já pela sua cor, fustigava-lhe [a Clara] a curiosidade em descobrir a razão do procedimento de sua mãe. (BARRETO, 2012, p. 122-23; p. 148)

É notória, ao longo de todo o livro, a preocupação do narrador em situar as vidas e as particularidades dessas meninas e mulheres no contexto perverso em que viviam, em que eram consideradas de pouco ou nenhum valor. A constatação dessa realidade faz ler com ironia amarga o próprio título da obra: não se limita a romper com a expectativa de quem imagina a protagonista como a típica heroína branca; articulado com o desfecho de Clara, resulta em uma crítica ao modo superprotetor com que a garota foi criada, fazendo-a ingênua e indefesa perante uma sociedade que não se importa com ela. Vejamos a primeira descrição da personagem (que se dá, com efeito, apenas no terceiro capítulo):

A única filha do carteiro, Clara, fora criada com o recato e os mimos que, *na sua condição*, talvez lhe fossem prejudiciais. Puxava a ambos os pais. O carteiro era pardo-claro, mas com cabelo ruim, como se diz; a mulher, porém, apesar de mais escura, tinha o cabelo liso. Na tez, a filha tirava ao pai; e no cabelo, à mãe. [...] Habituada às musicatas do pai e dos amigos, crescera cheia de vapores de modinhas e enfumagara a sua pequena alma de rapariga pobre e de cor com os denges e o *simplório sentimentalismo amoroso* dos descantes e cantarolas populares. (BARRETO, 2012, p. 124; grifos meus)

No fragmento, há alguns elementos dignos de nota. Como visto no excerto anterior, o narrador reforça a precariedade da condição social de uma moça como Clara: negra e pobre. Por isso mesmo, vê com preocupação a sedução que lhe enreda o *simplório sentimentalismo amoroso* das canções com que convivia. Em alguma medida, o que está posto é que uma garota em sua condição ficava em situação extremamente vulnerável ao se apaixonar (o que de fato ocorre no romance).

É também importante chamar a atenção para a caracterização de seus pais: como todas as personagens negras da obra, são apresentados racialmente com nomenclaturas que revelam particularidades e, mais do que isso, *a forma como eram vistos* em seu meio (pardo-claro, crioulinha, preto, mulato claro, preto retinto). A descrição vai além da cor; Joaquim dos Anjos, pai de Clara, tinha “cabelo ruim”, porém o narrador logo acrescenta: “como se diz” – novamente, tem a ver com a *percepção social* de suas características físicas.

Retornando à vulnerabilidade de Clara, a personagem que irá catalisar sua tragédia é Cassi Jones, explicitamente construído como o grande antagonista da obra. Enquanto o vasto painel de personagens do livro é tratado, ainda que nem sempre com largo desenvolvimento, em suas peculiaridades, individualizando essas pessoas, Cassi funciona, de certo modo, como uma alegoria do homem branco medíocre e aproveitador, sem ser responsabilizado por suas perversidades. Apesar de não oferecer outros atrativos que não sua cor e sua fachada de músico, desperta o interesse e até a devoção das moças pobres e em sua maioria negras que são seduzidas por ele. Sua aparição no baile oferecido na casa da família dos Anjos é um bom exemplo de seu impacto:

Entrou. Houve um estremecimento que percorreu os convivas, como um choque elétrico. Todas as moças, das mais diferentes cores, que, ali, a pobreza e a humildade de condição esbatiam e harmonizam, logo o admiraram na sua insignificância geral, tão poderosa é a fascinação da perversidade nas cabeças femininas. (BARRETO, 2012, p. 131-32)

O perigo que Cassi representava e sua personalidade fraudulenta já haviam sido apresentados pelo narrador páginas antes, no capítulo em que nos dá a conhecer a personagem:

Escolhia bem a vítima, simulava amor, escrevia detestavelmente cartas langorosas, fingia sofrer, empregava, enfim, todo o arsenal do amor antigo, que impressiona tanto a fraqueza do coração das pobres moças daquelas paragens, nas quais a pobreza, a estreiteza de inteligência e a reduzida instrução concentram a esperança de felicidade num Amor, num grande e eterno Amor, na Paixão correspondida. (BARRETO, 2012, p. 109)

Pensando em como a temática amorosa é tratada nos diferentes movimentos estético-literários, cabe notar que em Lima Barreto a idealização amorosa é criticada a partir de um viés específico e inovador, o das questões de classe e raça. Vai além da abordagem irônica do amor romântico pelos realistas do século XIX, refletindo sobre as implicações concretas das ilusões nas vidas das mulheres pobres e negras. Clara dos Anjos, em seu desconhecimento do mundo, também entrega-se às ilusões e tem dúvidas acerca de uma suposta barreira racial entre ela e Cassi:

Uma dúvida lhe veio; ele era branco; e ela, mulata. Mas que tinha isso? Havia tantos casos... Lembra-se de alguns... E ela estava tão convencida de haver uma paixão sincera no valdevinos, que, ao fazer esse inquérito, já recolhida, ofegava, suspira, chorava; e os seios duros quase estouravam de virgindade e ansiedade de amar. (BARRETO, 2012, p. 150-51)

Além de contar com os privilégios da branquitude, Cassi Jones também é protegido por sua mãe, dona Salustiana, que fecha rigorosamente os olhos para os desvios de caráter do filho, típico malandro dos subúrbios cariocas do início do século. Diante da vergonha de seu marido, pai de Cassi, pelo rapaz “bastante mau e vicioso”, em suas próprias palavras, compreendemos melhor a visão da mulher a respeito do lugar social que ocupavam como brancos:

Propôs, dias depois, à sua esposa, que pusesse o rapazola a aprender um ofício, a fim de discipliná-lo. Dona Salustiana revoltou-se e esbravejou:
— Meu filho aprender um ofício, ser operário! Qual! Ele é sobrinho de um doutor e neto de um homem que prestou muitos serviços ao país. (BARRETO, 2012, p. 107-08)

É interessante notar como o trabalho é visto nesse contexto social e histórico, ainda muito vinculado à escravidão. Longe de ser uma prerrogativa da “formação do caráter” como o é na contemporaneidade, é considerado inadequado e até mesmo vil a pessoas de certa origem social ou, como no caso da família Jones, de quem julga ser dessa origem privilegiada.

Ao longo da narrativa, há uma personagem que, de certa maneira, constitui uma oposição importante a Cassi: o poeta Leonardo Flores. Vejamos sua apresentação:

Aparecia, também, em certas ocasiões, o Leonardo Flores, poeta, um verdadeiro poeta, que tivera o seu momento de celebridade no Brasil inteiro e cuja influência havia sido grande na geração de poetas que se lhe seguiram. Naquela época, porém, devido ao álcool e desgostos íntimos, nos quais predominava a loucura irremediável de um irmão, não era mais que uma triste ruína de homem, amnésico, semi-imbecilizado, a ponto de não poder seguir o fio da mais simples conversa. Havia publicado cerca de dez volumes, dez sucessos, com os quais todos ganharam dinheiro, menos ele, tanto assim que, muito pobremente, ele, mulher e filhos agora viviam com o produto de uma mesquinha aposentadoria sua, do governo federal. O povo sabia vagamente que ele tinha celebridade. Chamava-o poeta. No começo, caçoava com ele, mas ao saber de sua reputação, deram em cercá-lo de uma piedosa curiosidade.
— Um homem desses acabar assim – que castigo! — dizia um.
— É “cosa” feita! Foi inveja da “inteligência” dele! — dizia uma preta velha —. Gentes da nossa “cô” não pode “tê inteligência”! Chega logo os “marvado” e lá vai reza e “fêtiço”, “pa perde” o homem — rematava a preta velha. (BARRETO, 2012, p. 154-55)

Nota-se, em primeiro lugar, o contraste do lugar ocupado na sociedade por um sujeito inteligente e talentoso como Leonardo e por um rapaz sem qualidades como Cassi; ainda que, conforme é possível ver no desenvolvimento da obra, Jones só tivesse algum poder em meio a pessoas mais pobres, como nos subúrbios, tem sua vida facilitada de modo geral por sua cor e origem. Flores, embora reconhecido simbolicamente por seu talento, não encontra retorno

financeiro – “todos ganharam dinheiro [com seus livros], menos ele” – e, como tantos outros acossados pelas dificuldades, acaba por entregar-se ao alcoolismo.

Em segundo lugar, é muito interessante como a interpretação de seu infortúnio aparece na fala de uma preta velha, mulher associada à cultura dos terreiros e que representa a voz da sabedoria em sua comunidade: “Gente da nossa ‘cô’ não pode ‘tê inteligência!’”. Em seu modo simples de se expressar, que o narrador faz questão de recuperar em suas características orais, a mais-velha demonstra sua compreensão das barreiras sociais impostas às pessoas de sua cor – quando logram alcançar algum sucesso ou reconhecimento, logo são ludibriadas e forçadas a “voltar a seu lugar”. A oralidade trazida por Lima Barreto (também em outras passagens da obra) é um aspecto importante de sua agenda estética que, como mencionado no início desta seção, coadunava com os modernistas. O que, no entanto, é valorizado na poética modernista – no caso, o abasileiramento da língua e a introdução de suas formas coloquiais – foi por muito tempo mal compreendido em Lima Barreto, julgando falta de conhecimento da norma culta...

Esse traço estilístico do romance aparece com força em um momento memorável, quando Cassi Jones é confrontado por uma de suas vítimas, Inês:

— Você sabe onde “tá” teu “fio”? “Tá” na detenção, fique você sabendo. “Si” meteu com ladrão, é “pivete” e foi “pra chacr’a”. Eis aí que você fez, “seu marvado”, “home mardidoado”. Pior do que você só aquela galinha-d’angola de “tua” mãe, “seu” sem-vergonha!

Cassi fez um movimento de repulsa e que a rapariga não perdeu.

— “Oie” — disse ela, para os circunstantes — ; ele diz que não é o tal. Agora “memo se acusou-se”, quando chamei a ratazana da mãe dele de galinha-d’angola... É uma “marvada”, essa mãe dele — uma “véia” cheia de “imposição” de inglês. Inglês, que inglês...

Soltou uma inconveniência, acompanhada de um gesto despuadorado, provocando uma gargalhada geral. Cassi continuava mudo, transido de medo; e a pobre desclassificada emendava:

— “Tu” é “mao”, mas tua mãe é pior. Quando ela descobriu “qui” eu “tava” com “fio” na barriga, “mi pois” pela porta afora, sem pena, sem dó “di” eu não “tê pronde i”. E o “fio” era neto dela e ela “mi” tinha criado... Vim da roça... Ah! Meu Deus! Se não fosse uma amiga, tinha posto o “fio” fora, na rua, que era serviço... Deus perdoe a “tua” mãe o que “mi” fez “i” a meu “fio”, “fio” deste “qui tá i”, também, Deus lhe perdoe!

E a pobre negra abaixou-se para apanhar a barra da saia enlameada, a fim de enxugar as lágrimas com que chorava o seu triste destino, talvez mais que o dela, o do seu miserável filho, que, antes dos dez anos, já travara conhecimento com a Casa de Detenção... (BARRETO, 2012, p. 262-263)

É preciso salientar que o registro coloquial de Inês de forma alguma retira sua credibilidade; ao contrário, quem é exposto em sua deficiência moral é Cassi, e exposto publicamente, necessário dizer. Uma mulher branca, não nomeada, também participa do

juízo popular, tomando o rapaz como um entre tantos de sua cor e origem que agem da mesma forma: “— É sempre assim. Esses ‘nhonhês gostosos’ desgraçam a gente, deixam a gente com o filho e vão-se. A mulher que se fomenta... Malvados!” (BARRETO, 2012, p. 263). Aqui, as consequências dos atos dos Cassi Jones são apresentadas com cores trágicas, revelando uma realidade social que ainda hoje se busca escamotear: o abandono dos filhos por parte dos pais sobrecarrega as mães, trabalhadoras e por vezes solitárias, que nem sempre conseguem propiciar as melhores condições de vida a suas crianças, culminando em sanções, a esses meninos, por parte dos poderes estabelecidos. A responsabilidade também é atribuída a quem acoberta os aproveitadores; no caso de Cassi, sua mãe, que fazia vista grossa para os abusos do filho com Inês e, sem querer reconhecer o neto, expulsa a moça grávida. Nessa curta passagem, vê-se diversos elementos que permeiam as relações sociais brasileiras, heranças dos séculos de escravidão e que até nossos dias deixamos sem resolução.

O drama de Inês parece um prenúncio do desfecho de Clara; também grávida de Cassi Jones, a garota, frustrada a tentativa de aborto, acaba indo, com dona Margarida, exigir uma posição de dona Salustiana. A mulher, mantendo a postura de sempre, pergunta o que Clara deseja; ao ouvir a palavra “casamento”, reage traíndo seu racismo: “— Que é que você diz, sua negra?”. Fica estabelecido aí o tom da conversa, em que Clara será continuamente humilhada pela mãe do rapaz: “— Casado com gente dessa laia... Qual!... Que diria meu avô, Lord Jones, se visse tal vergonha?”; “Por acaso, meu filho as amarra, as amordaça, as ameaça com faca e revólver? Não. A culpa é delas, só delas...” (BARRETO, 2012, p. 292). A culpabilização da moça é apenas o primeiro passo de seu futuro amargo; as outras etapas não chegam a ser narradas no romance, porém Clara as antevê, em um momento em que finalmente parece tornar-se adulta, quer dizer, perder sua ingenuidade: “Na rua, Clara pensou em tudo aquilo, naquela dolorosa cena que tinha presenciado e no vexame que sofrera. Agora é que tinha a noção exata da sua situação na sociedade” (BARRETO, 2012, p. 293). E continua:

Ela devia ter aprendido da boca dos seus pais que a sua honestidade de moça e de mulher tinha por todos inimigos, mas isto ao vivo, com exemplos, claramente... O bonde vinha cheio. Olhou todos aqueles homens e mulheres... Não haveria um talvez, entre toda aquela gente de ambos os sexos, que não fosse indiferente à sua desgraça... Ora, uma mulatinha, filha de um carteiro! (BARRETO, 2012, p. 294)

Sua fala final, a última do romance, à sua mãe, sintetiza de modo doloroso o lugar reservado aos desfavorecidos na sociedade: “Nós não somos nada nesta vida”. Aqui, em poucas palavras, fica registrado o saldo de uma abolição que se restringiu ao 13 de maio e de uma

modernização que não integrou, de fato, as camadas sociais. Antes das críticas ao “progresso” por parte dos modernistas assim reconhecidos, Lima Barreto já demonstrava em sua literatura (e em sua atuação como jornalista) os limites precários do projeto nacional.

Carolina Maria de Jesus

Para apresentar a escritora, trago aqui alguns fragmentos do cordel escrito em sua homenagem pela poeta Jarid Arraes.

Essa é uma escritora
Que já foi ignorada
E durante a sua vida
Foi também muito explorada
Mas por muitos, hoje em dia,
É com honras adorada.

[...]

O que mais ela gostava
Era ler, era escrever
Sendo maior passatempo
E registro do viver
Nas palavras mergulhava
Para assim sobreviver.

[...]

Foi o *Quarto de despejo*
O primeiro publicado
Um sucesso monstruoso
Tão vendido e aclamado
Carolina fez dinheiro
Com o livro elogiado.

Sua obra era importante
Pela vil realidade
Que ali estava exposta
Tal ferida da cidade
A favela e a pobreza
De Carolina a verdade.

Por causa do sucesso
Do dinheiro que ganhou
Carolina finalmente
Da favela se mudou
Numa casa de tijolos
Com seus filhos habitou.

O problema, no entanto,
Era a grande exploração
Carolina se sentia

Como fosse na prisão
 Pois bem mais ela queria
 Enfrentando impedição.
 [...]
 Recomendo que pesquise
 Muito mais dessa escritora
 Que era mãe, era poeta
 Era forte inspiradora
 E ainda era uma artista
 Com talento de cantora.

Por racismo e elitismo
 Pouco dela hoje se fala
 Mas tamanho preconceito
 Seu legado jamais cala
 É por isso que eu lembro
 E meu grito não entala.
 (ARRAES, 2017, p. 37-42)

Da produção da autora, escolhi *Quarto de despejo* (1960),⁵⁶ pelo lugar paradigmático em sua obra e na literatura brasileira – tendo inclusive entrado na lista de leituras obrigatórias da UNICAMP em 2018 –, e *Diário de Bitita* (1982, publicação póstuma).⁵⁷

Algo constatado na análise das coleções didáticas de modo geral foi o modo isolado de inserir a questão racial no todo da obra; os textos literários que tocassem o tema de alguma forma não constituíam uma relação orgânica com os outros textos, como se raça não fosse estruturante em nossa sociedade. Deparei diversas vezes com a mesma pergunta em minha mente: por que determinado texto/autor não foi aproveitado nessa discussão a respeito de outro autor/tema? Para retomar um exemplo, foi visto, é verdade, uma relação, em algumas coleções, proposta entre *O cortiço*, de Aluísio Azevedo, e *Cidade de Deus*, de Paulo Lins, porém de modo a hierarquizar os autores e os textos, sem se aprofundar no romance de Lins (muitas vezes, nem no de Azevedo, é preciso dizer...).

Pensando a obra de Carolina de Jesus, é possível oferecer um contraponto para alguns dos aspectos mais complexos d'*O cortiço* – o determinismo social e a animalização dos comportamentos humanos. Quando levamos em conta que a maior parte das personagens do romance é de origem pobre e negra, a carga ideológica desses aspectos não pode passar

⁵⁶ Edição utilizada: JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

Deixo aqui registrado meu profundo agradecimento ao colega de pós-graduação Igor Xanthopulo, que ministrou aula a respeito dessa obra no já mencionado curso “Narrativas da literatura negra brasileira”. Minha leitura deve muito às preciosas contribuições trazidas por ele, um professor tão competente e leitor excepcional.

⁵⁷ Edição utilizada: JESUS, Carolina Maria de. **Diário de Bitita**. São Paulo: Editora SESI-SP, 2014.

Registro também minha gratidão aos colegas queridos e generosos do grupo de estudos da professora Rosângela Sarteschi, que estudaram esta obra comigo e me trouxeram reflexões fundamentais para a organização da leitura que faço aqui.

despercebida ou como mero elemento estilístico. Gosto de imaginar, assim, a possibilidade de, por meio do ensino de literatura, oferecer as condições psicossociais favoráveis para a recusa ou o redimensionamento das atribuições marcadas no corpo e na psique dos sujeitos negros.

A seguir, transcrevo alguns excertos de ambas as obras para propor uma reflexão:

E por tal forma foi o taverneiro ganhando confiança no espírito da mulher, que esta afinal nada mais resolvia só por si, e aceitava dele, cegamente, todo e qualquer arbítrio. Por último, se alguém precisava tratar com ela qualquer negócio, nem mais se dava ao trabalho de procurá-la, ia logo direito a João Romão. Quando deram fé estavam amigados. Ele propôs-lhe morarem juntos e ela concordou de braços abertos, feliz em meter-se de novo com um português, porque, como toda cafuza, Bertoleza não queria sujeitar-se a negros e procurava instintivamente o homem numa raça superior à sua. (AZEVEDO, 2017, p. 13-14)⁵⁸

Que suplício catar papel atualmente! Tenho que levar minha filha Vera Eunice. Ela está com dois anos, e não gosta de ficar em casa. Eu ponho o saco na cabeça e levo-a nos braços. Suporto o peso do saco na cabeça e suporto o peso da Vera Eunice nos braços. Tem horas que revolto-me. Depois domino-me. Ela não tem culpa de estar no mundo. Refleti: preciso ser tolerante com meus filhos. Eles não tem ninguém no mundo a não ser eu. Como é pungente a condição de mulher sozinha sem um homem no lar. (JESUS, 1982, p. 19)

Eu deixei o leito às 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa a pensar nas misérias que nos rodeiam. Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que residio num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. Que as janelas são de prata e as luzes de brilhantes. Que a minha vista circula no jardim e eu contemplo as flores de todas as qualidades. É preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela. Fiz o café e fui carregar água. Olhei o céu, a estrela Dalva já estava no céu. Como é horrível pisar na lama. As horas que sou feliz é quando estou residindo nos castelos imaginários. (JESUS, 1982, p. 35)

Contrapor a perda de autonomia de Bertoleza, personagem negra a que se refere o narrador no trecho de Azevedo, com a reflexão de Carolina Maria de Jesus tem o poder de não apenas oferecer um contraste importante para desnaturalizar a ideia escravagista da docilidade do sujeito negro, mas principalmente para demonstrar a possibilidade real de, mesmo em meio à miséria, ser o sujeito de sua própria vida.

Desta feita, proponho um olhar para as escolhas lexicais de cada obra, que deixam entrever o conteúdo simbólico dos discursos: por exemplo, comparar trechos como “nada mais resolvia só por si e aceitava dele, cegamente, todo e qualquer arbítrio”, d’*O cortiço*, que ajudam a

⁵⁸ Edição utilizada: AZEVEDO, Aluísio. *O cortiço*. São Paulo: Panda Books, 2017.

construir a alienação de Bertoleza, com “Eu deixei o leito às 3 da manhã porque quando a gente perde o sono começa a pensar nas misérias que nos rodeiam. Deixei o leito para escrever”, na obra de Carolina de Jesus. Aqui, a escrita oferece a possibilidade da fantasia em meio ao cotidiano árduo, contudo sem converter-se em alienação, como mostra no parágrafo imediatamente seguinte: “Como é horrível pisar na lama”. Importante pontuar a potência de trazer esse sujeito negro que escreve, reivindicando com isso seu direito a acessar a literatura e os universos simbólicos que ela carrega também como quem a produz e não somente como quem a consome.

A ação instintiva, portanto animalizada, de Bertoleza também pode ser contraposta com a luta interna de Carolina de Jesus, que, caminhando sobre a linha tênue da sobrevivência, busca a ação raciocinada: “Tem horas que revolto-me. Depois domino-me”; “Refleti: preciso ser tolerante com meus filhos”. O movimento duplo deste conflito – revolta e reflexão – é elemento poderoso na humanização da personagem.

Desse modo, é possível encetar uma discussão acerca do que se costuma estudar da literatura escolar (e, nesse caso, pré-vestibular) não apenas no que se refere à forma e ao conteúdo, como exemplificado na leitura dos trechos, mas também na compreensão da literatura como sistema: poder ver no texto literário os tensionamentos que, quando muito, aparecem somente como detalhe em uma proposta de ensino de literatura que atua, na verdade, como ensino da historiografia literária.

Seja pelo enfrentamento das agruras cotidianas de uma pessoa marginalizada, seja pela entrega ao sonho, o exemplo da literatura de Carolina de Jesus é paradigmático para pensar outras configurações curriculares, contrabalançando o cânone branco, masculino, economicamente privilegiado, a fim de trazer as vozes da alteridade. Tal tarefa significa, na prática, cumprir o papel humanizante da literatura – tendo em vista que o literário, muitas vezes, pode desumanizar –, numa recusa, porém, de um multiculturalismo acrítico: alteridade não representa apenas a diversidade, mas também o conflito, dois lados de uma mesma moeda corrente da sala de aula.

Há, ainda, outro fragmento da obra de Carolina Maria de Jesus que vale a pena trazer à discussão, a entrada no diário do dia 13 de maio de 1958:

Hoje amanheceu chovendo. É um dia simpático para mim. É o dia da Abolição. Dia que comemoramos a libertação dos escravos.
... Nas prisões os negros eram os bodes espiatórios. Mas os brancos agora são mais cultos. E não nos trata com desprezo. Que Deus ilumine os brancos para que os pretos sejam felizes.

Continua chovendo. E eu tenho só feijão e sal. A chuva está forte. Mesmo assim, mandei os meninos para a escola. Estou escrevendo até passar a chuva, para eu ir lá no senhor Manuel vender os ferros. Com o dinheiro dos ferros vou comprar arroz e linguiça. A chuva passou um pouco. Vou sair.

...Eu tenho tanto dó dos meus filhos. Quando eles vê as coisas de comer eles brada:

— Viva a mamãe!

A manifestação me agrada. Mas eu já perdi o hábito de sorrir. Dez minutos depois eles querem mais comida. Eu mandei o João pedir um pouquinho de gordura a Dona Ida. Ela não tinha. Mande-i-lhe um bilhete assim:

— “Dona Ida peço-te se pode me arranjar um pouco de gordura, para eu fazer uma sopa para os meninos. Hoje choveu e eu não pude ir catar papel. Agradeço. Carolina.”

... Choveu, esfriou. É o inverno que chega. E no inverno a gente come mais. A minha filha Vera começou pedir comida. E eu não tinha. Era a reprise do espetáculo. Eu estava com dois cruzeiros. Pretendia comprar um pouco de farinha para fazer um virado. Fui pedir um pouco de banha a dona Alice. Ela me deu a banha e arroz. Era 9 horas da noite quando comemos.

E assim no dia 13 de maio de 1958 eu lutava contra a escravidão atual – a fome! (JESUS, 1982, p. 25)

Note-se como Carolina de Jesus inicia a narração fazendo referência ao dia da abolição e a interrompe, como se tivesse mudado de assunto, para retomar no final. Acontece que o assunto é o mesmo o tempo inteiro: ao falar de sua dificuldade para alimentar os filhos, está falando de uma abolição inconclusa, que não integrou o negro à sociedade – esta exclusão, necessário dizer, é alegorizada pelo próprio título da obra: enquanto a cidade é o palácio, a favela é o quarto de despejo... A relação é costurada no final da narração do dia 13 de maio, quando nomeia a persistência da escravidão – a fome, consequência das mais trágicas desse processo social brasileiro.

Sua postura firme e altiva, tanto como intérprete de seu cotidiano e dos problemas que caracterizam a sociedade brasileira, quanto como escritora, foi, no entanto, recebida com desprezo em seu tempo, e até os dias de hoje ainda se vê resistência a reconhecer seu lugar na literatura brasileira. Os melhores exemplos desse desdém são, lamentavelmente, de seu próprio editor, o jornalista Audálio Dantas. Em prefácio a uma edição de 1995, por exemplo, ele assim apresenta a obra:

O sucesso do livro – uma tosca, acabrunhante e até lírica narrativa do sofrimento do homem relegado à condição mais desesperada e humilhante de vida – foi também o sucesso pessoal de sua autora, transformada de um dia para o outro numa patética Cinderela, saída do borralho para brilhar intensamente sob as luzes da cidade. (DANTAS apud JESUS, 1995, p. 4)

Há uma tentativa constante de desqualificar seu texto como material literário, insistindo nos termos *relato*, *registro* e *depoimento*. Dantas irá, em diversos momentos (não apenas nesse

prefácio), enfatizar no deslocamento de Carolina de Jesus em uma sociedade à qual, parece ter julgado ele, não deveria mesmo pertencer. Chamando-a “patética Cinderela”, é como se aguardasse ansiosamente a carruagem voltar a ser abóbora – vejamos como termina seu prefácio ao seu segundo livro, *Quarto de alvenaria*, de 1961:

Conserve aquela humildade, ou melhor, recupere aquela humildade que você perdeu um pouco – não por sua culpa – no deslumbramento das luzes da cidade. Guarde aquelas “poesias”, aqueles “contos” e aqueles “romances” que você escreveu. A verdade que você gritou é muito forte, mais forte do que você imagina, Carolina, ex-favelada do Canindé, minha irmã lá e minha irmã aqui. (DANTAS apud JESUS, 1961, p. 10)⁵⁹

De forma “cordial”, Dantas a manda de volta para o lugar que lhe atribui; ainda, reitera a desqualificação de sua obra, não apenas colocando entre aspas os textos que ela reivindicava como literários, mas também ordenando que os guarde, afinal ela já teria dito o que precisava dizer. É pertinente, aqui, retomar a análise de Clóvis Moura sobre o que seria o negro como *mau cidadão*:

não será, atualmente, mau cidadão aquele negro livre que procura, através da sua conscientização, levantar o problema da situação racial do Brasil e encontrar soluções, globais ou parciais, para ela? Ou será bom cidadão negro aquele que aceita o status quo e procura ser apenas divertimento, objeto para o branco (como já fora no tempo da escravidão), espécie de mercadoria que se vende nos momentos em que a indústria turística procura desenvolver no País e, com esta atitude de subalternização, regride socialmente até a uma franja próxima à do antigo escravo? (MOURA, 1977, p. 18)

Ora, a recepção da obra de Carolina Maria de Jesus demonstra o engessamento dos lugares sociais destinados à população negra de acordo com a visão da classe dominante branca; para o *status quo*, ela representa a “má cidadã”, tanto por não aceitar as condições sociais que lhe foram impostas como por “ousar” fazer literatura e reivindicar-se escritora. Ler sua obra é também investigar os modos como a branquitude lida com as pessoas negras que saíram dos papéis que lhe foram reservados...

Indo da obra inaugural de Carolina Maria de Jesus para uma publicada postumamente, em *Diário de Bitita* encontra-se outra elaboração literária de sua trajetória, recuperando a infância em Sacramento, Minas Gerais, quando era chamada de Bitita, até à vida adulta, já em São Paulo. Mergulhamos logo no início na narrativa da menina, que surpreende pelo equilíbrio entre a perspicácia e a ingenuidade infantis; Bitita interpreta e reage tanto aos acontecimentos ao seu

⁵⁹ Edição utilizada: JESUS, Carolina Maria de. **Casa de alvenaria**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1961.

redor quanto aos desdobramentos políticos e sociais de seu tempo – são de especial interesse as reflexões sobre o Brasil da República Velha, em que é possível perceber as intervenções da adulta que a menina se tornou.

Há vários exemplos ao longo do livro desse raciocínio agudo e infantil; logo no primeiro capítulo, “Infância”, Bitita pensa sobre os próprios pensamentos, em uma passagem irmanada com as reflexões em voz alta de Fabiano de *Vidas secas* e, em alguma medida, em sua dificuldade de se comunicar:

As minhas ideias variavam de minuto a minuto iguais às nuvens no espaço que formam belíssimos cenários, porque se o céu fosse sempre azul não seria gracioso.

Um dia perguntei a minha mãe:

— Mamãe, eu sou gente ou bicho?

— Você é gente, minha filha!

— O que é ser gente?

A minha mãe não respondeu. (JESUS, 2014, p. 15-16)

Trazer essa obra para a sala de aula também é de enorme relevância pelo modo como discute questões que continuam na ordem do dia, como as desigualdades de gênero e de classe. Em um primeiro momento, Bitita pergunta-se como é ter um homem – “Será que o homem é tão bom assim? Por que as mulheres brigam por eles? Então o homem é melhor do que cocada, pé de moleque, batatas fritas com bife? Por que será que as mulheres querem casar-se?” (JESUS, 2014, p. 15); em seguida, analisa os papéis dos homens na sociedade e deseja ser um também:

Minha mãe falava pouco.

— Por que é que você quer virar homem?

— Quero ter a força que tem o homem. O homem pode cortar uma árvore com um machado. Quero ter a coragem que tem o homem. Ele anda nas matas e não tem medo de cobras. O homem que trabalha ganha mais dinheiro do que uma mulher e fica rico e pode comprar uma casa bonita para morar. (JESUS, 2014, p. 17)

Adiante, no quarto capítulo, “Ser pobre”, a menina reage às investidas de Humbertinho, filho do juiz, doutor Brand, e confronta o pai, em um discurso que demonstra a intersecção da opressão de gênero e a opressão de classe:

Uma tarde, quando eu passava na frente de sua casa, ele abordou-me e me jogou várias limas no rosto, nas pernas. Que dor! Então eu xinguei:

— Cachorro ordinário, ninguém aqui gosta de você! Vai embora, você é um sujo.

Foram contar ao doutor Brand, que foi ver a nossa discussão. Ele não compreendia por que aquelas limas estavam no chão espalhadas. Eu xingava:

— Esse ordinário vive pegando no seio das meninas pobres, aperta-os e as deixa chorando, mas em mim você não vai encostar as suas mãos.

O doutor Brand interferiu:

— Você não tem educação?

— Eu tenho. O teu filho é que não tem.

— Cale a boca. Eu posso te internar.

— Para o seu filho fazer porcaria em mim, como faz com as meninas que o senhor recolhe? É melhor ir para o inferno do que ir para sua casa. Doutor Brand, aqui todos falam do senhor, mas ninguém tem coragem de falar para o senhor. Os grandes não têm coragem de chegar e falar! O seu filho entra nos quintais dos pobres e rouba as frutas.

[...] Minha mãe puxou-me:

— Cale a boca, cadela!

Gritei:

— Deixa, isto aqui é uma briga de homem com homem. (JESUS, 2014, p. 32-33)

Dentre os vários elementos que se pode analisar do fragmento, chama a atenção, em primeiro lugar, a reação *pública* de Bitita perante a agressão de Humbertinho. Ao fazê-lo, a menina expõe que não se trata de um caso isolado, mas, ao contrário, de uma prática recorrente do garoto, e, com isso, seu discurso resulta em uma espécie de catarse coletiva – o apoio popular fica explícito quando, um pouco depois do excerto transcrito, ela narra: “Quando me viam nas ruas, as pessoas sorriam para mim dizendo: — Que menina inteligente, nos defendeu! Limpou a cidade.” (JESUS, 2014, p. 34). Bitita não apenas confronta o filho, como também o pai, em posição social ainda mais assimétrica.

De sua fala ao doutor Brand, é importante destacar o trecho em que fala da (falta de) reação dos adultos frente aos desmandos dos ricos: “Os grandes não têm coragem de chegar e falar!”. É especialmente relevante salientar essa percepção da menina, dado que, quando adulta, acabará por repetir o mesmo comportamento. Isso traz contornos dramáticos à história, pois dá a ver as barreiras para enunciar sua própria voz e reagir às injustiças quando se está completamente enredado nas dinâmicas de uma sociedade desigual.

Ainda, é interessante atentar à fala de sua mãe – “Cale a boca, cadela!” –, carregada de uma violência que se repete em diversos momentos da narrativa e que também é produto das violências que sofria, com uma jornada de trabalho exaustiva e a solidão na criação dos filhos; e à resposta de Bitita – “Deixa, isto aqui é briga de homem com homem”. Novamente, ser homem, aqui, é sinônimo de coragem e força, significados que ainda precisam ser discutidos em nosso tempo...

A atualidade das questões de gênero que vêm no bojo da história é ainda mais relevante quando Bitita reflete sobre a violência doméstica. Em um primeiro momento, constata, espantada,

o autoritarismo de seu avô, que exige que a esposa, siá Maruca, peça permissão quando quiser sair e a espanca quando não a pede: “É melhor ser meretriz, ela canta, vai aos bailes, viaja, sorri. Pode beijar os homens. Veste vestidos de seda, pode cortar os cabelos, pintar o rosto, andar nos carros de praça e não precisa obedecer a ninguém” (JESUS, 2014, p. 83). Assim como a violência de Humbertinho, a de seu avô não é um caso isolado; a menina narra o cotidiano de violência de sua madrinha e seu tio:

O meu tio espancava a minha madrinha, que estava superalcoolizada, estendida no solo. Dava a impressão que ele estava espancando um cadáver. Mas quem é que ousava interferir? Quando ela normalizava, estava com o braço quebrado. Começava a gemer e a chorar.
E eu pensava: “Tem mulher que diz que o homem é bom. Que bondade pode ter o homem, se ele mata e espanca cruelmente? Quando eu crescer eu não quero homem. Prefiro viver sozinha”. (JESUS, 2014, p. 87)

É curioso notar que aí Bitita já tem outra visão sobre os homens, modificada pela experiência familiar, não os vendo mais como necessariamente virtuosos. Cabe também chamar a atenção para seu desejo de ficar sozinha, considerando que se trata de uma menina da década de 1920, quando o casamento fazia parte do rol de papéis destinados às mulheres “corretas”.

As questões de classe, por sua vez, juntam-se também às de raça, dando outros contornos à narrativa. Não por acaso, as reflexões acerca do racismo ganham força no capítulo “Ser pobre” e uma perspectiva mais aprofundada no seguinte, “Um pouco de história”: ali, vemos as reflexões de Bitita a respeito da falsa sensação de ascensão social dos homens negros pela possibilidade de terem relações sexuais com mulheres brancas – “Você vê como é que o mundo já está melhorando, nós os negros já podemos dormir com as mulheres brancas. É a igualdade que já está chegando”, diz ingenuamente um dos rapazes negros que frequentavam o baile (JESUS, 2014, p. 49), percepção contraposta pelos comentários da menina sobre a discriminação praticada pela polícia contra os negros:

Observava a consequência de todos os atos que praticamos. Quando os negros bebiam, eu pensava: “Por que é que só os pretos bebem?”. Mas os brancos bebiam dentro de suas casas. Se um branco cambaleava nas ruas diziam que era indisposição, mal-estar. Se um branco bebia nos bares era repreendido: — Você está imitando os negros? Arranjou um negro para ser seu professor? A única coisa que está ao alcance do negro para ele nos ensinar é beber pinga. Na pinga eles são catedráticos.
Quando havia um conflito, quem ia preso era o negro. E muitas vezes o negro estava apenas olhando. Os soldados não podiam prender os brancos, então prendiam os negros. *Ter uma pele branca era um escudo, um salvo-conduto.* (JESUS, 2014, p. 55; grifos meus)

É de grande impacto tanto a fala preconceituosa, reproduzida em discurso direto livre, o que contribui para se colocar na posição de receptor e imaginar seus efeitos; quanto a assertividade de Bitita para expor os privilégios da branquitude, demonstrando que ações idênticas de brancos e negros são recebidas de maneiras distintas. Além disso, revela a atualidade dessas dinâmicas sociais, que necessitam ainda de nosso olhar, reflexão e reformulação.

As reflexões raciais da garota ganham foco específico no sexto capítulo, “Os negros”, ao falar da dívida histórica dos brancos, dos limites da liberdade dos negros no pós-abolição e de sua percepção do valor negativo atribuído a seu povo:

A dona Faustina foi averiguar o que havia. Encontrou-me com o seio recheado de mangas. Dirigiu-me um olhar que amedrontou-me. Percebi que ela era avarenta. Repreendeu-me!

— Então é você quem rouba as minhas frutas. Negrinha vagabunda. Negro não presta.

Respondi:

— Os brancos também são ladrões porque roubaram os negros da África. Ela olhou-me com nojo.

— Imagina só que eu ia até a África para trazer vocês... Eu não gosto de macacos.

Eu pensava que a África era a mãe dos pretos. Coitadinha da África que, chegando em casa, não encontrou os seus filhos. Deve ter chorado muito.

[...] Os brancos, que eram os donos do Brasil, não defendiam os negros.

Apenas sorriam achando graça de ver os negros correndo de um lado para outro. Procurando um refúgio, para não serem atingidos por uma bala.

[...] Quando os pretos falavam: — Nós agora estamos em liberdade. — Eu pensava: “Mas que liberdade é essa se eles têm que correr das autoridades como se fossem culpados de crimes? Então o mundo já foi pior para os negros? Então o mundo é negro para o negro, e branco para o branco!”.

(JESUS, 2014, p. 58-59)

O diálogo de Bitita com dona Faustina é primoroso por sua capacidade de síntese das assimetrias das relações inter-raciais, com especial força por ser tipicamente infantil: de um lado, o roubo de mangas; do outro, o roubo de liberdades. A réplica da senhora revela a falta de compreensão histórica por parte de numerosos brancos, que não entendem (ou se recusam a entender) a responsabilidade de sua etnia no crime da escravidão e, para além disso, nas benesses de que ainda disfrutavam, decorrentes de séculos de domínio escravocrata. Ao acusá-los, adiante, de não defender os negros, Bitita reforça a acusação, apontando a falta de compromisso dos brancos nas mudanças sociais necessárias.

Mais surpreendente, talvez, no fragmento transcrito, é a avaliação que a menina faz da suposta liberdade alcançada pelos negros, avaliação acompanhada por uma contestação do discurso daqueles que se contentam com a situação, julgando-a suficiente. Novamente, suas

reflexões mostram-se atuais e, mais do que isso, pertinentes à sala de aula e às discussões cotidianas, além de propor o debate sobre os sentidos atribuídos aos termos *negro* e *branco*: como vemos em sua última frase, por que experiências negativas são atreladas ao primeiro e experiências positivas, ao segundo?

A experiência do racismo tem um impacto especialmente danoso e cruel quando Bitita começa a frequentar a escola. Sua curiosidade insaciável tanto pelo conhecimento quanto por aprender a ler e a escrever sofre um abalo profundo quando depara com as dificuldades no ambiente escolar, marcado pelo racismo dos colegas:

Quando eu olhava para os quadros dos esqueletos, o meu coração acelerava-se. Amanhã, eu não volto aqui. Eu não preciso aprender a ler. É que eu estava revoltada com os colegas de classe por terem dito quando eu entrei:

— Que negrinha feia!

Ninguém quer ser feio.

— Que olhos grandes, parece sapo. (JESUS, 2014, p. 125)

Sua professora, dona Lonita, percebe seu desinteresse pelas atividades escolares, e passa a incentivá-la, ainda que nem sempre com as melhores estratégias (“A criança que não aprende a ler até ao fim do ano, ele [o inspetor] espeta no garfo”); Bitita decide, então, “estudar com assiduidade, compreendendo que devemos até agradecer quando alguém quer nos ensinar” (JESUS, 2014, p. 128). A descoberta da leitura é, então, uma redescoberta do mundo:

Senti um grande contentamento interior. Lia os nomes das lojas! “Casa Brasileira, de Armond Goulart”. Não é só essa loja que é uma casa brasileira. Mas as casas, as árvores, os homens que aqui nascem, tudo pertence ao Brasil. Percebi que os que sabem ler têm mais possibilidades de compreensão. Se desajustarem-se na vida, poderão reajustar-se. Li: “Farmácia Modelo”. Fui correndo para casa. Entrei como os raios solares.

Mamãe assustou-se. Interrogou-me:

— O que é isso? Está ficando louca?

— Oh, mamãe! Eu já sei ler! Como é bom saber ler! (JESUS, 2014, p. 128-29)

Como em outros momentos da narrativa, os arroubos líricos da menina são contrapostos à percepção dura da mãe – “Está ficando louca?”. O choque de sua personalidade curiosa e intrépida passa a ser, ao longo da narrativa, não apenas com a mãe, mas com a sociedade, que não compreende e não aceita uma mulher fora dos papéis esperados. Já moça, vemos no décimo-oitavo capítulo, “A cultura”, o desdém e o preconceito da opinião pública perante seus hábitos de leitura:

Eu passava os dias lendo *Os lusíadas*, de Camões, com o auxílio do dicionário. Eu ia intelectualizando-me, compreendendo que uma pessoa ilustrada sabe suportar os amarumes da vida.

[...] Eu sentava no sol para ler. As pessoas que passavam, olhavam o dicionário e diziam:

— Que livro grosso! Deve ser o livro de são Cipriano.

Era o único livro que os incientes sabiam que existia e existe. Começaram a propalar que eu tinha um livro de são Cipriano. E comentavam:

— Então ela está estudando para ser feiticeira, para atrapalhar a nossa vida. O feiticeiro reza, e não vem a chuva; o feiticeiro reza, vem a geada.

[...] Eu dei uma risada estentórea. As pessoas que ficam esclarecidas e prudentes sabem conduzir-se na vida. “Eu quero sarar para sair daqui para não mais voltar”. (Jesus, 2014, p. 180-181)

Aqui encontra-se uma das potências da literatura de Carolina, mostrando seu empenho em construir uma nova narrativa sobre pessoas marginalizadas como ela, por meio da apropriação dos bens culturais e simbólicos. Ainda, é possível perceber os obstáculos de sua época – o que nos leva, de outro lado, a perguntar em que medida foram superados na contemporaneidade – enfrentados por quem ousava sair dos lugares sociais impostos por uma sociedade excludente.

IV. A *escrevivência* como produção de uma nova episteme literária

Assim caminho por entre vozes. Muitas vezes ouço falas de quem não vejo nem o corpo. Nada me surpreende do invisível que colho. Sei que a vida não pode ser vista só a olho nu. De muitas histórias já sei, pois vieram das entranhas do meu povo. O que está guardado na minha gente, em mim dorme um velho sono. E basta apenas um breve estalar de dedos, para as incontidas águas da memória jorrarem os dias de ontem sobre os dias de hoje. [...] Outro dia me indagaram sobre a verdade das histórias que registro. Digo isto apenas: escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências. Escrevivências. [...] Sei que a vida está para além do que pode ser visto, dito ou escrito.

Conceição Evaristo⁶⁰

Para esta última parte das propostas, escolhi trazer a escritora mineira Conceição Evaristo como paradigma de uma discussão necessária acerca da literatura: a escrita como elaboração da vida. O fragmento que serve de epígrafe ajuda a entender melhor esta prerrogativa; não se trata de pensar o literário a partir de termos como verdade ou mentira, nem (necessariamente) de negar o “poeta fingidor” que é tão caro ao nosso entendimento de poesia. Ouçamos com atenção, assim como Conceição: tem a ver com o modo que o escritor filtra o que está a sua volta e o transforma em literatura – “escrevo o que a vida me fala, o que capto de muitas vivências”.

⁶⁰ Abertura do seu livro de contos *Histórias de leves enganões e parecenças*. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016.

É certo também que as vivências narradas por Conceição Evaristo dizem respeito, de modo geral, de seu povo, de sua gente. Acredito que ler sua obra é, em alguma medida, ler a história do Brasil, contada, enfim, pela perspectiva de uma mulher negra que nos dá a conhecer estruturas de violência e injustiça que não é mais possível escamotear e histórias de pessoas historicamente silenciadas que precisamos urgentemente escutar:

Quando estou escrevendo e quando outras mulheres negras estão escrevendo, me vem à memória a função que as mulheres africanas – dentro das casas-grandes, escravizadas – tinham de contar histórias para adormecer a casa-grande. Eram histórias para adormecer. Nossos textos tentam borrar essa imagem. Nós não escrevemos para adormecer os da casa-grande, pelo contrário, é para acordá-los dos seus sonos injustos. (EVARISTO, em entrevista à TV Brasil, 2017)⁶¹

Tais questões são, a meu ver, exemplarmente trabalhadas em seu romance *Ponciá Vicêncio*,⁶² de 2003, e classifico-o aqui como uma obra fundamental para leitura e estudo no contexto escolar, tanto por sua riqueza estética quanto pelo olhar profundo lançado a algumas das questões mais espinhosas de nossa sociedade, como a escravidão e seu legado de desigualdades e a violência doméstica, além de trabalhar um tema importante para a literatura negro-brasileira como a elaboração de uma família negra no pós-abolição.

No romance, acompanhamos a história da família Vicêncio desde o avô, que trabalhara escravizado na fazenda do Coronel Vicêncio, onde seus descendentes ainda permanecerão por longa data após a abolição. O desenvolvimento do enredo é focado sobretudo em Ponciá, a protagonista, sua mãe, Maria, e seu irmão, Luandi, e constrói uma história marcada por ausências e vazios, próprios e herdados, em que os dramas individuais das personagens misturam-se à trajetória de sua ancestralidade e se intensificam pelas injustiças sociais.

A obra tem sido analisada como uma apropriação do *Bildungsroman*, ou seja, do romance de formação.⁶³ Na tipologia lukacsiana do romance europeu, é a narrativa do percurso do protagonista desde a infância ou a adolescência até à idade adulta, trajetória na qual a personagem aprende coisas. Arruda (2007) retoma o estudo de Cristina Ferreira Pinto – O

⁶¹ De entrevista da autora concedida a TV Brasil em junho de 2017. Disponível em: <http://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>, consultado em 01 de outubro de 2018.

⁶² Edição utilizada: EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

⁶³ Especialmente a partir da dissertação de mestrado de Aline Alves Arruda – Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo: um *Bildungsroman* feminino e negro, defendida em 2007 na Universidade Federal de Minas Gerais, sob orientação do professor Eduardo de Assis Duarte.

Bildungsroman feminino: quatro exemplos brasileiros (1990) – para discutir a marginalidade da mulher nesse tipo de estrutura narrativa:

No gênero literário romance de formação, entretanto, há pouco espaço para a mulher. Cristina Ferreira Pinto (1990) afirma que o *Bildungsroman* retrata o processo em que o personagem aprende a ser “homem”. A autora confirma esse pensamento valendo-se de várias definições sobre o gênero em que sempre as personagens são tratadas no masculino. Cristina Pinto verificou ainda que embora existissem romances de aprendizagem cujas protagonistas eram mulheres, sua formação enfocava sempre a maternidade e o casamento. Verifica-se, assim, que nesses romances, as protagonistas têm seu *bildung* [formação] interrompido pelas “obrigações femininas”. Elas, diferentemente dos personagens masculinos, não chegam à formação final, confirmando mais uma vez a alteridade da mulher na literatura mundial. (ARRUDA, 2007, p. 29)

Ponciá Vicêncio, no entanto, está ainda mais à margem desse roteiro, pois, além de mulher, a protagonista é negra, sendo, nas palavras de Grada Kilomba, “o Outro do Outro”: “As mulheres negras foram assim postas em vários discursos que deturpam nossa própria realidade: um debate sobre o racismo onde o sujeito é o homem negro; um discurso de gênero onde o sujeito é a mulher branca; e um discurso sobre a classe onde a ‘raça’ não tem lugar” (KILOMBA, 2012, p. 56). Tal deslocamento fica visível quando focamos os lugares destinados às mulheres nos romances de formação, conforme visto na análise de Pinto: a maternidade e o casamento. Ora, tais experiências foram também historicamente negadas às mulheres negras, transformando-se em um símile deformado e cruel: *mães* apenas como procriadoras de novas “propriedades” de seus senhores e/ou como quem é obrigada a cuidar dos filhos da casa-grande; esposas, quando muito, apenas para possibilitar a procriação que alimenta o ciclo de violência da escravidão.⁶⁴

Assim, é possível compreender o que Arruda (2007) quer dizer ao falar da **apropriação** do gênero romance de formação por Conceição Evaristo: valendo-se de uma estrutura canônica, a autora traz ao centro da narrativa uma personagem marginalizada no tecido social, em que questões como maternidade e casamento terão, sim, destaque, entremeadas de outras, como ancestralidade, trabalho, ser e estar no mundo... Vejamos, enfim, como Evaristo opera literariamente.

A abertura do romance carrega um tom fabular, como se estivéssemos sentados em roda e ouvíssemos a contação de uma estória:

⁶⁴ Conferir, por exemplo, o que explica Clóvis Moura a respeito das fazendas de “procriação” de escravizados, em *O negro: de bom escravo a mau cidadão?* (1977), especialmente no capítulo “Mitologia do bom senhor e da democracia racial”.

Quando Ponciá Vicêncio viu o arco-íris no céu, sentiu um calafrio. Recordou o medo que tivera durante toda a infância. Diziam que menina que passasse por debaixo do arco-íris virava menino. [...] Juntava, então, as saias entre as pernas tampando o sexo e, num pulo, com o coração aos saltos, passava por debaixo do angorô. Depois se apalpava toda. [...] Ponciá sentia um alívio imenso. Continuava menina. Passara rápido, de um só pulo. Consequira enganar o arco e não virara menino. (EVARISTO, 2017, p. 13)

De saída, a narrativa da vida de Ponciá já começa com um marco discursivo importante: pensar-se e querer-se mulher. Para além do que pontuei há pouco, é importante notar que o modo escolhido para fazê-lo instaura um diálogo com a obra de uma escritora basilar para Conceição Evaristo: Carolina Maria de Jesus. No mesmo *Diário de Bitita* abordado na seção anterior, a menina, desejando ardentemente ser homem, pergunta à mãe o que precisa fazer para alcançá-lo, ao que a mãe responde “— Quando você vir o arco-íris, você passa por baixo dele para você virar homem” (JESUS, 2014, p. 17). Pode-se dizer que Evaristo pretende com isso inserir-se nessa esteira do fazer literário e também de pensar a sociedade enquanto mulher e enquanto negra, tal como Carolina de Jesus.

A questão posta no parágrafo inicial do romance irá permear o livro, conforme Ponciá se lança no mundo: “Naquela época Ponciá Vicêncio gostava de ser menina. Gostava de ser ela própria. Gostava de tudo. Gostava.” (EVARISTO, 2017, p. 13). O uso do tempo verbal no pretérito dá uma pista importante sobre o desenvolvimento da personagem; naquela época gostava – não continuou a gostar... A reiteração do verbo constrói uma progressão que ajuda a entender como a menina se sentia: chega a ser intransitivo, demonstrando um contentamento por simplesmente existir. A narração traz Ponciá de volta de sua recordação ao presente: “Olhou firmemente o arco-íris pensando que, se virasse homem, que mal teria?” (EVARISTO, 2017, p. 14). Em vez de abraçar esta pergunta e responder quem é, no presente, Ponciá Vicêncio, a narração dá outro giro e leva o leitor novamente ao passado, agora apresentando o “primeiro homem que conhecera em sua família”, o Vô Vicêncio.

Ela era menina, de colo ainda, quando ele morreu, mas se lembrava nitidamente de um detalhe. Vô Vicêncio faltava uma das mãos e vivia escondendo o braço mutilado pra trás. Ele chorava e ria muito. Chorava feito criança. Falava sozinho também. O pouco tempo em que conviveu como avô bastou para que ela guardasse as marcas dele. Ela reteve na memória os choros misturados aos risos, o bracinho cotoco e as palavras não inteligíveis do Vô Vicêncio. Um dia ele teve uma crise de choro e riso tão profunda, tão feliz, tão amarga, e desse jeito adentrou-se no outro mundo. [...] Nunca esqueceu que, naquela noite, ela, que pouco via o pai, pois ele trabalhava lá na terra dos brancos, escutou quando ele disse para a mãe que Vô Vicêncio deixava uma herança para a menina. (EVARISTO, 2017, p. 15)

A construção da personagem ganha aqui um elemento de grande importância, ao vincular-se com o avô, apresentado ainda de maneira um tanto misteriosa, o que é acentuado pelo elemento da herança mencionado no final. Por enquanto, a narrativa deixa apenas perguntas: quem é, de fato, este avô? O que houve com seu braço? (afinal, já temos uma pista de que não nasceu sem a mão; seu braço foi *mutilado*). Por que se expressa, simultaneamente, com risos e choros? Que herança deixou para a neta?

Acompanhando o andamento da história, vamos ao seu pai, figura menos presente na vida de Ponciá, mas não por isso menos impactante. Já é sabido que sua ausência deve-se ao trabalho “na terra dos brancos”; vejamos que outras marcas os brancos deixaram em sua existência:

O pai de Ponciá sabia ler todas as letras do alfabeto. Sabia de cor e salteado. Em qualquer lugar que visse as letras, as reconhecia. Não conseguia, porém, formar as sílabas e muito menos as palavras. Aprendera a ler as letras numa brincadeira com o sinhô-moço. Filho de ex-escravos, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais. Era pajem do sinhô-moço. Tinha a obrigação de brincar com ele. Era o cavalo em que o mocinho galopava sonhando conhecer todas as terras do pai. Tinham a mesma idade. Um dia o coronelzinho exigiu que ele abrisse a boca, pois queria mijar dentro. O pajem abriu. A urina do outro caía escorrendo quente por sua goela e pelo canto de sua boca. Sinhô-moço ria, ria. Ele chorava e não sabia o que mais lhe saía da boca, se o gosto da urina ou o sabor de suas lágrimas. Naquela noite teve mais ódio ainda do pai. Se eram livres, por que continuavam ali? Por que, então, tantos e tantas negras na senzala? Por que todos não se arribavam à procura de outros lugares e trabalhos? Um dia perguntou isto ao pai, com jeito, muito jeito. Tinha medo dos ataques dele. O braço cotoco do homem ao bater pesava como se fosse de ferro. Era certo na pancada. Atingia-lhe sempre na cabeça, provocando um gosto de sangue na boca. Perguntou e a resposta do pai foi uma gargalhada rouca de meio riso e de meio pranto. O homem não encarou o menino. Olhou o tempo como se buscasse no passado, no presente e no futuro uma resposta precisa, mas que estava a lhe fugir sempre. (EVARISTO, 2017, p. 16-17)

A narrativa de uma abolição que não se concretizou inteiramente é anunciada logo no início: “Filho de ex-escravos, crescera na fazenda levando a mesma vida dos pais”. Essa *mesma vida* é, então, apresentada em um episódio odioso com o *sinhô-moço*, que demonstra, de modo eloquente, que a escravidão não se limitava à exploração brutal da mão de obra; consistia em todas as formas possíveis de degradação humana, que atingia o escravizado em todas as idades. A cena de humilhação descrita pode ser vinculada com a relação de igual violência entre o menino Brás Cubas, nas *Memórias póstumas*, e Prudêncio:

Prudêncio, um moleque de casa, era o meu cavalo de todos os dias; punha as mãos no chão, recebia um cordel nos queixos, à guisa de freio, eu trepava-lhe ao dorso, com uma varinha na mão, fustigava-o, dava mil voltas a um e outro lado, e ele obedecia, — algumas vezes gemendo, — mas obedecia sem dizer palavra, ou, quando muito, um — “ai, nhonhô!” — ao que eu retorquia: — “Cala a boca, besta!”. (ASSIS, 2018, p. 47-48)

O indício de indignação em Prudêncio é mostrado sutilmente (“e ele obedecia, – algumas vezes gemendo”) e concretiza-se, quando adulto, de maneira cruel: depois de liberto, ele adquire um escravo, no qual se vinga de todas as violências que sofrera, como se vê no brilhante capítulo “O vergalho”. Já no pai de Ponciá a revolta está presente desde o primeiro instante, porém, dada a falta de condições estruturais para se insurgir contra a família do sinhô, seu ódio é dirigido ao pai, a quem culpa pela permanência na vida humilhante da fazenda. Essa falta estende-se a todas as personagens da família de Ponciá, que, como Vô Vicêncio, buscavam “no passado, no presente e no futuro uma resposta precisa, mas que estava a lhe[s] fugir sempre” (EVARISTO, 2017, p. 17).

Há nessa última frase uma referência temporal que será fundamental para a construção da obra: diferentemente do percurso linear comum ao romance de formação, em *Ponciá Vicêncio* passado, presente e futuro misturam-se constantemente, o que diz respeito a um outro regime de tempo de uma outra visão de mundo, ligada à ancestralidade, demonstrando a permanência do passado e projetando o futuro. O poder desse efeito narrativo revela-se com força nesta passagem, por exemplo:

Tempos e tempos atrás, quando os negros ganharam aquelas terras, pensaram que estivessem ganhando a verdadeira alforria. Engano. Em muito pouca coisa a situação de antes diferia da do momento. As terras tinham sido ofertas dos antigos donos que alegavam ser presente de libertação. E, como tal, podiam ficar por ali, levantar moradias e plantar seus sustentos. Uma condição havia, entretanto, a de que continuassem todos a trabalhar nas terras do Coronel Vicêncio. O coração de muitos regozijava, iam ser livres, ter moradia fora da fazenda, ter as suas terras e os seus plantios. Para alguns, Coronel Vicêncio parecia um pai, um senhor Deus. O tempo passava e ali estavam os antigos escravos, agora libertos pela “Lei Áurea”, os seus filhos, nascidos do “Ventre Livre” e os seus netos, que nunca seriam escravos. Sonhando todos sob os efeitos de uma liberdade assinada por uma princesa, fada-madrinha, que do antigo chicote fez uma varinha de condão. Todos, ainda, sob o jugo de um poder, que, como Deus, se fazia eterno. Depois de andar algumas horas, Ponciá Vicêncio teve a impressão de que havia ali um pulso de ferro a segurar o tempo. Uma soberana mão que eternizava uma condição antiga. Várias vezes seus olhos bisaram a imagem de uma mãe negra rodeada de filhos. De velhas e de velhos sentados no tempo passado e presente de um sofrimento antigo. Bisaram também a cena de pequenos, crianças que, com uma enxada na mão, ajudavam a lavrar a terra. (EVARISTO, 2017, p. 42-43)

É curioso como a comparação do Coronel Vicêncio com a figura de Deus assume uma conotação negativa; sua semelhança não tem a ver com uma divindade amorosa e benevolente, mas com a de um poder inexorável que oprime – no fragmento, a ilusão representada pela princesa “fada-madrinha” é logo contraposta a essa imagem de poder. Assim como em diversos outros momentos da narrativa, a reflexão sobre o passado é costurada com o momento presente, contribuindo para o efeito produzido pela confluência de diferentes temporalidades: “Depois de andar algumas horas, Ponciá Vicêncio teve a impressão de que havia ali um pulso de ferro a segurar o tempo. Uma soberana mão que eternizava uma condição antiga” (EVARISTO, 2017, p. 43). De certo modo, o romance trata das formas pelas quais essa *condição antiga* continua a se concretizar nas vidas das personagens, mas também de como essas personagens buscam lutar contra ela. Muitas vezes, porém, o horizonte possível era apenas a espera:

Ponciá gastava a vida em recordar a vida. Era também uma forma de viver. Às vezes era um recordar feito de tão dolorosas, de tão amargas lembranças, que lágrimas corriam sobre o seu rosto, outras vezes eram tão doces, tão amenas as recordações, que de seus lábios surgiam sorrisos e risos. [...] Fazia o que suas forças lhe permitiam. Só lhe era possível esperar. (EVARISTO, 2017, p. 79-80)

Por mais pungentes que sejam os acontecimentos em sua vida e a herança que carrega, há algo profundamente poderoso na maneira como Ponciá é construída. Contrariando as personagens planas e erotizadas que marcaram o imaginário da literatura brasileira acerca das mulheres negras, aqui vemos, ainda que muitas vezes de modo dilacerado, uma mulher ensimesmada, voltada para dentro; alguma coisa de seus mergulhos interiores nos é dado a conhecer, porém há um senso de preservação de sua intimidade que humaniza a personagem. O uso do discurso indireto livre tem um efeito importante nesse sentido: não é “falar por ela”, como se ela não tivesse voz; é como se Ponciá confidenciasse em segredo ao narrador (embora pareça-me mais uma “voz-mulher”, para fazer referência ao famoso poema de Conceição Evaristo⁶⁵), deixando apenas algumas pistas sobre quem ela é e o que sente:

Ponciá Vicêncio achava que os homens falavam pouco. O pai e o irmão tinham sido exemplos do estado da quase mudez dos homens no espaço doméstico. Agora, aquele, o dela, ali calado, confirmava tudo. Ele também só falava o necessário. Só que o necessário dele era bem pouco, bem menos do que a precisão dela. Quantas vezes quis ouvir, por exemplo, se o dia dele tinha sido difícil, se o pequeno machucado que ele trazia na testa tinha sido causado por algum tijolo, ou mesmo saber quando começaria a nova obra. Muitas vezes quis dizer das tonturas e do desejo de comer estrelas de que era acometida

⁶⁵ Trata-se do poema “Vozes-mulheres”, publicado no livro *Poemas da recordação e outros movimentos*, de 2008, e que já foi referenciado neste trabalho (Anexo 2, Texto 27, p. 207).

todas as vezes que ficava grávida. Quis confidenciar a respeito de um medo antigo que sentia, às vezes. Quis saber se ele também sofria do mal do medo, se ele vivia também agonias. Quis que o homem lhe falasse dos sonhos, dos planos, das esperanças que ele depositava na vida. Mas ele era quase mudo. Não chorava, não ria. Desde os primeiros tempos, nos momentos em que se abria para ele, o homem vinha emudecido, trancado de falas, sem gesto algum dizível de nada. Enquanto que nela havia a ânsia do prazer, como havia! Porém o que mais havia era o desesperado desejo de encontro. E então, um misto de raiva e desaponto tomava conta dela, ao perceber que ela e ele nunca iam além do corpo, que não se tocavam para além da pele. (EVARISTO, 2017, p. 57-58)

Há uma recusa ao estereótipo corpóreo da mulher negra, buscando escavar sua interioridade; ali, encontram-se seus desejos mais profundos, e, ainda que não cheguem a se concretizar, são de fundamental importância para humanizá-la. Nota-se também uma empatia com esses personagens masculinos, mesmo com o companheiro de Ponciá, que a espanca repetidas vezes. A narrativa mostra sua precariedade afetiva como fruto de outras violências, lamentavelmente comuns à vida de tantos homens negros. Como ápice trágico, há a própria história do Vô Vicêncio, de quem enfim descobre-se a razão do braço mutilado: desesperado por ter alguns de seus filhos vendidos como escravos – à revelia da então já existente Lei do Ventre Livre –, mata a esposa com uma foice e tenta matar-se em seguida com o mesmo instrumento; começa decependo a mão, porém é impedido de prosseguir: “Estava louco, chorando e rindo. Não morreu o Vô Vicêncio, a vida continuou com ele independente do seu querer.” (EVARISTO, 2017, p. 44-45).

Após uma longa e tortuosa separação entre Ponciá, sua mãe e seu irmão, o reencontro familiar é marcado por uma epifania não dita, mas sentida, cada um a seu modo, pelas três personagens. Maria Vicêncio, de sua parte, compreende que “a filha nunca lhe coube, nem no tempo em que estava prenhe dela” (EVARISTO, 2017, p. 107) – Ponciá, “elo e herança de uma memória reencontrada pelos seus” (EVARISTO, 2017, p. 109), pertencia às águas, desde o ventre misturando suas lágrimas à placenta, e depois molhando a terra para construir seus objetos de barro, em uma alegoria poderosa da criação – criação para si e para os seus, e não para ser vendida pelos brancos. Luandi, por sua vez, entende que ser soldado não lhe daria a emancipação que procurava, porquanto significava o mero cumprimento de ordens que não lhe diziam respeito:

Compreendera que sua vida, um grão de areia lá no fundo do rio, só tomaria corpo, só engrandeceria, se se tornasse matéria argamassa de outras vidas. Descobria também que não bastava saber ler e assinar o nome. Da leitura era preciso tirar outra sabedoria. Era preciso autorizar o texto da própria vida, assim como era preciso ajudar a construir a história dos seus. E era preciso continuar decifrando nos vestígios do tempo os sentidos de tudo que ficara

para trás. E perceber que por baixo da assinatura do próprio punho, outras letras e marcas havia. A vida era um tempo misturado do antes-agora-depois-e-do-depois-ainda. A vida era a mistura de todos e de tudo. Dos que foram, dos que estavam sendo e dos viriam a ser. (EVARISTO, 2017, 109-10).

Em meio às tragédias pessoais e coletivas que permeiam o romance, o final encaminha-se pela esperança da escrita própria de um novo tempo, sem deixar de olhar para trás e carregar consigo as lutas de seus ancestrais. E é com essa imagem poderosa da leitura e da escrita que quero ficar, nessas linhas finais, como uma forma de reforçar o compromisso por uma educação transgressora.

Procurei, neste capítulo final, trazer propostas de repertórios, de modo a não ficar tão somente com os diagnósticos dos problemas encontrados na análise das coleções, mas, com efeito, indicar caminhos possíveis para ampliar tais repertórios. Não busquei, por exemplo, elaborar planos de aula baseados nos textos que escolhi para as propostas; em outro sentido, o objetivo consistiu em elaborar uma leitura desses textos, ressaltando os elementos pertinentes ao contexto escolar a partir de uma perspectiva antirracista, sem perder de vista a elaboração estética das obras aqui contempladas.

Assim, na primeira seção deste capítulo, procurei demonstrar que a literatura negro-brasileira atual responde muito bem a uma série de tópicos caros ao ensino de literatura, entre eles a introdução ao texto literário por meio da compreensão de sua natureza, de suas funções e de suas formas de intervir e dialogar com a realidade social. Penso que essa é uma estratégia potente para estudar essa produção de modo a entender suas particularidades ao mesmo tempo em que não a limita necessariamente a uma literatura adjetivada: pode e deve ser lida como literatura antes de tudo.

Na segunda parte, busquei responder a um problema significativo encontrado na análise do ensino de Romantismo nas coleções: a condição isolada de Castro Alves para tratar da questão racial no texto literário. Trazendo nomes ainda ausentes ou raros na sala de aula – Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis –, a intenção foi mapear elementos produtivos de suas obras, a fim de desestabilizar a leitura canônica da época. De modo parecido operei na terceira seção, dessa vez com outro período literário bastante enfatizado nos livros didáticos: o Modernismo e seus desdobramentos. Privilegiei, ali, as produções de Lima Barreto e Carolina Maria de Jesus, tentando mostrar como dialogam, de forma original, com as questões de seu tempo e podem fazer emergir novas leituras sobre o Brasil.

Por último, escolhi Conceição Evaristo como um nome emblemático de uma tradição em construção, traduzida no termo cunhado pela autora: *escrevivência*. Levando as vivências de seu povo para o centro do texto literário, sua obra tem o potencial de dissipar efetivamente a sombra de uma história única contada reiteradamente a respeito do negro no Brasil. Para os objetivos desta pesquisa, adquire um contorno especial, trazendo à tona as possibilidades de o texto literário ser também um lugar de afeto, tão necessário para os leitores que desejamos formar.

Assim, busquei neste capítulo propor algumas entre tantas leituras de obras da literatura negro-brasileira, de modo a evidenciar sua pluralidade, sua relevância e sua contribuição significativa para a ampliação do repertório escolar de literatura brasileira e de uma abertura real para a diversidade que tanto se procura trazer para o currículo, a partir de textos e autores que revelam, com elaboração estética, tanto aquilo que o diverso tem de belo quanto o que ele reflete das desigualdades que caracterizam nossa realidade social. Tais desigualdades podem ser, em alguma medida, atenuadas por meio de um ensino literário verdadeiramente comprometido com a educação para a liberdade de todas e todos.

Considerações finais

A mente ninguém pode escravizar.

Maria Firmina dos Reis

Encerrando o percurso, trago como palavras de ordem a epígrafe de *Úrsula* para enfatizar a convicção que norteou este trabalho desde o início: a necessidade de emancipação pela apropriação de conhecimento e de saberes, completando o círculo que comecei a traçar com o pensamento de bell hooks, no capítulo introdutório, e com a história de Frederick Douglass, no segundo capítulo. Antes, ainda, retorno às motivações desta pesquisa.

Minha hipótese inicial, ainda na fase de escrita do projeto de pesquisa, era refletir sobre como o ensino de literatura pode afetar, positiva ou negativamente, a constituição da autoestima do estudante negro. Avançando nas leituras e discussões, entendi que não se tratava apenas da autoestima do negro, mas da constituição da identidade do aluno branco também, afinal, em sala de aula, lida-se (ou deve-se lidar) com a totalidade dos sujeitos ali presentes. Tive de pensar, com isso, na possibilidade de a literatura – ou, ao menos, o ensino de literatura – ser um agente desumanizante, ao contrário da visão consolidada de seu papel humanizante. Refletir acerca desses possíveis papéis não implica, é preciso dizer, estudar a literatura como um *fim para*, isto é, como se se buscasse uma *utilidade* para ela. Ainda que qualquer manifestação literária (e artística, de modo geral) possa ser pensada como um *fim em si mesmo*, discutir esses papéis é discutir os *modos* como a literatura chega até nós, suas relações com a realidade social e com nossa constituição subjetiva, tarefas importantes que a escola não deve negligenciar.

Trazendo os estudos sobre branquitude para o centro do debate, o ensino literário parece reproduzir uma espécie de pacto narcísico, como foi visto neste trabalho a partir da leitura de Maria Aparecida Silva Bento, ou seja, a elaboração e, principalmente, a manutenção da ideia do branco como norma e sujeito “universal”, manutenção que ocorre pelo silenciamento das discussões em torno do problema. As escolhas de repertórios dos livros didáticos, nesse sentido, continuam em larga medida referendando os lugares sociais e simbólicos de brancos e negros em nosso imaginário, com exceções positivas, é verdade, mas que são justamente isso: *exceções*.

Constatou-se problemas nos modos como a literatura chega pelo livro didático, o que fez pensar também a urgência de um trabalho sólido e responsável de formação de professores, afinal nossas crianças e jovens estão “dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente”, como lembra hooks (2013, p.

63). Tais problemas, defendo, devem receber o olhar atento dos círculos acadêmicos, para que estes espaços possam contribuir para uma discussão mais bem qualificada do tema e fornecer subsídios teóricos que sustentem tanto a prática docente em sala de aula quanto a elaboração dos materiais didáticos.

Especialmente tratando-se da literatura negro-brasileira, é necessário aprofundar o estudo a respeito tanto no sentido teórico – o que é essa literatura? quais são suas tendências e seus caminhos? – quanto no sentido da formação de repertório: é preciso ler essa produção. Notou-se, na análise das coleções, a baixa inserção da literatura contemporânea (não apenas negra) nos livros didáticos, resumida, de modo geral, em listas de nomes de autores. Isto exige pensar políticas de leitura que integrem os diferentes atores da educação e da cultura: educadores, produtores de conteúdo, editoras, mediadores de leitura, programadores culturais, bibliotecas etc. Os problemas encontrados nas formas como o texto literário chega à sala de aula não dizem respeito *apenas* a uma tradição de ensino de literatura pautado em cronologias e sistematizações de períodos literários; certamente *também* são produto disso, porém a branquitude que permeia o currículo ajuda a explicar de modo mais completo.

Com relação ao ensino de literatura por meio do livro didático, pôde-se ver consequências da branquitude na sub-representação e na sub-representatividade de textos de autoria negra e/ou temática racial, confirmando a hipótese inicial da existência de um tratamento quantitativo e qualitativamente precário dessas questões nos materiais didáticos. Isto relega tais textos a um lugar lateral nos repertórios, raramente estudados com aprofundamento de leitura literária e com atenção às discussões raciais que podem deles emergir. Essa lateralidade leva, no limite, a uma falta de relação desses textos com o conjunto do repertório a que pertencem, restringindo as possibilidades de aproveitamento e de construções de sentido em torno deles na sala de aula, e, ademais, conduz à postergação de uma tarefa necessária no ensino literário: o tensionamento do cânone.

Em última instância, a branquitude opera pela manutenção de um padrão branco no imaginário social e também literário; pela naturalização da hegemonia branca e da marginalidade (em sentido amplo) do negro; pelo embotamento da discussão e o consequente questionamento das formas como as dinâmicas raciais penetram em nosso sistema literário e, por conseguinte, nos repertórios que chegam à escola, aqui estudados a partir dos livros didáticos. Enfrentar esse cenário passa, evidentemente, pelo reconhecimento do problema, porém é imprescindível ir além: cuidar para não reduzir a questão a uma mera celebração da diversidade, resistindo à tentação de enxergar apenas aquilo que ela tem de cômodo para o trabalho do educador; é necessário lidar com as feridas que ela revela, sem evitar tratar de temas delicados como a discriminação, o

racismo, a desigualdade no âmbito de uma sociedade de classes, inclusive para entender *por que* são tão delicados em nossa sociedade.

Parece importante também pontuar que estas discussões ganham relevo na conjuntura atual que atravessamos no país, em que se travam embates sobre questões curriculares. Os dispositivos jurídicos que referendam o debate dentro do currículo – frutos das lutas dos movimentos sociais, inclusive dos negros, como a Lei 10.639/03 – são postos em xeque em um momento político em que atores sociais resistentes às mudanças favorecidas pelas leis buscam retomar o controle daquilo que deve ou não figurar na sala de aula. Faz-se necessário, assim, articular o trabalho por uma educação antirracista em duas direções: i) garantir juridicamente o escopo para que tal educação tenha lugar de relevância nas diretrizes curriculares e, conseqüentemente, nas práticas pedagógicas; e ii) qualificar as práticas de educação antirracista de modo a não dependerem única e exclusivamente do aparato legal para serem legitimadas no contexto escolar. Afinal, a existência de uma lei não implica, com efeito, o seu cumprimento; e, mais importante, o exercício de uma educação antirracista não pode estar subordinado à legalidade para ter sua existência garantida e reconhecida.

Ainda que, como já pontuado, devamos investir em diferentes processos de formação de leitores, não é possível ignorar o papel do livro didático como um processo central e ainda dominante em nosso país, conforme foi visto nos estudos a respeito do público leitor nacional. No debate acerca da educação brasileira, é pujante o tema da leitura e das chamadas competências leitoras, debate especialmente motivado pelos índices preocupantes de analfabetismo funcional. Contudo, ainda pouco se fala dos aspectos afetivos da leitura e sua importância na construção da autoestima, e ainda menos do entrecruzamento desse processo com o combate ao racismo.

Assim, conhecemos e descobrimos vozes que precisam ecoar nas salas de aula, evidenciando as múltiplas formas de ser e estar no mundo, formas possíveis de encorajamento e proteção a partir de uma relação de ensino-aprendizagem pautada no afeto, no cuidado e, primordialmente, no compromisso com uma educação antirracista.

anexos

anexo 1 | características organizacionais das coleções

Coleção A

O primeiro volume é organizado em sete unidades, com os seguintes grandes temas:

1. Linguagem e língua / Literatura: arte com palavras
2. A literatura de cordel / Trovadorismo
3. O texto dramático / Humanismo
4. O soneto / Classicismo
5. O relato de viagem / Primeiras manifestações literárias no Brasil
6. O poema / Barroco
7. O texto jornalístico de divulgação científica / Arcadismo

O segundo volume é organizado em seis unidades, com os temas que seguem:

1. O romance / Romantismo: prosa
2. A letra de música / Romantismo: poesia
3. O conto / Realismo e Naturalismo
4. O haicai e o martelo / Parnasianismo
5. O anúncio publicitário / Simbolismo
6. A reportagem / Pré-Modernismo

O terceiro volume é composto de seis unidades, com os temas seguintes:

1. A resenha crítica / Vanguardas europeias e o primeiro momento do Modernismo em Portugal
2. A entrevista / Modernismo no Brasil – poesia e prosa da primeira geração / Modernismo no Brasil – poesia da segunda geração (1930-1945)
3. A carta argumentativa / Prosa modernista – geração de 1930
4. A crônica / Geração de 1945 – poesia e prosa
5. O artigo de opinião / Literatura brasileira contemporânea – poesia
6. O texto dissertativo / Literatura brasileira contemporânea – prosa

Coleção B

O primeiro volume está organizado em quinze unidades, distribuídas em três grandes áreas – “Literatura: experiências de leitura”, “Linguagem: ser no mundo e com o outro” e “Produção de texto: tecendo sentidos” –, com os seguintes grandes temas:

1. Por que ler literatura? / Literatura: gêneros e modos de leitura
2. O Trovadorismo – um mundo de cantores e cavaleiros / O Trovadorismo em Portugal

3. O Humanismo – o ser humano como medida / O Humanismo em Portugal
4. O Classicismo – o peso da tradição / O Classicismo em Portugal
5. As origens da literatura brasileira
6. O Barroco – irregularidade e tensão / O Barroco em Portugal / O Barroco no Brasil
7. O Arcadismo – uma simplicidade sofisticada / O Arcadismo em Portugal / O Arcadismo no Brasil
8. Linguagens, língua verbal e língua / Uma língua, muitas línguas
9. As relações comunicativas / Da fala para a escrita, da escrita para a fala
10. As palavras e as coisas / A linguagem opaca
11. A língua no microscópio / De onde vêm as palavras? As tramas da língua
12. Conto de humor
13. Notícia / Reportagem / Relato de experiência vivida
14. Resumo / Comunicação oral
15. Dissertação escolar / Carta de reclamação / Mesa-redonda

O segundo volume está organizado em treze unidades, com a mesma divisão de áreas, e os seguintes temas:

1. O Romantismo – a expressão da interioridade / O Romantismo em Portugal / O Romantismo no Brasil / Alencar: expressão da cultura brasileira / Joaquim Manuel de Macedo e Manuel Antônio de Almeida: o rumor das ruas / Taunay e Bernardo Guimarães: ângulos do regional / Gonçalves Dias: inovações na poesia / Casimiro de Abreu, Álvares de Azevedo e Fagundes Varela: o individualismo extremado / Castro Alves: a superação do egocentrismo / Martins Pena: o teatro da época romântica
2. O Realismo – diagnóstico da sociedade / O Realismo em Portugal / O Realismo no Brasil
3. O Naturalismo – o diálogo entre literatura e ciência / O Naturalismo no Brasil
4. O Parnasianismo – a arte pela arte / O Parnasianismo no Brasil
5. O Simbolismo – a arte fin-de-siècle / O Simbolismo em Portugal / O Simbolismo no Brasil
6. Língua: escolher e combinar / Três faces da palavra
7. Substantivos / Artigos e numerais / Adjetivos / Pronomes
8. Verbos I / Verbos II / Advérbios
9. Preposições, conjunções e interjeições
10. Narrar: crônica
11. Relatar: perfil biográfico
12. Expor: Artigo enciclopédico / Artigo expositivo de livro ou site didático
13. Argumentar: Editorial / Resenha crítica / Debate regrado
14. Fala em audiência pública

O terceiro volume está organizado em catorze unidades, com a mesma divisão de áreas, e os temas seguintes:

1. O Pré-Modernismo – retratos do Brasil / Literatura em transição
2. As vanguardas europeias – diálogos do moderno / O Modernismo em Portugal – novidades artísticas e ecos do passado
3. A primeira fase do Modernismo – autonomia artística / Mário, Oswald e Raul Bopp: ousadia literária / Manuel Bandeira e Alcântara Machado: o cotidiano em verso e prosa

4. A segunda fase do Modernismo – urgências sociais / O Nordeste revisitado / O ciclo do Sul / Carlos Drummond de Andrade – o eu e o mundo / Murilo Mendes e Jorge de Lima: novidades da poesia religiosa / Cecília e Vinícius: reflexões sobre a experiência humana
5. A terceira fase do Modernismo – o apuro da forma / João Guimarães Rosa: o universal nascido do regional / Clarice Lispector: a iluminação do cotidiano / João Cabral de Melo Neto: a arquitetura da linguagem / Nelson Rodrigues e Ariano Suassuna: o teatro do século XX
6. A literatura brasileira atual – multiplicidade de recursos
7. Literaturas africanas – reconstrução de identidades
8. Introdução à sintaxe / Frase, oração e período
9. Termos essenciais da oração / Termos integrantes da oração / Termos acessórios da oração
10. Orações coordenadas / Orações subordinadas substantivas / Orações subordinadas adjetivas / Orações subordinadas adverbiais
11. Colocação pronominal / Concordância e regência
12. Conto psicológico
13. Entrevista / Discurso de orador de formatura
14. Seminário / Artigo de divulgação científica
15. Anúncio publicitário / Artigo de opinião / Dissertação para o Enem e para o vestibular

Coleção D

O primeiro volume é dividido em seis unidades, organizadas pelos seguintes capítulos:

1. Em busca de um conceito de arte / Literatura e sociedade / Linguagem e comunicação / Cartaz
2. O texto ficcional: a reinvenção do real / O texto poético / Dimensão sonora da língua e convenções da escrita / Poema
3. Literatura em processo / Trovadorismo / Variação linguística / O universo do teatro
4. Humanismo / Renascimento / Linguagem figurada e figuras de linguagem / Crônica
5. O projeto colonial português / Quinhentismo / Origem e desenvolvimento da língua portuguesa / Relatório de pesquisa escolar
6. Barroco / Arcadismo / Coesão e coerência / Artigo de opinião

O segundo volume é dividido em cinco unidades, organizadas pelos seguintes capítulos:

1. Romantismo / Romantismo em Portugal / Usos da linguagem na internet / Blog
2. Romantismo brasileiro: poesia / Romantismo brasileiro: prosa / Classes de palavras e construção de sentidos nos textos / Debate
3. Realismo e Naturalismo / Realismo em Portugal / Usos do verbo / Resenha
4. Realismo e Naturalismo no Brasil / A ficção de Machado de Assis / Pronomes e colocação pronominal / Notícia
5. Parnasianismo / Simbolismo / Os conectivos na construção dos sentidos do texto / Reportagem

O terceiro volume está dividido em cinco unidades, com os capítulos seguintes:

1. A literatura brasileira no início do século XX / Vanguardas europeias e Modernismo português / Concordância nominal e verbal / Seminário

2. A Semana de 1922 e a primeira geração modernista / Segunda geração modernista: a poesia de 1930 / Regência verbal, regência nominal e crase / Conto
3. Segunda geração modernista: o romance social de 1930 / A literatura brasileira e a formação das literaturas africanas de língua portuguesa / Período composto por coordenação / Ensaio
4. Prosa e poesia do pós-guerra / Teatro brasileiro nos séculos XX e XXI / Período composto por subordinação
5. Caminhos da ficção contemporânea em língua portuguesa / Caminhos da poesia contemporânea em língua portuguesa / Dissertação escolar

Coleção E

O primeiro volume é dividido em quatro unidades, somando doze capítulos:

1. Das histórias do passado às histórias do presente: O conto / A novela / A crônica
2. As canções de ontem, hoje e sempre: A narrativa histórica / A canção popular / Os textos icônico-verbais
3. Viagens: O relato de viagem / O diário pessoal / A notícia
4. Eu acho que sim, e você?: O artigo de opinião / O editorial de jornal / A carta do leitor

O segundo volume é dividido em quatro unidades, organizadas em doze capítulos:

1. Se eu me lembro bem...: O relato mítico / As lendas / Memórias
2. O Brasil, sob muitos olhares: As canções / A micro-história / Os gêneros dramáticos
3. O mundo do trabalho (I): Biografias e relatos de vida / A carta pessoal / Entrevista concedida por especialista
4. O mundo do trabalho (II): A correspondência formal argumentativa / A dissertação em prosa / O discurso político

O terceiro volume é novamente dividido em quatro unidades e doze capítulos:

- 1 como um romance (I): O romance (I) / O romance (II) / O suspense na narrativa
- 2 como um romance (II): O romance (III) / O romance (IV) / O texto instrucional
3. Paisagens urbanas (I): O artigo científico / O texto de vulgarização científica / A reportagem
4. Paisagens urbanas (II): O ensaio / Imagem e palavra (I) – o anúncio publicitário / Imagem e palavra (II) – o desenho de imprensa

Coleção F

A parte de Literatura do primeiro volume é organizada em dez capítulos:

1. Literatura: a arte da palavra
2. O texto literário
3. O Trovadorismo
4. O Humanismo
5. O Renascimento

6. O Quinhentismo brasileiro
7. O Barroco português
8. O Barroco brasileiro
9. O Neoclassicismo português
10. O Neoclassicismo brasileiro

No segundo volume, a parte de Literatura é dividida em nove capítulos:

1. O Romantismo em Portugal
2. O Romantismo no Brasil
3. A prosa romântica brasileira
4. O Realismo e o Naturalismo em Portugal
5. O Realismo e o Naturalismo no Brasil
6. O Realismo psicológico de Machado de Assis
7. O Parnasianismo no Brasil
8. O Simbolismo em Portugal
9. O Simbolismo no Brasil

Na parte de Literatura do terceiro volume temos dez capítulos:

1. O Pré-Modernismo no Brasil
2. As vanguardas artísticas europeias e o Modernismo no Brasil
3. Semana de Arte Moderna
4. A primeira geração modernista brasileira
5. O Modernismo em Portugal e a poesia de Fernando Pessoa
6. A segunda geração modernista brasileira: a poesia
7. A segunda geração modernista brasileira: prosa
8. A terceira geração modernista brasileira
9. Tendências contemporâneas da literatura portuguesa
10. Tendências contemporâneas da literatura brasileira

Coleção G

O primeiro volume é organizado em 36 capítulos, sendo catorze referentes à Literatura:

1. Babel
2. Texto literário e texto não literário
3. Basquiat, grafite e hip-hop
4. Elementos da narrativa literária
5. Arte conceitual
6. Intertextualidade
7. Trovadorismo
8. Humanismo
9. Renascimento: o início do mundo moderno
10. Visões do batismo do Brasil
11. Nova terra: olhares cruzados
12. Barroco: o homem dividido

13. O Barroco nas artes plásticas e na arquitetura
14. Arcadismo: o século das luzes

O segundo volume soma 37 capítulos, sendo doze referentes à Literatura:

1. Arte e história no Romantismo brasileiro
2. Romantismo (I): poesia
3. Romantismo (II): poesia
4. Iracema, personagem do Romantismo
5. Romantismo (III): prosa
6. Romantismo (IV): prosa
7. Realismo e realidade
8. Realismo e Naturalismo (I)
9. Realismo e Naturalismo (II)
10. Parnasianismo
11. Impressão, Sol nascente
12. Simbolismo

O terceiro volume é organizado em 29 capítulos, sendo dezesseis relativos à Literatura:

1. As revistas e as charges contam nossa história
2. Pré-Modernismo (I): prosa
3. Pré-Modernismo (II): poesia
4. As vanguardas artísticas europeias e o Modernismo Brasileiro
5. Modernismo (I) Primeira fase – Poesia
6. Modernismo em Portugal
7. Modernismo (II) Segunda fase – Prosa
8. Modernismo (III) Segunda fase – Poesia
9. Imagens – registro, denúncia, emoção e plasticidade
10. Modernismo (IV) Segunda fase – Prosa
11. Modernismo (V) Terceira fase – Prosa, teatro e poesia
12. Prosa contemporânea (I) O cenário urbano e o realismo fantástico
13. Prosa contemporânea (II) Novos gêneros e diálogos
14. A Arte Pop e as linguagens artísticas contemporâneas
15. Poéticas brasileiras da segunda metade do século XX ao século XXI
16. Vozes poéticas femininas, afrodescendentes e africanas contemporâneas

Coleção H

A coleção não separa os livros em áreas distintas para Literatura, Gramática e Redação/Produção de Texto: as unidades são organizadas a partir da Literatura, divididas em capítulos que abordam também “Produção de texto”, “Língua: uso e reflexão” e “Interpretação de texto”.

O primeiro volume é organizado em quatro unidades e 37 capítulos:

1. A Literatura na Baixa Idade Média;
2. História social do Classicismo;
3. Barroco: a arte da indisciplina;
4. História social do Arcadismo.

O segundo volume soma quatro unidades e 44 capítulos:

1. História social do Romantismo: a poesia
2. O Romantismo: a prosa
3. História social do Realismo, do Naturalismo e do Parnasianismo
4. História social do Simbolismo

O terceiro volume é organizado em quatro unidades e 39 capítulos:

1. História social do Modernismo
2. A segunda fase do Modernismo: o romance de 30
3. A segunda fase do Modernismo: a poesia de 30
4. A Literatura contemporânea

Coleção I

O primeiro volume soma dez unidades, totalizando trinta capítulos:

1. Introdução à literatura
2. Origens europeias
3. A literatura no período colonial
4. Linguagem
5. Linguagem e sentido
6. Introdução aos estudos gramaticais
7. O discurso
8. Narração e descrição
9. Exposição e injunção
10. Argumentação

O segundo volume é dividido em oito unidades, com 27 capítulos:

1. Romantismo
2. Realismo e Naturalismo
3. As estéticas de fim de século
4. Classes de palavras
5. Sintaxe: estudo das relações entre as palavras
6. Narração e descrição
7. Exposição
8. Argumentação

O terceiro volume totaliza oito unidades e 22 capítulos:

1. O Modernismo
2. O Pós-Modernismo
 - Seção especial: Literatura africana
3. Sintaxe do período
4. Articulação dos termos na oração
5. Aspectos da convenção escrita
6. Narração e descrição
7. Exposição
8. Exposição e argumentação nos exames de seleção

anexo 2 | textos e imagens referenciados no capítulo três

▪ textos

Texto 1. Dança do Quilombo dos Palmares.

É atribuída como a mais antiga canção brasileira conhecida, datando do fim do século XVII. Gravação de Stefana de Macedo, 1929.

Folga nego, branco não vem cá
Se vié, pau há de leva

Sinhô já tá drumindo
Nego qué é batuca
Nego tá se divertindo
De minha vai trabaia

Nego geme todo dia
Nego 'panha de sangrá
Dando quase seis da noite
'panha nego a batuca

As corrente tão batendo
As brieta chocaando
Sangue vivo tá correndo
E nego tá batucando

Nego racharam os pés
De tanto sapatia
Tão cantando, tão gemendo
Nego qué é batuca

Quando rompe a madrugada
Geme tudo nos açoite
Nego pega nas enxada
E o batuque é só de noite

(Retirado da página eletrônica Goma-Laca, “centro de investigações dedicado ao universo da música brasileira feita na primeira metade do século XX e registrada nos antigos discos feitos de cera de carnaúba e goma-laca que giravam a 78 rotações por minuto”, conforme consta no próprio site: www.goma-laca.com)

Texto 2. Notícias do Brasil (1828-1829), de Robert Walsh.

Quando trazidos de volta, além de açoitados, eles passam a ser distinguidos por uma marca que lhes é colocada ao redor do pescoço e é muito estranha. Trata-se de um colar de ferro, do qual se projeta quase em ângulo reto uma barra também de ferro terminada por uma cruz ou algo semelhante a uma flor de lis. A finalidade desse colar é não só estigmatizá-los como escravos fujões mas também dificultar a sua fuga, já que, ao tentarem abrir caminho no mato, a barra de ferro se embaraçaria nos arbustos e acabaria por estrangulá-los. [...] A multidão de escravos vistos nas ruas com esse colar de ferro é uma prova de

como é grande o número dos que estão sempre tentando fugir, e também uma prova de como lhes é insuportável o tipo de vida que levam... (WALSH, 1985, p. 131, 160).

Texto 3. Canto IV d'*O navio negreiro*, de Castro Alves.

Era um sonho dantesco... O tombadilho
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar do açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras, moças... mas nuas, espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs.

E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho arqueja... se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

Preso nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!

Um de raiva delira, outro enlouquece...
Outro, que de martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra
E após, fitando o céu que se desdobra
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
"Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!..."

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da roda fantástica a serpente
Faz doudas espirais!
Qual num sonho dantesco as sombras voam...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...

(ALVES, 2013, p. 64-65)

Texto 4. Fragmento do poema “Tragédia no lar”, de Castro Alves.

Leitor, se não tens desprezo
De vir descer às senzalas,
Trocar tapetes e salas
Por um alcouce cruel,
Que o teu vestido bordado
Vem comigo, mas ... cuidado ...
Não fique no chão manchado,
No chão do imundo bordel.

Não venhas tu que achas triste
Às vezes a própria festa.
Tu, grande, que nunca ouviste
Senão gemidos da orquestra
Por que despertar tu'alma,
Em sedas adormecida,
Esta excrescência da vida
Que ocultas com tanto esmero?
E o coração - tredo lodo,
Fezes d'ânfora doirada
Negra serpe, que enraivada,
Morde a cauda, morde o dorso
E sangra às vezes piedade,
E sangra às vezes remorso?...

Não venham esses que negam
A esmola ao leproso, ao pobre.
A luva branca do nobre
Oh! senhores, não mancheis...
Os pés lá pisam em lama,
Porém as fronteiras são puras
Mas vós nas faces impuras
Tendes lodo, e pus nos pés.

(ALVES, 2013, p. 87)

Texto 5. Poema “A mãe do cativo”, de Castro Alves

Ó mãe do cativo! que alegre balanças
A rede que ataste nos galhos da selva!
Melhor tu farias se à pobre criança
Cavasses a cova por baixo da relva.

Ó mãe do cativo! que fias à noite
As roupas do filho na choça da palha!
Melhor tu farias se ao pobre pequeno
Tecesses o pano da branca mortalha.

Misérriima! E ensinas ao triste menino
Que existem virtudes e crimes no mundo
E ensinas ao filho que seja brioso,
Que evite dos vícios o abismo profundo...

E louca, sacodes nesta alma, inda em trevas,
 O raio da espr'ança... Cruel ironia!
 E ao pássaro mandas voar no infinito,
 Enquanto que o prende cadeia sombria!...
 Ó Mãe! não despertes est'alma que dorme,
 Com o verbo sublime do Mártir da Cruz!
 O pobre que rola no abismo sem termo
 Pra qu'há de sondá-lo... Que morra sem luz.
 Não vês no futuro seu negro fadário,
 Ó cega divina que cegas de amor?!
 Ensina a teu filho - desonra, misérias,
 A vida nos crimes - a morte na dor.

Que seja covarde... que marche encurvado...
 Que de homem se torne sombrio réptil.
 Nem core de pejo, nem trema de raiva
 Se a face lhe cortam com o látego vil.
 Arranca-o do leito... seu corpo habitue-se
 Ao frio das noites, aos raios do sol.
 Na vida - só cabe-lhe a tanga rasgada!
 Na morte - só cabe-lhe o roto lençol.
 Ensina-o que morda... mas pérfido oculte-se
 Bem como a serpente por baixo da chã
 Que impávido veja seus pais desonrados,
 Que veja sorrindo mancharem-lhe a irmã.
 Ensina-lhe as dores de um fero trabalho...
 Trabalho que pagam com pútrido pão.
 Depois que os amigos açoite no tronco...
 Depois que adormeça co'o sono de um cão.

Criança - não trema dos transe de um mártir!
 Mancebo - não sonhe delírios de amor!
 Marido - que a esposa conduza sorrindo
 Ao leito devasso do próprio senhor! ...

São estes os cantos que deves na terra
 Ao mísero escravo somente ensinar.
 Ó Mãe que balanças a rede selvagem
 Que ataste nos troncos do vasto palmar.

Ó Mãe do cativo, que fias à noite
 À luz da candeia na choça de palha!
 Embala teu filho com essas cantigas...
 Ou tece-lhe o pano da branca mortalha.

(ALVES, 2013, p. 14)

Texto 6. Fragmento do capítulo 3 d' *O cortiço*

O zunzum chegava ao seu apogeu. A fábrica de massas italianas, ali mesmo na vizinhança, começou a trabalhar, engrossando o barulho com o seu arfar monótono de máquina a vapor. As corridas até à venda reproduziam-se, transformando-se num verminar constante de formigueiro assanhado. Agora,

no lugar das bicas apinhavam-se latas de todos os feitios, sobressaindo as de querosene com um braço de madeira em cima; sentia-se o trapejar da água caindo na folha. Algumas lavadeiras enchiam já as suas tinas; outras estendiam nos coradouros a roupa que ficara de molho. Principiava o trabalho. Rompiam das gargantas os fados portugueses e as modinhas brasileiras. Um carroção de lixo entrou com grande barulho de rodas na pedra, seguido de uma algazarra medonha algaraviada pelo carroceiro contra o burro. (AZEVEDO, 2017, p. 28)

Texto 7. Poema “Outra Nega Fulô”, de Oliveira Silveira.

O sinhô foi açoitar
a outra nega Fulô
– ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia,
a blusa e se pelou.
O sinhô ficou tarado,
largou o relho e se engraçou.
A nega em vez de deitar
pegou um pau e sampou
nas guampas do sinhô.
– Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!,
dizia intimamente satisfeito
o velho pai João
pra escândalo do bom Jorge de Lima,
seminegro e cristão.
E a mãe-preta chegou bem cretina
fingindo uma dor no coração.
– Fulô! Fulô! Ó Fulô!
A sinhá burra e besta perguntou
onde é que tava o sinhô
que o diabo lhe mandou.
– Ah, foi você que matou!
– É sim, fui eu que matou –
disse bem longe a Fulô
pro seu nego, que levou
ela pro mato, e com ele
aí sim ela deitou.
Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!

(SILVEIRA, 1990, p. 56-57)

Textos 8, 9 e 10. Fragmento do romance *O mulato*, de Aluísio Azevedo; poema “erro de português”, de Oswald de Andrade, e letra da canção “Brasil”, de Cazuza.

Fragmento do capítulo XII do romance O mulato, de Aluísio Azevedo

- Mulato!

Esta só palavra explica-lhe agora todos os mesquinhos escrúpulos que a sociedade do Maranhão usara para com ele. Explicava tudo: a frieza de certas famílias a quem visitara; a conversa cortada no momento em que Raimundo se aproximava; as reticências dos que lhe falavam sobre seus antepassados;

a reserva e a cautela dos que, em sua presença, discutiam questões de raça e de sangue; a razão pela qual D. Amância lhe oferecera um espelho e lhe dissera: “Ora mire-se!” [...] (AZEVEDO, 1988, p. 258-59)

Poema “erro de português”, de Oswald de Andrade

Quando o português chegou
 Debaixo duma bruta chuva
 Vestiu o índio
 Que pena! Fosse uma manhã de sol
 O índio tinha despido
 O português.
 (ANDRADE, s/d, p. 177)

Canção “Brasil”, de Cazuza

Não me convidaram
 Pra esta festa pobre
 Que os homens armaram
 Pra me convencer
 A pagar sem ver
 Toda essa droga
 Que já vem malhada
 Antes de eu nascer

Não me ofereceram
 Nem um cigarro
 Fiquei na porta
 Estacionando os carros
 Não me elegeram
 Chefe de nada
 O meu cartão de crédito
 É uma navalha

Refrão
 Brasil!
 Mostra tua cara
 Quero ver quem paga
 Pra gente ficar assim
 Brasil!
 Qual é o teu negócio?
 O nome do teu sócio?
 Confia em mim

Não me convidaram
 Pra essa festa pobre
 Que os homens armaram
 Pra me convencer
 A pagar sem ver
 Toda essa droga
 Que já vem malhada
 Antes de eu nascer

Não me sortearam

A garota do Fantástico
 Não me subornaram
 Será que é o meu fim?
 Ver TV a cores
 Na taba de um índio
 Programada
 Prá só dizer "sim, sim"

Refrão

Grande pátria
 Desimportante
 Em nenhum instante
 Eu vou te trair
 Não, não vou te trair

Refrão

Confia em mim
 Confia em mim
 Brasil!

(CAZUZA, 1988)

Texto 11. Capítulo XXXVII – “Desacordo no acordo” – do romance Esaú e Jacó, de Machado de Assis.

Não esqueça dizer que, em 1888, uma questão grave e gravíssima os fez concordar também, ainda que por diversa razão. A data explica o fato: foi a emancipação dos escravos. Estavam então longe um do outro, mas a opinião uniu-os.

A diferença única entre eles dizia respeito à significação da reforma, que para Pedro era um ato de justiça, e para Paulo era o início da revolução. Ele mesmo o disse, concluindo um discurso em S. Paulo, no dia 20 de maio: “A abolição é a aurora da liberdade; esperemos o sol; emancipado o preto, resta emancipar o branco.”

Natividade ficou atônita quando leu isto; pegou da pena e escreveu uma carta longa e maternal. Paulo respondeu com trinta mil expressões de ternura, declarando no fim que tudo lhe poderia sacrificar, inclusive a vida e até a honra; as opiniões é que não. “Não, mamãe; as opiniões é que não.”

— As opiniões é que não. repetiu Natividade acabando de ler a carta.

Natividade não acabava de entender os sentimentos do filho, ela que sacrificara as opiniões aos princípios, como no caso de Aires, e continuou a viver sem mácula. Como então não sacrificar?... Não achava explicação. Relia a frase da carta e a do discurso; tinha medo de o ver perder a carreira política, se era a política que o faria grande homem. “Emancipado o preto, resta emancipar o branco”, era uma ameaça ao imperador e ao império.

Não atinou... Nem sempre as mães atinam. Não atinou que a frase do discurso não era propriamente do filho; não era de ninguém. Alguém a proferiu um dia, em discurso ou conversa, em gazeta ou em viagem de terra ou de mar. Outrem a repetiu, até que muita gente a fez sua. Era nova, era enérgica, era expressiva, ficou sendo patrimônio comum.

Há frases assim felizes. Nascem modestamente, como a gente pobre; quando menos pensam, estão governando o mundo, à semelhança das ideias. As próprias ideias nem sempre conservam o nome do pai; muitas aparecem órfãs, nascidas de nada e de ninguém. Cada um pega delas, verte-as como pode, e vai levá-las à feira, onde todos as têm por suas. (ASSIS, 2012, p. 39)

Texto 12. Capítulo L – “Virgília casada” – de Memórias póstumas de Brás Cubas, de Machado de Assis.

-- Quem chegou de São Paulo foi minha prima Virgília, casada com o Lobo Neves, continuou Luís Dutra.

-- Ah!

-- E só hoje é que eu soube uma cousa, seu maganão...

-- Que foi?

-- Que você quis casar com ela.

-- Ideias de meu pai. Quem lhe disse isso?

-- Ela mesma. Falei-lhe muito em você, e ela então contou-me tudo.

No dia seguinte, estando na rua do Ouvidor, à porta da tipografia do Plancher, vi assomar, a distância, uma mulher esplêndida. Era ela; só a reconheci a poucos passos, tão outra estava, a tal ponto a natureza e a arte lhe haviam dado o último apuro. Cortejamo-nos; ela seguiu; entrou com o marido na carruagem, que os esperava um pouco acima; fiquei atônito.

Oito dias depois, encontrei-a num baile; creio que chegamos a trocar duas ou três palavras. Mas noutro baile, dado daí a um mês, em casa de uma senhora, que ornara os salões do primeiro reinado, e não desornava então os do segundo, a aproximação foi maior e mais longa, porque conversamos e valsamos. A valsa é uma deliciosa cousa. Valsamos; não nego que, ao conchegar ao meu corpo aquele corpo flexível e magnífico, tive uma singular sensação, uma sensação de homem roubado.

-- Está muito calor, disse ela, logo que acabamos. Vamos ao terraço?

-- Não; pode constipar-se. Vamos a outra sala.

Na outra sala estava Lobo Neves, que me fez muitos cumprimentos, acerca dos meus escritos políticos, acrescentando que nada dizia dos literários, por não entender deles; mas os políticos eram excelentes, bem pensados e bem escritos. Respondi-lhe com iguais esmeros de cortesia, e separamo-nos contentes um do outro.

Cerca de três semanas depois recebi um convite dele para uma reunião íntima. Fui; Virgília recebeu-me com esta graciosa palavra: -- O senhor hoje há de valsar comigo. -- Em verdade, eu tinha fama e era valsista emérito; não admira que ela me preferisse. Valsamos uma vez, e mais outra vez. Um livro perdeu Francesca; cá foi a valsa que nos perdeu. Creio que nessa noite apertei-lhe a mão com muita força, e ela deixou-a ficar, como esquecida, e eu a abraçá-la, e todos com os olhos em nós, e nos outros que também se abraçavam e giravam... Um delírio. (ASSIS, 2018, p. 142-43)

Texto 13. Poema “Claro e escuro”, de Cruz e Sousa.

Dentro -- os cristais dos tempos fulgurantes,
Músicas, pompas, fartos esplendores,
Luzes, radiando em prismas multicores,
Jarras formosas, lustres coruscantes,

Púrpuras ricas, galas flamejantes,
Cintilações e cânticos e flores;
Promiscuamente férvidos odores,
Mórbidos, quentes, finos, penetrantes.

Por entre o incenso, em límpida cascata,
Dos siderais turíbulos de prata,
Das sedas raras das mulheres nobres;

Clara explosão fantástica de aurora,
Deslumbramentos, nos altares! -- Fora,
Uma falange interminável de pobres.
(SOUSA, 1993, p. 55)

Texto 14. Poema “Dor negra”, de Cruz e Sousa.

E como os Areais eternos sentissem fome e sentissem sede de flagelar, devorando com as suas mil bocas tórridas todas as rosas da Maldição e do Esquecimento infinito, lembraram-se, então, simbolicamente da África!

Sanguinolento e negro, de lavas e de trevas, de torturas e de lágrimas, como o estandarte mítico do Inferno, de signo de brasão de fogo e de signo de abutre de ferro, que existir é esse, que as pedras rejeitam, e pelo qual até mesmo as próprias estrelas choram em vão milenariamente?!

Que as estrelas e as pedras, horrivelmente mudas, impassíveis, já sem dúvida que por milênios se sensibilizaram diante da tua Dor inconcebível, Dor que de tanto ser Dor perdeu já a visão, o entendimento de o ser, tomou decerto outra ignota sensação da Dor, como um cego ingênito que de tanto e tanto abismo ter de cego sente e vê na Dor uma outra compreensão da Dor e olha e palpa, tateia um outro mundo de outra mais original, mais nova Dor.

O que canta Réquiem eterno e soluça e ulula, grita e ri risadas bufas e mortais no teu sangue, cálix sinistro dos calvários do teu corpo, é a Miséria humana, acorrentando-te a grilhões e metendo-te ferros em brasa pelo ventre, esmagando-te com o duro coturno egoístico das Civilizações, em nome, no nome falso e mascarado de uma ridícula e rota liberdade, e metendo-te ferros em brasa pela boca e metendo-te ferros em brasa pelos olhos e dançando e saltando macabramente sobre o lodo argiloso dos cemitérios do teu Sonho.

Três vezes sepultada, enterrada três vezes: na espécie, na barbaria e no deserto, devorada pelo incêndio solar como por ardente lepra sidérea, és a alma negra dos supremos gemidos, o nirvana negro, o rio grosso e torvo de todos os desesperados suspiros, o fantasma gigantesco e noturno da Desolação, a cordilheira monstruosa dos ais, múmia das múmias mortas, cristalização d'esfinges, agrilhetada na Raça e no Mundo para sofrer sem piedade a agonia de uma formidável, que só ela bastaria para fazer enegrecer o sol, fundido convulsamente e espasmodicamente à lua na cópula tremenda dos eclipses da Morte, à hora em que os estranhos corcéis colossais da Destruição, da Devastação, pelo Infinito galopam, galopam, colossais, colossais, colossais...(SOUSA, 1995, p. 564-65)

Texto 15. Fragmento do capítulo V – “A afilhada” – de *Triste fim de Policarpo Quaresma*, de Lima Barreto.

Como lhe parecia ilógico com ele mesmo estar ali metido naquele estreito calabouço? Pois ele, o Quaresma plácido, o Quaresma de tão profundos pensamentos patrióticos, merecia aquele triste fim?

[...] Por que estava preso? Ao certo não sabia; o oficial que o conduzira, nada lhe quisera dizer; e, desde que saíra da ilha das Enxadas para a das Cobras, não trocara palavra com ninguém, não vira nenhum conhecido no caminho [...]. Entretanto, ele atribuía a prisão à carta que escrevera ao presidente, protestando contra a cena que presenciara na véspera.

Não se pudera conter. Aquela leva de desgraçados a sair assim, a desoras, escolhidos a esmo, para uma carniçaria distante, falara fundo a todos os seus sentimentos; pusera diante dos seus olhos todos os seus princípios morais; desafiara a sua coragem moral e a sua solidariedade humana; e ele escrevera a carta com veemência, com paixão, indignado. Nada omitiu do seu pensamento; falou claro, franca e nitidamente.

Devia ser por isso que ele estava ali naquela masmorra, engaiolado, trancafiado, isolado dos seus semelhantes como uma fera, como um criminoso, sepultado na treva, sofrendo umidade, misturado com os seus detritos, quase sem comer... Como acabarei? Como acabarei? E a pergunta lhe vinha, no meio da revoada de pensamentos que aquela angústia provocava pensar. Não havia base para qualquer hipótese. Era de conduta tão irregular e incerta o Governo que tudo ele podia esperar: a liberdade ou a morte, mais esta que aquela.

O tempo estava de morte, de carnificina; todos tinham sede de matar, para afirmar mais a vitória e senti-la bem na consciência coisa sua, própria, e altamente honrosa. Iria morrer, quem sabe se naquela noite mesmo? E que tinha ele feito de sua vida? Nada. Levava toda ela atrás da miragem de estudar a pátria, por amá-la e querê-la muito, no intuito de contribuir para a sua felicidade e prosperidade. Gastara a sua mocidade nisso, a sua virilidade também; e, agora que estava na velhice, como ela o recompensava,

como ela o premiava, como ela o condecorava? Matando-o. E o que não deixara de ver, de gozar, de fruir, na sua vida? Tudo. Não brincara, não pandegara, não amara — todo esse lado da existência que parece fugir um pouco à sua tristeza necessária, ele não vira, ele não provara, ele não experimentara.

Desde dezoito anos que o tal patriotismo lhe absorvia e por ele fizera a tolice de estudar inutilidades. Que lhe importavam os rios? Eram grandes? Pois que fossem... Em que lhe contribuiria para a felicidade saber o nome dos heróis do Brasil? Em nada... O importante é que ele tivesse sido feliz. Foi? Não. Lembrou-se das suas coisas de tupi, do folclore, das suas tentativas agrícolas... Restava disso tudo em sua alma uma satisfação? Nenhuma! Nenhuma!

O tupi encontrou a incredulidade geral, o riso, a mofa, o escárnio; e levou-o à loucura. Uma decepção. E a agricultura? Nada. As terras não eram ferazes e ela não era fácil como diziam os livros. Outra decepção. E, quando o seu patriotismo se fizera combatente, o que achara? Decepções. Onde estava a doçura de nossa gente? Pois ele não a viu combater como feras? Pois não a via matar prisioneiros, inúmeros? Outra decepção. A sua vida era uma decepção, uma série, melhor, um encadeamento de decepções. (BARRETO, s.d., 114-15)

Texto 16. Poema “Só de sacanagem”, de Elisa Lucinda.

Meu coração está aos pulos! Quantas vezes minha esperança será posta à prova? Por quantas provas terá ela que passar? Tudo isso que está aí no ar, malas, cuecas que voam entupidas de dinheiro, do meu dinheiro, que reservo duramente para educar os meninos mais pobres que eu, para cuidar gratuitamente da saúde deles e dos seus pais, esse dinheiro viaja na bagagem da impunidade e eu não posso mais.

Quantas vezes, meu amigo, meu rapaz, minha confiança vai ser posta à prova? Quantas vezes minha esperança vai esperar no cais?

É certo que tempos difíceis existem para aperfeiçoar o aprendiz, mas não é certo que a mentira dos maus brasileiros venha quebrar no nosso nariz.

Meu coração está no escuro, a luz é simples, regada ao conselho simples de meu pai, minha mãe, minha avó e dos justos que os precederam: “Não roubarás”, “Devolva o lápis do coleguinha”, “Esse apontador não é seu, minha filhinha”.

Ao invés disso, tanta coisa nojenta e torpe tenho tido que escutar.

Até *habeas corpus* preventivo, coisa da qual nunca tinha visto falar e sobre a qual minha pobre lógica ainda insiste: esse é o tipo de benefício que só ao culpado interessará.

Pois bem, se mexeram comigo, com a velha e fiel fé do meu povo sofrido, então agora eu vou sacanear: mais honesta ainda vou ficar.

Só de sacanagem!

Dirão: “Deixa de ser boba, desde Cabral que aqui todo o mundo rouba” e eu vou dizer: Não importa, será esse o meu carnaval, vou confiar mais e outra vez. Eu, meu irmão, meu filho e meus amigos, vamos pagar limpo a quem a gente deve e receber limpo do nosso freguês.

Com o tempo a gente consegue ser livre, ético e o escambau.

Dirão: “É inútil, todo o mundo aqui é corrupto, desde o primeiro homem que veio de Portugal”.

Eu direi: Não admito, minha esperança é imortal. Eu repito, ouviram? IMORTAL!

Sei que não dá para mudar o começo mas, se a gente quiser, vai dá para mudar o final!

(Transcrição feita de declamação da autora – não consta em sua obra poética publicada.)

Texto 17. Fragmentos da canção “Um pião de vida loka”, do grupo Trilha sonora do gueto.

Aí, é o seguinte, tô enquadrado pela
Aquele polícia lá mano, os cara tá embaçando
Na minha de novo aí ó
Se você vê que passou mais de meia hora
Sem ligar dá um toque no telefone aí, cê tá
Ligado que eu não confio nesses cara, não
Né, irmão

Cê tá em que lugar mais ou menos?
 Tô aqui perto do Marisalva aqui no Campo Limpo!
 Tá bom vou ficar esperando aqui então, falou?
 Firmeza, falou!
 O que que é isso no teu bolso aí?
 Meu telefone, meu telefone!
 E aqui?
 Minha carteira!
 E aí, jão?
 Tipo pé de urso
 Não pode andar pra lugar nenhum que toma enquadro!
 [...] O foda é que os cara embaçaram na bombeta
 E na camisa do vida loka, os cara tá achando
 Que o bagui é facção de crime esses bagui aí, ó mano!
 É mais a inveja é assim mesmo!
 Mais é o seguinte, tô firmão, vamos viver
 Os fraco num tem vez, nego!

Ser vida loka é né jão, né fácil não!
 [...] Tô enquadrado com a mão pro alto
 Gambé ainda vem fala que eu sou folgado!
 O meu boné já pede pra olhar
 [...] O preconceito já volta a imperar
 Gambé olha pra mim, pra vê se eu vou gelar
 [...] Só sei que Deus é mais eu tô vivo pela fé
 Aquela noite tava macabra
 Puta gambé zica ele não se conformava
 Eu num rolê tava saindo fora
 E eu pra atacar, sai gingando até umas hora

Sou vida loka, jão, daquele jeito
 Neguinho de favela prus cochinha eu sou suspeito
 É vida loka, é, na mó moral
 Invejoso perdi a linha, pé de breque passa mal

(TRILHA SONORA DO GUETO, 2003)

Texto 18. Poema “O céu é mesmo um buraco”, de Solano Trindade

Todos os dias
 na minha rua
 passa um menino pro céu
 num caixãozinho todo azul
 - de tosse?
 - de febre?
 - de que foi que ele morreu?
 De fome
 de necessidade
 por todas essas coisas
 passa menino pro céu...

O céu é no fim da minha rua
 é um buraco
 onde se bota o caixãozinho
 tão bonitinho todo azul!

Nunca vi nenhum subir
 subir subir
 de asinhas.
 Só se acontece isso
 com os meninos
 de Copacabana
 mas para os de Caxias
 o céu é mesmo um buraco...
 (TRINDADE, 2006, p. 45)

Texto 19. Poema “O que não dizia o poeminha do Manuel”, de Márcio Barbosa.

Irene preta!
 Boa Irene um amor
 mas nem sempre Irene
 está de bom humor

Se existisse mesmo o Céu
 imagino Irene à porta:

– Pela entrada de serviço – diz S. Pedro
 dedo em riste
 – Pro inferno, seu racista – ela corta.

Irene não dá bandeira
 ela não é de brincadeira.
 (BARBOSA, 1993, p. 64)

Texto 20. Poema “Irene no céu”, de Manuel Bandeira.

Irene preta
 Irene boa
 Irene sempre de bom humor.

Imagino Irene entrando no céu:
 - Licença, meu branco!
 E São Pedro bonachão:
 - Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.
 (BANDEIRA, 1993, p. 142)

Texto 21. Poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira.

Café com pão
 Café com pão
 Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
 Café com pão
 Agora sim
 Voa, fumaça
 Corre, cerca
 Ai seu foguista

Bota fogo
 Na fornalha
 Que eu preciso
 Muita força
 Muita força
 Muita força
 (trem de ferro, trem de ferro)

Oô...
 Foge, bicho
 Foge, povo
 Passa ponte
 Passa poste
 Passa pasto
 Passa boi
 Passa boiada
 Passa galho
 Da ingazeira
 Debruçada
 No riacho
 Que vontade
 De cantar!
 Oô...
 (café com pão é muito bom)

Quando me prendero
 No canaviá
 Cada pé de cana
 Era um oficiá
 Oô...
 Menina bonita
 Do vestido verde
 Me dá tua boca
 Pra matar minha sede
 Oô...
 Vou mimbora vou mimbora
 Não gosto daqui
 Nasci no sertão
 Sou de Ouricuri
 Oô...

Vou depressa
 Vou correndo
 Vou na toda
 Que só levo
 Pouca gente
 Pouca gente
 Pouca gente...
 (trem de ferro, trem de ferro)
 (BANDEIRA, 1993, p. 158)

Texto 22. Poema “Tem gente com fome”, de Solano Trindade.

Trem sujo da Leopoldina
 correndo correndo

pra dizer
 tem gente com fome
 tem gente com fome
 tem gente com fome

Piiiiii

estação de Caxias
 de novo a dizer
 de novo a correr
 tem gente com fome
 tem gente com fome
 tem gente com fome
 Vigário Geral
 Lucas
 Cordovil
 Brás de Pina
 Penha Circular
 Estação da Penha
 Olaria
 Ramos
 Bom Sucesso
 Carlos Chagas
 Triagem, Mauá
 trem sujo da Leopoldina
 correndo correndo
 parece dizer
 tem gente com fome
 tem gente com fome
 tem gente com fome

Tantas caras tristes
 querendo chegar
 em algum destino
 em algum lugar

Trem sujo da Leopoldina
 correndo correndo
 parece dizer
 tem gente com fome
 tem gente com fome
 tem gente com fome

Só nas estações
 quando vai parando
 lentamente começa a dizer
 se tem gente com fome
 dá de comer
 se tem gente com fome
 dá de comer
 se tem gente com fome
 dá de comer

Mas o freio do ar
 todo autoritário

manda o trem calar
 Psiuuuuuuuuuu
 (TRINDADE, 2008)

Texto 23. Poema “Retrato”, de Luiz Gama.

É renga, magricela e presumida,
 Com pele de muxiba engrouvinhada;
 O corpo de sumaca desarmada,
 A cara de muafa mal cosida;

A perna de forquilha retorcida,
 Os ombros de cangalha um tanto usada;
 A boca, de ratões grata morada,
 Maçante na conversa em mal sofrida;

Senhora de um leproso cão rafeiro,
 Que, querendo passar por mocetona,
 Se besunta com sebo de carneiro;

Vestida é saracura de japona,
 De feia catadura, e de mau cheiro,
 Eis a choca perua da Amazona.
 (GAMA, 2000, p. 82)

Texto 24. Poema “Saudades do escravo”, de Luiz Gama

Escravo – não, não morri
 Nos ferros da escravidão;
 Lá nos palmares vivi,

Tenho livre o coração!
 Nas faces ensanguentadas
 Sinto as torturas de cá;
 Deste corpo desgraçado
 Meu espírito soltado
 Não partiu – ficou-me lá!...

Naquelas quentes areias
 Naquela terra de fogo,
 Onde livre de cadeias
 Eu corria em desfogo...
 Lá nos confins do horizonte
 Lá nas planícies... nos montes...
 Lá nas alturas do céu...

De sobre a mata florida
 Esta minh'alma perdida
 Não veio – só parti eu.

A liberdade que eu tive
 Por escravo não perdi-a;

Minh'alma que lá só vive
 Tornou-me a face sombria,
 O zunir de fero açoite
 Por estas sombras da noite
 Não chega; não, aos palmares!
 Lá tenho terras e flores...
 Minha mãe... os meus amores...
 Nuvens e céus... os meus lares!

Não perdi-a – que é mentira
 Que eu viva aqui onde estou;
 À toda hora suspira
 Meu coração – pra lá vou!
 Oiço as feras da floresta,
 Em feia noite como esta
 Enchendo o ar de pavor!
 Oiço, oh! oiço entre meus prantos
 Além dos mares os cantos
 Das minhas aves de amor!

Oh! nuvem da madrugada,
 Oh! viração do arrebol.
 Leva meu corpo à morada
 Daquela terra do sol!

Morto embora nas cadeias
 Vai pousá-lo nas areias
 Daqueles planos d'além,
 Onde me chorem gemidos,
 Pobres ais, prantos sentidos,
 Na sepultura que tem!
 Poemas sobre trabalhadores

Escravo – não, ainda vivo,
 Inda espero a morte ali:
 Sou livre embora cativo,
 Sou livre, inda não morri!
 Meu coração bate ainda.
 Nesse bater que não finda;
 Sou homem – Deus o dirá!
 Deste corpo desgraçado
 Meu espírito soltado
 Não partiu – ficou-me lá!
 (GAMA, 2000, p. 97-100)

Texto 25. Poema “Navio negreiro”, de Slim Rimografia.

Somos sonhos, somos luta
 Fomos mão de obra barata
 Somos arte, somos cultura
 Somos ouro e somos prata
 Somos índios, Somos negros
 Somos brancos, somos afrodescendentes
 Somos raça, somos povo
 Somos tribo, somos gente

Somos sonhos, somos luta
 Fomos mão de obra barata
 Somos arte, somos cultura

Estamos em pleno mar, embarcações de ferro e aço
 Onde pessoas disputam palmo a palmo por um espaço
 Nesse imenso rio negro de piche e asfalto
 Cristo observa tudo calado de braços abertos lá do alto
 Onde a lei do silêncio impede que ecoe o grito do morro
 Dos poetas em barracos sem forro, que clamam por socorro
 Homens de pele escura, sem sobrenome importante
 Filhos de reis e rainhas de uma terra tão distante
 O mar separa o Brasil da África
 Um rio separa as periferias das mansões de magnatas
 Uniformes diferenciam funcionários de patrões
 A cor denuncia vítimas antigas de explorações
 Trazidos em porões e navios negreiros
 Tratados como animais, vendidos a fazendeiros
 Vivendo em cativeiros
 Negociados como mercadoria
 Enriquecendo a classe nobre, hoje chamada burguesia
 Deixou pra trás dialetos e crença
 Caçados, mortos e açoiados quem tentou resistência
 Tratados como gado, sem direito à educação
 Emudeceram seus tambores, amaldiçoaram sua religião
 Alguns morreram de fome, de cede, de frio
 Corpo magro, cheio de marcas e o estômago vazio
 Me diz: quem são os heróis e quem são os bandidos?
 Quem merece honra, quem merece ser punido?
 Quem lutou por liberdade, na história foi esquecido
 Sem status, sem monumentos, só barracos foram erguidos

Somos sonhos, somos luta...

Fomos tratados como nada, trazidos como bicho
 Oprimidos e usados, dispensados como lixo
 Temos muito que mudar, a história não acabou
 Por cada vida que por liberdade, como Cristo, se sacrificou
 Bisavós cuja a voz foi silenciada
 E por nós sua luta não pode ser abandonada
 O navio hoje é barca sem vela, só sirene
 Navegando na estrada, hoje volante, ontem lemes
 O porão é chiqueiro de camburão
 Os chicotes e açoites trocados por cacetete e oitão
 Senzala virou presídio, Quilombo é favela
 Heróis: Malcolm X, Luther King, Zumbi e Mandela
 Escravidão ainda existe em cada olhar triste nas esquinas
 Nos becos e vielas, nos sonhos em ruínas
 No esgoto a céu aberto, na criança desnutrida
 Nas mãos que pedem esmola nas ruas e avenidas
 Herdeiros da miséria dos escravos trazidos em navios
 Soldados do breu em busca do brio
 Filhos da pátria amada, idolatrada mãe gentil
 Onde tu estavas que tamanha atrocidade não viu

Negras mulheres, suspendendo às tetas
 Magras crianças, cujas bocas pretas
 Rega o sangue das mães
 Outras, moças, mas nuas e espantadas
 No turbilhão de espectros arrastadas

Somos sonhos, somos luta...

Tem um pouco de navio negreiro embaixo de cada viaduto
 Em cada lágrima derramada, em cada mãe que veste luto
 Tem um pouco de navio negreiro em cada mão que pede esmola
 Em cada beco e viela, em cada criança longe da escola
 Tem um pouco de navio negreiro na viola, no pandeiro
 No atabaque, no cordel, na enxada e no tempeiro
 Tem um pouco de navio negreiro na igreja, no terreiro
 No santo, no orixá, na benzedeira e no obreiro
 Tem um pouco de navio negreiro no crucifixo, no patuá
 Na mulata, no crioulo e na cumбуca de Munguzá
 Tem um pouco de navio negreiro na música, na poesia
 Na dança, nas artes e em cada panela vazia
 Tem um pouco de navio negreiro no futebol, no carnaval
 No azeite de dendê, no acarajé e no código penal
 Tem um pouco de navio negreiro no reflexo do espelho
 Dos que lutaram e morreram pra não viver de joelho
 Tem um pouco de navio negreiro em cada conquista, em cada vitória
 Na pele, na memória, na minha e na sua história
 Tem um pouco de navio negreiro.

(SLIM RIMOGRÁFIA, 2011)

Texto 26. Poema “Minha mãe”, de Luiz Gama.

Minha mãe era mui bela,
 – Eu me lembro tanto dela
 De tudo quanto era seu!
 Tenho em meu peito guardadas
 Suas palavras sagradas
 C’os risos que ela me deu.

(Junqueira Freire)

Era mui bela e formosa,
 Era a mais linda pretinha,
 Da adusta Líbia rainha,
 E no Brasil pobre escrava!
 Oh, que saudades que eu tenho
 Dos seus mimosos carinhos,
 Quando c’os tenros filhinhos
 Ela sorrindo brincava.

Éramos dois – seus cuidados,
 Sonhos de sua alma bela;
 Ela a palmeira singela,

Na fulva areia nascida.
Nos roliços braços de ébano.
De amor o fruto apertava,
E à nossa boca juntava
Um beijo seu, que era vida,

Quando o prazer entreabria
Seus lábios de roxo lírio,
Ela fingia o martírio
Nas trevas da solidão.
Os alvos dentes nevados.
Da liberdade eram mito,
No rosto a dor da aflito,
Negra a cor da escravidão.

Os olhos negros, altivos,
Dois astros eram luzentes;
Eram estrelas cadentes
Por corpo humano sustidas.
Foram espelhados brilhantes
Da nossa vida primeiro,
Foram a luz derradeira
Das nossas crenças perdidas.

Tão ternas como a saudade
No frio chão das campinas,
Tão meiga como as boninas
Aos raios do sol de abril.
No gesto grave e sombrio,
Como a vaga que flutua,
Plácida a mente – era a Lua
Refletindo em céus de anil

Suave o gênio, qual rosa
Ao despontar da alvorada,
Quando treme enamorada
Ao sopro d'aura fagueira.
Brandinha a voz sonora,
Sentida como a Rolinha,
Gemendo triste sozinha,
Ao som da aragem faceira.

Escuro e ledó o semblante,
De encantos sorria a fronte,
– Baça nuvem no horizonte
Das ondas surgindo à flor;
Tinha o coração de santa,
Era seu peito de Arcanjo,
Mais pura n'alma que um Anjo,
Aos pés de seu Criador.

Se junto à cruz penitente,
A Deus orava contrita,
Tinha uma prece infinita
Como o dobrar do sineiro,

As lágrimas que brotavam,
 Eram pérolas sentidas
 Dos lindos olhos vertidas
 Na terra do cativoiro.
 (GAMA, 2000, p. 150-53)

Texto 27. Poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo.

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

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

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

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

A voz de minha filha
 recolhe todas as nossas vozes
 recolhe em si
 as vozes mudas caladas
 engasgadas nas gargantas.

A voz de minha filha
 recolhe em si
 a fala e o ato.
 O ontem – o hoje – o agora.
 Na voz de minha filha
 se fará ouvir a ressonância
 O eco da vida-liberdade.
 (EVARISTO, 2008, p. 10-11)

Figura 3. Escravos chicoteados por ordem de seus patrões

BEST; LELOIR, s/d. Imagem digitalizada da Coleção I, p. 72 do segundo volume.

Figura 4. Negociante de tabaco em sua loja.

DEBRET, [1823], 2016.

Figuras 5, 6, 7 e 8. Gravuras do capítulo sobre Romantismo, Coleção I – ilustrações encomendadas para o livro didático.

Figura 5

Figura 6

Figura 7

Figura 8

Imagens digitalizadas da Coleção I, p. 75, 81, 83, 89 do segundo volume.

Figuras 9 e 10. Parte da série “Bastidores”.

PAULINO, 2003. Imagens retiradas da página eletrônica da artista.

Figura 11. Anúncio do fortificante Biotônico Fontoura.

Imagem retirada do Boletim n. 1704 da UFMG, a mesma reproduzida na Coleção A.

Figura 12. Retrato de Machado de Assis.

Reprodução da fotografia de Marc Ferrez, de 1884, utilizada na Coleção H.

Figura 13. Carolina de Jesus em evento de lançamento de Quarto de despejo.

Reprodução da imagem utilizada na Coleção I

anexo 3 | textos e imagens referenciados no capítulo quatro.

Texto 28. Notícia do enterro de Luiz Gama.

Retirado do acervo do jornal O estado de S. Paulo, 14 de maio de 1895.

Texto 29. Poema “Quem sou eu?”, de Luiz Gama (completo).

Quem sou eu? Que importa quem?
Sou um trovador proscrito,
Que trago na fronte escrito
esta palavra “Ninguém!”
A.E. Zaluar – “Dores e Flores”

Amo o pobre, deixo o rico,
Vivo como o Tico-tico;
Não me envolvo em torvelinho,
Vivo só no meu cantinho:
Da grandeza sempre longe
Como vive o pobre monge.
Tenho mui poucos amigos,
Porém bons, que são antigos,
Fujo sempre à hipocrisia,
À sandice, à fidalguia;
Das manadas de Barões?
Anjo Bento, antes trovões.
Faço versos, não sou vate,
Digo muito disparate,
Mas só rendo obediência
À virtude, à inteligência:
Eis aqui o Getulino,
Que no plectro anda mofino.
Sei que é louco e que é pateta
Quem se mete a ser poeta;
Que no século das luzes,
Os birbantes mais lapuzes,
Compram negros e comendas,

Têm brasões, não - das Calendas;
E com tretas e com furtos
Vão subindo a passos curtos;
Fazem grossa pepineira,
Só pela arte do Vieira,
E com jeito e proteções.
Galgam altas posições!
Mas eu sempre vigiando
Nessa súcia vou malhando
De tratante, bem ou mal,
Com semblante festival.
Dou de rijo no pedante
De pílulas fabricante,
Que blasona arte divina
Com sulfatos de quinina,
Trabusanas, xaropadas,
E mil outras patacoadas.
Que, sem pingo de rubor
Diz a todos que é DOUTOR!
Não tolero o magistrado,
Que do brio descuidado,
Vende a lei, trai a justiça
- Faz a todos injustiça -
Com rigor deprime o pobre
Presta abrigo ao rico, ao nobre,
E só acha horrendo crime
No mendigo, que deprime.
- N'este dou com dupla força,
Té que a manha perca ou torça.
Fujo às léguas do lojista,
Do beato e do sacrista -
Crocódilos disfarçados,
Que se fazem muito honrados
Mas que, tendo ocasião,
São mais feros que o Leão
Fujo ao cego lisonjeiro,
Que, qual ramo de salgueiro,
Maleável, sem firmeza
Vive à lei da natureza
Que, conforme sopra o vento,
Dá mil voltas, num momento.
O que sou, e como penso,
Aqui vai com todo o senso,
Posto que já veja irados
Muitos lorpas enfurnados
Vomitando maldições,
Contra as minhas reflexões.
Eu bem sei que sou qual Grilo,
De maçante e mau estilo;
E que os homens poderosos
Desta arenga receosos
Hão de chamar-me – tarelo,
Bode, negro, Mongibelo;
Porém eu que não me abalo
Vou tangendo o meu badalo

Com repique impertinente,
Pondo a trote muita gente.
Se negro sou, ou sou bode,
Pouco importa. O que isto pode?
Bodes há de toda casta
Pois que a espécie é muito vasta...
Há cinzentos, há rajados,
Baíos, pampas e malhados,
Bodes negros, bodes brancos,
E, sejamos todos francos,
Uns plebeus, e outros nobres,
Bodes ricos, bodes pobres,
Bodes sábios importantes,
E também alguns tratantes...
Aqui, nesta boa terra,
Marram todos, tudo berra;
Nobres, Condes e Duquesas,
Ricas Damas e Marquesas
Deputados, senadores,
Gentis-homens, vedores;
Belas damas emproadas
De nobreza empantufadas;
Repimpados principotes,
Orgulhosos fidalgotes,
Frades, Bispos, Cardeais,
Fanfarrões imperiais,
Gentes pobres, nobres gentes,
Em todos há meus parentes.
Entre a brava militança
Fulge e brilha alta bodança;
Guardas, Cabos, Furriéis,
Brigadeiros, Coronéis,
Destemidos Marechais,
Rutilantes Generais,
Capitães de mar e guerra
- Tudo marra, tudo berra -
Na suprema eternidade,
Onde habita a Divindade,
Bodes há santificados,
Que por nós são adorados.
Entre o coro dos Anjinhos
Também há muitos bodinhos.
O amante de Siringa
Tinha pêlo e má catinga;
O deus Mendes, pelas costas,
Na cabeça tinha pontas;
Jove, quando foi menino,
Chupitou leite caprino;
E segundo o antigo mito
Também Fauno foi cabrito.
Nos domínios de Plutão,
Guarda um bode o Alcorão;
Nos lundus e nas modinhas
São cantadas as bodinhas:
Pois se todos têm rabicho,

Para que tanto capricho?
 Haja paz, haja alegria,
 Folgue e brinque a bodaria;
 Cesse pois a matinada,
 Porque tudo é bodarrada!
 (GAMA, 2000, p. 113-18, grifos do original.)

Texto 30. Conto “A escrava”, de Maria Firmina dos Reis

Em um salão onde se achavam reunidas muitas pessoas distintas, e bem colocadas na sociedade e depois de versar a conversação sobre diversos assuntos mais ou menos interessantes, recaiu sobre o elemento servil.

O assunto era por sem dúvida de alta importância. A conversação era geral: as opiniões, porém, divergiam. Começou a discussão.

- Admira-me, disse uma senhora, de sentimentos sinceramente abolicionistas; faz-me até pascar como se possa sentir, e expressar sentimentos escravocratas, no presente século, no século XIX! A moral religiosa, e a moral cívica aí se erguem, e falam bem alto esmagando a hidra que envenena a família no mais sagrado santuário seu, e desmoraliza, e avilta a nação inteira!

Levantai os olhos ao Gólgota, ou percorrei-os em torno da sociedade, e dizei-me:

Para que se deu em sacrifício, o Homem Deus, que ali exalou seu derradeiro alento? Ah! Então não era verdade que seu sangue era o resgate do homem! É então uma mentira abominável ter esse sangue comprado a liberdade? E depois, olhai a sociedade... Não verdes que a corrói constantemente!... Não sentis a desmoralização que a enerva, o cancro que a destrói?

Por qualquer modo que encaremos a escravidão, ela é, e sempre será um grande mal. Dela a decadência do comércio: porque o comércio, e a lavoura caminham de mãos dadas, e o escravo não pode fazer florescer a lavoura; porque o seu trabalho é forçado. Ele não tem futuro; o seu trabalho não é indenizado; ainda dela nos vem o opróbrio, a vergonha: porque de frente altiva e desassombrada não podemos encarar as nações livres: por isso que o estigma da escravidão, pelo cruzamento das raças, estampa-se na fronte de todos nós. Em balde procurará um dentre nós convencer ao estrangeiro que em suas veias não gira uma só gota de sangue escravo...

E depois, o caráter que nos imprime, e nos envergonha!

O escravo é olhado por todos como vítima – e o é.

O senhor, que papel representa na opinião social?

O senhor é o verdugo – e esta qualificação é hedionda.

Eu vou narrar-vos, se me quiserdes prestar atenção, um fato que ultimamente se deu. Poderia citar-vos uma infinidade deles; mas este basta, para provar o que acabo de dizer sobre o algoz e a vítima.

E ela começou:

- Era uma tarde de agosto, bela como um ideal de mulher, poética como um suspiro de virgem, melancólica, e suave como sons longínquos de um alaúde misterioso.

Eu cismava embevecida na beleza natural das alterosas palmeiras, que se curvavam gemebundas, ao sopro do vento, que gemia na costa.

E o sol, dardejando seus raios multicores, pendia para o ocaso em rápida carreira.

Não sei que sensações desconhecidas me agitavam, não sei... mas sentia-me com disposições para o pranto.

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. Segui-a com a vista. Ela espavorida, e trêmula, deu volta em torno de uma grande mouta de murta, e colando-se no chão nela se ocultou.

Surpresa com a aparição daquela mulher, que parecia foragida, daquela mulher que um minuto antes quebrara a solidão com seus ais lamentosos, com gemidos magoados, com gritos de suprema angústia, permaneci com a vista alongada e olhar fixo no lugar que a vi ocultar-se.

Ela muda, e imóvel, ali quedou-se.

Eu então a mim mesma, interroguei: Quem será a desditosa?

la procurá-la – coitada! Uma palavra de animação, um socorro, algum serviço, lembrei-me, poderia prestar-lhe. Ergui-me.

Mas no momento mesmo em que este pensamento, que acode a todo homem em idênticas circunstâncias, se me despertava, um homem apareceu no extremo oposto do caminho.

Era ele de cor parda, de estatura elevada, largas espáduas, cabelos negros, e anelados.

Fisionomia sinistra era a desse homem, que brandia, brutalmente, na mão direita um azorrague repugnante; e da esquerda deixava pender uma delgada corda de linho.

- Inferno! Maldição! Bradava ele, com voz rouca. Onde estará ela? E perscrutava com a vista por entre os arvoredos desiguais que desfilava à margem da estrada.

- Tu me pagarás – resmungava ele. E aproximando-se de mim:

Não viu, minha senhora, interrogou com acento, cuja dureza procurava reprimir, - não viu por aqui passar uma negra, que me fugiu das mãos ainda há pouco? Uma negra que se finge douda... Tenho as calças rotas de correr atrás dela por estas brenhas, já não tenho fôlego.

Aquele homem de aspecto feroz era o algoz daquela pobre vítima, compreendi com horror.

De pronto tive um expediente – Vi-a, tornei-lhe com a naturalidade que o caso exigia: - vi-a, e ela também me viu, corria em direção a este lugar; mas parecendo intimidar-se com a minha presença, tomou direção oposta, volvendo-se repentinamente sobre seus passos. Por fim a vi desaparecer, internando-se na espessura, muito além da senda que ali se abre.

E dizendo isto indiquei-lhe com um aceno a senda que ficava a mais de cem passos de distância, aquém do morro em que me achava.

Minhas palavras inexatas, o artil de que me servi, visavam a fazê-lo retroceder: logrei o meu intento.

Franziu o sobrolho, e sua fisionomia traiu a cólera que o assaltou. Mordeu os beiços e rugiu:

- Maldita negra! Esbaforido, consumido, a meter-me por estes caminhos, pelos matos em procura da preguiçosa... Ora! Hei de encontrar-te; mas, deixa estar, eu te juro, será esta derradeira vez que me incomodas. No tronco... no tronco: e de lá foge!

Então, perguntei-lhe, aparentando o mais profundo indiferentismo, pela sorte da desgraçada, - foge sempre?

- Sempre, minha senhora. Ao menor descuido foge. Quer fazer acreditar que é douda.

- Douda! Exclamei involuntariamente, e com acento que traía os meus sentimentos.

Mas o homem do azorrague não pareceu reparar nisso, e continuou:

- Douda... douda fingida, caro te há de custar.

Acreditei-o o senhor daquela mísera; mas empenhada em vê-lo desaparecer daquele lugar, disse-lhe:

- A noite se avizinha, e se a deixa ir mais longe, difícil lhe será encontrá-la.

- Tem razão, minha senhora; eu parto imediatamente, e cumprimentando-me rudemente, retrocedeu correndo a mesma estrada que lhe tinha maliciosamente indicado.

Exalei um suspiro de alívio, ao vê-lo desaparecer na dobra do caminho.

O sol de todo sumia-se na orla cinzenta do horizonte, o vento paralisado não agitava as franças dos anosos arvoredos, só o mar gemia ao longe da costa, semelhando o arquejar monótono de um agonizante.

Ergui ao céu um voto de gratidão; e lembrei-me que era tempo de procurar minha desditosa protegida.

Ergui-me cônica de que ninguém me observava, e acercava-me já da moita de murta, quando um homem rompendo a espessura, apareceu ofegante, trêmulo e desvairado.

Confesso que semelhante aparição causou-me um terror imenso. Lembrei-me dos criados, que eu tinha convocado a essa hora naquele lugar, e que ainda não chegavam. Tive medo.

Parei! Instantemente, e fixei-o. Apesar do terror que me havia inspirado, fixei-o resolutamente.

De repente serenou o meu terror; olhei-o, e do medo, passei à consideração, ao interesse.

Era quase uma ofensa ao pudor fixar a vista sobre aquele infeliz, cujo corpo seminu mostrava-se coberto de recentes cicatrizes; entretanto sua fisionomia era franca, e agradável. O rosto negro, e descarnado; suposto seu juvenil aspecto aljofarado de copioso suor, seus membros alquebrados de cansaço, seus olhos rasgados, ora lânguidos pela comoção de angústia que se lhe pintava na fronte, ora deferindo luz errante, e trêmula, agitada, e incerta traduzindo a excitação, e o terror, tinham um quê de altamente interessante.

No fundo do coração daquele pobre rapaz, devia haver rasgos de amor, e generosidade.

Cruzamos, ele, e eu as vistas e ambos recuamos espavoridos. Eu, pelo aspecto comovente, e triste daquele infeliz, tão deserdado da sorte; ele, por que seria?

Isto teve a duração de um segundo apenas: recobrei o ânimo em presença de tanta miséria, e tanta humilhação, e este ânimo procurei de pronto transmitir-lhe.

Longe de lhe ser hostil, o pobre negro compreendeu que eu ia talvez minorar o rigor de sua sorte; parou instantaneamente, cruzou as mãos no peito, e com voz súplice, murmurou algumas palavras que eu não pude entender.

Aquela atitude comovedora, despertou-me compaixão; apesar do medo que nos causa a presença de um calhambola, aproximei-me dele, e com voz, que bem compreendeu ser protetora e amiga, disse-lhe:

- Quem és, filho? O que procuras?

- Ah! Minha senhora, exclamou erguendo os olhos aos céus, eu procuro minha mãe, que correu nesta direção, fugindo ao cruel feitor, que a perseguia. Eu também agora sou um fugido: porque há uma hora deixei o serviço para procurar minha pobre mãe, que além de douda está quase a morrer. Não sei se ele a encontrou; e o que será dela. Ah! Minha mãe! É preciso que eu corra, a ver se acho antes que o feitor a encontre. Aquele homem é um tigre, minha senhora, - uma fera.

Ouvia-o, sem o interromper, tanto interesse me inspirava o mísero escravo.

- Amanhã, continuou ele, hei de ser castigado; porque saí do serviço, antes das seis horas, hei de ter trezentos açoites; mas minha mãe morrerá se ele a encontrar. Estava no serviço, coitada! Minha mãe caiu, desfalecida; o feitor lhe impôs que trabalhasse, dando-lhe açoites; ela deitou a correr gritando. Ele correu atrás. Eu corri também, corri até aqui porque foi esta a direção que tomaram. Mas, onde está ela, onde estará ele?

- Escuta, lhe tornei então, tua mãe está salva, salvou-a o acaso; e o feitor está agora bem longe daqui.

- Ah! Minha senhora, onde, onde está a minha mãe e quem a salvou?

- Segue-me, disse eu - tua mãe está ali - e aponte para a mouta onde se refugiara.

- Minha mãe, sem receio de ser ouvido, exclamou o filho: minha mãe!...

Com efeito, ali com a fronte reclinada sobre um tronco decepado; e o corpo distendido no chão, dormia um sono agitado a infeliz foragida.

- Minha mãe, gritou-lhe ao ouvido curvando os joelhos em terra, tomando-a nos seus braços. Minha mãe... sou Gabriel...

A esta exclamação de pungente angústia, a mísera pareceu despertar.

Olhou-o fixamente; mas não articulou um som.

- Ah! redarguiu Gabriel, ah! Minha senhora! Minha mãe morreu!

Concheguei-me àquele grupo interessante a fim de prestar-lhe algum serviço. Com efeito era tempo. Ela era presa dum ataque espasmódico. Estava hirta e parecia prestes a exalar o derradeiro suspiro.

- Não, ela não morre deste ataque; mas é preciso prestar-lhe pronto socorro, - disse-lhe.

- Diga, minha senhora, tomou o rapaz na mais pungente ansiedade, que devo fazer?

Volte eu embora à fazenda, seja castigado com rigor; mas não quero, não posso ver minha mãe morrer aqui, sem socorro algum.

- Sossega, disse-lhe, vendo assomar ao morro, donde observavam tudo que acabo de narrar, os meus criados, que me procuravam; - espera, disse-lhe:

Vou fazer transportar tua mãe, à minha casa, e lhe farei tornar à vida.

- Diga, minha senhora, ordene.

- Não moro presentemente longe daqui. Sabes a distância que vai daqui à praia? Estou nos banhos salgados.

- Sei, sim, senhora, é muito perto. Que devo então fazer?

- Tu, e estes homens - os criados acabavam de chegar - vão transportá-la, imediatamente à minha morada, e lá procurarei reanimá-la.

- Oh! Minha senhora, que bondade! Foi só o que disse, e, ato contínuo, tomou nos braços a pobre mãe, ainda entregue ao seu dorido paroxismo, disse:

Minha senhora, eu só levaria minha mãe ao fim do mundo.

Senti-me tocada de veneração em presença daquele amor filial, tão singelamente manifestado.

- Sigamos então, - tornei eu.

Gabriel caminhava tão apressadamente que eu mal podia acompanhá-lo.

Em menos de quinze minutos transpúnhamos o umbral da casinha, que há dois dias apenas eu habitava.

Eu bem conhecia a gravidade do meu ato: - recebia em meu lar dois escravos foragidos, e escravos talvez de algum poderoso senhor; era expor-me à vindita da lei; mas em primeiro lugar o meu dever, e o meu dever era socorrer aqueles infelizes.

Sim, a vindita da lei; lei que infelizmente ainda perdura, lei que garante ao forte o direito abusivo, e execrando de oprimir o fraco.

Mas, deixar de prestar auxílio àqueles desgraçados, tão abandonados, tão perseguidos, que nem para a agonia derradeira, nem para transpor esse tremendo portal da Eternidade, tinham sossego, ou tranquilidade! Não.

Tomei com coragem a responsabilidade do meu ato: a humanidade me impunha esse santo dever.

Fiz deitar a moribunda em uma cama, fiz abrir as portas todas para que a ventilação se fizesse livre, e boa, e prestei-lhe os serviços, que o casourgia, e com tanta vantagem, que em pouco recuperou os sentidos.

Olhou em torno de si, como que espantada do que via, e tornou a fechar os olhos.

Minha mãe!... minha mãe, de novo exclamou o filho.

Ao som daquela voz chorosa, e tão grata, ela ergueu a cabeça, distendeu os braços, e, com voz débil, murmurou:

- Carlos!... Urbano...

- Não, minha mãe, sou Gabriel.

- Gabriel, tornou ela, com voz estridente. É noite, e eles para onde foram?

- De quem fala ela? Interroguei Gabriel, que limpava as lágrimas na coberta da cama de sua mãe.

- É douda, minha senhora; fala de meus irmãos Carlos e Urbano, crianças de oito anos, que meu senhor vendeu para o Rio de Janeiro. Desde esse dia ela endoudeceu.

- Horror! exclamei com indignação, e dor. Pobre mãe!

- Só lhe resto eu, continuou soluçando – só eu... só eu!... Entretanto a enferma pouco, e pouco recobrava as forças, a vida, e a razão. Fenômenos da morte, por assim dizer: é luta imponente embora, da natureza, com o extermínio.

- Gabriel? Gabriel - és tu?

- É noite. Eu morro... E o serviço? E o feitor?

- Estás em segurança, pobre mulher, disse-lhe, - tu, e teu filho estão sob a minha proteção.

Descansa, aqui ninguém lhes tocará com um dedo.

Como não devem ignorar, eu já me havia constituído então membro da sociedade abolicionista da nossa província, e da do Rio de Janeiro. Expedi de pronto um próprio à capital.

Então ela fixou-me, e em seus olhos brilhou lucidez, esperança, e gratidão.

Sorriu-se e murmurou.

- Inda há neste mundo quem se compadeça de um escravo?

- Há muita alma compassiva, retorqui-lhe, que se condói do sofrimento de seu irmão.

Naquela hora quase suprema, a infeliz exclamou com voz distinta.

- Não sabe, minha senhora, eu morro, sem ver mais meus filhos! Meu senhor os vendeu... eram tão pequenos... eram gêmeos. Carlos, Urbano...

Tenho a vista tão fraca... é a morte que chega. Não tenho pena de morrer, tenho pena de deixar meus filhos... Meus pobres filhos!... Aqueles que me arrancaram destes braços... este que também é escravo!...

E os soluços da mãe, confundiram-se por muito tempo, com os soluços do filho.

Era uma cena tocante, e lastimosa, que despedaçava o coração.

Ah! Maldição sobre a opressão! Maldição sobre o escravocrata! Cheguei-lhe aos lábios o calmante, que a ia sustendo, e ordenei a Gabriel fosse tomar algum alimento. Era preciso separá-los.

- Quem é vossemecê, minha senhora, que tão boa é pra mim, e para meu filho? Nunca encontrei em vida um branco que se compadecesse de mim; creio que Deus me perdoa os meus pecados, e que já começo a ver seus anjos.

- E quem é esse senhor tão mau, esse senhor que te mata?

- Então, minha senhora, não conhece o senhor Tavares, do Cajuí?

- Não, tomei-lhe com convicção: estou aqui apenas há dois dias, tudo me é estranho: não o conheço. É bom que colha algumas informações dele: Gabriel mas dará.

- Gabriel! disse ela - não. Eu mesma. Ainda posso falar. E começou:

- Minha mãe era africana, meu pai de raça índia; mas eu de cor fusca. Era livre, minha mãe era escrava.

Eram casados e desse matrimônio, nasci eu. Para minorar os castigos que este homem cruel infligia diariamente à minha pobre mãe, meu pai quase consumia seus dias ajudando-a nas suas desmedidas tarefas; mas ainda assim, redobrando o trabalho, conseguiu um fundo de reserva em meu benefício.

Um dia apresentou a meu senhor a quantia realizada, dizendo que era para o meu resgate. Meu senhor recebeu a moeda sorrindo-se - tinha eu cinco anos - e disse: A primeira vez que for à cidade trago a carta dela. Vai descansado.

Custou a ir à cidade; quando foi demorou-se algumas semanas, e quando chegou entregou a meu pai uma folha de papel escrita, dizendo-lhe:

- Toma, e guarda, com cuidado, é a carta de liberdade de Joana. Meu pai não sabia ler; de agradecido beijou as mãos daquela fera. Abraçou-me, chorou de alegria, e guardou a suposta carta de liberdade.

Então furtivamente eu comecei a aprender a ler, com um escravo mulato, e a viver com alguma liberdade.

Isto durou dois anos. Meu pai morreu de repente, e no dia imediato meu senhor disse a minha mãe:

- Joana que vá para o serviço, tem já sete anos, e eu não admito escrava vadia.

Minha mãe, surpresa, e confundida, cumpriu a ordem sem articular uma palavra.

Nunca a meu pai passou pela ideia, que aquela suposta carta de liberdade era uma fraude; nunca deu a ler a ninguém; mas, minha mãe à vista do rigor de semelhante ordem, tomou o papel, e deu-o a ler, àquele que me dava as lições. Ah! Eram umas quatro palavras sem nexos, sem assinatura, sem data! Eu também a li, quando caiu das mãos do mulato. Minha pobre mãe deu um grito, e caiu estrebuchando.

Sobreveio-lhe febre ardente, delírios, e três dias depois estava com Deus.

Fiquei só no mundo, entregue ao rigor do cativeiro.

Aqui ela interrompeu-se; agitou-lhe os membros um tremor convulso. A morte fazia os seus progressos. De novo cheguei-lhe aos lábios a colher do calmante, que lhe aplicava, e pedi-lhe, não revocasse lembranças dolorosas que a podiam matar.

- Ah! Minha senhora, começou de novo, mais reanimada - apadrinhe Gabriel, meu filho, ou esconda-o no fundo da terra; - olhe se ele for preso, morrerá debaixo do açoite, como tantos outros, que meu senhor tem feito expirar debaixo do azorrague! Meu filho acabará assim.

- Não, não há de acabar assim, - descansa. Teu filho está sob minha proteção, e qualquer que seja a atitude que possa assumir esse homem, que é teu senhor, Gabriel não voltará mais ao seu poder.

Ela recolheu-se por algum tempo, depois tomando-me as mãos, beijou-as com reconhecimento.

- Ah! Se pudesse, nesta hora extrema ver meus pobres filhos, Carlos e Urbano!... Nunca mais os verei!

Tinham oito anos.

Um homem apeou-se à porta do Engenho, onde juntos trabalhavam meus pobres filhos - era um traficante de carne humana. Ente abjeto, e sem coração! Homem a quem as lágrimas de uma mãe não podem comover, nem comovem os soluços do inocente.

Esse homem trocou ligeiras palavras com meu senhor, e saiu.

Eu tinha o coração oprimido, pressentia uma nova desgraça.

À hora permitida ao descanso, concheguei a mim meus pobres filhos, extenuados de cansaço, que logo adormeceram. Ouvi ao longe rumor, como de homens que conversavam. Alonguei os ouvidos; as vozes se aproximavam. Em breve reconheci a voz do senhor. Senti palpitar desordenadamente meu coração; lembrei-me do traficante... Corri para meus filhos, que dormiam, apertei-os ao coração. Então senti um zumbido nos ouvidos, fugiu-me a luz dos olhos e creio que perdi os sentidos.

Não sei quanto tempo durou este estado de torpor; acordei aos gritos de meus pobres filhos, que me arrastavam pela saia, chamando-me: mamãe! mamãe!

Ah! minha senhora! abriu os olhos. Que espetáculo! Tinham metido adentro a porta da minha pobre casinha, e nela penetrado meu senhor, o feitor, e o infame traficante.

Ele, e o feitor arrastavam sem coração, os filhos que se abraçavam a sua mãe.

Gabriel entrava nesse momento. Basta, minha mãe, disse-lhe, vendo em seu rosto debuxados todos os sintomas de uma morte próxima.

- Deixa concluir, meu filho, antes que a morte me cerre os lábios para sempre... deixa-me morrer amaldiçoando os meus carrascos.

- Por Deus, por Deus, gritei eu, tornando a mim, por Deus, levem-me com meus filhos!

Mas ele dando um mais forte empuxão, e ameaçando-os com o chicote, que empunhava, entregou-os a alguém que os devia levar...

Aqui a mísera calou-se; eu respeitei o seu silêncio que era doloroso, quando lhe ouvi um arranco profundo, e magoado.

Curvei-me sobre ela. Gabriel ajoelhou-se, e juntos exclamamos:

- Morta!

Com efeito tinha cessado de sofrer. O embate tinha sido forte demais para suas débeis forças.

A lua percorria melancólica e solitária os páramos do céu, e cortava com uma fita de prata as vagas do oceano.

No mesmo instante, um homem assomou à porta. Era o homem do azorrague que eles intitulavam de feitor; era aquele homem de fisionomia sinistra, e terrível, que me interpelara algumas horas antes, acerca da infeliz foragida; e este homem aparecia agora mais hediondo ainda, seguido de dois negros, que, como ele, pararam à porta.

- Que pretende o senhor? Perguntei-lhe. Pode entrar.

O pobre Gabriel refugiou-se trêmulo, ao canto mais escuro da casa.

- Anda, Gabriel, disse-lhe com voz segura, continua a tua obra, e voltando-me para o feitor, acrescente:

Eu, e este desolado filho, ocupamo-nos em cerrar os olhos à infeliz, a quem o cativoiro, e o martírio despenharam tão depressa na sepultura.

Comovidos em presença da morte, os dois escravos deixaram pender a fronte no peito; o próprio feitor, ao primeiro ímpeto, teve um impulso de homem: mas, recompondo de pronto na rude, e feroz fisionomia, disse-me:

- É hoje a segunda vez que a encontro, minha senhora, entretanto, não sei ainda a quem falo. Peço-lhe que me diga o seu nome, para que eu conheça o patrão, o senhor Tavares. É escandalosa, minha senhora, a proteção que dá a estes escravos fugidos.

Estas palavras inconvenientes mereceram o meu desdém; não lhe retorqui.

O meu silêncio lhe deu maior coragem, e, fazendo-se insolente, continuou:

- A senhora coadjuvou a mãe em sua fuga; acabou aqui, mais tarde saberemos de quê. Pretenderá também coadjuvar o filho?

É já o que havemos de ver!...

João, Félix! E com um aceno indicou-lhes o que deviam fazer.

Gabriel, que ao meu chamado voltara para junto do cadáver de sua mãe, sentindo que o vinham prender, levantou-se espavorido, sem saber o que fazer.

- Detém-te! lhe gritei eu. Estás sob a minha imediata proteção; e voltando-me para o homem do azorrague, disse-lhe: Insolente! Nem mais uma palavra. Vai-te, diz a teu amo, - miserável instrumento de um escravocrata; diz a ele que uma senhora recebeu em sua casa uma mísera escrava, louca porque lhe arrancaram dos braços dois filhos; menores, e os venderam para o Sul; uma escrava moribunda; mas ainda assim perseguida por seus implacáveis algozes.

Vai-te, e entrega-lhe este cartão: aí achará o meu nome.

Vai, e que nunca mais nos tornemos a ver.

Ele mordeu os beiços para tragar o insulto, e desapareceu.

No dia seguinte, era já de tarde, estava quase a desfilar o saimento da infeliz Joana, quando à porta da minha casinha, vi apear-se um homem. Era o senhor Tavares.

Cumprimentou-me com maneiras da alta sociedade, e disse-me:

- Desculpe-me, querida senhora, se me apresento em sua casa, tão brusca e desazadamente; entretanto...

- Sem cerimônia, senhor, disse-lhe, procurando abreviar aqueles cumprimentos que me incomodavam.

Sei o motivo que aqui o trouxe, e podemos, se quiser encetar já o assunto.

Custava-me, confesso, estar por longo tempo em comunicação com aquele homem, que encarava sua vítima, sem consciência, sem horror.

- Peço-lhe mil desculpas, se a vim incomodar.

- Pelo contrário, retorqui-lhe. O senhor poupou-me o trabalho de o ir procurar.
- Sei que esta negra está morta, exclamou ele, e o filho acha-se aqui: tudo isto teve a bondade de comunicar-me ontem. Esta negra, continuou, olhando fixamente para o cadáver - esta negra era alguma coisa monomaniaca, de tudo tinha medo, andava sempre foragida, nisto consumiu a existência. Morreu, não lamento esta perda; já para nada prestava. O Antônio, meu feitor, que é um excelente e zeloso servidor, é que se cansava em procurá-la. Porém, minha senhora, este negro! – designava o pobre Gabriel, com este negro a coisa muda de figura: minha querida senhora, este negro está fugido: espero, mo entregará, pois sou o seu legítimo senhor, e quero corrigi-lo.
- Pelo amor de Deus, minha mãe, gritou Gabriel, completamente desorientado - minha mãe, leva-me contigo.
- Tranquiliza-te, lhe tornei com calma; não te hei já dito que te achas sob a minha proteção? Não tem confiança em mim?
- Aqui o senhor Tavares encarou-me estupefato - e depois perguntou-me:
- Que significam essas palavras, minha querida senhora? Não a compreendo.
- Vai compreender-me, retorqui, apresentando-lhe um volume de papéis subscritos e competentemente selados.
- Rasgou o subscrito, e leu-os. Nunca em sua vida tinha sofrido tão extraordinária contrariedade.
- Sim, minha cara senhora, redargui, terminando a leitura; o direito de propriedade, conferido outrora por lei a nossos avós, hoje nada mais é que uma burla...
- A lei retrogradou. Hoje protege-se escandalosamente o escravo, contra seu senhor; hoje qualquer indivíduo diz a um juiz de órfãos.
- Em troca desta quantia exijo a liberdade do escravo fulano - haja ou não aprovação do seu senhor.
- Não acham isto interessante?
- Desculpe-me, senhor Tavares, disse-lhe:
- Em conclusão, apresento-lhe um cadáver e um homem livre.
- Gabriel ergue a fronte, Gabriel és livre!
- O senhor Tavares, cumprimentou, e retrocedeu no seu feroso alazão, sem dúvida alguma mais furioso que um tigre. (REIS, 2009, p. 39-57)

Texto 31. Capítulo IX – “A preta Susana” – de Úrsula, de Maria Firmina dos Reis.

Estavam já feitos os aprestos da viagem, e Túlio, entanto no meio da sua felicidade parecia às vezes tocado por viva melancolia, que se lhe debuxava no rosto, onde uma lágrima recente havia deixado profundo sulco. Era por sem dúvida saudade da separação, essa dor, que aflige a todo o coração sensível, quem assim o consumia. Iria deixar a casa de sua senhora, onde senão ledos, pelo menos não muito amargos tinha ele passado seus primeiros anos. O negro sentia saudades.

E aí havia uma mulher escrava, e negra como ele; mas boa, e compassiva, que lhe serviu de mãe em quanto essa idade lisonjeira e feliz, única na vida do homem que se grava no coração com caracteres de amor – única, cuja recordação nos apraz, e em que...

Susana, chama-se ela, trajava uma saia de grosseiro tecido de algodão preto, cuja orla chegava-lhe ao meio das pernas magras e descarnadas como todo o seu corpo: na cabeça tinha cingido um lenço encarnado e amarelo, que mal lhe ocultava as alvíssimas cãs.

Túlio estava ante ela com os braços cruzados sobre o peito. Em seu semblante transparecia um quê de dor mal reprimida, que denunciava o seu profundo pesar.

A velha deixou o fuso em que fiava, ergueu-se sem olhá-lo, tomou o cachimbo, encheu-o de tabaco, acendeu-o, tirou dele algumas baforadas de fumo, e de novo sentou-se: mas desta vez não pegou no fuso.

Fitou então os olhos em Túlio, e disse-lhe:

— Onde vais, Túlio?

— Acompanhar o senhor Tancredo de ***! — respondeu o interpelado.

— Acompanhar o senhor Tancredo! — continuou a velha com acento repreensivo — Sabes tu o que fazes? Túlio, Túlio!

Depois de pausa, ajuntou:

— Não sentes saudades desta casa, ingrato?!

— Não, mãe Susana, não me alcunheis de ingrato. Quantas saudades levo eu de vós! Oh, só Deus sabe quanto me pesam elas!

— Tu!? — exclamou ela procurando ler-lhe no fundo do coração os sentimentos, que o animavam.

— Tu não levas saudades algumas. Túlio; se as levasse, quem te obrigaria a deixar-nos?

— A gratidão — respondeu ele com presteza.

— A gratidão!? E não a deves à senhora, que para ti tem sido quase que uma mãe? Não a deves à menina? e porque as deixas? e que não sentes saudades delas.

— Oh! sinto-as, sinto-as, e muitas, mãe Susana!

— Então não procures ir com esse homem, que apenas o conheces! Olha, ainda há pouco vi uma lágrima pender dos olhos dessa boa menina, essa lágrima, creio que lhe arrancou do coração a notícia da tua partida... e tu vais-te! Quando voltarás aqui?

— A nossa separação, disse-me o senhor Tancredo, será por pouco tempo. Volto para junto de vós, mãe Susana, e a senhora não reclamara em vão os meus serviços.

— A senhora! — replicou a velha com mágoa — essa, meu filho, jamais reclamará os teus serviços; ou eu me engano, ou tu vais dizer-lhe o último adeus!

— Túlio, — continuou — não sabes quanto sofro quando recordo-me de que a nossa querida menina vai tão breve ficar só no mundo! Só, Túlio! Quem a acompanhará? Quem poderá consolá-la! eu? Não. Pouco poderei demorar-me neste mundo. Meu filho, acho bom que não te vás. Que te adianta trocasses um cativo por outro! E sabes tu se aí o encontrarás melhor? Olha, chamar-te-ão, talvez, ingrato, e eu não terei uma palavra para defender-te.

— Oh! quanto a isso não, mãe Susana — tornou Túlio — A senhora Luísa B... foi para mim boa e carinhosa, o céu lhe pague o bem que me fez, que eu nunca me esquecerei de que poupou-me os mais acerbos desgostos da escravidão, mas quanto ao jovem cavaleiro, é bem diverso o meu sentir; sim, bem diverso. Não troco cativo por cativo, oh não! troco escravidão por liberdade, por ampla liberdade! Veja, mãe Susana, se deve ter limites a minha gratidão: veja já se devo, ou não, acompanhá-lo, se devo, ou não, provar-lhe até a morte o meu reconhecimento!...

— Tu! Tu, livre? ah não me iludas! — exclamou a velha africana abrindo uns grandes olhos. Meu filho, tu és já livre?...

— Iludi-la! — respondeu ele, rindo-se de felicidade — e para quê? Mãe Susana, graças à generosa alma deste mancebo, sou hoje livre, livre como o pássaro, como as águas; livre como éreis na vossa pátria. Estas últimas palavras despertaram no coração da velha escrava uma recordação dolorosa; soltou um gemido magoado, curvou a fronte para a terra, e com ambas as mãos cobriu os olhos.

Túlio olhou-a com interesse; começava a compreender-lhe os pensamentos.

— Não se aflija — disse — Para que essas lágrimas? Ah! perdoe-me, eu despertei-lhe uma ideia bem triste!

A africana limpou o rosto com as mãos, e um momento depois exclamou:

— Sim, para que estas lágrimas?! Dizes bem! Elas são inúteis, meu Deus; mas é um tributo de saudade, que não posso deixar de render a tudo quanto me foi caro! Liberdade! liberdade... ah! eu a gozei na minha mocidade! — continuou Susana com amargura — Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer a essa hora matinal, em que ludo aí respira amor, eu corria as descarnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras, brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. Ah! meu filho! mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: — uma filha, que era a minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar a nossa tão santa união. E esse país de minhas afeições, e esse esposo querido, e essa filha tão extremamente amada, ah, Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! tudo, tudo até a própria liberdade!

Estava extenuada de aflição, a dor era-lhe viva, e assoberbava-lhe o coração.

— Ah! pelo céu! — exclamou o jovem negro enternecido — sim, pelo céu, para que essas recordações?!

— Não matam, meu filho. Se matassem, há muito que morrera, pois vivem comigo todas as horas. Vou contar-te o meu cativo.

Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o amendoim eram em abundância nas nossas roças. Era um destes dias em que a natureza parece entregar-se toda a brandos folgares, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto do um infante, entretanto eu tinha um peso enorme no coração. Sim, eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza. Era a primeira vez que me afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria-se para mim, era ela gentilíssima, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah! nunca mais devia eu vê-la...

Ainda não tinha vencido cem braças do caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira – uma escrava! Foi embalde que supliquei em nome de minha filha, que me restituíssem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava – pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! meu Deus! o que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar!...

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 à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as 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 mesquinha, 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.

Nos dois últimos dias não houve mais alimento. Os mais insofridos entraram a vozear. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que escaldou-nos e veio dar a morte aos cabeças do motim.

A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade, foi sufocada nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades.

Não sei ainda como resisti — é que Deus quis poupar-me para provar a paciência de sua serva com novos tormentos que aqui me aguardavam.

O comendador P... foi o senhor que me escolheu. Coração de tigre é o seu! Gelei de horror ao aspecto de meus irmãos... os tratos, porque passaram, doeram-me até o fundo do coração. O comendador P... derramava sem horrorizar o sangue dos desgraçados negros por uma leve negligência, por uma obrigação mais tibiamente cumprida, por falta de inteligência! E eu sofri com resignação todos os tratos que se davam a meus irmãos, e tão rigorosos como os que eles sentiam. E eu também os sofri, como eles, e muitas vezes com a mais cruel injustiça.

Pouco tempo depois casou-se a senhora Luísa B..., e ainda a mesma sorte: seu marido era um homem mau, e eu suportei em silêncio o peso do seu rigor.

E ela chorava, porque doía-lhe na alma a dureza de seu esposo para com os míseros escravos, mas ele via-os expirar debaixo dos açoites mais cruéis, das torturas do anjinho, do cepo e outros instrumentos de sua malvadeza, ou então nas prisões onde os sepultavam vivos, onde, carregados de ferros, como malévolos assassinos acabavam a existência, amaldiçoando a escravidão; e quantas vezes os mesmos céus!...

O senhor Paulo B... morreu, e sua esposa, e sua filha procuraram em sua extrema bondade fazer-nos esquecer nossas passadas desditas! Túlio, meu filho, eu as amo de todo o coração, e lhes agradeço: mas a dor que tenho no coração, só a morte poderá apagar! — meu marido, minha filha, minha terra, minha liberdade.

E depois ela calou-se, e as lágrimas, que lhe banhavam o rosto rugoso, gotejaram na terra.

Túlio ajoelhou-se respeitoso ante tão profundo sentir: tomou. as mãos secas e enrugadas da africana, e nelas depositou um beijo.

A velha sentiu-o, e duas lágrimas de sincero enternecimento desceram-lhe pela face: ergueu então seus olhos vermelhos de pranto, e arrancou a mão com brandura e elevando-a sobre a cabeça do jovem negro, disse-lhe tocada de gratidão:

— Vai, meu filho! que o Senhor guie os teus passos e te abençoe, como eu te abençoo. (REIS, 2018, p. 111-18)

referências

capítulo um

ASSIS, Mariana Santos de. Currículo, racismo, letras e leis: os desafios da escola para a formação de leitores negros. In: SILVA, Cidinha da. (Org). **Africanidades e relações raciais**: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

BATISTA, Luís Eduardo; WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda (Orgs.). **A saúde da população negra**. 2. ed. Brasília-DF, 2012.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE. Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadoras). **Psicologia social do racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Semtec, 2000.

_____. **PCN+ Ensino Médio**: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais. Vol. Linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/Semtec, 2002.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. [1988]. **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-191.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e diversidade étnico-cultural. In: RAMOS, Marise Nogueira; ADÃO, Jorge Manuel; BARROS, Graciete Maria Nascimento (Orgs.). **Diversidade na educação**: reflexões e experiências. Brasil: SEMTEC, 2003.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas: Editora Autores Associados, 2006.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LEAHY-DIOS, Cyana. Teorizando as questões. Educação literária como representação social. **Educação literária como metáfora social**. Desvios e rumos. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2000.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. Tradução de Bebel Orofino Schaefer. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PETIT, Michèle. **Leituras**: do espaço íntimo ao espaço público. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Editora 34, 2013.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

ROSENTHAL, Robert. **Experimenter Effects in Behavioral Research**. New York: Appleton-Century-Crofts, 1966.

capítulo dois

páginas eletrônicas

Site do Planalto: <http://www2.planalto.gov.br/acompanhe-planalto/noticias/2017/12/entenda-o-que-muda-com-a-nova-base-nacional-comum-curricular>, 20 de dezembro de 2017. Consultado em 30 de janeiro de 2018.

Nexo Jornal: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2017/12/19/A-Base-Nacional-Comum-Curricular-foi-aprovada.-Qual-a-avalia%C3%A7%C3%A3o-destes-2-especialistas>, 19 de dezembro de 2017. Consultado em 30 de janeiro de 2018.

Portal Educação do Uol: <https://educacao.uol.com.br/noticias/2017/12/15/base-nacional-comum-curricular-e-aprovada-em-conselho.htm>, 15 de dezembro de 2017. Consultado em 30 de janeiro de 2018.

*

referências teóricas

ABREU, Márcia. Os números da cultura. RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). **Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001**. São Paulo: Editora Global, 2003.

ACHEBE, Chinua. Today: The Balance of Stories. **Home and Exile**. New York: Anchor Books, 2000.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ANDERSON, Benedict. **Nação e consciência nacional**. São Paulo: Ed Ática, 1985.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Tradução de Vinícius Figueira. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Recomendações para uma política pública de livros didáticos**. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadoras). **Psicologia social do racismo: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. 6ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. São Paulo, Brasiliense, 1987.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental**. – Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Guia de livros didáticos – PNLD 2015. Ensino Médio: Português**. Brasília, 2014.

_____. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. Histórico do Programa Nacional do Livro Didático. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/programas-do-livro/livro-didatico/historico>>.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1983.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. [1972]. **Remate de males** – Antonio Candido. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81-89, 1999.

_____. O direito à literatura. [1988] **Vários escritos**. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul, 2011, p. 169-191.

CASSAB, Mariana; MARTINS, Isabel. A escolha do livro didático em questão. **IV Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências**. Bauru/SP, 2003.

CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes. **Institucionalização escolar no Brasil: 1879-1930**. Campinas, 2006.

CAVALCANTI, Taíza Ferreira de Souza; SILVA, Aleksandro da. Os processos e critérios de escolha de livros didáticos de português: o que dizem os professores? In: SOUZA, F. M.; ARANHA, S. D. G. (Orgs.) **Interculturalidade, linguagens e formação de professores** [on-line]. Campina Grande: EDUEPB, 2016, p. 67-102. Coleção Ensino e aprendizagem, v. 2.

CHATERJEE, Partha. Comunidade imaginada: por quem? BALAKRISHNAN, Gopal (Ed.), **Mapping the nation**. Introdução de Benedict Anderson. Londres: Verso, 1996, p. 214-225.

COSTA, Eliane Silvia. Racismo como metaenquadre. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 146–163, 2015.

COSTA, Emilia Viotti da. **Da senzala à colônia**. 5ª. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2012.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. **História da educação do negro e outras histórias** (vários autores). Brasília: Secad/MEC, 2005, p. 21-34.

CUTI. **Literatura negro-brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010. Coleção Consciência em Debate (coordenada por Vera Lúcia Benedito). Edição para e-book.

DA MATTA, Roberto. Digressão: A fábula das três raças, ou o problema do racismo à brasileira. **Relativizando**: Uma introdução à antropologia social. Petrópolis: Vozes, 1983.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FISCARELLI, Rosilene Batista de Oliveira. **Material didático**: discurso e saberes. 1ª. ed. São Paulo: Editora Junqueira & Marin, 2008.

GARRIDO, Mírian Cristina de Moura. **Escravo, africano, negro e afrodescendente**: a representação do negro no contexto pós-abolição e o mercado de materiais didáticos (1997-2012). São Paulo: Alameda, 2017.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4ª. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. CAVALLEIRO, Eliane (Org.). **Racismo e antirracismo na educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001.

_____. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lucia Maria de Assunção; SILVÉRIO, Valter Roberto (Orgs.) **Educação como prática da diferença**. Campinas: Editora Autores Associados, 2006, p. 21-40.

GONÇALVES FILHO, José Moura. A dominação racista: o passado presente. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.) **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017.

GUIMARÃES, Antonio S. A. **Classes, raças e democracia**. São Paulo: Ed. 34, 2002.

GUIMARÃES, Marco Antonio Chaga; PODKAMENI, Angela Baraf. Racismo: um mal-estar psíquico. In: BATISTA, Luís Eduardo; WERNECK, Jurema; LOPES, Fernanda (Orgs.). **A saúde da população negra**. 2ª ed. Brasília-DF, 2012, p. 224-39.

HIRSCH, Joachim. Forma política, instituições políticas e Estado – I. **Crítica marxista**, n. 24, p. 09-36, 2007. Disponível em: <www.ifch.unicamp.br/criticamarxista/arquivos/_biblioteca/artigo212artigo1.pdf>. Consultado em 07 de outubro de 2018.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. **Retratos da leitura no Brasil**. 4ª edição da pesquisa, 2016. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/atuacao/25-projetos/pesquisas/3900-pesquisa-retratos-da-leitura-no-brasil-48>>

JUREMA, Ana L. de A. (Org.). **Anais do Seminário Livro Didático: discriminação em questão**. Recife: Secretaria de Educação, 1989.

LEITE, Dante Moreira. Preconceito racial e patriotismo em seis livros didáticos primários brasileiros. **Psicologia**, São Paulo, n. 3, p.207-31, 1950.

MAIO, Marcos Chor. O Projeto UNESCO: ciências sociais e o “credo racial brasileiro”. **Revista USP**, São Paulo, n. 46, p. 115-128, junho/agosto 2000.

MELO, Regina; COELHO, Rita. **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: Instituto de Recursos Humanos João Pinheiro, 1988.

MOURA, Clóvis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?** Rio de Janeiro: Ed. Conquista, Coleção Temas Brasileiros, v. 21, 1977.

_____. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional vs. identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2004.

_____. Teoria social e relações raciais no Brasil contemporâneo. **Cadernos Penesb**. Niterói, n. 12, 2010.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**. Processo de um racismo mascarado [1978]. São Paulo: Perspectiva, 2017.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. Sanfoca: educação e identidade afrodescendente. In: CAVALLEIRO, Eliane (Org). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001, p. 115-40.

NOGUEIRA, Oracy. Relações raciais entre negros e brancos em São Paulo. **Anhembi**, v. XIV, n. 41, 1954.

_____. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. Sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social**, revista de sociologia da USP, p. 287-308, v. 19, n. 1., 2007.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **Negrismos**: percursos e configurações em romances brasileiros do século XX (1928-1984). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PIZA, Edith. Porta de vidro: entrada para a branquitude. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (organizadoras). **Psicologia social do racismo**: Estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. 6ª. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2014.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, Universidade de São Paulo, v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004.

SAGAN, Carl. O caminho para a liberdade. **O mundo assombrado pelos demônios**. Tradução de Rosaura Eichenberg. 1ª. ed. São Paulo: Companhia das letras, 2006.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. **A invenção do ser negro**: um percurso das ideias que naturalizaram a inferioridade dos negros. São Paulo: Educ/Fapesp; Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Márcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológicas. **História da educação do negro e outras histórias** (vários autores). Brasília: Secad/MEC, 2005, p. 65-78.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Vamos acertar os passos? Referências afro-brasileiras para os sistemas de ensino. In: LIMA, Ivan Costa; ROMÃO, Jeruse (Orgs.). **As ideias racistas, o negro e a educação**. Florianópolis: [s./e.], v. 1., 1997 (Série O Pensamento Negro em Educação).

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **A descoberta do insólito**: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000). Rio de Janeiro: Aeroplano, 2013.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: estudo sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte/São Paulo: Autêntica, 2008.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume-Dumará: Fundação Ford, 2003.

WINNICOTT, Donald Woods. **O ambiente e os processos de maturação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

_____. **Os bebês e suas mães**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

ZAMBON, Luciana Bagolin; TERRAZZAN, Eduardo A. Estudo sobre o processo de escolha de livros didáticos organizado em escolas de educação básica. **IX ANPED Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da região Sul, 2012.

capítulo três

coleções didáticas para o Ensino Médio aprovadas pelo Plano Nacional do Livro Didático 2015

ABAURRE, Maria Bernardete B.; ABAURRE, Maria Luiza M.; PONTARA, Marcela. **Português**: contexto, interlocução e sentidos. São Paulo: Editora Moderna, 2015.

- AMARAL, Emilia; FERREIRA, Mauro; LEITE, Ricardo Silva; ANTONIO, Severino. **Novas palavras**. São Paulo: Editora FTD, 2015.
- BERGAMIN, Cecília; GONÇALVES-SANTA BÁRBARA, Marianka; MARTINS, Matheus; BARRETO, Ricardo Gonçalves. **Língua Portuguesa: ser protagonista**. São Paulo: Edições SM, 2015.
- CAMPOS, Elizabeth; CARDOSO, Paula Marques; ANDRADE, Silvia Leticia. **Viva Português**. São Paulo: Editora Ática, 2015.
- CEREJA, William; COCHAR, Thereza. **Português: linguagens**. São Paulo: Atual Editora, 2015.
- FARACO, Carlos Alberto. **Português: língua e cultura**. São Paulo: Base Editorial, 2015.
- HERNANDES, Roberta; MARTIN, Vima Lia. **Língua portuguesa**. São Paulo: Editora Positivo, 2015.
- FARACO, Carlos; MOURA, Francisco Marto; MARUXO JR., José Hamilton. **Língua portuguesa: Linguagem e interação**. São Paulo: Editora Ática, 2015.
- SETTE, Graça; TRAVALHA, Márcia; STARLING, Rosário. **Português: linguagem em conexão**. São Paulo: Editora Leya, 2015.

*

referências teóricas

- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval M. de. **A invenção do Nordeste e outras artes**. São Paulo: Cortez, 2009.
- ALVES, Castro. **O navio negreiro e Vozes d'África**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco: o negro no imaginário das elites – século XIX**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.
- BOSI, Alfredo. **Literatura e resistência**. São Paulo: Companhia das letras, 2002.
- _____. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Editora Mercado Aberto, 1983.
- EVARISTO, Conceição. **Nossa fala estiliza a máscara do silêncio**. Entrevista a Djamila Ribeiro para a Carta Capital em 13 de maio de 2017. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d>>. Consultado em 04 de outubro de 2018.
- FELIX, João Batista de Jesus. Pequeno histórico do movimento negro contemporâneo. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; REIS, Leticia Vidor de Sousa (Orgs.). **Negras imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil**. São Paulo, Edusp, Estação Ciência, 1996, p. 211-216.
- FERRÉZ. Terrorismo literário. **Literatura marginal: talentos da escrita periférica**. São Paulo: Editora Agir, 2005.

GLASS, Ronald D. Entendendo raça e racismo: por uma educação racialmente crítica e antirracista. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 235, p. 883-913, set./dez. 2012.

HASENBALG, Carlos Alfredo. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro, Graal, 1979.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Ipea, Texto para Discussão n. 807, 2001.

HERINGER, Rosana. Ação afirmativa e promoção da igualdade racial no Brasil: o desafio da prática. In: PAIVA, Ângela Randolpho (Org.). **Ação afirmativa na universidade**: reflexão sobre experiências concretas Brasil-Estados Unidos. Rio de Janeiro, PUC-Rio, Desiderata, 2004, p. 55-86.

HOOKS, bell. The issue of self love. **Salvation**: black people and love. New York: Harper Collins, 2001.

KILOMBA, Grada. The Mask. **Plantation Memories**: Episodes of Everyday Racism. Tradução de Jessica Oliveira de Jesus para os **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, 2016, p. 171-180.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. FUNDO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Programa Nacional do Livro Didático** – PNLD. PNLD 2015: Coleções mais distribuídas por componente curricular – Português. Brasília/DF: 2015.

NAVES, Rodrigo. **A forma difícil**: ensaios sobre arte brasileira. São Paulo: Ática, 1996.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de. **Negrismos**: percursos e configurações em romances brasileiros do século XX (1928-1984). Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.

PAIXÃO, Marcelo J. P. Antropofagia e racismo: uma crítica ao modelo brasileiro de relações raciais. **500 anos de solidão**: estudos sobre desigualdades raciais no Brasil. Curitiba: Editora Appris, 2013.

PELLEGRINI, Tânia. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 24, julho-dezembro de 2004, p. 15-34.

PERIA, Michelle. **Ação afirmativa**: um estudo sobre a reserva de vagas para negros nas universidades públicas brasileiras. O caso do estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, UFRJ, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (Dissertação de Mestrado), 2004.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

SAID, Edward. **Orientalismo**: O Oriente como invenção do Ocidente. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, Hélio. Uma avaliação do combate às desigualdades raciais no Brasil. In: GUIMARAES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo, Paz e Terra, 2000, p. 53-74.

SILVA JR., Hédio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARAES, Antônio Sérgio A.; HUNTLEY, Lynn (Orgs.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo, Paz e Terra, 2000, p. 359-387.

SOUZA, Ana Lúcia Silva. **Letramentos de reexistência**: poesia, grafite, música, dança: Hip-hop. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

WASELFIZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015**: Homicídios de mulheres no Brasil. Entidade das Nações Unidas para a Igualdade de Gênero e o Empoderamento das Mulheres – ONU Mulheres. Brasília/DF: 2015.

capítulo quatro

páginas eletrônicas

Portal Literafro: www.letras.ufmg.br/literafro, consultado em 03 de outubro de 2018.

Site pessoal de Jarid Arraes: www.jaridarraes.com, consultado em 03 de outubro de 2018.

Site da Anistia Internacional: www.anistia.org.br, consultado em 03 de outubro de 2018.

Jornal O Globo, 20 de junho de 2017: <https://acervo.oglobo.globo.com/em-destaque/suburbano-precursor-do-modernismo-lima-barreto-critica-costumes-do-rio-21497395>, consultado em 27 de setembro de 2018.

Jornal O Estado de S. Paulo, 20 de abril de 2011: <https://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/edison-veiga/o-funeral-de-luiz-gama/>, consultado em 25 de setembro de 2018.

TV Brasil, junho de 2017: <http://tvbrasil.ebc.com.br/estacao-plural/2017/06/nao-escrevemos-para-adormecer-os-da-casa-grande-pelo-contrario-diz-conceicao>., consultado em 01 de outubro de 2018.

*

obras literárias

ARRAES, Jarid. **Heroínas negras brasileiras em 15 cordéis**. São Paulo: Pólen, 2017.

_____. **Um buraco com meu nome**. Selo Ferina. São Paulo: Pólen, 2018.

ASSIS, Machado de. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Panda Books, 2018.

AZEVEDO, Aluísio. **O cortiço**. São Paulo: Panda Books, 2017.

BARRETO, Lima. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

CUTI. **Negrhúmus líricos**. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2017.

EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

_____. **Histórias de leves enganos e parecenças**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2016.

GAMA, Luiz. **Primeiras trovas burlescas & outros poemas**. Organização e introdução de Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

JESUS, Carolina Maria de. **Casa de alvenaria**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1961.

_____. **Quarto de despejo**. São Paulo: Ática, 1995.

_____. **Quarto de despejo**. São Paulo: Círculo do Livro, 1982.

_____. **Diário de Bitita**. São Paulo: Editora SESI-SP, 2014.

QUILOMBHOJE. **Cadernos Negros**: Os melhores poemas. São Paulo: Quilombhoje, 1998.

_____. **Cadernos Negros**. Volume 17. São Paulo: Quilombhoje, 1994.

REIS, Maria Firmina dos. A escrava. In: RUFFATO, Luiz (Org.) **Questão de pele**: contos sobre preconceito racial. Coleção Língua Franca. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009.

_____. **Úrsula**. Porto Alegre: Editora Taverna, 2018.

ROSA, Allan da. **Reza de mãe**. São Paulo: Editora Nós, 2016.

TRINDADE, Solano. **O poeta do povo**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2008.

*

referências teóricas e documentais

ARRUDA, Aline Alves. **Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo**: um Bildungsroman feminino e negro. Dissertação de mestrado (Estudos Literários). 106f. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites – século XIX. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

BRASIL. **Lei nº. 2040**, de 28 de setembro de 1871. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM2040.htm, consultado em 21 de agosto de 2018.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. [1972]. **Remate de males** – Antonio Candido. IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária da UNICAMP, p. 81-89, 1999.

CUTI. **A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto**. São Paulo: Autêntica, 2009.

DUARTE, Eduardo de Assis. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da ficção afro-brasileira. Posfácio. In: REIS, Maria Firmina dos. **Úrsula** (romance); A escrava (conto). Florianópolis: Mulheres/Belo Horizonte: PUC Minas, 2009, p. 263-279.

FERREIRA, Lígia Fonseca. Introdução. In: **Primeiras trovas burlescas & outros poemas**. Organização e introdução de Lígia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000, p. XIII-LXXII.

_____. Luís Gama por Luís Gama: carta a Lúcio de Mendonça. **Teresa**. Revista de Literatura Brasileira da USP, n. 8/9. São Paulo: Editora 34 2008, p. 300–321.

_____. **Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis**: literatura e emancipação. Palestra proferida no SESC Pompeia em 22 de setembro de 2018 para o Ciclo de Debates Pensamento negro brasileiro, organizado por Sílvio de Almeida e José Fernando Peixoto de Azevedo (22 de setembro a 03 de novembro de 2018).

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados/Cortez, 1984, p. 11-24.

_____. O processo de alfabetização política. **Revista da FAEEBA**. Salvador, n. 7, p. 19-32, jan./jun., 1997.

MENUCCI, Sud. **O precursor do abolicionismo no Brasil** (Luiz Gama). São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1937.

MOURA, Clóvis. **O negro: de bom escravo a mau cidadão?** Rio de Janeiro: Ed. Conquista, Coleção Temas Brasileiros, v. 21, 1977.

PRADO, Antonio Arnoni. **Lima Barreto: uma autobiografia literária**. São Paulo: Editora 34, 2012.

SANTOS, Eduardo Antonio Estevam. Luiz Gama e a sátira racial como poesia da transgressão: poéticas diaspóricas como contranarrativa à ideia de raça. **Almanack**. Guarulhos, n.11, p.707-748, dezembro de 2015.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Lima Barreto: triste visionário**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ZIN, Rafael Balseiro. Maria Firmina dos Reis e seu conto "A escrava": consolidando uma literatura abolicionista. **Revista XIX, Artes e Técnicas em Transformação**, v. 1, n. 4, 2017.

_____. **Luiz Gama e Maria Firmina dos Reis: literatura e emancipação**. Palestra proferida no SESC Pompeia em 22 de setembro de 2018 para o Ciclo de Debates Pensamento negro brasileiro, organizado por Silvio de Almeida e José Fernando Peixoto de Azevedo (22 de setembro a 03 de novembro de 2018).

anexos

páginas eletrônicas

Site do Museu Crystal Bridges: <https://crystalbridges.org/blog/jean-michael-basquiat/>. Consultado em 07 de outubro de 2018.

Site Goma-Laca: <http://www.goma-laca.com/batuque-danca-do-quilombo-dos-palmares/>. Consultado em 07 de outubro de 2018.

Acervo on-line do jornal O estado de S. Paulo: <https://sao-paulo.estadao.com.br/blogs/edison-veiga/o-funeral-de-luiz-gama/>. Consultado em 25 de setembro de 2018.

AGOSTINI, Angelo. **Revista Ilustrada**, n. 427, 18 fev. 1886.

ALVES, Castro. **O navio negreiro e Vozes d'África**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2013.

ANDRADE Oswald de. Erro de português. In: **Poesias reunidas**. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, s.d.

ASSIS, Machado de. **Dom Casmurro**. São Paulo: Ática, 2004.

_____. **Esaú e Jacó**. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2012.

_____. **Memórias póstumas de Brás Cubas**. São Paulo: Panda Books, 2018.

AZEVEDO, Aluísio. **O mulato**. Porto Alegre: L&PM, 1988.

BANDEIRA, Manuel. Irene no céu. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

_____. Trem de ferro. **Estrela da vida inteira**. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBOSA, Márcio. O que não dizia o poeminha do Manuel. QUILOMBHOJE, **Cadernos Negros**, v. 15, 1993, p. 64.

BARRETO, Lima. **Triste fim de Policarpo Quaresma**. 17. ed. São Paulo: Ática, [s.d.]. (Bom Livro).

_____. **Clara dos Anjos**. São Paulo: Penguin Classics Companhia das Letras, 2012.

BUARQUE, Chico. À flor da pele. **Meus caros amigos**. Rio de Janeiro: Phillips Records, 1976.

CAZUZA. Brasil. **Ideologia**. Rio de Janeiro: Phillips Records, 1988.

DA MATA, Vanessa. Viagem. **Viagem**. Sony Music, 2002.

DEBRET, Jean Baptiste. **Viagem pitoresca e histórica ao Brasil**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 2016.

EVARISTO, Conceição. Vozes-mulheres. **Poemas de recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Editora Malê, 2008.

FERREZ, Marc. **Retrato de Machado de Assis**. 1884. Disponível no Acervo da Biblioteca Nacional: <http://acervo.bndigital.bn.br/sophia/index.html>. Consultado em 07 de outubro de 2018.

GAMA, Luiz. Retrato. **Primeiras trovas burlescas & outros poemas**. Organização e introdução de Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

_____. Minha mãe. **Primeiras trovas burlescas & outros poemas**. Organização e introdução de Ligia Fonseca Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

LIMA, Jorge de. Olá, Negro! **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

LUCINDA, Elisa. **Só de sacanagem**. (Declamação.) Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=iTFPPgYj5uQ>.

MV BILL. A voz do excluído. **Despacho urbano**, 2009.

O RAPPA. Todo camburão tem um pouco de navio negreiro. **O Rappa**. Rio de Janeiro: Warner Music Brasil, 1994.

PAULINO, Rosana. **Bastidores**. Imagens transferidas sobre tecido, bastidor e linha de costura. 30,0 cm diâmetro. 1997.

REIS, Maria Firmina dos. A escrava. In: RUFFATO, Luiz (Org.) **Questão de pele**: contos sobre preconceito racial. Coleção Língua Franca. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2009, p. 39-57.

SILVEIRA, Oliveira. Outra Nega Fulô. In: QUILOMBHOJE. **Cadernos Negros**, v. 11. São Paulo: Quilombhoje, 1990, p. 56-57.

SLIM RIMOGRAFIA. **Navio negreiro**. São Paulo: Panda Books, 2011.

SOUSA, João da Cruz e. **Poesia completa**, organização de Zahidé Muzart, Florianópolis: Fundação Catarinense de Cultura / Fundação Banco do Brasil, 1993.

_____. **Obra completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1995.

TRILHA SONORA DO GUETO. Um pão de vida loka. **Us fracu num tem veiz**. São Paulo: Vida Loka Produções, 2003.

TRINDADE, Solano. Trem sujo da Leopoldina. **Poemas antológicos**. São Paulo: Nova Alexandria, 2008.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS. O amarelão na mira (Capa). **Boletim**, n. 1704, Ano 36.

VELOSO, Caetano. Fora de ordem. **Circuladô**. Burbank: Elektra Nonesuch, 1991.

WALSH, Robert. **Notícias do Brasil** (1828-1829). Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Edusp, 1985, v. 2.