

**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**

ESDRAS SOARES DA SILVA

**Representação de escritores negros em materiais didáticos de língua portuguesa:**

Machado de Assis e Cruz e Sousa

**Versão Corrigida**

São Paulo

2023

ESDRAS SOARES DA SILVA

**Representação de escritores negros em materiais didáticos de língua portuguesa:**

Machado de Assis e Cruz e Sousa

Dissertação de mestrado apresentada ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Universidade de São Paulo, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vima Lia de Rossi Martin

**Versão Corrigida**

São Paulo

2023

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

S586r Silva, Esdras Soares da  
Representação de escritores negros em materiais didáticos de língua portuguesa: Machado de Assis e Cruz e Sousa / Esdras Soares da Silva; orientadora Vima Lia de Rossi Martin - São Paulo, 2023.  
169 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. Material didático. 2. Ensino. 3. Literatura brasileira. 4. Racismo. I. Martin, Vima Lia de Rossi, orient. II. Título.

**ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE****Termo de Anuência do(a) orientador(a)****Nome do(a) aluno(a): Esdras Soares da Silva****Data da defesa: 30/03/2023****Nome do(a) Prof.(a) orientador(a): Vima Lia de Rossi Martin**

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 ao Sistema Janus e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 26 de maio de 2023



---

*(Assinatura do(a) orientador(a))*

SILVA, Esdras Soares da. **Representação de escritores negros em materiais didáticos de língua portuguesa**: Machado de Assis e Cruz e Sousa. Dissertação (Mestrado) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa.

Aprovado em: 30/03/2023

Banca Examinadora

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vima Lia de Rossi Martin (Presidente)

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Ligia Fonseca Ferreira

Instituição: Universidade Federal de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Iracema Santos do Nascimento

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Jean Pierre Chauvin

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: \_\_\_\_\_ Assinatura: \_\_\_\_\_

Dedico este trabalho a Maria Aparecida da Silva (*in memoriam*), minha tia e uma das mulheres que me criaram. Sem ela, esta pesquisa e a vida em si não seriam possíveis.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a minha mãe, Elisete Soares, e a minha irmã, Luciana Soares – família, morada e base de tudo.

Minha gratidão amorosa a Tatiana Venancio, companheira de vida.

Agradeço também a Marcelo Sousa e Josimar Elias, meus mais antigos amigos e irmãos que a vida me deu há quase 25 anos. Juntos, sobrevivemos à violência e à privação material.

Um agradecimento especial às pessoas que tornaram a vida acadêmica mais prazerosa em alguns momentos: Lara Rocha, Oluwa Seyi, Zé Mariano, Ronaldo Vitor, Fernanda Mendes, Maria Coelho e André Bueno.

Meu agradecimento à Professora Doutora Vima Lia de Rossi Martin, pela orientação, parceria e confiança nos últimos anos.

Meu obrigado às Professoras Doutoras Ligia Fonseca Ferreira e Iracema Santos do Nascimento e ao Professor Doutor Jean Pierre Chauvin, que aceitaram compor a banca de defesa e contribuíram com seu olhar crítico e generoso.

Por fim, gratidão aos amigos e amigas que fazem parte da minha vida e que, de alguma maneira, construíram o meu percurso intelectual: Eduarda Ribeiro, Talita Zanatta, Pedro Balle, Julia Daher, Mayara Sales, Hussani Oliveira, Camila Matias, Camila Ribeiro, Maria Carolina Botinhon, Beatriz Magalhães, Caio Jonas, Jacquelyn Souza, Raphaela Costa, Inacio Lisboa, Victor Augusto, Vaneza Francisca, Bruno Neves, Lara Coutinho, Denise Eloy, Jaderson Porto, Mary Ellen, Mariana Vicente, Thais Melo, Douglas Torres, Carolina Suhel, Camila Fernandes, Marina Moura, Bruno Vieira, Lucas Dionísio, Dayana Candido, Marília Barros, Tereza Ruiz, Sonia Madi, Cida Laginestra, Sebastião Vitor, Fabiano Ramos, P.MC, Juliana Venancio e Joana Venancio.

Ciências e letras  
Não são para ti;  
Pretinho da Costa  
Não é gente aqui.

Ouvindo o conselho  
Da minha razão,  
Calei o impulso  
Do meu coração.

Se o muito que sinto  
Não posso dizer,  
Do pouco que sei  
Não quero escrever.

Não quero que digam  
Que fui atrevido;  
E que na ciência  
Sou intrometido.

Desculpa, meu caro amigo,  
Eu nada te posso dar;  
Na terra que rege o branco,  
Nos privam até de pensar!...

(“No Álbum do meu amigo J. A. da Silva Sobral”, Luiz Gama)



## RESUMO

SILVA, Esdras Soares da. **Representação de escritores negros em materiais didáticos de língua portuguesa**: Machado de Assis e Cruz e Sousa. 2023. 169f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

O objetivo desta pesquisa é investigar a representação de Machado de Assis e Cruz e Sousa, escritores negros do século XIX, em materiais didáticos de sistemas privados de ensino, com especial atenção ao processo de branqueamento. Assim, realizou-se uma análise das apostilas de língua portuguesa, observando a maneira que as vidas, as obras e os contextos de produção desses escritores são apresentados, bem como as imagens reproduzidas. Também são considerados quais textos desses autores são utilizados, além de problematizar a maneira como eles são lidos, refletindo sobre as razões dessas preferências e qual é o impacto delas. Em articulação com referenciais teóricos sobre práticas de leitura literária, o resultado da análise é utilizado como ponto de partida para a elaboração e apresentação de propostas de leitura de Machado de Assis e Cruz e Sousa nas escolas.

Palavras-chave: Material didático. Sistemas privados de ensino. Machado de Assis. Cruz e Sousa. Literatura afro-brasileira. Educação das relações étnico-raciais.

## ABSTRACT

SILVA, Esdras Soares da. **Representation of black writers in Portuguese language teaching materials**: Machado de Assis and Cruz e Sousa. 2023. 169f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2023.

This research aims to investigate the representation of Machado de Assis and Cruz e Sousa, black writers of the 19th century, in didactic materials of private education systems, with particular attention to the whitening process. Thus, an analysis of the Portuguese language handouts was carried out, observing how these writers' lives, work, and production contexts are presented, as well as the reproduced photographs. It is also considered which texts by these authors are used, in addition to problematizing the way they are read, reflecting on the reasons for these preferences and what their impact is. In conjunction with theoretical references on literary reading practices, the result of the analysis is used as a starting point for preparing and presenting reading proposals for Machado de Assis and Cruz e Sousa in schools.

Keywords: Teaching material. Private education systems. Machado de Assis. Cruz e Sousa. Afro-Brazilian Literature. Education and racial relations.

## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – A redenção de Cam, 1895, Modesto Brocos	25
Imagem 2 – O Sr. Machado de Assis, 1875, revista <i>O novo mundo</i>	30
Imagem 3 – Machado de Assis, data e autor desconhecidos	31
Imagem 4 – Machado de Assis, ano desconhecido, revista <i>Caras y Caretas</i>	32
Imagem 5 – Campanha Machado de Assis Real, 2019	33
Imagem 6 – Cruz e Sousa, 1884, autor desconhecido, 1884	39

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Declarações sobre a teoria do branqueamento no Brasil	23
Quadro 2 – Categorias e focos analíticos elaborados por Sá (2019)	50
Quadro 3 – Categorias de análise (adapt. de SÁ [2019])	51
Quadro 4 – Comparação entre os conceitos de <i>literatura afro-brasileira</i> e <i>literatura negro-brasileira</i>	81

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS</b>	<b>14</b>
<b>1. O BRASIL DO SÉCULO XIX: EMANCIPAÇÃO, BRANQUEAMENTO E AUTORIA NEGRA</b>	<b>19</b>
1.1 Leis de emancipação, políticas de imigração e teoria do branqueamento	19
1.2 Liberdade, intelectualidade e autoria negra no século XIX	27
1.2.1 “Me disseram que era... de cor como eu. Será?": Machado de Assis, um escritor negro	28
1.2.2 Cruz e Sousa, o Dante Negro	38
<b>2. MACHADO DE ASSIS E CRUZ E SOUSA EM MATERIAIS DIDÁTICOS: ANÁLISE DE APOSTILAS DE SISTEMAS DE ENSINO</b>	<b>44</b>
2.1 - Sistemas privados de ensino e atuação de grupos empresariais na educação	44
2.2 - Apresentação do corpus de pesquisa	47
2.3 - Fundamentação teórico-metodológica	49
2.3.1 - Categorias de análise	51
2.4 - Descrição e análise das apostilas	53
<b>3. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: POSSIBILIDADES PARA MACHADO DE ASSIS E CRUZ E SOUSA NAS ESCOLAS</b>	<b>73</b>
3.1 - População negra e educação: das lutas por emancipação à Lei 10.639/03	73
3.2 - Machado de Assis e Cruz e Sousa: expoentes da literatura afro-brasileira	79
3.3 - A presença da literatura na escola: algumas reflexões	86
3.4 - Caminhos para a leitura de Machado de Assis e Cruz e Sousa nas escolas	90
3.4.1 - Abordagens comparativas	91
3.4.1.1 - Um negro drama emparedado: diálogo entre Cruz e Sousa e Racionais MC's	93
3.4.1.2 - Machado de Assis e Conceição Evaristo: vozes que se encontram	96
3.4.2 - Machado de Assis: um cronista do seu tempo	101
3.4.3 - Cruz e Sousa, simbolista negro	106
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>110</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>	<b>113</b>
<b>ANEXO A – Certidão de óbito de Machado de Assis</b>	<b>127</b>
<b>ANEXO B – Carta de Cruz e Sousa a seu amigo Virgílio Várzea</b>	<b>129</b>
<b>ANEXO C – Texto de Ferreira Gullar, publicado na Folha de S. Paulo, em 4 de dezembro de 2011</b>	<b>131</b>

<b>ANEXO D – Texto de Cuti em resposta a Ferreira Gullar, publicado no Portal Geledés, em 8 de dezembro de 2011</b>	<b>134</b>
<b>ANEXO E – Artigo “Abdias: o negro autêntico”, de Nelson Rodrigues, publicado no jornal Última hora, em 26 de agosto de 1957</b>	<b>138</b>
<b>ANEXO F – Poema “No Álbum do meu amigo J. A. da Silva Sobral”, de Luiz Gama, publicado em 1859</b>	<b>140</b>
<b>ANEXO G – Poema “Emparedado”, de Cruz e Sousa</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO H – Canção “Negro drama”, de Racionais MC’s</b>	<b>156</b>
<b>ANEXO I – Conto “O caso da vara”, de Machado de Assis</b>	<b>161</b>
<b>ANEXO J – Crônica de Machado de Assis publicada no jornal Gazeta de Notícias, no dia 19 de maio de 1888</b>	<b>167</b>

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Embora o tema do racismo nos livros didáticos não seja novo nas pesquisas acadêmicas do campo da educação (GONÇALVES; SILVA, 2000; ROSEMBERG; BAZILLI; SILVA, 2003; SILVA, 2008), são poucos os estudos sobre a representação de pessoas negras nos materiais didáticos dos sistemas privados de ensino<sup>1</sup>. Em relação à representação de escritores negros nesse tipo de material, durante a realização desta pesquisa não foi encontrado nenhum registro. Também são escassas as pesquisas sobre os materiais didáticos enquanto promotores do branqueamento de sujeitos negros. Assim, situada no bojo das conexões entre literatura, educação e relações étnico-raciais, esta pesquisa analisa materiais didáticos de língua portuguesa desenvolvidos por sistemas privados de ensino, as chamadas “apostilas”, observando como Machado de Assis e Cruz e Sousa<sup>2</sup>, escritores negros do século XIX, são representados, bem como apresenta possibilidades de trabalho com esses autores na escola.

Machado de Assis e Cruz e Sousa foram escolhidos como sujeitos desta pesquisa por serem autores canônicos e incontornáveis no estudo sobre a literatura brasileira e, portanto, sempre estarem presentes nos materiais didáticos que circulam no país. Além disso, tratam-se de dois escritores com trajetórias de exceção: homens negros, livres e letrados que viveram e atuaram politicamente no século XIX, ainda sob o regime escravocrata e domínio do racismo na política, na ciência e nos mais diversos aspectos da vida social. Machado é o expoente máximo do Realismo, fundador da Academia Brasileira de Letras (ABL), circulava em lugares privilegiados da sociedade e, ainda em vida, já era reconhecido como o maior escritor brasileiro (DUARTE, 2009). Cruz e Sousa é o inaugurador e maior representante do Simbolismo no Brasil, teve acesso à educação formal, dominava idiomas estrangeiros, trabalhou em grandes jornais e postumamente foi reconhecido como um grande escritor (ALVES, 2011; MAGALHÃES JÚNIOR, 1972). No entanto, embora ocupem um lugar de

---

<sup>1</sup> Sistemas privados de ensino são pacotes de serviços e materiais oferecidos por grandes empresas a redes privadas e, mais recentemente, a redes públicas de ensino, sobretudo municipais.

<sup>2</sup> Pesquisar Machado de Assis e Cruz e Sousa se revelou um grande desafio, tendo em vista a imensa fortuna crítica sobre os autores, sobretudo de Machado. Além disso, esses autores têm sido disputados pelas mais diferentes leituras no decorrer dos anos, com o surgimento de novas correntes críticas, como as que os localizam como escritores afro-brasileiros (DUARTE; FONSECA, 2011).

destaque no sistema literário brasileiro, ambos são atravessados pelo *branqueamento*, conceito que é uma das linhas de força desta pesquisa.

O debate e a pesquisa sobre o *branqueamento* têm sido uma constante na discussão racial no Brasil (BENTO, 2014; SCHWARCZ, 1993). É também uma das facetas do racismo, da discriminação racial e da história brasileira. Com origem no século XIX, o branqueamento populacional por meio das políticas de imigração aliou-se à interdição e ao apagamento de obras, trajetórias e atuação política de intelectuais negros. Dessa forma, este trabalho compreende o branqueamento de três maneiras: 1 - como política oficial levada a cabo a partir do século XIX por meio das políticas de imigração e ancorada em concepções eugênicas; 2 - interdição da intelectualidade negra e leituras branqueadoras de trajetórias e obras de escritores negros; 3 - ideologia que leva sujeitos negros a identificarem-se com os ideais brancos (ideológicos, políticos, culturais, educacionais e estéticos) e/ou a rejeitarem a sua própria negritude. O segundo aspecto do branqueamento é nitidamente observado nos dois autores focalizados nesta pesquisa, cujas trajetórias serão abordadas em nossa análise nas próximas páginas. Em relação ao terceiro aspecto, esta pesquisa entende que os dois escritores não aderiram à ideologia do branqueamento, mas leituras deturpadas sobre suas obras e trajetórias os colocaram nesse lugar<sup>3</sup>, como será demonstrado.

Por essas leituras terem sido construídas ao longo do tempo e ainda perdurarem, parece significativo observar e problematizar a maneira que os dois autores são trabalhados nas escolas, uma vez que ela, “enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas” (GOMES, 2003, p. 77). No contexto desta pesquisa, nosso olhar se centrará nos materiais didáticos, uma vez que esses recursos muitas vezes são os meios principais para que os professores organizem sua aulas e se apropriem do conteúdo que precisam ensinar; ou seja, pode-se dizer que esses materiais especificam o quê e como ensinar, e direcionam a leitura, a interpretação e a seleção de obras

---

<sup>3</sup> Para a pesquisadora Lígia Fonseca Ferreira, uma leitura deturpada também acometeu Luiz Gama, igualmente um escritor negro da segunda metade do século XX: “Tais escritos, marcados por uma insuspeitada complexidade, ao longo do tempo foram alvo de interpretações errôneas quando não deturpadas, anacrônicas, para não dizer francamente preconceituosas, que negaram a originalidade estética e envergadura intelectual de um autor que introduzira uma voz e um ponto de vista diferente (já que produzidos a partir de uma “diferença”), tanto sobre a sociedade brasileira quanto sobre si mesmo e seu próprio processo criativo” (FERREIRA, 2012, p. 3).



literárias para serem lidas em sala de aula e fora dela. Trata-se, portanto, de dimensões pedagógicas, políticas e ideológicas (SANTOS, 1987). Isso adquire singular relevância ao estabelecer como *corpus* os materiais didáticos dos sistemas privados de ensino, uma vez que os conteúdos para esses materiais, muitas vezes, são desenvolvidos em função de exames vestibulares, como será explicitado nesta pesquisa.

Os materiais analisados são do Sistema de Ensino Pitágoras, cuja rede existe desde os anos 1960. Esta rede abriu capital na bolsa de valores como Kroton Educacional, em 2007, e passou a adquirir diversas universidades, escolas e editoras, consolidando-se como o maior grupo empresarial atuante na educação brasileira, fornecendo materiais didáticos tanto para as redes privadas quanto para as públicas. Em 2018, a Kroton adquiriu a Somos Educação, que hoje é a responsável pela produção desses materiais. Em 2019, a empresa passou por uma reestruturação corporativa, criando uma *holding* chamada Cogna Educação, que administra quatro empresas: Kroton, Platos, Saber e Somos/Vasta. Os materiais analisados correspondem às edições de 2017, antes da aquisição da Somos Educação. Importa dizer que dedicamos o olhar para apenas uma coleção, por considerá-la representativa, dado a capilaridade do grupo na educação brasileira. Partimos da concepção de que o livro didático é um objeto complexo, inserido na cultura e nas relações de mercado (BUNZEN, 2005), por isso buscamos nos distanciar da “vigilância epistemológica” (CHEVALLARD, 1991 apud BUNZEN, 2005) e utilizar a análise feita no segundo capítulo como evidência para o desenvolvimento de reflexões e construção de possibilidades para o trabalho com Machado de Assis e Cruz e Sousa no contexto escolar.

Para alcançar os objetivos acima, esta dissertação aborda, no primeiro capítulo, intitulado “**O Brasil do século XIX: emancipação, branqueamento e autoria negra**”, a conjuntura histórica e social do país no século XIX. Destacamos inicialmente o contexto internacional da época (MAMIGONIAN; GRINBERG, 2018) e as lutas por liberdade, manifestadas em suas mais diversas formas, como a atuação dos quilombos (MOURA, 1981) e os movimentos intelectuais (ALBUQUERQUE, 2018), dos quais fizeram parte Machado de Assis e Cruz e Sousa. Abordamos também o conjunto de leis aprovadas no século XIX até a Abolição da Escravatura, em 1888, e a política de imigração levada a cabo pelo Governo como uma estratégia de branqueamento populacional, ancorada em perspectivas eugênicas.

Na esteira dessa discussão, propomos um olhar mais apurado às trajetórias e obras literárias de Machado de Assis e Cruz e Sousa, com destaque para suas atuações políticas e pontos de vistas identificados à negritude que constituem suas produções literárias (CUTI, 2009; DUARTE, 2009). Para isso, buscamos recuperar o histórico do branqueamento fenotípico (no caso de Machado) e de suas trajetórias, bem como tensionar a crítica literária de suas obras.

O segundo capítulo, **“Machado de Assis e Cruz e Sousa em materiais didáticos: análise de apostilas de sistemas de ensino”**, é dedicado especificamente à descrição e análise do *corpus* de pesquisa. Primeiro, apresentamos uma problematização sobre os sistemas privados de ensino e a atuação de grupos empresariais na educação e, voltando-nos às suas origens, na década de 1950, destacamos a adoção dos materiais produzidos por esses grupos para as escolas de redes públicas de ensino, sobretudo a partir da municipalização da educação (ADRIÃO et al., 2009). Em seguida, apresentamos o *corpus* de pesquisa, que consiste em uma coleção de Literatura da Kroton Educacional destinada ao ensino médio, para, em seguida, expor e justificar a metodologia de pesquisa, ancorada no trabalho de Sá (2019). Por fim, o capítulo é encerrado com a análise e discussão dos resultados.

No terceiro e último capítulo, **“Literatura afro-brasileira e práticas de leitura literária: possibilidades para Machado de Assis e Cruz e Sousa nas escolas”**, abordamos a luta histórica da população negra brasileira por educação, sublinhando as conquistas obtidas, sobretudo no campo da máquina pública, como a Lei 10.639/2003. Dando continuidade a essa reflexão, e orientados pela perspectiva da escola como um ambiente de possibilidades (HOOKS, 2013) e de superação do racismo (GOMES, 2003; MUNANGA, 2005), apresentamos os princípios das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004). Em seguida, aproximando-nos do campo literário, discutimos os conceitos de *literatura afro-brasileira* (DUARTE, 2014a) e *literatura negro-brasileira* (CUTI, 2010a), situando Machado de Assis e Cruz e Sousa como expoentes dessas vertentes. Também propomos uma reflexão sobre a presença da literatura na escola e sobre práticas de leitura literária (MARTIN, 2018, 2016; ROUXEL, 2013, 2012; REZENDE, 2017, 2013; ZILBERMAN, 2008), que faz emergir uma perspectiva de abordagem balizadora das possibilidades de trabalho com os escritores na escola, apresentada para fechar o capítulo.

Por fim, é relevante explicitar que neste trabalho fazemos uma escolha de nomenclatura, que também é política: utilizamos o termo “negro”, formulação contemporânea, inclusive no título da dissertação, como maneira de abarcar diversas denominações do século XIX e do momento presente: pretos, pardos, mulatos (claros e escuros), mestiços, afrodescendentes e afro-brasileiros. No entanto, estamos conscientes das especificidades com as quais o racismo atravessa essas diferentes identidades. No que diz respeito aos escritores estudados, por exemplo, Machado era um homem que no contexto do século XIX foi caracterizado como “mulato”, “mestiço” ou “pardo”, tendo se calado publicamente sobre sua negritude (DUARTE, 2009); Cruz e Sousa era um homem negro retinto, e não se calou sobre sua identidade racial, manifestando-a explicitamente na vida pública e nas suas obras literárias, tendo sofrido por isso e tardando a ser reconhecido no mundo da literatura (ALVES, 2011; CUTI, 2009).

## **1. O BRASIL DO SÉCULO XIX: EMANCIPAÇÃO, BRANQUEAMENTO E AUTORIA NEGRA**

Neste capítulo, inicialmente abordaremos o caminho percorrido rumo à Abolição da Escravatura, destacando as lutas por liberdade e as leis abolicionistas. Também discutiremos as políticas de imigração levadas a cabo pelo Governo brasileiro como uma forma de branquear o país, iniciativa ancorada em concepções eugênicas. Por fim, iluminados por esse contexto, exploraremos as trajetórias de Machado de Assis e Cruz e Sousa, escritores negros do século XIX que cumpriram importantes papéis na vida social brasileira e foram atravessados pela ideologia do branqueamento.

### **1.1 Leis de emancipação, políticas de imigração e *teoria do branqueamento***

Antes de se chegar à Abolição da Escravatura em 1888, percorreu-se no Brasil um longo caminho em busca da liberdade para os africanos e seus descendentes que viviam no país. Com o advento da Revolução Industrial – que trazia em seu bojo a necessidade de alterações nos modos de produção e ampliação dos mercados consumidores –, desde o início do século XIX o Brasil passou a sofrer fortes pressões internacionais, sobretudo da Inglaterra, para abandonar o regime escravocrata. Aliado a isso, o sistema escravocrata sofria duros ataques da população negra escravizada, na forma de fugas, revoltas, rebeliões, resgates de escravizados e toda a sorte de ações que atentavam contra a segurança dos senhores brancos (MOURA, 1981).

Com a Independência do Brasil, em 1822, o país se vê em um impasse diplomático e político, pois o reconhecimento da independência se desdobraria em um acordo com a Inglaterra, assinado em 1827, de tornar ilegal o tráfico de escravizados (MAMIGONIAN; GRINBERG, 2018). Com o objetivo de fortalecer esse acordo, em 1831 o país aprova a lei de proibição do tráfico, popularmente conhecida como Lei Feijó<sup>4</sup>, mas a iniciativa não vingou e o tráfico transatlântico continua a ocorrer clandestinamente até a lei ser revogada em 1837<sup>5</sup>. Em

---

<sup>4</sup> Por serem ineficientes, essas leis ficaram popularmente conhecidas como “Leis para inglês ver”, dando origem à expressão utilizada atualmente.

<sup>5</sup> Embora a lei de 1831 não tenha colocado fim ao tráfico transatlântico, ela foi utilizada futuramente pelo Movimento Abolicionista, sobretudo pelos juristas, para advogar pela liberdade de pessoas escravizadas. Luiz Gama, por exemplo, argumentava que a lei ainda estava em vigor e que, por isso,

decorrência disso, os ingleses promulgaram duas leis que fazem com que frotas britânicas fiscalizem o Atlântico para interceptar e apreender navios tumbeiros. A Lei Bill Palmerston, de 1839, previa a apreensão de navios portugueses, e a Lei Bill Aberdeen, de 1845, dedicada aos navios brasileiros. As leis diziam que as pessoas escravizadas seriam devolvidas ao continente africano, que o navio seria confiscado e que os comandantes seriam presos. Anos depois, em 1850, o governo de Dom Pedro II decreta a Lei Eusébio de Queirós, proibindo o tráfico transatlântico, mas mantendo a escravidão na legalidade.

Em consonância com a trajetória do conjunto de leis citadas acima, o crescimento do Movimento Abolicionista e o seu alcance nacional entre os anos 1860 e 1880 intensificaram a luta por liberdade (ALBUQUERQUE, 2018). Além disso, a Guerra do Paraguai (1864-1870) também cumpriu um importante papel no crescimento das ideias abolicionistas, pois muitos escravizados foram à guerra, inclusive com a promessa de liberdade, e retornaram ao Brasil com a exigência do fim da escravidão.

Em 1871, há a promulgação da Lei do Ventre Livre, que estabelece que os filhos de escravizados que nascessem a partir de então seriam libertados. A criança deveria permanecer sob os cuidados da mãe e de seu senhor até os nove anos de idade, quando se abririam duas possibilidades: caberia ao senhor decidir se a venderia ao governo, onde seria explorada até os 21 anos; ou a criança permaneceria sob a tutela do senhor também até os 21 anos de idade<sup>6</sup>. Esta lei se mostrou ineficaz porque a Abolição, em 1888, veio antes dessas pessoas completarem a idade prevista para serem libertadas. Em 1885, quando o sistema escravocrata dava seus últimos suspiros, o governo brasileiro aprova a Lei do Sexagenário, que impunha que os escravizados com mais de 60 anos seriam libertados – isso em um contexto no qual a expectativa de vida dessa população era de cerca de 30 anos.

Após o fim do tráfico e com a Lei do Ventre Livre, esgotam-se as fontes internas e externas do sistema escravista. Assim, diante desse panorama e da inevitável abolição que

---

do ponto de vista legal, os africanos trazidos para o país a partir dessa data deveriam ser livres, (MAMIGONIAN; GRINBERG, 2018).

<sup>6</sup> No que diz respeito ao acesso à educação, como será aprofundado no Capítulo 3, Gonçalves e Silva (2000) fazem uma importante constatação: “Fizemos questão de registrar que das 403.827 crianças nascidas no período entre 1871 e 1885, apenas 113 foram encaminhadas aos estabelecimentos de ensino, ou seja, 0,02%, o que significa dizer que a maioria esmagadora entrou no século XX com um déficit educacional gigantesco.” (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 141).

viria a seguir, surge uma preocupação por parte das classes dominantes: uma vez abolida a escravidão, o Brasil teria uma população predominantemente não-branca. Ao se analisar os números do Censo de 1872<sup>7</sup>, verifica-se que havia no Brasil uma população de 9.930.478 habitantes. Destes, 3.781.110 se declaravam brancos (38,1%); 3.801.692 pardos (38,3%); 1.960.442 (19,7%) pretos; e 387.234 caboclos (3,9%). Conforme indica Bento (2014, p. 32), “Esse medo do negro que compunha o contingente populacional majoritário no país gerou uma política de imigração europeia por parte do Estado brasileiro”, que fez com que milhões de europeus imigrassem para o Brasil a partir dos anos 1870.

É interessante notar que esses imigrantes contavam com subsídio do governo brasileiro, como podemos observar em um decreto de 1890 que, ao mesmo tempo, regulariza a entrada de imigrantes no Brasil e proíbe a entrada de pessoas dos continentes africano e asiático. Determinando, além disso, uma espécie de política de cotas, beneficiando imigrantes europeus brancos. Vejamos:

Art. 1º E' inteiramente livre a entrada, nos portos da Republica, dos individuos válidos e aptos para o trabalho, que não se acharem sujeitos á acção criminal do seu paiz, exceptuados os indigenas da Asia, ou da Africa que sómente mediante autorização do Congresso Nacional poderão ser admittidos de accordo com as condições que forem então estipuladas.

Art. 2º Os agentes diplomaticos e consulares dos Estados Unidos do Brazil obstarão pelos meios a seu alcance a vinda dos immigrants daquelles continentes, communicando immediatamente ao Governo Federal pelo telegrapho quando não o puderem evitar.

Art. 3º A policia dos portos da Republica impedirá o desembarque de taes individuos, bem como dos mendigos e indigentes.

Art. 4º Os commandantes dos paquetes que trouxerem os individuos a que se referem os artigos precedentes ficam sujeitos a uma multa de 2:000\$ a 5:000\$, perdendo os privilegios de que gozarem, nos casos de reincidencia.

Art. 5º Sómente terão passagem integral ou reduzida, por conta do Governo Federal:

1º As familias de agricultores, limitados aos respectivos chefes, ou aos seus ascendentes os individuos maiores de 50 annos;

---

<sup>7</sup> Publicação crítica do recenseamento geral do Império do Brasil de 1872. Núcleo de Pesquisa em História Econômica e Demográfica - NPHED. 2012. Disponível em: <http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br/pop-72-brasil/>. O Censo de 1872 é o primeiro levantamento completo realizado no Brasil. Considerado como uma política inovadora do governo de D. Pedro II, é o único censo que registra a população escravizada e a nacionalidade dos imigrantes. Em 2012, por iniciativa do NPHED da UFMG, ele teve suas contas corrigidas e foi disponibilizado na internet para consulta do público em geral.

2º Os varões solteiros maiores de 18 annos e menores de 50, uma vez que sejam trabalhadores agricolas;

3º Os operarios de artes mecanicas ou industriaes, artezãos e os individuos que se destinarem ao serviço domestico, cujas idades se acharem comprehendidas entre os limites do paragrapho precedente.<sup>8</sup>

Essa estratégia de imigração levada a cabo pelo governo brasileiro estava ancorada nas teorias raciais que surgiram no século XIX, também chamadas de Darwinismo racial, que, de maneira geral, apregoavam que existiam diferenças fundantes entre brancos e negros, inclusive do ponto de vista biológico<sup>9</sup>, colocando homens brancos europeus no topo da pirâmide social. Essas teorias, predominantes nas ciências sociais, na biologia e na medicina, fundamentaram a eugenia, que pregava a total separação e isolamento das raças, estimulando a reprodução da branca, tida como superior, buscando o extermínio da negra e da indígena<sup>10</sup>, consideradas inferiores (SCHWARCZ, 1993).

A eugenia, por sua vez, fundamentou a *teoria do branqueamento*, cujo objetivo era trazer europeus para o Brasil para se misturarem à população não-branca, levando-a a desaparecer gradualmente, porque se acreditava na ideia racista de que os genes do branco eram mais fortes e superiores<sup>11</sup>. Para muitos adeptos dessas ideias racistas, o país deveria se fortalecer com os valores europeus, e a mestiçagem era uma via segura de se chegar a uma nação branca em seu fenótipo e em sua cultura.

Essas teorias adquirem tamanha relevância que, em 1911, acontece o Congresso Universal das Raças, em Londres, e o Brasil enviou como representante o então diretor do

---

<sup>8</sup>

Disponível

em:

<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-528-28-junho-1890-506935-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 08 de março de 2019. É significativo retomar esses decretos na discussão atual sobre as cotas raciais, uma vez que imigrantes europeus foram privilegiados com incentivos materiais pelo Estado brasileiro.

<sup>9</sup> O italiano Cesare Lombroso, criador da “antropologia criminal”, por exemplo, defendia que pessoas negras eram criminosas “naturais”, pois já nasciam com uma predisposição genética e física para o crime.

<sup>10</sup> É importante notar que não houve, por parte do governo brasileiro, políticas para inclusão da população negra após a Abolição. Assim, essas pessoas ficaram lançadas à própria sorte e sem recursos mínimos que garantissem sua subsistência, o que contribuiu com o projeto eugenista.

<sup>11</sup> No entanto, para uma parte dos ideólogos racistas, como o francês Arthur de Gobineau e o brasileiro Nina Rodrigues, a mestiçagem seria uma das piores possibilidades para a humanidade, porque ela levava à degeneração social e biológica.

Museu Nacional, João Batista de Lacerda. O médico e cientista apresentou uma tese chamada “Sur les métis au Brésil” (Sobre os mestiços do Brasil), com uma projeção que estimava que em 100 anos o Brasil se tornaria um país quase que totalmente branco: “Tomando para base do calculo os algarismos correspondentes aos diagrammas, daqui a um seculo, a população do Brasil será composta de: Brancos - 80:100, Mestiços negroides - 3:100, Indígenas - 17:100 e Negros - 0” (LACERDA, 1912, p. 97).

No quadro a seguir, é possível encontrar diversas declarações de intelectuais e políticos da virada do século XIX para o XX que iam ao encontro das apostas de Lacerda e corroboraram com sua visão:

### Quadro 1 - Declarações sobre a teoria do branqueamento no Brasil

<p>Sílvio Romero (1851-1914) - advogado, jornalista, historiador, filósofo, sociólogo, escritor e político</p>	<p>Sílvio Romero, em seu livro <i>A Literatura Brasileira e a Crítica Moderna</i>, de 1880.</p> <p><i>A minha tese, pois, é que a vitória na luta pela vida, entre nós, pertencerá, no porvir ao branco; mas que este, para essa mesma vitória, atentas as agruras do clima, tem necessidade de aproveitar-se do que útil as duas outras raças lhe podem fornecer, máxime a preta, com que tem cruzado. Pela seleção natural, todavia, depois de prestado o auxílio de que necessita, o tipo branco irá tomando a preponderância até mostrar-se puro e belo como no velho mundo. Será quando já estiver de todo aclimatado no continente. Dois fatos contribuirão largamente para tal resultado: - de um lado a extinção do tráfico africano e o desaparecimento constante dos índios, e de outro a emigração europeia</i> (SKIDMORE, 1976, p. 53).</p>
<p>Oliveira Lima (1867-1928) - jurista, sociólogo, historiador e professor</p>	<p>Oliveira Lima, citado por José Veríssimo, no <i>Jornal do Comércio</i> em 4 de dezembro de 1899.</p> <p><i>Não há perigo de que o problema negro venha a surgir no Brasil. Antes que pudesse surgir seria logo resolvido pelo amor. A miscigenação roubou o elemento negro de sua importância numérica, diluindo-o na população branca. Aqui o mulato, a começar da segunda geração, quer ser branco, e o homem branco (com raras exceções)... acolhe-o, estima-o no seu meio. Como nos asseguram os etnógrafos, e como pode ser confirmado à primeira vista, à mistura de raças é facilitada pela prevalência do elemento superior. Por isso mesmo, mais cedo ou mais tarde, ela vai eliminar a raça negra daqui. É óbvio que isso já começa a ocorrer. Quando a</i></p>



	<p><i>imigração, que julgo ser a primeira necessidade do Brasil, aumentar; irá, pela inevitável mistura, acelerar o processo de seleção (ibid., p. 90).</i></p>
<p>Oliveira Vianna (1883-1951), sociólogo e jurista</p>	<p>Oliveira Vianna, na sua obra <i>Evolução do Povo Brasileiro</i>, de 1922.</p> <p><i>Esse admirável movimento imigratório não concorre apenas para aumentar rapidamente, em nosso país, o coeficiente da massa ariana pura: mas também, cruzando-se e recruzando-se com a população mestiça, contribui para elevar, com igual rapidez, o teor ariano do nosso sangue (ibid., p. 221).</i></p>
<p>Afrânio Peixoto (1876-1947) - médico, historiador, político e escritor</p>	<p>Carta de Afrânio Peixoto a Fidélis Reis, em 1923.</p> <p><i>Trezentos anos, talvez, levaremos para mudar de alma e alvejar a pele, e se não-brancos, ao menos disfarçados, perdermos o caráter mestiço. [...] É neste momento que a América pretende desembaraçar-se do seu núcleo de 15 milhões de negros no Brasil. Quantos séculos serão precisos para depurar-se todo esse mascavo humano? Teremos albumina bastante para refinar toda essa escória?... Deus nos acuda, se é brasileiro! (ibid., p. 215).</i></p>
<p>Artur Neiva (1880-1943) - político, etnógrafo e cientista</p>	<p>Artur Neiva, em seu livro <i>Daqui e de Longe; Crônicas Nacionais e de Viagem</i>, de 1927.</p> <p><i>Por que irá o Brasil, que resolveu tão bem o seu problema de raça, implantar em seu seio uma questão que não entra nas nossas cogitações? Daqui a um século, a nação será branca (ibid., p. 212).</i></p>
<p>João Pandiá Calógeras (1870-1934) - historiador e político</p>	<p>João Pandiá Calógeras, na sua obra <i>Formação Histórica do Brasil</i>, de 1930.</p> <p><i>A mancha negra tende a desaparecer num tempo relativamente curto em virtude do influxo da imigração branca em que a herança de Cam se dissolve. Roosevelt tinha observado com exatidão que o futuro nos reserva uma grande alegria: a feliz solução de um problema inçado de tremendos, mortais, problemas – os problemas de um possível conflito entre as duas raças (ibid., p. 224).</i></p>

Essa ideia de “salvar o Brasil” por meio da mestiçagem também encontrou grandes propagadores no campo das artes visuais. Uma evidência disso é a pintura *A redenção de Cam*, do espanhol Modesto Brocos:

**Imagem 1 - A redenção de Cam, 1895, Modesto Brocos**



Brocos, Modesto. **A redenção de Cam**. 1895. Óleo sobre tela, 199 cm x 166 cm. Museu Nacional de Belas Artes.

O quadro foi pintado em 1895 pelo espanhol que viveu no Brasil, Modesto Brocos, reconhecido eugenista e defensor da extinção da população negra por meio da miscigenação. A pintura foi usada por João Batista de Lacerda no Primeiro Congresso Universal das Raças, em 1911, já citado neste trabalho, para ilustrar o processo de branqueamento que estaria em curso no Brasil. O título da pintura remete ao episódio bíblico em que Noé adormece embriagado e nu em sua tenda, quando Cam, seu filho, o vê e zomba dele. Quando o patriarca acorda e toma ciência do ocorrido, amaldiçoa Cam a todos os seus descendentes. Leituras equivocadas dos textos bíblicos afirmam que Cam seria o ancestral de todos os africanos e, portanto, todas as pessoas negras seriam amaldiçoadas<sup>12</sup>.

Na imagem, à esquerda vê-se uma mulher idosa, negra retinta, que parece olhar para o céu e agradecer por algum milagre; no meio, ao que tudo indica, está a sua filha, uma mulher jovem, negra de pele clara, com uma criança branca no colo; ao lado direito está um homem branco, que sorri orgulhoso para seu filho. Essa seria a redenção de Cam: a volta ao início branco e puro; a salvação de seus descendentes, antes amaldiçoados, por meio do branqueamento. E isso apontaria para um futuro promissor para o Brasil, moderno e branco.

Como se viu, a aposta oficial do Brasil era um país totalmente branco, que seria possível por meio da mestiçagem. Sabe-se que esse tema ocupou não apenas os eugenistas, mas também os intelectuais que buscavam compreender a construção da sociedade brasileira. Assim, há uma corrente de pensadores da primeira metade do século XX que enxerga no processo de miscigenação brasileiro uma evidência de que as relações raciais no Brasil teriam sido e ainda são harmônicas. A consolidação de uma imagem do Brasil no exterior como um paraíso racial se deu pela aparente ausência de atrito racial. Essa ideia foi construída em grande parte em comparação com os Estados Unidos, uma vez que no Brasil não havia as formas mais cruéis e humilhantes como naquele país (MEDEIROS, 2004). Não haveria tensões raciais uma vez que estariam borradas as fronteiras entre senhores e escravizados e essa “mistura” seria algo próprio e específico daquilo que formou o Brasil. Segundo Bento

---

<sup>12</sup> Infelizmente, ainda hoje esse mito racista é disseminado. Recentemente, em 2011, o deputado federal e pastor evangélico Marcos Feliciano afirmou que africanos descendem de ancestral amaldiçoado. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/poder/2013/04/1257600-feliciano-volta-a-afirmar-que-africanos-sao-amaldicoados.shtml>. Acesso em 08 de março de 2019.

(2014), essa ideia foi impulsionada por Gilberto Freyre, sobretudo nas obras *Casa-Grande & Senzala* (1933) e *Sobrados e Mucambos* (1936).

## 1.2 Liberdade, intelectualidade e autoria negra no século XIX

Uma das facetas mais cruéis do racismo à brasileira e da história do país é a omissão do papel da população negra em prol de sua própria liberdade. A narrativa que se construiu e se consolidou mostra uma visão parcial sobre a história da escravidão, que ironicamente desconsidera a luta contra essa instituição; esconde as investidas e diversas formas de resistência desde o início do tráfico negreiro. Contudo, nas últimas décadas, diversos pesquisadores têm se dedicado a mostrar o papel protagonista da população negra, que contradiz esse lugar de resignada subalternidade e ressignifica a saga dos africanos escravizados e de seus descendentes no Brasil.

Clóvis Moura, no clássico *Rebeliões da senzala: quilombos, insurreições, guerrilhas*, publicado pela primeira vez em 1959, explicita como desde o início do processo escravista os africanos sequestrados não se conformaram às suas situações, mas buscavam de diversas maneiras a construção da liberdade<sup>13</sup>. Uma dessas maneiras, e a mais conhecida, era a vivência em quilombos<sup>14</sup>, que significava a construção de um modo de vida alternativo, no qual se podia gozar de certa liberdade. Representando, portanto, não apenas o ajuntamento de pessoas fugidas da vida escrava, mas a possibilidade da construção de um novo modo de vida e organização política, econômica, social, cultural e militar.

Além da vivência em quilombos, existiram outras maneiras de exercer a liberdade em meio à escravidão, como a fundamental participação de intelectuais negros na vida nacional. Estudos apontam que essas pessoas compartilhavam espaços não somente geográficos, mas

---

<sup>13</sup> No prólogo da terceira edição, lê-se: “O livro surgiu levantando a temática e a problemática dos conflitos entre senhores e escravos num momento em que os setores mais categorizados da nossa historiografia afirmavam o contrário. Surgiu solitário e pioneiro numa época em que, por exemplo o próprio Fernando Henrique Cardoso, apesar da sua contribuição à análise do sistema escravista no Brasil, afirmava que os escravos foram ‘testemunhos mudos de uma história para a qual não existiam senão como uma espécie de instrumento passivo.’” (MOURA, 1981, p. 11).

<sup>14</sup> O mais conhecido é o Quilombo dos Palmares, localizado na Serra da Barriga, onde atualmente é o estado de Alagoas. Tratava-se de um conjunto de vários mocambos que em seu auge chegou a reunir aproximadamente 20.000 pessoas.

também políticos e profissionais, e muitas vezes atuavam de forma conjunta e organizada (PINTO, 2018; FERREIRA, 2012). Homens negros, livres e letrados, como Machado de Assis e Cruz e Sousa, sobre os quais falaremos a seguir.

### 1.2.1 “Me disseram que era... de cor como eu. Será?”<sup>15</sup>: Machado de Assis, um escritor negro

*Houve sol, e grande sol, naquele domingo de 1888, em que o Senado votou a lei, que a regente sancionou, e todos saímos à rua. Sim, também eu saí à rua, eu o mais encolhido dos caramujos, também eu entrei no préstito, em carruagem aberta, se me fazem favor, hóspede de um gordo amigo ausente; todos respiravam felicidade, tudo era delírio. Verdadeiramente, foi o único dia de delírio público que me lembra ter visto.*

Machado de Assis. *Gazeta de Notícias*, 14 de maio de 1893.

Joaquim Maria **Machado de Assis**, considerado o maior escritor brasileiro, nasceu em 1839, no Morro do Livramento, no Rio de Janeiro. A casa onde nasceu era próxima ao Valongo – região de desembarque de africanos escravizados, entre os séculos XVIII e XIX – e, portanto, “registrava um cotidiano repleto de lances da escravidão” (PINTO, 2018, p. 150). O fundador da Academia Brasileira de Letras era negro<sup>16</sup>, neto de pessoas escravizadas que haviam conquistado a liberdade e filho de Francisco José de Assis, homem negro nascido livre, e de Maria Leopoldina Machado da Câmara, mulher branca portuguesa (PINTO, 2018).

Pode-se afirmar que o “Bruxo do Cosme Velho”<sup>17</sup> teve sua vida atravessada pela ideologia do branqueamento. Um dos episódios mais conhecidos é o que envolve o historiador e crítico literário José Veríssimo e o político e jurista Joaquim Nabuco, ambos

---

<sup>15</sup> Trecho de carta do escritor Antonio Candido Gonçalves Crespo, brasileiro também negro que vivia em Lisboa, direcionada a Machado de Assis.

<sup>16</sup> As tentativas de branqueamento de Machado de Assis se deram até mesmo em seus documentos, a julgar por seu atestado de óbito que dizia que o escritor era de “cor branca” (Anexo A).

<sup>17</sup> Epíteto popularizado por Carlos Drummond de Andrade no poema “A um Bruxo, com Amor”, publicado inicialmente no jornal *Correio da Manhã*, em 1958.

muito próximos de Machado e também idealizadores da Academia Brasileira de Letras. Em um artigo para o *Jornal do Comércio*, em 1908, logo após a morte de Machado, Veríssimo enaltece as qualidades do escritor e o situa como “mestiço” e “mulato”:

São tanto mais de admirar e até de maravilhar essas qualidades de medida, de tato, de bom gosto, em suma de elegância, na vida e na arte de Machado de Assis, que elas são justamente as mais alheias ao nosso gênio nacional e, muito particularmente, aos mestiços como ele. [...]. Mulato, foi de fato um grego da melhor época, pelo seu profundo senso de beleza, pela harmonia de sua vida, pela eurtmia da sua obra. (VERÍSSIMO, 1908 apud AZEVEDO, 2008).

O artigo obteve ampla repercussão e a resposta mais enérgica partiu de Nabuco, que criticou essa caracterização, em uma carta pessoal, fazendo com que Veríssimo nunca publicasse o artigo em nenhum de seus livros posteriores:

Seu artigo no ‘Jornal’ está belíssimo, mas essa frase causou-me um arrepio: ‘Mulato, foi de fato um grego da melhor época’. Eu não teria chamado o Machado ‘mulato’ e penso que nada lhe doeria mais do que essa síntese. Rogo-lhe que tire isso quando reduzir os artigos a páginas permanentes. A palavra não é literária e é pejorativa, basta ver-lhe a etimologia. Não sei se alguma vez ele a escreveu e que tom lhe deu. O Machado para mim era um branco, e creio que por tal se tomava; quando houvesse sangue estranho, isto em nada afetava a sua perfeita caracterização caucásica. Eu pelo menos só vi nele o ‘grego’. O nosso pobre amigo, tão sensível, preferiria o esquecimento à glória com a devassa sobre suas origens. (NABUCO, 2019, p. 346).

Por outro lado, também há valiosos relatos de outros contemporâneos de Machado de Assis, que “atestam” um fenótipo negro, como o do jornalista e escritor Humberto de Campos, em um artigo para o *Diário de Notícias*, em 1933:

Era miúdo de figura, mulato de sangue, escuro de pele, e usava uma barba curta e de tonalidade confusa, que dava ares de antigo escravo brasileiro, filho do senhor e criado na casa de boa família. Era gago de boca, límpido de espírito e manso de coração. E tornara-se pelo estudo e pelo trabalho o mais belo nome, e a glória pura e mais legítima, das letras nacionais. (CAMPOS, 1933 apud NOBRE, 2011, n.p).

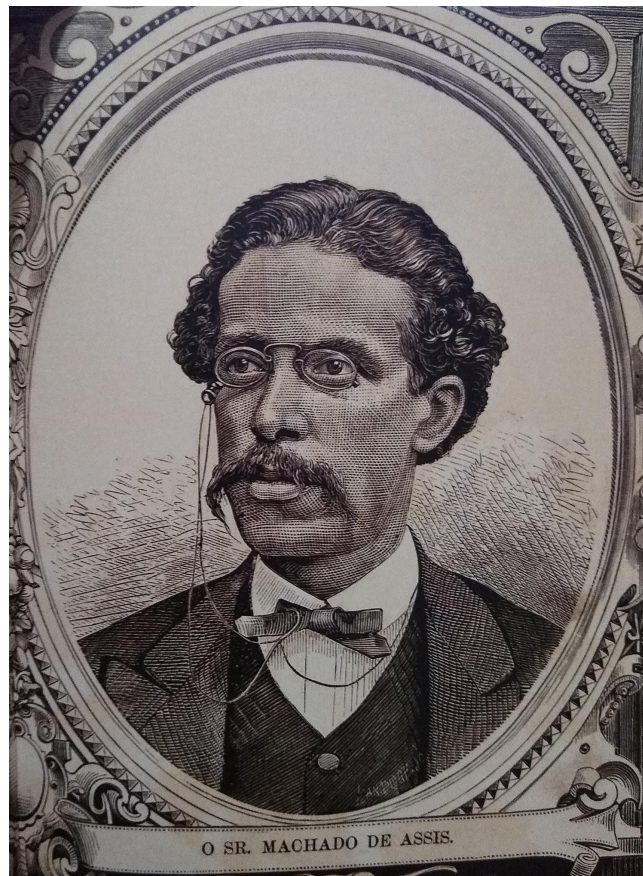
No entanto, mesmo com o registro de depoimentos como o de Humberto de Campos, é importante observar que a ideologia do branqueamento em relação a Machado prevalece até os dias de hoje. A exemplo disso, temos o caso da propaganda da Caixa Econômica Federal, exibido em 2011<sup>18</sup>. O intuito da publicidade era salientar como esse banco está ligado à

<sup>18</sup> Disponível em: <https://youtu.be/idaAFaYXnAM>. Acesso em: 15 de janeiro de 2019.

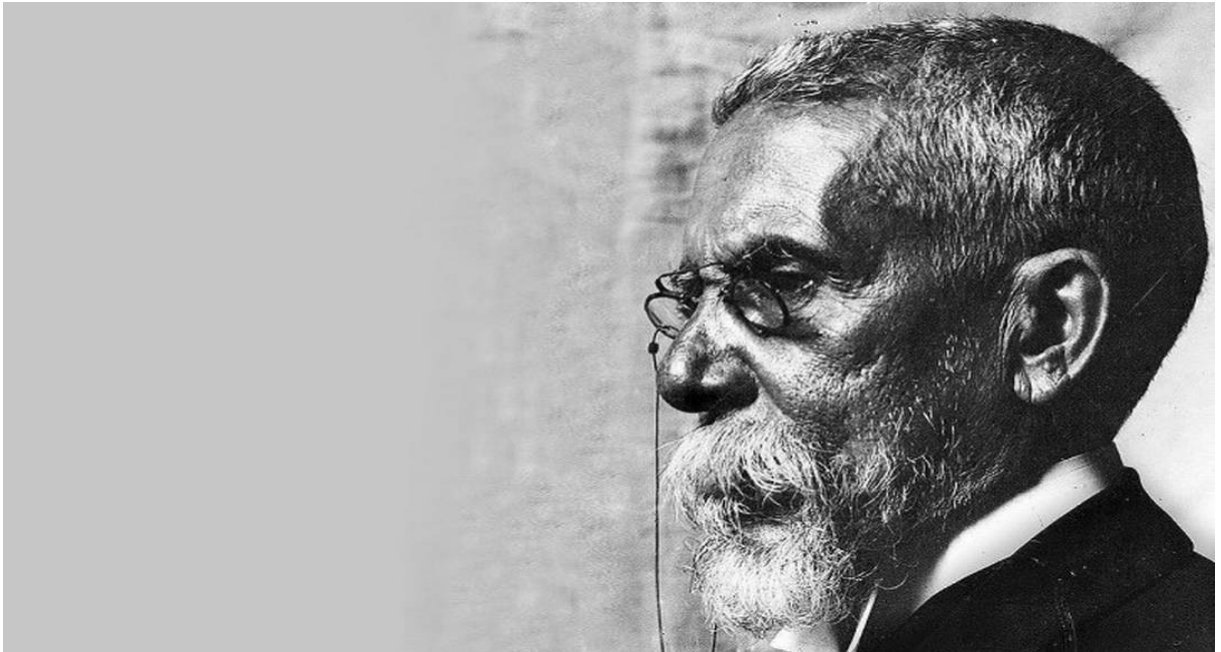
própria história brasileira, sendo o primeiro do país, e para isso explicitou o fato do escritor ter sido um dos primeiros correntistas. Para o espanto de muitos e indiferença de outros, no comercial o ator que representa Machado é branco. Após inúmeras críticas, a Caixa Econômica Federal pediu desculpas à sociedade e refez o comercial, desta vez com um ator negro, com um tom de pele mais próximo ao que seria o do escritor.

É sintomático o fato de os registros nos quais Machado de Assis apresenta um fenótipo inegavelmente negro não sejam muito conhecidos ou tenham vindo a público há pouco tempo. Nas imagens a seguir vemos exemplos bastante significativos:

### Imagem 2 - Machado de Assis



Nesta ilustração, Machado de Assis aparece ao lado do botânico J. Barbosa Rodrigues (retirado na nossa edição da imagem), na revista *O novo mundo*, de Nova York, em 1875. Fonte: *A olhos vistos: uma iconografia de Machado de Assis*. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2008.

**Imagem 3 - Machado de Assis**

Esta fotografia sem identificação de data e autor foi trazida a público inicialmente por Raymundo Magalhães Júnior, em 1957. Provavelmente tenha sido tirada nos primeiros anos do século XX. A imagem mostra um Machado com traços negróides e pele escura. Fonte: Acervo do Museu Nacional de Belas Artes.



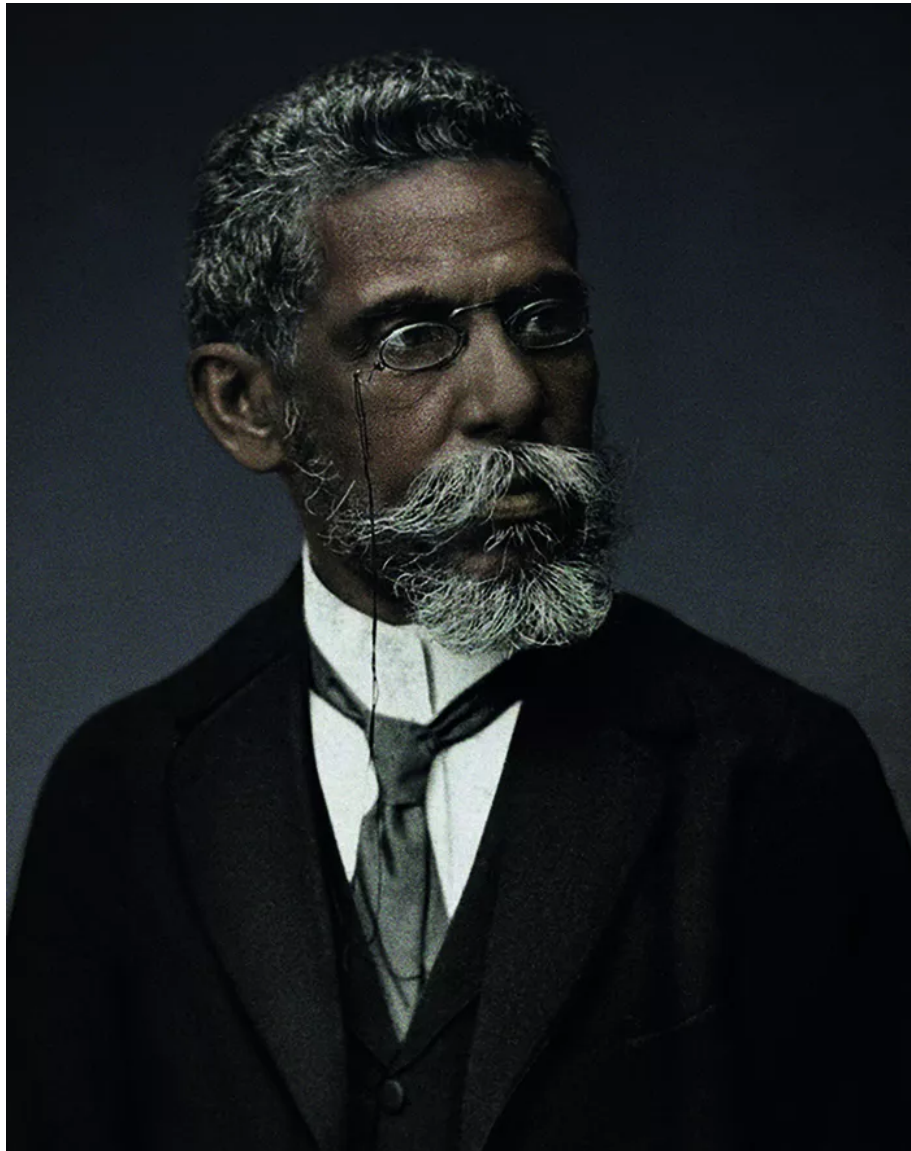
**Imagem 4 - Machado de Assis**

Machado de Assis, em foto de janeiro de 1908, na revista argentina *Caras y Caretas*. A fotografia foi descoberta em 2018 pelo pesquisador Felipe Rissato, na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional de España. O registro é provavelmente o último de Machado, que faleceu em setembro de 1908. Fonte: Acervo Nacional de España.

Tendo em vista essa questão das imagens do escritor, em 2019 a Faculdade Zumbi dos Palmares lançou a campanha Machado de Assis Real, colorindo uma imagem de 1893. Para

os organizadores da campanha, trata-se de “errata histórica feita para impedir que o racismo na literatura seja perpetuado”. José Vicente, reitor da faculdade, complementa: “A campanha traz a verdade e a possibilidade, especialmente para os negros, de celebrar um gênio a partir de sua filiação comunitária. E, para o Brasil, mostra como barreiras artificiais do passado não foram o suficiente para barrar a genialidade”<sup>19</sup>. A imagem pode ser vista a seguir:

### **Imagem 5 - Campanha Machado de Assis Real**



A imagem originalmente publicada na revista *O Álbum*, em 1893, foi colorizada e disponibilizada para acesso público pelos organizadores da campanha. Fonte: <http://www.machadodeassisreal.com.br/>

---

<sup>19</sup> Disponível em: <http://www.machadodeassisreal.com.br/>. Acesso em: 08 de março de 2019.

Infelizmente, além do branqueamento de seu fenótipo, há outro de igual ou maior força: o branqueamento de sua atuação política e de sua literatura. Por muito tempo, Machado de Assis foi tido como pessoalmente omissos no debate racial e acusado de compactuar com as classes dominantes da época (GUIMARÃES, 2019). Mesmo que grandes estudiosos tenham se dedicado a desmontar essa percepção – mergulhando nos mais variados gêneros escritos pelo autor e encontrando ali forte articulação com a vida política nacional (BROCA, 1957; MAGALHÃES JÚNIOR, 1955; PEREIRA, 1944; PEREIRA, 1936) –, ao longo do tempo, foi se consolidando a imagem de um escritor que não se posicionava politicamente e que ignorava a situação da população negra no Brasil, embora essa lhe tocasse diretamente. Essa noção aparece até mesmo em grandes manuais de literatura, como o de Alfredo Bosi (2017, p. 185): “ficaram proverbiais a fria compostura pessoal e o absentismo político que manteve nos anos derradeiros”.

No entanto, nas últimas décadas vem ganhando força uma leitura que considera, entre outras questões, sua condição de homem negro, livre e letrado em uma sociedade escravocrata<sup>20</sup>. Octavio Ianni (2011 apud LOPES, 2014, p. 65), por exemplo, classifica-o, junto a Cruz e Sousa e Lima Barreto, como o “fundador da literatura negra” no Brasil<sup>21</sup>. Nesse sentido, em *Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista* (2018), a historiadora Ana Flávia Magalhães Pinto demonstra que grandes intelectuais negros do século XIX não apenas foram contemporâneos, como muitas vezes atuaram de forma conjunta e organizada em prol da abolição. Essa experiência racial comum entre eles também fez com que se observassem e se interessassem uns pelos outros, como demonstra carta de 1871 do escritor Antonio Candido Gonçalves Crespo, brasileiro também negro que vivia em Lisboa, direcionada a Machado de Assis:

A Vossa Excelência, já eu conhecia de nome há bastante tempo. De nome e por uma secreta simpatia que para si me levou, quando me disseram que era... de cor como eu.

---

<sup>20</sup> Torna-se importante salientar que nos anos 1930, muito por força do trabalho de Lúcia Miguel Pereira (1936), biógrafa de Machado, ganha força a ideia de Machado como um escritor “mulato”, identidade entendida de maneira positiva.

<sup>21</sup> Embora Ianni classifique os autores citados dessa forma, outros estudos apontam escritores como Luiz Gama (FERREIRA, 2012) e Maria Firmina dos Reis (MIRANDA, 2019) como precursores da literatura negra no Brasil. Além disso, Duarte (2014a) remonta uma tradição literária afro-brasileira que se inicia com Domingos Caldas Barbosa, poeta nascido em 1738.

Será? Se o não é nem por isso me deixa de ser agradável travar conhecimento com Vossa Excelência, e assinar-me aqui com toda a efusão de uma sincera simpatia e afetuoso respeito. (GONÇALVES CRESPO, 1871 apud PINTO, 2018, p. 157).

Não há registrada a resposta de Machado, mas há “elementos que permitem pelo menos dizer que ele não se ofendeu com o comentário e seguiu nutrindo afeição e contato com Gonçalves Crespo” (PINTO, 2018, p. 157). Na carta, é interessante notar um reconhecimento entre dois intelectuais negros que muito provavelmente enfrentavam experiências raciais semelhantes.

Olhar para a trajetória desses sujeitos é fundamental, na medida em que é possível reconhecer as diferentes possibilidades de exercer a liberdade e o engajamento na vida nacional. Machado sabia do papel dos intelectuais, conforme atesta um texto seu para *A Marmota*, escrito em 1858, quando ainda era muito jovem:

No estado atual das coisas, a literatura não pode ser perfeitamente um culto, um dogma intelectual, e o literato não pode aspirar a uma existência independente, mas sim tornar-se um homem social, participando dos movimentos da sociedade em que vive e de que depende. (MACHADO DE ASSIS, 1858 apud PINTO, 2018, p. 146).

Dessa maneira, iluminados por sua trajetória e tendo em vista que o autor era consciente de seu protagonismo na cultura e sociedade brasileira (GUIMARÃES, 2017), talvez seja possível lançar um olhar mais apurado para sua produção literária. No tocante à literatura machadiana, embora os protagonistas de seus romances e da maior parte de seus contos sejam brancos, sua produção não deixa dúvidas de onde Machado fala: é de baixo, da base, do pobre e, também, do negro. Machado se coloca ao lado dos oprimidos e não dos opressores, ou para fazer uso das palavras de Cuti, o escritor e a voz que emana de seu texto se aliam aos “discriminados e não com os discriminadores” (CUTI, 2010a, p. 63). Machado contradiz a tônica comum da literatura de sua época, que insistia em representar o negro sob o signo do preconceito. Para Luiz Costa Lima (1997, p. 41), "Machado ginga e dribla, faz da capoeira um estilema". Da mesma forma, Duarte caracteriza Machado de Assis como um escritor que se utiliza de “estratégias de caramujo”, na qual o autor opta pelo confronto “às escondidas”, característica comum à boa parte de sua obra: “Machado nunca opta pelo

confronto aberto. Ao contrário, vale-se da ironia, do humor, da diversidade de vozes, e de outros artifícios para inscrever seu posicionamento” (DUARTE, 2009, p. 253).

Considerando a problemática da mestiçagem no Brasil e o seu legado em termos de “limbo racial”, Cuti (2010a) distingue “negros” e “mestiços” no contexto brasileiro, por entender que os últimos, muitas vezes, não se reconhecem como negros e, inclusive, reproduzem a discriminação racial como maneira de se distanciar de sua negritude. No entanto, para Abdias do Nascimento, “[...] a posição do mulato essencialmente equivale àquela do negro: ambos vítimas de igual desprezo, idêntico preconceito e discriminação, cercados pelo mesmo desdém da sociedade brasileira institucionalmente branca” (NASCIMENTO, 2016, p. 84). A questão é complexa, pois certas identidades negras – por eventualmente não sofrerem as formas mais explícitas do racismo, a depender de suas características fenotípicas – tendem a não se enxergarem como negros, e para Cuti:

Discriminar, portanto, é também uma forma de os mestiços de diversas origens negarem-se como ‘negros’, mesmo que seus vínculos estejam presentes em sua ascendência, no teor de melanina da pele ou nas suas características faciais. (CUTI, 2010a, p. 17).

Machado era um homem negro, não retinto, e a leitura que se fez até pouco tempo era que ele, em vida, havia aderido à ideologia do branqueamento, reproduzindo a desumanização da população negra vigente na literatura brasileira do século XIX. Para Duarte, no entanto, embora não haja em Machado uma voz assumidamente negra, não há tampouco aderência ao discurso da branquitude:

Machado não compartilha nem endossa em seus escritos tal pensamento. Caso o fizesse, estaria de braços dados com a recusa ao pertencimento étnico, a que tantos negros e mulatos ‘de alma branca’ aderiram, inclusive intelectuais do porte de Tobias Barreto, entre outros. Nos escritos machadianos não se veem em nenhum momento palavras de apoio, mesmo que implícito ou subentendido, à escravidão. Nem se encontram os estereótipos recorrentes cujo foco é a desumanização dos afro-descendentes. (DUARTE, 2009, p. 252-253).

Para a continuidade da reflexão aqui proposta, parece bastante útil convocar os escritos de Antonio Candido. Em uma de suas principais obras, *A formação da literatura brasileira*

(1993), o crítico propõe a noção de “sistema literário”, isto é, um sistema articulado que reúne autores, obras e público. Trata-se de um movimento completo e complementar, no qual um escritor está em constante diálogo com outros autores, onde há uma produção literária “mais ou menos consciente” de sua função e um público que recepciona essas obras. Considerando a dimensão do público, cabe, então, a pergunta: a que horizonte de expectativas (JAUSS, 1994) respondia Machado de Assis? O escritor era um homem público e sabia dos riscos em se expor demais, era ciente de que uma voz proeminente negra em seus textos talvez significasse a sua morte social:

Quando se tem à frente um crítico branco do século XIX ou do início do século XX, o escritor negro, consciente daquela expectativa, vai seguir o diapasão do lamento. [...] Como um dado da realidade, a recepção que se estabelecia impunha, previamente, seu código de aceitabilidade. [...] Além do crítico, eram majoritariamente brancos os possíveis leitores. [...] Escritores negros sempre tiveram de contar, como qualquer outro artista, com a recepção branca. Ora, se o escritor conhece a concepção de raça que predomina na sociedade [...] procurará não ferir a expectativa literária para não comprometer o sucesso de seu trabalho. (CUTI, 2010a, p. 27-28).

Para Cuti, há um círculo vicioso que alimenta os preconceitos, que por sua vez alimentam os artistas, intelectuais e escritores. Segundo o autor, as quebras dessa engrenagem têm sido feitas por aqueles que enfrentam com coragem a problemática das relações raciais brasileiras. Cuti diz ainda:

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

Sem dúvida, Machado de Assis é um dos escritores que rompe esse círculo, e sua literatura é conhecida por mergulhar de forma crítica, complexa e aprofundada nas relações sociais e raciais do Brasil. Sua condição de homem negro, de origem pobre, nascido em uma sociedade escravocrata afirmam seu pertencimento racial negro. E o mais importante aqui: esse pertencimento está traduzido na textualidade de suas produções literárias (DUARTE, 2009).

### 1.2.2 Cruz e Sousa, o Dante Negro<sup>22</sup>

*Mas, que importa tudo isso?! Qual é a cor da minha forma, do meu sentir? Qual é a cor da tempestade de dilacerações que me abala? Qual a dos meus sonhos e gritos? Qual a dos meus desejos e febre?*

Cruz e Sousa, “Emparedado”.

João da **Cruz e Sousa**, nascido em 1861, era filho de Guilherme da Cruz, pedreiro, e Carolina Eva da Conceição, lavadeira e cozinheira. Seus pais eram escravizados a serviço do Coronel Guilherme Xavier de Sousa. O escritor nasceu na cidade de Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina. A família do Poeta Negro era composta por pessoas negras retintas (MAGALHÃES JÚNIOR, 1972), muito provavelmente de origem bantu (ALVES, 2011) e “Não possuía qualquer mescla de sangue europeu, diverso em origem de muitos homens negros que lhe seriam contemporâneos, entre os quais Machado de Assis, José do Patrocínio, Luiz Gama [...]” (ALVES, 2011, p. 13).

Não há consenso entre os biógrafos sobre a condição de Cruz e Sousa quando do seu nascimento – para alguns, o escritor nasceu livre, para outros, como é o caso do jornalista e crítico Uelinton Farias Alves, ele nasceu ainda sob a condição de escravizado:

O menino João da Cruz nasceu ainda sob o jugo da condição de escravo, como o próprio pai ainda o era. Tais condições nos intrigam até hoje. Pai escravo; mãe liberta. Não que isso fosse uma exceção no Brasil desde a época colonial (ALVES, 2011, p. 14).

Mesmo sua brilhante trajetória escolar não foi o suficiente para livrá-lo do racismo e do preconceito<sup>23</sup>. De maneira semelhante a Machado de Assis, “A infância e a meninice de João da Cruz, na Cidade do Desterro da segunda metade do século XIX, foi marcada pelos sobressaltos de vidas submetidas ao jugo do escravismo” (ALVES, 2011, p. 15). Em 1883, o escritor ingressa em uma companhia teatral e percorre o país, travando relações com jornalistas, artistas, escritores, músicos, políticos, donos de jornais, etc. É nesse momento também que profere suas conhecidas palestras anti-escravistas em vários cantos do Brasil

<sup>22</sup> Cruz e Sousa possuía algumas alcunhas, como Poeta Negro, Cisne Negro e Dante Negro. Esta última foi dada pelo poeta simbolista Alphonsus de Guimaraens, em referência ao escritor italiano Dante Alighieri.

<sup>23</sup> Em 1884, por exemplo, Cruz e Sousa é nomeado Promotor de Laguna, Santa Catarina, mas é impedido de assumir o cargo por ser negro, segundo Alves (2011).

(MAGALHÃES JÚNIOR, 1972). Na imagem a seguir, o escritor posa para uma fotografia tirada durante uma de suas viagens:

**Imagem 6 - Cruz e Sousa**



Fotografia tirada em 1884, em Pernambuco, durante uma de suas viagens com a companhia de teatro.  
Fonte: Fundação Casa de Rui Barbosa.



Com a Abolição da Escravatura, em 1888, Cruz e Sousa se muda para o Rio de Janeiro em 1890, e passa a trabalhar como redator no jornal *Cidade do Rio*<sup>24</sup>, dirigido por José do Patrocínio, um dos maiores e mais conhecidos abolicionistas negros. Estabelecido na então capital da República, o autor passa por dificuldades financeiras e profissionais que acabam levando-o à tuberculose, e depois à morte, sendo reconhecido como um grande escritor apenas postumamente (ALVES, 2011; MAGALHÃES JÚNIOR, 1972). Em carta (Anexo B) a seu amigo Virgílio Várzea, em janeiro de 1889<sup>25</sup>, o autor desabafa:

Quem me mandou vir cá abaixo à terra arrastar a calceta da vida! Procurar ser elemento entre o espírito humano?! Para quê? Um triste negro, odiado pelas castas cultas, batido das sociedades, mas sempre batido, escorraçado de todo o leito, cuspidor de todo o lar como um leproso sinistro! Pois como! Ser artista com esta cor! Vir pela hierarquia de Eça, ou de Zola, generalizar Spencer ou Gama Rosa, ter estesia artística e verve, com esta cor? Horrível! (CRUZ E SOUSA, 2008b, p. 643).

Essa experiência de vida, profundamente marcada pelas injustiças raciais e sociais, não passou incólume pela obra do Poeta Negro. O inaugurador do Simbolismo no Brasil e maior representante dessa escola literária no país era um homem negro retinto, de maneira que não foram localizadas, durante esta pesquisa, representações do autor com um fenótipo branco. Contudo, se não há, à maneira que se fez de Machado de Assis, o branqueamento de seu fenótipo, sem dúvida há o de sua literatura e de sua atuação política, impulsionado, sobretudo, por sua fortuna crítica, como veremos a seguir.

Os poemas alçados a público pela crítica literária geralmente são aqueles em que a denúncia da exclusão racial não aparece de forma explícita, ao mesmo tempo em que são omitidos aqueles em que o autor denuncia as agruras de sua condição de homem negro e nos quais há a representação dos seus iguais. Cruz e Sousa foi chamado, por pesquisadores e alguns estudiosos de sua obra, de “negro branco”, “negro de alma branca” e caracterizado como desejoso de uma branquitude e de ter sido assimilado pela cultura branca (SANTANA, 2021), acusação esta que também se faz a Machado de Assis. Isso se deve, em grande parte, pela referência constante em seus poemas à cor branca. O que pode ser interpretado como um

---

<sup>24</sup> O periódico foi fundado em setembro de 1887, pouco tempo antes da Abolição. Após a Lei Áurea, o jornal se dedicou ao debate sobre questões sociais das mais variadas.

<sup>25</sup> No trecho em destaque, chama a atenção o teor agonístico bastante semelhante ao conteúdo do poema “Emparedado”, publicado postumamente no livro *Evocações*.

recurso poético foi e ainda é frequentemente lido como um desejo intrínseco de pertença a essa raça: “Outra constante em sua obra é o fascínio pela cor branca, vista ora como simbolização da pureza, ora como manifestação de seu complexo racial e desejo de acesso ao mundo dos brancos” (MAIA, 2001 apud SILVA & TELES, 2011, p. 93).

Em grande parte, essa leitura foi impulsionada pelo sociólogo francês Roger Bastide, importante estudioso das relações raciais no Brasil. Em sua obra, Bastide (1973) aponta que havia uma espécie de desejo de ser branco em Cruz e Sousa. Para o autor, a busca de modelos nórdicos como o Simbolismo significava uma tentativa de embranquecimento do escritor catarinense: “é preciso clarear e o melhor meio é procurar a poesia ou a filosofia dos indivíduos que têm a pele mais clara, isto é, os povos do Norte” (BASTIDE, 1973, p. 63). Essa interpretação de Bastide – apontada por alguns críticos como a mais importante acerca da obra sousiana – muito contribuiu com a figura de um Cruz e Sousa de “alma branca” e com complexo de cor, fortalecendo o processo de branqueamento do escritor. É interessante lembrar que essa interpretação de Bastide foi contestada por Davi Arrigucci Jr., em “A noite de Cruz e Sousa”, que a classificou como “uma leitura prejudicada pelo reducionismo sociológico” (ARRIGUCCI JR., 1999).

Além da crítica literária, a escola, por meio dos materiais didáticos, também cumpre ainda hoje o papel de perpetuação da leitura apresentada até aqui. As análises de seus textos nos livros didáticos remetem sistematicamente às convergências existentes com os modelos europeus do Simbolismo, desconsiderando as características que a diferenciam dos moldes estrangeiros e brancos, como os elementos negros e africanos em sua obra. Também é omitida a sua revolta por ser considerado pertencente a um grupo inferior e pela impossibilidade de ascensão social que sua condição racial carregava.

São sintomáticas as sucessivas leituras feitas de sua obra, que ignoram quase totalmente sua condição de homem negro, livre e letrado em uma sociedade escravocrata, e os limites impostos a sujeitos como ele, conforme aponta Espíndola:

Bem poucos se interessam por sua história de vida, menos ainda são aqueles que buscam conhecer os limites de classe e cor impostos a um homem livre de cor. A maioria dos trabalhos publicados sobre o poeta simbolista encontra-se no campo da Teoria e da Crítica Literária. Outros estudos, produzidos por jornalistas e memorialistas, abordam a relação sujeito e obra sob a perspectiva biográfica, construindo uma narrativa enaltecida, que

não permite ver as diferenças sociais, as relações de poder e as táticas e estratégias forjadas por diferentes sujeitos no interior de uma conjuntura social em mudança. (ESPÍNDOLA, 2016, p. 115).

Ao mesmo tempo em que enaltecem as qualidades de Cruz e Sousa, essas leituras são danosas porque omitem a participação engajada do escritor nas causas abolicionistas e nas denúncias ao racismo e ao preconceito de classe por parte da elite branca (SANTANA, 2021). Conforme aponta Alves (2011, p. 31), “Este e outros mitos criados para se ‘criar’ um Cruz e Sousa superficial, construído sob a ótica branca das possibilidades apenas conquistadas pelos brancos, cada vez mais está se mostrando uma falácia”. Pouco se fala de sua atuação na imprensa, do trabalho em diversos periódicos abolicionistas e de sua atuação como diretor, ainda muito jovem, do jornal abolicionista *Tribuna Popular*.

Da mesma forma que Machado de Assis e outros intelectuais negros do período, Cruz e Sousa enxergava a imprensa e o fazer literário como possibilidades de participação na vida nacional e ascensão social (PINTO, 2018). Mesmo o desejo de participar dos debates que guiavam os rumos do Brasil e de ser reconhecido como intelectual e artista não o fez escamotear seu grande desacordo com a escravidão: “Apoiando-se na literatura, mesmo a expectativa sonhadora de conseguir uma inserção ascensional na sociedade não fez Cruz e Sousa, ainda quando jovem, silenciar diante da escravidão.” (CUTI, 2009, p. 119).

Na sua própria construção enquanto um autor negro, o poeta encontra em Luiz Gama seu antecessor em termos de uma autoria negra que se coloca dessa maneira nos textos produzidos. Antes de Gama, esse posicionamento era inédito na literatura brasileira:

Assim, num Brasil escravocrata, há menos de quatro décadas independente e em pleno período romântico, durante o qual o negro-escravo desponta como tema na poesia ou personagem no romance, Luiz Gama finca uma voz inaugural, a do primeiro ‘autor’ negro que se enuncia enquanto tal, figura até então ausente da literatura brasileira. (FERREIRA, 2012, p. 9).

No entanto, Cruz e Sousa, assim como Machado<sup>26</sup>, sabia que escrevia para um público branco e, de maneira inteligente, era capaz de negociar e habitar nesses dois mundos:

Mirando em seus projetos, atingir um status literário respeitável que lhes garantisse audiência, por um lado, e, por outro, que assegurasse existência

---

<sup>26</sup> É importante sublinhar que não há registros de que Machado de Assis se assumia negro publicamente, ao contrário de Cruz e Sousa e Luiz Gama, que assim se afirmavam em seus textos além de fazer da temática racial parte fundamental dos seus projetos literários e intelectuais.

literária às suas experiências subjetivas, construíram obra plural, no tocante à temática, incluindo aí as próprias identidades étnicas assumidas e os aspectos da vida social que mais lhes permitissem manifestá-la, mesmo de forma cifrada. (CUTI, 2009, p. 238).

Assim, “A escrita negra de Cruz e Sousa consegue, portanto, desmistificar o ideário político no século XIX brasileiro e colocar o autor como sujeito ativo nesse mesmo processo crítico à escravização” (PINHEIRO, 2014, p. 71). Não é difícil observar o tom de indignação que permeia boa parte da obra de Cruz e Sousa: “A indignação determina um movimento contrário, uma reação em busca do equilíbrio. É o sujeito étnico negro-brasileiro que, pela gama de significados da luta antirracista empreendida individualmente, se constitui como vigilância” (CUTI, 2009, p. 126). Em um de seus poemas mais belos, cujo trecho está reproduzido abaixo, Cruz e Sousa se enxerga como um verdadeiro “Emparedado de uma raça”. Nesse sentido, o poema parece mais uma resposta às tentativas de branqueamento de sua trajetória e produção literária:

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

Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Despeitos e Impotências, tremenda, de granito, brancamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah! ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo — horrível! — parede de Imbecilidade e Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto... (CRUZ E SOUSA, 2008b, p. 631).

## **2. MACHADO DE ASSIS E CRUZ E SOUSA EM MATERIAIS DIDÁTICOS: ANÁLISE DE APOSTILAS DE SISTEMAS DE ENSINO**

No capítulo anterior, examinamos o contexto histórico e social do século XIX, destacando os principais acontecimentos que levaram à Abolição da Escravatura em 1888, as políticas de imigração e a teoria do branqueamento. A partir daí, destacamos a atuação política e a produção literária de Machado de Assis e de Cruz e Sousa, e como as leituras construídas naquele momento histórico persistem na atualidade.

Neste segundo capítulo, pretendemos demonstrar como esses escritores são representados nos materiais didáticos apostilados. Para tanto, inicialmente discutiremos a atuação de grupos empresariais na educação brasileira e o fenômeno dos sistemas privados de ensino e sua adoção em larga escala em todo o país para, em seguida, apresentar a metodologia de pesquisa, descrever e analisar o *corpus*.

### **2.1 - Sistemas privados de ensino e atuação de grupos empresariais na educação**

A origem dos sistemas apostilados de ensino (SAE) está localizada nos anos 1950 com a produção de materiais didáticos no formato de apostilas por cursinhos preparatórios para o vestibular. A partir das aprovações realizadas nos processos seletivos das universidades, essas apostilas despertaram o interesse de outras instituições educacionais, fazendo com que as marcas ganhassem grande projeção. Com abordagens concisas e relacionadas apenas ao conteúdo exigido pelos exames, esse tipo de material também está relacionado às apostilas criadas pelos próprios professores no interior das escolas, de acordo com as necessidades locais (RODRIGUES, 2019). Ao longo das décadas seguintes, os sistemas apostilados de ensino foram se consolidando como materiais de referência, sobretudo para as escolas particulares, que em muitos casos têm como um dos objetivos principais a aprovação dos seus estudantes nos processos seletivos para ingresso no ensino superior.

A reforma do Estado brasileiro levada a cabo a partir da década de 1990, acompanhada pela concepção de descentralização do governo, impôs aos municípios a gestão da educação básica e a responsabilidade de elaboração de políticas públicas educacionais. É no bojo desse movimento que passa a acontecer também a municipalização da educação, com

a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF). Ocorrida em uma sociedade recém-egressa de uma ditadura militar, que buscava a redemocratização do país, embora a descentralização e a municipalização da educação tenha significado a universalização do ensino fundamental (BEISIEGEL, 2005), boa parte dos municípios não estava preparada em termos de infraestrutura, recursos humanos, técnicos e financeiros para ampliar suas responsabilidades no que diz respeito ao oferecimento e organização da educação básica:

No geral, com o advento da política de fundos para a EB, o EF experimentou no final do século 20 um processo de municipalização acelerado, que se consolidou nos primeiros anos do século 21. Contudo, em um país de dimensões continentais e com desigualdades de várias ordens, muitos municípios em situação de impotência financeira, de precária infraestrutura, de insuficiente e despreparado contingente de recursos humanos, não puderam atender adequadamente à demanda. (BEGO, 2017, p. 767).

Assim, tendo em vista que as redes municipais assumiram grandes responsabilidades sem, em muitos casos, estarem preparadas para tal, conforme Adrião et al. (2009), a descentralização da educação básica viabilizou a difusão das compras de sistemas privados de ensino e o desenvolvimento de parcerias público-privadas, e:

Tal situação, ao mesmo tempo em que reflete as dificuldades enfrentadas pelas administrações municipais, apresenta-se como justificativa para a opção de políticas governamentais que se apóiam na esfera privada, subvencionando-a, em troca da transferência da lógica de organização privada para o setor público, ao invés de reverter esses recursos públicos para a melhoria e/ou consolidação do aparato governamental necessário à manutenção e ao desenvolvimento do ensino. (ADRIÃO et al., 2009, p. 803-804).

De maneira geral, a compra de um sistema apostilado para uma rede municipal é acompanhada por um pacote de serviços. Atualmente, além das diversas apostilas recebidas durante o ano letivo, é oferecida a formação continuada dos professores da rede e disponibilizada uma plataforma on-line com as versões digitais das apostilas, conteúdos extras e espaços de tutoria e interlocução. Também são organizadas avaliações externas e internas, cujos resultados podem ser acompanhados por todas as escolas da rede, possibilitando até mesmo a comparação do desempenho entre as unidades. Para além dessas questões pedagógicas, conforme aponta Rodrigues (2019), também são oferecidos serviços de

marketing, com campanhas em datas comemorativas e materiais gráficos personalizados, cujo objetivo é a difusão de um aparente ensino de qualidade.

Dessa maneira, pode-se dizer que a adoção de um sistema apostilado significa “terceirizar” diversos aspectos da escola. Além de problemas didáticos e pedagógicos que se desenrolam a partir dessa parceria, no limite, essa prática significa uma interferência na gestão da educação pública:

Mais do que simples compra de material instrucional com vistas à melhoria de desempenho das redes em testes padronizados, essa forma peculiar de inserção do setor privado na educação pública significa a adoção, por parte do gestor público, de uma orientação político-pedagógica elaborada pelo setor mercantil e instituída por meio da padronização dos ritmos escolares e dos conteúdos curriculares, refundando, sob a lógica do mercado, o tecnicismo educacional que o Brasil viveu em décadas recentes. (ADRIÃO et al., 2009, p. 806).

Assim, trata-se, ao que nos parece, de um caminho duplamente perigoso: mercantilização da educação, por meio da compra de “serviços” e “produtos”; e alinhamento político, econômico e ideológico do bem público ao interesse privado. Ao analisar a relação entre os sistemas apostilados de ensino produzidos pela iniciativa privada para a educação pública, Adrião et al. (2009) constata alguns aspectos:

- a) falta de controle social ou técnico: na maioria dos casos, não se exige licitação para aquisição dos sistemas apostilados. Além disso, o contrato é fechado pela própria prefeitura, sem participação ou interferência dos Conselhos Municipais de Educação e dos Conselhos do FUNDEF e FUNDEB;
- b) fragilidade conceitual e pedagógica dos materiais e serviços comprados pelos municípios: em parte, a baixa qualidade diz respeito ao fato de as empresas oferecerem materiais diferentes das suas escolas particulares para as da rede pública, por seu menor custo e para evitar concorrência entre os produtos;
- c) duplo pagamento pelo mesmo serviço: existem hoje, três programas federais de distribuição de livros: O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD); o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLEM); e o Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos (PNLA). O problema

- consiste no fato de que quando uma prefeitura compra um sistema apostilado, paga-se duas vezes por materiais didáticos;
- d) submissão do direito à qualidade do ensino à lógica do lucro: o direito universal a um ensino de qualidade é assegurado pela legislação; no entanto, a apropriação do ensino público pela iniciativa privada representa um grande risco;
- e) a padronização/homogeneização de conteúdos e currículos escolares como parâmetro de qualidade: considerando as limitações técnicas dos municípios, a busca da padronização dos conteúdos para todas as escolas de uma rede é uma das principais justificativas dos dirigentes. Estabelece-se assim, uma ideia de qualidade, que no entanto, se dá a partir de conceitos e lógicas mercadológicos, além de tolher o direito de escolas e professores buscarem caminhos mais adequados aos seus contextos<sup>27</sup>.

Na análise das apostilas que virá a seguir, observaremos a representação dos autores estudados. As constatações de Adrião et al. (2009), sistematizadas acima, são relevantes à medida em que apontam o contexto de produção dos materiais.

## **2.2 - Apresentação do *corpus* de pesquisa**

A escolha do *corpus* de pesquisa foi fundamentada com base em três critérios: a) maiores grupos empresariais fornecedores de sistemas de ensino, de acordo com o relatório *Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira: consequências da mercantilização para o direito à educação*, organizado por Adrião et al. (2015); b) aqueles que fornecem materiais tanto para redes privadas quanto públicas; c) grupos que têm coleções aprovadas e distribuídas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). Dessa maneira, chegou-se a uma coleção do Sistema de Ensino Pitágoras, da Cogna Educação (antiga Kroton Educacional), uma das maiores empresas de educação do mundo.

---

<sup>27</sup> O texto de Adrião et al. é de 2009, antes do estabelecimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Este documento também sistematiza uma espécie de padrão de conteúdos, mas na forma de definir as aprendizagens essenciais a que todos os estudantes brasileiros têm direito (BNCC, 2018). Já a padronização mencionada em relação aos sistemas apostilados diz respeito a uma homogeneização de conteúdos tendo em vista uma lógica mercadológica, segundo a leitura de Adrião et al. (2009).



A Rede Pitágoras foi iniciada como um curso pré-vestibular na década de 1960, em Belo Horizonte (MG), posteriormente expandindo suas atividades para outros estados e até mesmo para o exterior. A partir dos anos 1990, a rede passou a estabelecer parcerias com escolas de educação básica, fornecendo materiais didáticos e outras soluções educacionais. Em 2007, a Rede Pitágoras abriu capital na bolsa de valores com o nome de Kroton Educacional. A partir desse momento, a então Kroton passou a fazer aquisições de diversas universidades, escolas e editoras educacionais, como Iuni Educacional, Unopar, Unirondon, Uniasselvi, Anhanguera (que já havia adquirido a Uniban) e Colégio Leonardo da Vinci. Em 2018, o grupo adquire a Somos Educação, antiga Abril Educação e proprietária de uma série de colégios e grandes editoras, como Anglo, Red Balloon, Ática, Scipione e Saraiva.

Em 2019, a empresa passou por uma reestruturação corporativa, dividindo-se em quatro empresas, administradas por uma holding chamada Cogna Educação: Kroton, dedicada à oferta de ensino superior; Platos, responsável por serviços de gestão para o ensino superior; Saber, marca que reúne os serviços para a educação básica, incluindo a elaboração de materiais para o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD); e Somos/Vasta, braço que oferece serviços de gestão para as escolas e também dedicada à produção de materiais didáticos. Além disso, também foi criada a Cogna Ventures, grupo de investimentos em empresas de tecnologia para a educação. Em 2021, a Somos/Vasta adquiriu a Editora Eleva, que mantinha os sistemas de ensino da Eleva Educação, outra gigante do setor<sup>28</sup>.

Ressalta-se que o material analisado neste trabalho foi produzido em 2017 e utilizado a partir de 2018 por professores e estudantes. A edição foi escolhida por se tratar da mais recente na ocasião do início desta pesquisa de mestrado. Importa destacar que, em 2017, a Kroton ainda não havia adquirido a Somos Educação, marca que passou a abranger os materiais da Rede Pitágoras. Por fim, cabe ressaltar que a escolha de apenas uma coleção/editora para análise se justifica pela capilaridade que a Cogna Educação tem na educação brasileira, conforme demonstrado acima.

---

<sup>28</sup> Importa lembrar que, em 2017, o Conselho Administrativo de Defesa Econômica (Cade) reprovou a fusão da Kroton Educacional e da Estácio, as duas maiores empresas de educação da época, por entender que haveria um problema de concorrência no setor e de concentração de mercado.

### 2.3 - Fundamentação teórico-metodológica

Conforme indicado na introdução desta dissertação, são escassos os estudos sobre a representação de escritores negros nos materiais didáticos dos sistemas de ensino. Além disso, ao passo em que o livro didático de língua portuguesa é objeto de pesquisa de grande interesse, há predominância dos estudos linguísticos em detrimento do olhar dirigido à literatura (SÁ, 2019). Assim, essas duas circunstâncias tornaram ainda maior o desafio de se elaborar uma metodologia de pesquisa.

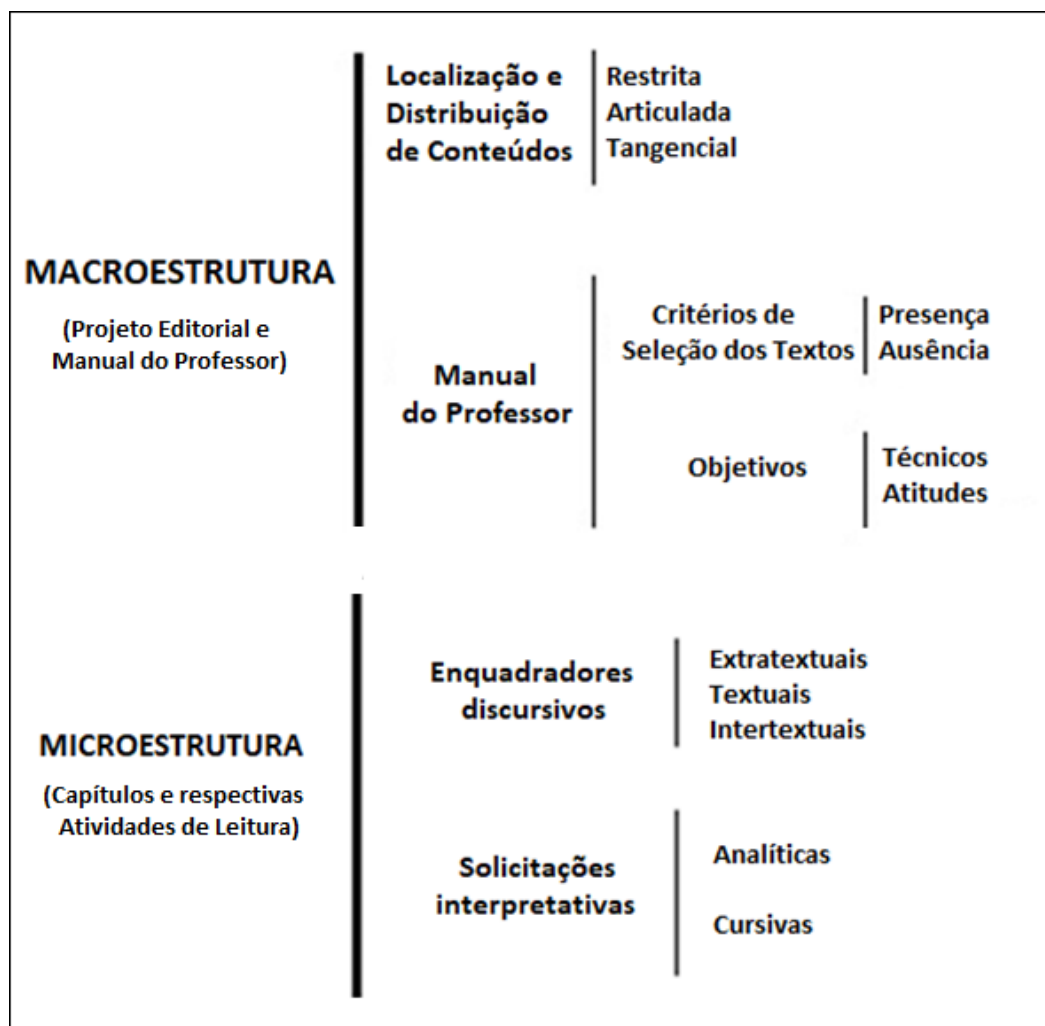
Na busca por referências, encontramos o trabalho de Ana Paula dos Santos Sá<sup>29</sup>. Em sua tese de doutorado, intitulada *A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNL D 2015*, de 2019, a pesquisadora relata que foi possível observar, durante a sua pesquisa, a atuação do grupo de pesquisa “MELP - (Multi)Letramentos e ensino de Língua Portuguesa”, coordenado pela prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Márcia Rodrigues de Souza Mendonça, do Departamento de Linguística Aplicada da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), que tem trabalhado na formulação de categorias que viabilizem o estudo de atividades de análise linguística nos livros didáticos de língua portuguesa.

Dessa forma, partindo do diálogo com pesquisas da Linguística Aplicada e com a metodologia de análise de materiais didáticos de língua portuguesa desenvolvida por Maria de Lourdes da Trindade Dionísio (2000) e considerando a "escassez de quadros analíticos para o estudo das atividades de literatura" (SÁ, 2019, p. 122), a pesquisadora elaborou e disponibilizou um quadro, exibido a seguir, com categorias e focos analíticos que, segundo ela, pode ser utilizado em outros trabalhos de análise de livros didáticos de literatura.

---

<sup>29</sup> A orientadora deste trabalho de mestrado, Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Vima Lia de Rossi Martin, compôs a banca de defesa de doutorado de Ana Paula dos Santos Sá, em 2019.

**Quadro 2 - Categorias e focos analíticos elaborados por Sá (2019)**

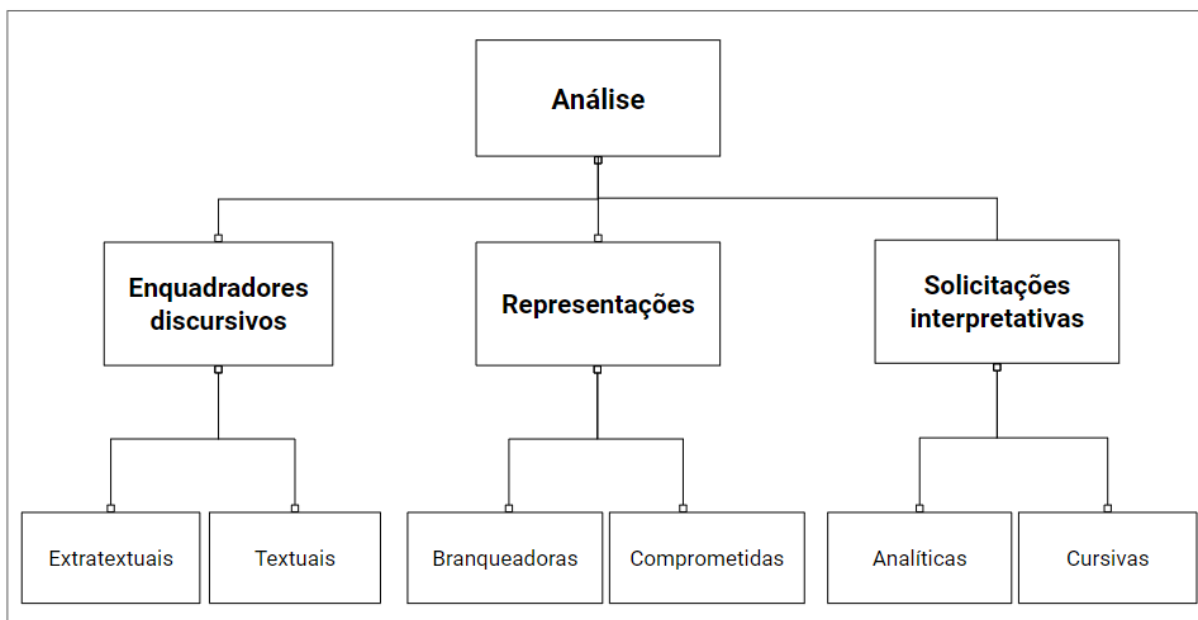


Dessa maneira, as categorias de análise do nosso corpus foram desenvolvidas a partir: I - de uma pré-análise do *corpus*, na tentativa de identificar padrões e recorrências; II - da apropriação do conjunto de práticas do universo da Educação das relações étnico-raciais (ERER)<sup>30</sup>; III - da adaptação das categorias e focos analíticos apresentados e disponibilizados por Sá, conforme o quadro acima. A seguir, apresentamos e detalhamos os níveis, categorias e aspectos que orientam nossa análise, sempre fazendo referência ao trabalho de Sá (2019) e Dionísio (2000), e justificando as adaptações que fizemos.

<sup>30</sup> Entre os inúmeros materiais existentes, focamos nosso olhar na legislação oficial, sobretudo em três documentos: *Lei 10.639* (2003), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004) e *Orientações e ações para educação das relações étnico-raciais* (2006).

### 2.3.1 - Categorias de análise

**Quadro 3 - Categorias de análise (adapt. de SÁ [2019])**



De maneira geral, as categorias de análise estão organizadas de maneira a viabilizar uma leitura crítica dos recursos oferecidos aos docentes nos manuais do professor, dos textos de apresentação para os estudantes, das imagens dos escritores e das orientações das atividades de leitura. Para isso, elencamos três categorias:

**1 - Enquadradores discursivos:** esta categoria de análise diz respeito às orientações do manual do professor, aos textos de apresentação dos capítulos e aos enunciados das atividades de leitura, podendo ser classificados em dois tipos:

→ **Extratextuais:** enunciados que mobilizam informações que estão situadas fora do texto, como aspectos biográficos, contextualização histórica, etc., ou que, nos dizeres de Dionísio (apud Sá, 2019, p. 131), o “nível de enunciados em que os autores [dos livros didáticos] afirmam e transmitem saberes acerca do mundo, da língua, também dos autores e das obras, ou mesmo de outros textos, e que, de alguma forma, podem interagir com o texto em estudo”.

→ **Textuais:** enunciados que reforçam ou retomam informações que estão presentes nos textos apresentados ou que “citem, parafraseiem ou interpretem parte da obra” (SÁ, 2019, p. 132)<sup>31</sup>. Trata-se de uma categoria bastante relevante, pois pode direcionar a leitura e a abordagem do texto por parte de estudantes e professores. No contexto deste trabalho, isso se torna ainda mais significativo, pois, como foi demonstrado, Machado de Assis e Cruz e Sousa têm sido constantemente “encaixados” em leituras que desconsideram ou deformam suas trajetórias políticas e projetos literários.

**2 - Representações:** nesta categoria, interessa observar como a vida, obra e contexto histórico-social de Machado de Assis e Cruz e Sousa são apresentados, além de analisar a escolha das imagens dos escritores (fotografias, pinturas, etc.) que são reproduzidas nos materiais. Assim, o objetivo desta categoria é verificar como esses dados contribuem para o branqueamento desses autores, entendido sob dois aspectos: a) branqueamento do fenótipo; b) estabelecimento de leituras branqueadoras de suas trajetórias e obras literárias. Dessa forma, essas representações podem ser consideradas de dois tipos:

→ **Comprometidas com a perspectiva apresentada nesta pesquisa:** orientações que destacam a condição de escritores e intelectuais negros dos autores, levando em conta que, mesmo em uma sociedade escravocrata, ambos eram homens negros, livres, letrados e politicamente atuantes; também contempla imagens que representam os escritores estudados como homens negros (fotografias, pinturas, ilustrações, colagens, entre outros).

→ **Branqueadoras:** orientações que não destacam a condição de escritores e intelectuais negros dos autores ou que tratam a questão racial de maneira inadequada, inclusive reproduzindo estereótipos racistas; também diz respeito a imagens que representam os escritores estudados como homens brancos (fotografias, pinturas, ilustrações, colagens, entre outros) ou materiais que não

---

<sup>31</sup> Vale ressaltar que, em seu trabalho, Sá (2019) incluiu o *enquadrador discursivo* do tipo *intertextual* para verificar se há propostas de diálogo entre diferentes obras literárias. No entanto, não adotamos essa subcategoria, pois a pré-análise do *corpus* não identificou nenhuma proposta desse tipo. Na nossa perspectiva, é bastante oportuno adotar essa estratégia, e isso será explorado no Capítulo 3.

incluem registros visuais dos autores. Importa dizer que esse recorte é inteiramente autoral, desenvolvido em função da necessidade desta pesquisa.

**3 - Solicitações interpretativas:** assim como apontado por Sá (2019), também consideramos importante refletir sobre a relação entre o ensino de literatura e a abordagem dos escritores focalizados. Esta categoria se refere aos exercícios e questões de materiais didáticos, e as solicitações podem ser de dois tipos:

- **Analíticas:** atividades que solicitam uma leitura objetiva, envolvendo “operações de identificação, classificação, inferência, síntese e justificação” (Sá, 2019, p. 133-134), ou seja, instruções para que os estudantes considerem apenas as informações que estão nos textos literários apresentados.
- **Cursivas:** atividades que solicitam reflexões subjetivas sobre os textos apresentados, considerando o acionamento de conhecimentos prévios, fruição estética, opiniões, compartilhamento de emoções despertadas com as leituras, entre outras possibilidades<sup>32</sup>.

#### 2.4 - Descrição e análise das apostilas

*OLIVEIRA, Maria Lúcia de; MOURA, Paulo César Dias de; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Literatura: Ensino Médio, Módulo 1: Linguagens códigos e suas tecnologias. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2017a.*

*OLIVEIRA, Maria Lúcia de; MOURA, Paulo César Dias de; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. Literatura: Ensino Médio, Módulo 6: Linguagens códigos e suas tecnologias. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2017b.*

---

<sup>32</sup> Essa discussão será aprofundada no Capítulo 3, mas é importante salientar, já neste capítulo, que com “leituras cursivas” e “leituras subjetivas” estamos dialogando com uma série de estudos contemporâneos sobre o ensino de leitura e formação de leitores, conforme justificativa apresentada por Sá: “[...] defendemos, à luz de teorias contemporâneas sobre o ‘sujeito leitor’ no contexto escolar, a importância de se conjugar a usual ‘leitura [escolar] analítica’ (baseada em conhecimentos, competências, capacidades etc.) à leitura do tipo ‘cursiva’ (ROUXEL, 2012), ou ‘subjetiva’, esta mais ‘pessoal’, ‘flexível’ e ‘autônoma’, uma leitura que ‘autoriza o fenômeno da identificação e convida a uma apropriação singular das obras. Favorecendo outra relação com o texto, significa um desejo de levar em conta os leitores reais’ (ibid., p. 276)”. (SÁ, 2019, p. 135).

OLIVEIRA, Maria Lúcia de; MOURA, Paulo César Dias de; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. *Literatura: Ensino Médio, Módulo 7: Linguagens códigos e suas tecnologias*. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2017c.

A coleção é composta por dez unidades/apostilas destinadas a estudantes do ensino médio e contempla todas as escolas literárias do Brasil e de Portugal. Na primeira apostila, dedicada à 1ª série, temos uma discussão sobre “arte literária”. Machado de Assis (Unidade 6) e Cruz e Sousa (Unidade 7) estão nos materiais da 2ª série, que cobrem o período entre o Realismo/Naturalismo até o que é chamado de “Tendências Contemporâneas”<sup>33</sup>. Além do material para os estudantes, também há o *Manual do Professor*, que apresenta sequências metodológicas para abordagem do conteúdo, que incluem procedimentos a serem adotados, a elucidação de termos e conceitos fundamentais e o tempo previsto para o desenvolvimento dos conteúdos. Ao final do material, estão disponíveis as respostas para as atividades do caderno dos estudantes.

Esclarecemos que a análise do material constatou que todas as *solicitações interpretativas* das atividades de leitura são do tipo *analíticas*, por isso abordaremos esse ponto na seção “Síntese da análise”, no final deste capítulo. Além disso, para melhor organização, trataremos cada escritor em uma seção específica.

### **Machado de Assis**

A começar pelo *Manual do Professor*, os autores explicam que o material para os estudantes inclui depoimentos de escritores contemporâneos que tratam das características da obra de Machado de Assis, que serão exploradas por meio de trechos de textos literários que são disponibilizados nas atividades. De fato, é o que realmente se observa, uma vez que todos os trechos de textos machadianos estão a serviço da resolução de questões no modelo de múltipla escolha ou dissertativo, semelhante aos empregados nos exames vestibulares. É possível afirmar, portanto, que existe uma tendência de se empregar um *enquadrador discursivo* do tipo *textual*. Sobre as escolhas de textos literários do autor, as instruções

---

<sup>33</sup> As apostilas seguintes são utilizadas na 3ª série e são dedicadas à revisão de conteúdo dos anos anteriores, como forma de preparação para os exames vestibulares.

explicam que “O foco é dado aos romances, por serem a manifestação da prosa machadiana que nos possibilita melhor explorar os textos e suas características gerais” (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 12). Embora se privilegie os romances, há uma indicação para que os professores evidenciem a importância dos contos do autor.

Em relação ao caderno destinado aos estudantes, um texto introdutório oferece poucas informações sobre a vida de Machado de Assis (como seu local e ano de nascimento e de morte, o nome de sua esposa, Carolina, e seus primeiros empregos) e uma descrição cronológica das obras publicadas pelo autor. Embora o *enquadrador discursivo* do tipo *extratextual* descreva Machado como “mulato”, não há qualquer menção à sua atuação política em torno do abolicionismo e tampouco à temática da escravidão, significativamente trabalhada em sua produção literária (DUARTE, 2009). Trata-se, portanto, de uma *representação* do tipo *branqueadora*.

Junto ao texto biográfico, há uma fotografia do escritor de 1864, feita no estúdio de Insley Pacheco, fotógrafo da alta sociedade (GUIMARÃES; SACCHETTA, 2008), reproduzida a seguir (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 34).





Arquivo da Academia Brasileira de Letras

É possível notar que esse é um registro de Machado de Assis bastante jovem. Ao nosso ver, seria oportuno reproduzir uma imagem em que o fenótipo negro do autor estivesse mais evidente, como um dos exemplos apresentados no Capítulo 1 (Imagens 2, 3, 4 e 5). Dessa forma, assim como o texto sobre o escritor, entende-se que esse registro se enquadre como uma *representação branqueadora*.

Em uma seção dedicada a explorar a importância de Machado e de sua obra, o texto afirma que duas marcas na produção do autor são as mais significativas, a saber: a narrativa em primeira pessoa e o romance de memórias, o que seria perfeitamente adequado ao seu projeto literário de crítica à realidade social:

Machado de Assis, ao descrever a realidade da sociedade carioca do fim do século, crítica, com bom humor e ironia, a estrutura familiar burguesa, nas suas maiores instituições e nos seus valores, como o casamento e a fidelidade; a Igreja e a fé; a família e seus laços de fraternidade; a sociedade

e seus contratos; o trabalho e a ociosidade; a burguesia e as relações de hipocrisia. (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 38).

Essa perspectiva perdurará em toda a apostila, como será demonstrado adiante. Assim, o material propõe uma discussão sobre a atualidade da obra de Machado de Assis, que reforça as características descritas anteriormente<sup>34</sup>. Para corroborar com esses aspectos, o material reproduz depoimentos de escritores brasileiros contemporâneos<sup>35</sup> e que são leitores de Machado, como se pode verificar a seguir:

[...] A crítica à elite brasileira é implacável e matreira: vem dissimulada na figura do próprio narrador. Mas a loucura foi outro tema importante em sua obra, que soube ajustar a linguagem à matéria narrada, às vezes zombando de todos, inclusive do leitor. [...] - Milton Hatoum, escritor

Machado de Assis foi radicalmente um escritor urbano, de geografia e de cabeça, num Brasil atolado na nostalgia rural e na cultura escravocrata. Essa é mais uma razão para ler seus livros, que ainda hoje continuam vivíssimos, em um país impregnado de um imaginário muito semelhante ao de um século atrás. - Cristóvão Tezza, escritor

Se alguém ainda tem dúvida sobre a importância de Machado de Assis na literatura e na cultura em geral, recomendo que leia, ou releia, ‘O alienista’, que é um dos meus favoritos. É uma história extremamente bem narrada, numa linguagem que nada tem de antiga, e que não só evoca, de forma satírica, uma arrogante fase da medicina, como se constitui também uma fascinante análise do poder e de seus mecanismos pedagógicos e sociais. Ora, poder é um tema que nunca perde a atualidade. Machado sabia disso. E é por isso que ele próprio permanece gloriosamente atual. - Moacyr Scliar, escritor

Machado é, ainda hoje, o grande estilista – no sentido de ter uma dicção singular – da literatura e língua portuguesa. Mais do que escrever bem, que escrever bem é o mínimo que se espera de um autor, Machado se valeu da ironia e de um especial sentido de humor para compor sua obra. Sem deixar de ser cordial – a prosa machadiana é inteligível mesmo sem prática e habilidade –, o mago do Cosme Velho reserva surpresa depois de surpresa no texto debaixo do texto. Maravilhas que se leem às gargalhadas. Hoje e sempre. - Cintia Moscovich, escritora. ENTRELIVROS. São Paulo: Duetto Editorial, Ano I, n. 7, p. 38-39.

---

<sup>34</sup> Como será visto no Capítulo 3, este trabalho defende uma abordagem que coloque obras de diferentes momentos históricos para dialogar. Portanto, discutir a atualidade da obra de Machado de Assis seria uma oportunidade para isso.

<sup>35</sup> Também chama a atenção o fato de os escritores escolhidos serem todos brancos e, em sua maioria, homens.

Machado de Assis é nosso autor mais universal, pois compreendeu como poucos a triste comédia humana, em elaboradas lições de lucidez crítica. Em sua obra, a literatura ganha, entre nós, uma dimensão filosófica ainda insuperável, ultrapassando definitivamente o domínio das futilidades românticas. A sua leitura continua sendo garantia de prazer para quem quer algo mais do que brincar com as palavras. - Miguel Sanches Neto, escritor

Para além dos aspectos formais e de sua ironia, o que mais me impressiona em Machado é a universalidade que ele atinge por meio de uma incrível sensibilidade ao captar e transmitir, por trás de um tratamento realista, os limites existenciais, a vasta extensão das capacidades e da realização humanas dentro dos constrangimentos de sua época [segunda metade do século XIX] e do seu local [o Rio de Janeiro]. - Bernardo Ajzenberg, escritor (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 38).

Todos os comentários<sup>36</sup> são do tipo *extratextual* e versam sobre aspectos comumente apontados sobre a obra de Machado: o trabalho com a linguagem, a ironia, o humor, o caráter universalista e atual de sua literatura e a crítica às classes dominantes. Com exceção do comentário do escritor Cristóvão Tezza sobre a cultura escravocrata do Brasil, não há uma linha sequer em todos os demais em relação às tensões raciais que compõem os textos de Machado (DUARTE, 2009), como já discutido no início desta dissertação. Não há presença de escritores e estudiosos que discutem outras características do autor, além dessas interpretações tradicionalmente construídas. Assim, pode-se afirmar que a perspectiva construída em torno de Machado e a seleção dos comentários dos escritores atuam como uma *representação branqueadora*.

Para finalizar a seção de textos sobre o escritor, há uma sequência de fragmentos de seus romances selecionados por Marcos Bagno, retirados de sua obra *Machado de Assis para principiantes*, que exemplificariam as características do autor:

1. '[...] o vício é muitas vezes o estrume da virtude, o que não impede que a virtude seja uma flor cheirosa e sã.' (*Memórias póstumas de Brás Cubas* - romance)

'Tão certo é que a paisagem depende do ponto de vista, e que o melhor modo de apreciar o chicote é ter-lhe o cabo na mão.' (*Quincas Borba* - romance)

---

<sup>36</sup> Apenas o depoimento de Cíntia Moscovich, retirado da revista *EntreLivros*, tem sua fonte referenciada. Em relação aos demais, não se informa se foram retirados de alguma publicação ou se foram colhidos exclusivamente para a produção do material didático.

‘Os sonhos acabam ou alteram-se, enquanto que os maus maridos podem viver muito.’ (*Quincas Borba* - romance)

2. ‘[...] isto de política pode ser comparado à paixão de Nosso Senhor Jesus Cristo; não falta nada, nem o discípulo que vende. Coroa de espinhos, bofetadas, madeiro, e afinal morre-se na cruz das ideias, pregado pelos cravos da inveja e da ingratidão.’ (*Quincas Borba* - romance)

‘Entreí na política por gosto, por família, por ambição, e um pouco por vaidade. Já vê que reuni em mim todos os motivos que levam um homem à vida pública...’ (*Memórias póstumas de Brás Cubas* - romance)

3. ‘Somadas umas coisas e outras, qualquer pessoa imaginará que não houve minguia nem sobra, e conseguintemente que saí quite com a vida. E imaginará mal; porque, ao chegar a este outro lado do mistério, achei-me com um pequeno saldo, que é a derradeira negativa deste capítulo de negativas: – Não tive filhos, não transmiti a nenhuma criatura o legado da nossa miséria.’ (*Memórias póstumas de Brás Cubas* - romance)

‘Nunca viste ferver a água? Hás de lembrar-te que as bolhas fazem-se e desfazem-se de contínuo, e tudo fica na mesma. Os indivíduos são essas bolhas transitórias.’ (*Quincas Borba* - romance)

4. ‘A minha primeira amiga e o meu maior amigo, tão extremosos ambos e tão queridos também, quis o destino que acabassem juntando-se e enganando-me.’ (*Dom Casmurro* - romance)

‘Marcela amou-me durante quinze meses e onze contos de réis; nada menos.’ (*Memórias póstumas de Brás Cubas* - romance)

‘A indiscrição das mulheres é uma burla inventada pelos homens; em amor, pelo menos, elas são um verdadeiro sepulcro.’ (*Memórias póstumas de Brás Cubas* - romance). (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 40).

O *enquadrador textual* que anuncia os trechos oferece apenas um convite à leitura para os estudantes sem disponibilizar nenhuma orientação ou explicação. Após os fragmentos, há uma série de exercícios que seguem o mesmo procedimento das propostas anteriores, no sentido de reforçar os aspectos de Machado de Assis apontados pelos escritores brasileiros contemporâneos.

O foco na resolução de questões como maneira de aprofundamento na obra machadiana continua em todo o material, assim como antecipado pelo *Manual do Professor* e destacado no início da análise. Há muitos trechos de obras de Machado, sendo que todos eles estão ligados a exercícios. No total são 46 atividades, quase todas no modelo de múltipla

escolha. Inclusive, muitas questões são retiradas de exames de anos anteriores do ENEM, Fuvest e de outros vestibulares, mas nem sempre isso está referenciado.

A maioria dos exercícios segue a mesma linha dos textos introdutórios sobre Machado de Assis, ou seja, os *enquadradores discursivos extratextuais* situam a abordagem dentro de leituras e interpretações que têm sido feitas ao longo do tempo e não levam em conta a temática racial das obras machadianas. É ainda mais significativo observar que mesmo em trechos em que a questão das relações raciais é mais latente, não há uma abordagem condizente. Ou seja, todas essas propostas atuam como *representações branqueadoras*, como será demonstrado. A seguir reproduzimos esses trechos e seus exercícios relacionados, acompanhados de nossa análise.

Em um dos exercícios, o enunciado do tipo *textual* convida os estudantes a lerem um trecho do capítulo “O menino é pai do homem”, do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, disponibilizado a seguir:

Cresci; e nisso é que a família não interveio; cresci naturalmente, como crescem as magnólias e os gatos. Talvez os gatos são menos matreiros, e, com certeza, as magnólias são menos inquietas do que eu era na minha infância. Um poeta dizia que o menino é pai do homem. Se isto é verdade, vejamos alguns lineamentos do menino.

Desde os cinco anos merecera eu a alcunha de ‘menino diabo’; e verdadeiramente não era outra cousa; fui dos mais malignos do meu tempo, arguto, indiscreto, traquinas e voluntarioso. Por exemplo, um dia quebrei a cabeça de uma escrava, porque me negara uma colher do doce de coco que estava fazendo, e, não contente com o malefício, deitei um punhado de cinza ao tacho, e, não satisfeito da travessura, fui dizer à minha mãe que a escrava é que estragara o doce ‘por pirraça’; e eu tinha apenas seis anos. 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!’ -- Esconder os chapéus das visitas, deitar rabos de papel a pessoas graves, puxar pelo rabicho das cabeleiras, dar beliscões nos braços das matronas, e outras muitas façanhas deste jaez, eram mostras de um gênio indócil, mas devo crer que eram também expressões de um espírito robusto, porque meu pai tinha-me em grande admiração; e se às vezes me repreendia, à vista de gente, fazia-o por simples formalidade: em particular dava-me beijos. Não se conclua daqui que eu levasse todo o resto da minha vida a quebrar a cabeça dos outros nem a esconder-lhes os chapéus; mas opiniático,

egoísta e algo contemptor dos homens, isso fui; se não passei o tempo a esconder-lhes os chapéus, alguma vez lhes puxei pelo rabicho das cabeleiras.

Outrossim, afeiçoei-me à contemplação da injustiça humana, inclinei-me a atenuá-la, a explicá-la, a classificá-la por partes, a entendê-la, não segundo um padrão rígido, mas ao sabor das circunstâncias e lugares. Minha mãe doutrinava-me a seu modo, fazia-me decorar alguns preceitos e orações; mas eu sentia que, mais do que as orações, me governavam os nervos e o sangue, e a boa regra perdia o espírito, que a faz viver, para se tomar uma vã fórmula. De manhã, antes do mingau, e de noite, antes da cama, pedia a Deus que me perdoasse, assim como eu perdoava aos meus devedores; mas entre a manhã e a noite fazia uma grande maldade, e meu pai, passado o alvoroço, dava-me pancadinhas na cara, e exclamava a rir: Ah! brejeiro! ah! brejeiro!

Sim, meu pai adorava-me. Minha mãe era uma senhora fraca, de pouco cérebro e muito coração, assaz crédula, sinceramente piedosa, -- caseira, apesar de bonita, e modesta, apesar de abastada; temente às trovoadas e ao marido. O marido era na terra o seu deus. Da colaboração dessas duas criaturas nasceu a minha educação, que, se tinha alguma cousa boa, era no geral viciosa, incompleta, e, em partes, negativa. Meu tio cônego fazia às vezes alguns reparos ao irmão; dizia-lhe que ele me dava mais liberdade do que ensino e mais afeição do que emenda; mas meu pai respondia que aplicava na minha educação um sistema inteiramente superior ao sistema usado; e por este modo, sem confundir o irmão, iludia-se a si próprio. (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 41).

Como se vê, Brás Cubas relembra sua infância e os maus tratos a que submetia dois escravizados de sua casa. Em uma rápida leitura, nota-se a violência, a interdição da voz e a desumanização de pessoas negras, além da escravidão como “base da visão de mundo de Brás Cubas” (DUARTE, 2009, p. 285). No entanto, as três questões relacionadas, disponibilizadas abaixo, atuam como uma *representação branqueadora*, ao dizer respeito somente a uma visão determinista da vida, injustiça humana, pessimismo e ironia:

24. Assinale a alternativa que apresenta uma passagem que revela uma visão determinista da vida.

- A) ‘A minha mãe era uma senhora fraca, de pouco cérebro e muito coração.’
- B) ‘[...] cresci naturalmente como crescem as magnólias e os gatos.’
- C) ‘[...] mais do que as orações, me governavam os nervos e o sangue.’
- D) ‘Meu tio cônego fazia às vezes alguns reparos ao irmão...’
- E) ‘[...] meu pai respondia que aplicava na minha educação um sistema inteiramente superior ao sistema usado.’

25. Releia esta passagem:

‘Outrossim, afeiçoei-me à contemplação da injustiça humana, inclinei-me a atenuá-la, a explicá-la, a classificá-la por partes, a entendê-la, não segundo um padrão rígido, mas ao sabor das circunstâncias e lugares.’

Segundo essa passagem, é correto afirmar que

- A) Brás Cubas interpreta a injustiça humana, conforme sua própria necessidade e interesse.
- B) a injustiça humana é passível de análise, desde que observada a partir da imaginação.
- C) as ditaduras do narrador, quando criança, ensinaram-no a ser mais justo com as pessoas.
- D) o narrador mensurava o que era justo ou injusto de acordo com critérios científicos.
- E) o temperamento de criança em nada afetou o comportamento do adulto.

26. O pessimismo e a ironia são características marcantes na narrativa machadiana. Comente como se manifestam nesse texto. (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 40-41).

Procedimento semelhante é empregado em outra proposta, em que se disponibilizam trechos dos capítulos “A borboleta preta” e “Bem-aventurados os que não descem”, também do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, reproduzidos a seguir.

**Instrução:** Leia os textos a seguir, da obra *Memórias póstumas de Brás Cubas*, de Machado de Assis.

Comentário: Brás Cubas, ao conhecer Eugênia, menina de dezesseis anos e manca, vê-se numa situação de ter que enxotar uma borboleta preta que invade a sala e assusta a mãe, D. Eusébia, e a filha. Após breve contato com Eugênia, descarta-a sem cerimônias.

### Texto 1

No dia seguinte, como eu estivesse a preparar-me para descer, entrou no meu quarto uma borboleta, tão negra como a outra, e muito maior do que ela.

Lembrou-me o caso da véspera, e ri-me; entrei logo a pensar na filha de Dona Eusébia, no susto que tivera, e na dignidade que, apesar dele, soube

conservar. A borboleta, depois de esvoaçar muito em torno de mim, pousou-me na testa. Sacudi-a, ela foi pousar na vidraça; e, porque eu sacudisse de novo, saiu dali e veio parar em cima de um velho retrato de meu pai. Era negra como a noite. O gesto brando com que, uma vez posta, começou a mover as asas, tinha um certo ar escarninho, que me aborreceu muito. Dei de ombros, saí do quarto; mas tornando lá, minutos depois, e achando-a ainda no mesmo lugar, senti um repelão dos nervos, lancei mão de uma toalha, bati-lhe e ela caiu.

Não caiu morta; ainda torcia o corpo e movia as farpinhas da cabeça. Apiedei-me; tomei-a na palma da mão e fui depô-la no peitoral da janela. Era tarde; a infeliz expirou dentro de alguns segundos. Fiquei um pouco aborrecido, incomodado.

– Também por que diabo não era ela azul? Disse comigo.

[...]

Pois um golpe de toalha rematou a aventura. Não lhe valeu a imensidade azul, nem a alegria das flores, nem a pompa das folhas verdes, contra uma toalha de rosto, dous palmos de linho cru. Vejam como é bom ser superior às borboletas! Porque, é justo dizê-lo, se ela fosse azul, ou cor de laranja, não teria mais segura a vida; não era impossível que eu a atravessasse com um alfinete, para recreio dos olhos. Não era.

## Texto 2

O pior é que era coxa. Uns olhos tão lúcidos, uma boca tão fresca, uma compostura tão senhoril; e coxa! Esse contraste faria suspeitar que a natureza é às vezes um imenso escárneo. Por que bonita, se coxa? por que coxa, se bonita? Tal era a pergunta que eu vinha fazendo a mim mesmo ao voltar para casa, de noite, sem atinar com a solução do enigma. O melhor que há, quando se não resolve um enigma, é sacudi-lo pela janela fora; foi o que eu fiz; lancei mão de uma toalha e enxotei essa outra borboleta preta, que me adejava no cérebro. Fiquei aliviado e fui dormir. Mas o sonho, que é uma fresta do espírito, deixou novamente entrar o bichinho, e aí fiquei eu a noite toda a cavar o mistério, sem explicá-lo. (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 43).

Nota-se que existe um paralelo entre a borboleta preta, que é morta por Brás Cubas, e Eugênia, a “moça coxa”. Há também, a megalomania e o cinismo do narrador que evidenciam o seu sentimento de superioridade e a ironia que joga luz sobre as relações burguesas. Por outro lado, uma leitura que leve a questão racial em consideração também parece muito adequada, uma vez que a borboleta preta é caracterizada como portadora de uma “cor



defeituosa” e o narrador afirma que ela estaria segura se tivesse outra cor<sup>37</sup>. Assim, concordamos com Duarte (2009, p. 205), quando afirma que há um preconceito em relação à cor preta. No entanto, as atividades relacionadas centram-se somente nas características do autor, da obra e da escola literária, além de tratar da construção das personagens e da deficiência de Eugênia<sup>38</sup>, como se verifica a seguir:

29. (UNB-PAS) O fragmento anterior [Texto 1], parte do capítulo XXXI de ‘Memórias Póstumas de Brás Cubas’, apresenta algumas características do autor, da obra e do período literário em que esta se insere. Com base no texto, julgue os itens que se seguem, colocando entre os parênteses C, se estiver correta, e E, se estiver errada.

( ) Bem de acordo com as características do Realismo, o conformismo no texto chega quase ao cinismo: aceita e racionaliza a superioridade em um ser sobre o outro.

( ) O terceiro parágrafo, introduzido por um travessão, reproduz um monólogo interior – técnica discursiva muito utilizada nas narrativas do Realismo.

30. As afirmações a seguir se referem à relação entre o texto 1 e o 2.

I) O preto da borboleta se refere conotativamente ao defeito físico da personagem feminina Eugênia.

II) A borboleta preta e a moça coxa são desprezadas pelo cinismo do narrador-personagem.

III) Alfinetar as borboletas coloridas representa as escolhas que Brás Cubas faz em relação às suas amantes.

IV) Jogar a borboleta pela janela traduz a vontade de Brás Cubas de superar o problema do defeito físico de Eugênia e amá-la.

São corretas:

A) Somente I e II.

B) Somente II e III.

C) Somente III e IV.

D) Somente I e III.

E) I, II e III

31. Assinale uma característica que pode ser encontrada nos textos lidos.

A) Construção de personagens planas.

B) Análise psicológica de personagens.

C) Descrição subjetiva das personagens.

D) Idealização da situação amorosa.

<sup>37</sup> Inclusive, é difícil não se recordar dos versos de Luiz Gama: “Em nós, até a cor é um defeito. Um imperdoável mal de nascença, o estigma de um crime.”.

<sup>38</sup> Importante notar o uso do termo preconceituoso e capacitista “defeito físico” nos itens.

E) Participação do narrador como personagem.

32. O seguinte aspecto pode ser constatado na escrita de Machado de Assis, pela leitura dos textos lidos:

- A) crença em relação à vida calcada em valores burgueses.
- B) ênfase na postura emocional, flagrada pela ação das personagens.
- C) linguagem coloquial, bem próxima à variante do português brasileiro.
- D) ironia explícita na análise de situações da vida cotidiana.
- E) análise superficial de características humanas. (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 43-44).

Além de fragmentos de romances, a apostila também oferece trechos de textos curtos, como uma crônica de novembro de 1897 que integra uma atividade:

59. O texto abaixo foi extraído de uma crônica de Machado de Assis e refere-se ao trabalho de um escravo.

‘Um dia começou a Guerra do Paraguai, e durou cinco anos; João repicava e dobrava, dobrava e repicava pelos mortos e pelas vitórias. Quando se decretou o ventre livre dos escravos, João é que repicou. Quando se fez a abolição completa, quem repicou foi João. Um dia proclamou-se a República, João repicou por ela, e repicaria pelo Império, se o Império retornasse.’ (Machado de Assis. ‘Crônica sobre a morte do escravo João’, 1897).

A leitura do texto permite afirmar que o sineiro João

- A) não poderia tocar os sinos pelo retorno do Império, visto que era escravo.
- B) por ser escravo tocava os sinos, às escondidas, quando ocorriam fatos ligados à Abolição.
- C) tocou os sinos pela República, proclamada pelos abolicionistas que vieram libertá-lo.
- D) tocou os sinos pelo retorno do Império, comemorando a volta da Princesa Isabel.
- E) tocava os sinos quando ocorriam fatos marcantes porque era costume fazê-lo. (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 58).

Conforme o enunciado, o trecho da crônica refere-se ao trabalho de João, um homem negro. Há uma visão crítica e cética de Machado em relação ao destino das pessoas negras, frente a importantes eventos históricos mencionados no texto, como a Guerra do Paraguai (1864-1870), a Lei do Ventre Livre (1871), a Abolição da Escravatura (1888) e a Proclamação

da República (1889). O autor parece dizer que não há mudanças significativas para a vida dessa população, mesmo que o país passe por grandes transições. Além disso, ao se ler a crônica na íntegra, que não está disponibilizada na atividade, vê-se que João já havia conquistado sua liberdade há muito tempo, ao contrário do que diz o enunciado, mas ainda continuava a cumprir a função na torre. Contudo, a alternativa correta da questão limita-se a dizer que João “tocava os sinos quando ocorriam fatos marcantes porque era costume fazê-lo”, o que indica uma *representação* do tipo *branqueadora*.

Por fim, reproduzimos uma atividade que se dá a partir de um trecho do conto “Pai contra mãe”:

**Instrução:** Para responder à questão 13, leia o excerto do conto ‘Pai contra a mãe’, de Machado de Assis, e preencha os parênteses com V (verdadeiro) ou F (falso).

‘Cândido Neves perdera já o ofício de entalhador, como abrira mão de outros muitos, melhores ou piores. Pegar escravos fugidos trouxe-lhe um encanto novo. Não obrigava a estar longas horas sentado. Só exigia força, olho vivo, paciência, coragem e um pedaço de corda. Cândido Neves lia os anúncios, copiava-os, metia-os no bolso e saía às pesquisas. Tinha boa memória. Fixados os sinais e os costumes de um escravo fugido, gastava pouco tempo em achá-lo, segurá-lo, amarrá-lo e levá-lo. A força era muita, a agilidade também. Mais de uma vez, a uma esquina, conversando de cousas remotas, via passar um escravo como os outros, e descobria logo que ia fugido, quem era, o nome, o dono, a casa deste e a gratificação; interrompia a conversa e ia atrás do vicioso. Não o apanhava logo, espreitava lugar azado, e de um salto tinha a gratificação nas mãos. Nem sempre saía sem sangue, as unhas e os dentes do outro trabalhavam, mas geralmente ele os venciam sem o menor arranhão. Um dia os lucros entraram a escassear. Os escravos fugidos não vinham já, como dantes, meter-se nas mãos de Cândido Neves. Havia mãos novas e hábeis. Como o negócio crescesse, mais de um desempregado pegou em si e numa corda, foi aos jornais, copiou anúncios e deitou-se à caçada. No próprio bairro havia mais de um competidor. Quer dizer que as dívidas de Cândido Neves começaram de subir, sem aqueles pagamentos prontos ou quase prontos dos primeiros tempos. A vida fez-se difícil e dura. Comia-se fiado e mal; comia-se tarde. O senhorio mandava pelos alugueis.’

Com base no texto literário e na obra de Machado de Assis, afirmar-se:

( ) No excerto do conto, o narrador-personagem evidencia um tipo de intromissão que coloca sob suspeita a sua descrição dos fatos.

( ) Apesar da crueldade da atividade, a profissão de caçador de escravos acabou se transformando numa possibilidade de sustento financeiro para uma série de pessoas que já não encontravam um ofício no cotidiano.

( ) O conto ‘O Caso da Vara’ também tematiza a questão da escravidão ao retratar o castigo da jovem escrava Lucrecia.

( ) O tema do racismo não se mostra preponderante nas principais obras machadianas.

13. (PUC-RS) A sequência correta de preenchimento dos parênteses, de cima para baixo, é

A) V – V – F – F

B) V – F – V – F

C) V – F – F – V

D) F – V – F – V

E) F – V – V – V (OLIVEIRA et al., 2017b, p. 67-68).

“Pai contra mãe” é um dos contos de Machado no qual mais se denuncia a escravidão, abordando a tortura, as constantes fugas de escravizados e as complexas relações sociais decorrentes desse contexto. Para Duarte, no conto, “a escravidão é retratada em seu âmago, vista enquanto relação sobretudo agonística em seus diversos aspectos” (DUARTE, 2009, p. 270). No entanto, a atividade aborda a questão de maneira superficial e simplória; inclusive, chama a atenção uma das afirmações consideradas corretas “O tema do racismo não se mostra preponderante nas principais obras machadianas”, porque vai contra a perspectiva que temos defendido neste trabalho.

### **Cruz e Sousa**

No *Manual do Professor*, as orientações para o trabalho com Cruz e Sousa são bastante sucintas, de maneira que não há um texto explicativo sobre os critérios de abordagem da obra do autor, assim como existe para Machado de Assis. Há somente procedimentos para a organização das aulas a partir dos conteúdos disponíveis nos materiais dos estudantes.

No que diz respeito ao caderno dos estudantes, Cruz e Sousa é introduzido no capítulo sobre o Simbolismo, tendo um espaço bastante reduzido se comparado a Machado de Assis.

Além disso, o autor divide a mesma página com os escritores Alphonsus de Guimaraens e Augusto dos Anjos, como se pode observar a seguir:

### **O Simbolismo no Brasil**

#### **Cruz e Sousa**

João da Cruz e Sousa nasceu em Santa Catarina, na cidade que hoje é Florianópolis [Desterro), em 1861. Filho de escravos alforriados, foi apadrinhado pelo Marechal Guilherme Xavier de Sousa, que lhe garantiu uma boa educação e lhe deu o seu sobrenome.

Cruz e Sousa sempre sofreu com o preconceito racial, que se refletiu nas várias oportunidades frustradas de trabalho e, de forma marcante, em sua produção poética. Para muitos críticos, a sua obsessão pela cor branca reflete exatamente sua angústia e seu sofrimento, causados pelos problemas de sua origem e pelo contexto social no qual viveu.

Casou-se, teve 4 filhos que morreram prematuramente. A esposa enlouqueceu. Em 1898, o poeta morreu de tuberculose em Minas Gerais, deixando somente duas obras publicadas: *Missal* e *Broquéis*, que contribuíram fundamentalmente para a configuração que a estética simbolista teve no Brasil.

#### **Alphonsus de Guimaraens**

Representante do Simbolismo no Brasil, Afonso Henrique da Costa Guimarães nasceu em Ouro Preto (MG), em 1870, e morreu na cidade vizinha, Mariana, em 1921; portanto, aos 51 anos. Assim que começou a escrever, e depois de várias tentativas de encontrar um nome artístico adequado, passou a utilizar o pseudônimo de Alphonsus de Guimaraens.

Sua poesia é bastante marcada pela temática amorosa, saudosista, religiosa e mística, abordando, principalmente, a morte (alguns críticos indicam que o motivo dessa preferência temática foi a morte prematura de sua noiva, às vésperas do casamento, quando o poeta tinha somente 18 anos). Além disso, explorou os sentidos da loucura e da solidão, focalizando os estados de alma derivados dela.

Alphonsus de Guimaraens formou-se em Direito e foi juiz em Mariana, onde viveu grande parte de sua vida junto à esposa e aos 14 filhos. Teve vida modesta e cercada pela religiosidade típica do interior de Minas Gerais. Esses valores foram determinantes para a construção de uma poética mística, elegante, extremamente sonora, sinestésica, de estrutura simples, bem ao modo medieval e, por vezes, romântica, quando sugere a morte como solução dos problemas relacionados à sua condição emocional.

Produção poética: ‘Dona Mística’ (1899); ‘Câmara ardente’ (1899); ‘Centenário das dores de Nossa Senhora’ (1899); ‘Kyriale’ (1902); ‘Mendigo’ (1920); ‘Nova primavera’; ‘Pastoral aos crentes do amor e da morte’; ‘Escada de Jacó’; ‘Pulvis’: ‘Pauvre Lyre’; ‘Outras poesias’; ‘Salmos da noite’; ‘Poesia completa’ (2001).

### **Augusto dos Anjos**

Augusto dos Anjos será considerado um poeta de transição para uma nova estética, a que chamaremos Pré-Modernismo. Por essa razão, não trataremos formalmente de sua produção. No entanto, para compreensão de sua poética diferenciada dos poetas tidos como realmente simbolistas, apresentaremos um dos poemas na seção Aplicando seus conhecimentos. Leia-o com atenção. (OLIVEIRA et al., 2017c, p. 28).

Como se observa, sobre os dados biográficos de Cruz e Sousa há basicamente data e local de nascimento, acompanhados da informação de que teria sido “apadrinhado pelo Marechal Guilherme Xavier, que lhe garantiu uma boa educação e lhe deu o seu sobrenome” (OLIVEIRA et al., 2017c, p. 28). Esse *enquadrador discursivo extratextual*, articulado dessa maneira, ameniza um processo extremamente violento e infelizmente comum na escravidão: o fato de os escravizados carregarem o sobrenome de seu senhor, mas não como herança familiar, e sim como propriedade. Além disso, vale ressaltar que novos estudos sobre a vida de Cruz e Sousa (ALVES, 2011) demonstram o esforço que seus pais fizeram para que ele tivesse acesso a oportunidades educacionais, o que relativiza a afirmação sobre o marechal. Também chama a atenção que apenas duas obras do autor sejam mencionadas, *Missal* e *Broquéis*, quando há outras obras publicadas de maneira póstuma. O biógrafo Magalhães Júnior (1972), por exemplo, conta que, antes de falecer, Cruz e Sousa entregou a seu amigo Nestor Vítor os originais de três livros: *Evocações*, *Faróis* e *Últimos sonetos*. Assim, compreende-se que há uma *representação branqueadora* sobre Cruz e Sousa.

É significativo a menção ao preconceito racial a que o autor foi vítima durante sua vida e a indicação de que isso está presente em sua produção literária, configurando-se, assim, uma *representação* do tipo *comprometida*. Contudo, é intrigante que apareça a questão da “obsessão pela cor branca”, o que levanta questionamento sobre quais são as intenções dos autores do material ao fazer essa afirmação.

Não há imagem do autor em nenhuma parte da apostila, da mesma maneira que os demais escritores simbolistas apresentados, mas seria oportuno disponibilizar um registro

desse homem negro retinto enquanto escritor canônico e maior nome de uma escola literária, pois esse movimento pode auxiliar na reconfiguração do imaginário em relação à figura de um escritor de destaque. Isso adquire singular relevância ao se retomar a pesquisa de Regina Dalcastagné (2005), que revela que 93,9% dos romances publicados por grandes editoras entre os anos de 1990 e 2004 são escritos por pessoas brancas, ou seja, pode-se inferir que a maioria da população imagina pessoas brancas quando pensa sobre quais seriam as características de um escritor. Assim, entende-se a ausência desse registro como uma *representação* do tipo *branqueadora*.

Assim como nas propostas de trabalho com Machado de Assis, o aprofundamento na obra de Cruz e Sousa se dá por meio da resolução de exercícios. São apresentados trechos de poemas do autor, seguidos de questões a eles relacionadas. No total, são 32 atividades que, em sua maioria, também seguem o formato de múltipla escolha. Com exceção de um caso, todos os poemas escolhidos e os exercícios propostos dizem respeito a uma leitura constante sobre a obra de Cruz e Sousa. Abordam relações sinestésicas, sonoridade, estética, musicalidade, aproximação com os parnasianos, etc. Não há quase nada sobre a questão racial, que é latente em sua obra e trajetória política e profissional, como demonstrado na seção dedicada ao autor nesta dissertação e contraditoriamente indicado no texto sobre o autor na apostila. Essa abordagem indica, portanto, uma *representação branqueadora*.

Há apenas uma questão que destoa dessa abordagem. Trata-se de uma atividade a ser realizada a partir da leitura de um fragmento do poema “Emparedado”, reproduzido a seguir:

33. (UFV) Leia a passagem abaixo, extraída do poema em prosa ‘Emparedado’, de Cruz e Sousa.

‘Nos países novos, nas terras ainda sem tipo étnico absolutamente definido, onde o sentimento d’Arte é silvícola, local, banalizado, deve ser espantoso, estupendo o esforço, a batalha formidável de um temperamento fatalizado pelo sangue e que traz consigo, além da condição inviável do meio, a qualidade fisiológica de pertencer, de proceder de uma raça que a ditadora ciência d’hipóteses negou em absoluto para as funções do Entendimento e, principalmente, do entendimento artístico da palavra escrita.’

De acordo com essa passagem, a ciência, pejorativamente denominada ‘ciência d’hipóteses’, contribui para:

A) o desenvolvimento da arte.

B) a degradação da religião.

C) a consolidação do artista.

D) a discriminação racial. (OLIVEIRA et al., 2017c, p. 34).

O poema “Emparedado” é um dos textos mais conhecidos de Cruz e Sousa, no qual o autor revela os grandes conflitos sociais do século XIX, com destaque para a condição dramática de artistas e intelectuais negros que se sentiam enclausurados em suas identidades raciais (PINHEIRO, 2014). De fato, a questão acima explicita a relação entre ciência e discriminação racial denunciada por Cruz e Sousa. Contudo, embora a atividade possa ser classificada como uma *representação comprometida*, o *enquadrador discursivo textual* não oferece nenhum tipo de mediação, orientação ou direcionamento de leitura, o que dificulta a leitura do trecho, que é de grande complexidade.

### **Síntese da análise**

De maneira geral, como se observou em nossa análise, os *enquadradores discursivos* do tipo *extratextual*, presentes sobretudo nos textos explicativos sobre os escritores, escamoteiam aspectos importantes de suas vidas e obras: no caso de Machado de Assis, não há um olhar dedicado à sua atuação em torno do abolicionismo e às suas críticas contundentes sobre a escravidão; em Cruz e Sousa, embora exista a indicação de que sofreu com o preconceito racial e que isso se reflete em suas obras literárias, há perspectivas que merecem ser revistas, particularmente àquelas ligadas à sua história familiar, sua atuação política e suas obras publicadas postumamente. De maneira complementar, os *enquadradores discursivos* do tipo *textual*, que predominam nos enunciados das atividades, tendem a adotar uma abordagem crítica que reforça aspectos comumente indicados sobre as obras dos autores: a ironia, o cinismo, o humor e a crítica à burguesia, em Machado; a estética simbolista, com uso de recursos como a sinestesia, musicalidade, sonoridade, entre outros, em Cruz e Sousa.

Como se nota, os *enquadradores discursivos* descritos acima desempenham um importante papel na segunda categoria de análise, as *representações*. Os textos de apresentação, os enunciados das atividades e a maioria das atividades estabelecem *representações branqueadoras*, omitindo partes de suas trajetórias e atuações políticas, bem



como características e temáticas de suas obras. Além disso, também consideramos as representações visuais dos escritores: observamos que seria oportuno que a imagem escolhida de Machado evidenciasse o seu fenótipo negro, ao passo em que não há imagem de Cruz e Sousa, o que também consideramos como uma faceta do branqueamento.

Em relação à terceira categoria de análise, a de *solicitações interpretativas*, como se pôde observar, todos os exemplos apresentados solicitam uma leitura *analítica*, isto é, delimitam uma leitura cujo foco principal é a busca de “evidências” de escolas literárias ou das características dos escritores, além da identificação de certos procedimentos literários ou informações nos textos lidos. Trata-se de uma abordagem que não favorece a reflexão subjetiva e crítica, tampouco o interesse pela literatura (REZENDE, 2017, 2013; ROUXEL, 2013, 2012). É importante salientar que as *solicitações* de leitura analisadas também direcionam para uma leitura “comum” da obra dos autores, conforme apontamos na categoria dos *enquadradores discursivos*. Não há, portanto, propostas que solicitam uma leitura *subjetiva*, que poderiam mobilizar conhecimentos prévios dos estudantes, estimulá-los a compartilhar suas impressões de leitura, viabilizar momentos de fruição literária e engajá-los verdadeiramente com a leitura literária.

Por fim, conforme foi reiterado diversas vezes neste trabalho e também verificado no *corpus* analisado, as apostilas de sistemas de ensino têm limites estabelecidos por suas próprias estruturas: esses materiais didáticos, geralmente, são orientados e desenvolvidos em função dos vestibulares, reproduzindo, assim, questões das mais variadas provas, deixando pouco ou nenhum espaço para abordagens que destoam desse objetivo.

Assim, uma vez que lacunas tenham sido identificadas, bem como as oportunidades de melhoria, no próximo capítulo serão apresentadas algumas possibilidades de trabalho com Machado de Assis e Cruz e Sousa.

### **3. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA E PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA: POSSIBILIDADES PARA MACHADO DE ASSIS E CRUZ E SOUSA NAS ESCOLAS**

No capítulo 2, discutimos a atuação de grupos empresariais na educação brasileira, bem como o fenômeno dos sistemas privados de ensino e sua adoção em larga escala no país. Em seguida, descrevemos e analisamos o *corpus*, chegando a considerações relevantes, sobretudo em relação ao foco em determinados aspectos da vida dos escritores abordados neste trabalho, às formas de representação em textos e imagens, à seleção de textos literários e às solicitações interpretativas das atividades de leitura. Neste capítulo 3, inicialmente retomamos a luta histórica da população negra brasileira por educação e destacamos a Lei 10.639/2003 como um importante marco das reivindicações desse grupo. A partir disso, elencamos os princípios das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (2004), apontando a literatura afro-brasileira como uma possibilidade de educar para a igualdade racial, além de propor uma reflexão sobre a presença da literatura na escola e acerca das práticas de leitura literária. Por fim, apresentamos algumas possibilidades de trabalho com Machado de Assis e Cruz e Sousa na escola, considerando a perspectiva construída.

#### **3.1 - População negra e educação: das lutas por emancipação à Lei 10.639/03**

Para a população negra brasileira, educação é uma reivindicação histórica. Ainda no período abolicionista do século XIX, essa já era uma das principais demandas desse grupo, conforme demonstra Gomes (2017), pois já se constatava que o analfabetismo seria um dos principais impedimentos de acesso da população negra ao mercado de trabalho. Essa luta seguiu no período pós-abolição e atravessou os séculos, o que se pode verificar tanto nas discussões que acontecem no presente quanto nas importantes organizações e iniciativas negras do passado.

Dessa forma, no início do século XX, destaca-se a atuação da Imprensa Negra Paulista, atuante entre o início do século até meados dos anos 1960<sup>39</sup>. Os jornais e revistas que

---

<sup>39</sup> Aqui, focamos nosso olhar na chamada Imprensa Negra Paulista, que reunia as publicações do Estado de São Paulo, mas é importante sublinhar que o termo "Imprensa Negra" diz respeito às publicações compostas por jornalistas negros desde o século XIX, que estavam presentes em

compunham esse grupo eram organizados por profissionais negros que denunciavam a discriminação racial e as consequências do racismo, além de se ocuparem de temas variados relacionados à população negra brasileira. Segundo Gonçalves e Silva (2000), nos textos publicados havia o realçamento da importância da educação e a sua relação com o mundo do trabalho, incentivo às famílias para que encaminhassem seus filhos à escola, com orientações e procedimentos para matrícula, divulgação de cursos de alfabetização para crianças e adultos e a defesa da educação como um caminho para a mobilidade social e para a cidadania. Na visão de intelectuais negros, o acesso à educação seria importante para, de fato, se consolidar a Abolição de 1888. Como muitas dessas publicações faziam parte de associações, os jornais também divulgavam a agenda cultural das entidades, que incluía acesso a bibliotecas, palestras, espetáculos teatrais, concertos musicais, entre outros eventos.

Outra importante organização teve destaque na primeira metade do século XX. Trata-se da Frente Negra Brasileira - FNB (1931-1937), entidade que enxergava a educação como um aspecto fundamental no combate ao racismo e na inclusão de pessoas negras na sociedade. Dessa forma, a organização criou uma série de iniciativas, como uma escola com 4.000 estudantes matriculados, negros em sua maioria, apenas no curso de alfabetização. A proposta pedagógica da instituição incluía, ainda, um curso de formação política (GONÇALVES e SILVA, 2000). Chama a atenção também a sua capacidade de mobilização: segundo Moura (1983), a FNB chegou a organizar um protesto, em 1931, que contou com a participação de cerca de 100 mil pessoas, experiência que reverberou nas demais mobilizações que viriam a seguir.

Com o avançar dos anos, surge o Teatro Experimental do Negro - TEN (1944-1968), liderado por Abdias do Nascimento, organização que tinha como objetivo valorizar a identidade e a cultura negra brasileira. Em todas as edições do jornal *Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro*, fundado em 1948, esteve presente o programa de educação do grupo, com pautas de acesso à educação básica e ao ensino superior, ensino gratuito para todas as crianças brasileiras, bolsas para estudantes negros no ensino superior e a proposta de

---

diferentes regiões do país. Machado de Assis e Cruz e Sousa, como foi demonstrado neste trabalho, também contribuíram com esses periódicos.

se repensar culturalmente o conhecimento apresentado na escola, ou seja, trabalhar outras perspectivas culturais além da eurocêntrica<sup>40</sup> (NASCIMENTO, 2016).

A partir desse momento, a segunda metade do século XX é marcada pela intensificação da luta por educação. Isso se deve, em grande parte, pela fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), em 1978 (GOMES, 2017). Esse grupo dedicou boa parte dos seus esforços a repensar a escola, promovendo diversos encontros entre os anos 1970 e 1980, reunindo pesquisadores, professores e militantes, lançando um olhar bastante abrangente e articulado sobre a educação:

Entre as estratégias de luta, propunha-se uma mudança radical nos currículos, visando a eliminação de preconceitos e estereótipos em relação aos negros e à cultura afro-brasileira na formação de professores com o intuito de comprometê-los no combate ao racismo na sala de aula. Enfatiza-se a necessidade de aumentar o acesso dos negros em todos os níveis educacionais e de criar, sob a forma de bolsas, condições de permanência das crianças e dos jovens negros no sistema de ensino. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 151).

Dessa maneira, o Movimento Negro intensifica a luta por educação a partir da Constituição Federal de 1988<sup>41</sup> e, no início dos anos 1990, redireciona seus esforços, até então centrados na reivindicação do acesso à educação, e passa a colocar em cena propostas mais radicais, como as ações afirmativas (GOMES, 2017) e aponta para a necessidade de elaboração de políticas públicas específicas para a população negra:

O movimento negro passou, assim, praticamente a década de 80 inteira, envolvido com as questões da democratização do ensino. Podemos dividir a década em duas fases. Na primeira, as organizações se mobilizaram para denunciar o racismo e a ideologia escolar dominante. Vários foram os alvos de ataque: livro didático, currículo, formação dos professores etc. Na segunda fase, as entidades vão substituindo aos poucos a denúncia pela ação concreta. Esta postura adentra a década de 90. (GONÇALVES; SILVA, 2000, p. 155).

---

<sup>40</sup> É interessante notar que muitas dessas pautas foram incorporadas em conquistas recentes nas políticas públicas, como a Lei de Cotas (2012) e a Lei 10.639/2003.

<sup>41</sup> Torna-se relevante destacar que, por força dos movimentos sociais, a Constituição estabeleceu objetivos profundamente ligados à redução das desigualdades e ao enfrentamento dos preconceitos e da discriminação, além dos princípios de igualdade de condições para o acesso à escola e pluralidade de ideias.

Em um clima de redemocratização e pós-constituição, houve, nesse período, o fortalecimento dos movimentos sociais. Assim, em 20 de novembro de 1995 aconteceu a primeira Marcha Nacional Zumbi dos Palmares contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida, que reuniu cerca de 30 mil pessoas em Brasília (RIOS, 2012). O encontro celebrava a memória de Zumbi dos Palmares e denunciava a ausência de políticas públicas para a população negra, incluindo aquelas dedicadas à educação. Esse movimento influenciou de maneira categórica o enfrentamento do racismo no país.

Deste modo, essas demandas por educação consolidaram-se na elaboração de políticas públicas, a exemplo do artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, que inclui as contribuições históricas das matrizes africanas e indígenas nos conteúdos escolares. Anos depois, em 2001, ocorre a Terceira Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e Formas Correlatas de Intolerância, também conhecida como Conferência de Durban, que construiu uma referência no debate internacional sobre xenofobia, discriminação e racismo. O Brasil foi um dos países signatários da *Declaração e Programa de Ação* (2001), documento que previa uma série de iniciativas de combate ao racismo e de formulação de políticas públicas.

Os anos que vieram a seguir foram marcados por conquistas estruturais na esfera pública, como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), em 2003, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), em 2004, e as primeiras experiências de adoção de cotas raciais para ingresso em universidades públicas (GOMES, 2017). Nesse mesmo momento foi sancionada a Lei 10.639, de 2003, que altera a LDB, estabelecendo a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira em todos os estabelecimentos brasileiros de educação básica, públicos e particulares<sup>42</sup>. A implementação dessa lei é reconhecida pelo conjunto de estudiosos, profissionais da educação e militantes do Movimento Negro como a mais relevante no que diz respeito ao campo da educação e relações étnico-raciais.

Na esteira da aprovação da lei, em 2004 o Ministério da Educação e a Seppir elaboram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o*

---

<sup>42</sup> A Lei 10.639 é atualizada em 2008, por meio da Lei 11.645, incluindo a temática indígena. Não a abordaremos aqui por conta do foco da pesquisa.

*Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*<sup>43</sup>. Esse importante documento regulamenta a Lei 10.639 e estabelece os princípios e orientações para combater o racismo e promover a valorização da história da população negra na escola, considerando fundamentais a promoção do respeito à diversidade e à igualdade de direitos, bem como a promoção de uma educação antirracista. O documento estabelece que é necessário reparar os danos causados ao longo dos séculos às populações politicamente minorizadas, em especial a população negra, promovendo o reconhecimento e o fortalecimento de sua cultura e história:

Trata, ele, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe a divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial – descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada. (BRASIL-MEC/SEPPPIR, 2004, p. 10).

As *Diretrizes* preveem o estudo de temas relacionados à cultura e história afro-brasileira e africana, visando desmitificar estereótipos e preconceitos, contribuindo para o desenvolvimento de cidadãos críticos e conscientes acerca das desigualdades sociais e da relevância da luta por direitos e justiça para todos. Eleger a escola como foco medular dessa política é fundamental, pois, nos dizeres de Nilma Lino Gomes:

A escola, enquanto instituição social responsável pela organização, transmissão e socialização do conhecimento e da cultura, revela-se como um dos espaços em que as representações negativas sobre o negro são difundidas. E por isso mesmo ela também é um importante local onde estas podem ser superadas. (GOMES, 2003, p. 77).

---

<sup>43</sup> Para melhor direcionamento e foco desta dissertação, escolheu-se ir até 2004, ano de publicação das *Diretrizes*. No entanto, há outros importantes documentos e políticas públicas que merecem destaque, como *Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003* (2003), *Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais* (2006), *Lei 11.645* (2008), *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica* (2012), *Lei de Cotas* (2012), *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2013), *Plano Nacional de Educação* (2014) e *Base Nacional Comum Curricular* (2018).

Em concordância com o exposto acima, acreditamos e entendemos que a escola seja um espaço de possibilidades e capaz de efetuar mudanças significativas na sociedade, conforme aponta hooks<sup>44</sup>:

A sala de aula, com todas suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e de 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. (HOOKS, 2013, p. 273).

Dessa maneira, para orientar as escolas, os professores e as redes de ensino, o documento estabelece alguns princípios, tais como:

**1 - Consciência política e histórica da diversidade:** de maneira geral, esse princípio deve buscar a igualdade de direitos, o reconhecimento dos mais diversos grupos étnico-raciais, a valorização da contribuição dos africanos e afro-brasileiros na formação da história brasileira, a eliminação de preconceitos, combate à ideologia do branqueamento e a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

**2 - Fortalecimento de identidades e de direitos:** esse princípio orienta para a afirmação de identidades, o desmanche de representações negativas sobre a população negra, o combate à violação de direitos, a distribuição de informações sobre a diversidade brasileira e a melhoria da qualidade da formação oferecida nos estabelecimentos educacionais.

**3 - Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações:** o princípio explora as ações educativas e busca encaminhar para uma série de objetivos, tais como: representação positiva de pessoas negras e de outras minorias nos materiais didáticos, construção de relações étnico-raciais saudáveis, valorização da cultura e arte de raízes africanas, articulação da escola com organizações negras do território, entre outros.

Para a construção de uma educação orientada pelos princípios elencados acima, parece-nos que a literatura e a educação literária, em especial a vertente afro-brasileira, cumprem um importante papel para a construção de uma sociedade mais justa e “podem atuar como fator de humanização e democratização, contribuindo para a emancipação dos sujeitos

---

<sup>44</sup> Optamos por manter o nome de bell hooks grafado com as iniciais minúsculas, assim como ela mesmo se definia.

e, conseqüentemente, para a consolidação de uma cultura mais humanista e democrática (MARTIN, 2018, p. 13). Essa perspectiva vai ao encontro das determinações que o documento estabelece. Dentre elas, destacamos o trecho a seguir:

O ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a educação das relações étnico-raciais, tal como explicita o presente parecer, se desenvolverão no cotidiano das escolas, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, como conteúdo de disciplinas, particularmente, Educação Artística, Literatura e História do Brasil, sem prejuízo das demais, em atividades curriculares ou não, trabalhos em salas de aula, nos laboratórios de ciências e de informática, na utilização de sala de leitura, biblioteca, brinquedoteca, áreas de recreação, quadra de esportes e outros ambientes escolares. (BRASIL-MEC/SEPPPIR, 2004, p. 21).

Dessa maneira, orientados pelos princípios indicados nas *Diretrizes* e tendo em vista que a “literatura é poder, poder de convencimento, de alimentar o imaginário, fonte inspiradora do pensamento e da ação” (CUTI, 2010a, p. 12), no próximo subcapítulo desenvolveremos a concepção de Machado de Assis e Cruz e Sousa enquanto escritores afro-brasileiros.

### **3.2 - Machado de Assis e Cruz e Sousa: expoentes da literatura afro-brasileira**

Ao longo do século XX, pesquisadores e estudiosos estrangeiros – como Roger Bastide (1943), Raymond Sayers (1958), Gregory Rabassa (1965) e David Brookshaw (1983) – lançaram um olhar para a literatura brasileira de autoria negra, explorando ainda mais sua complexidade. Hoje, há um número considerável de trabalhos desenvolvidos por pesquisadores brasileiros<sup>45</sup>, dentre os quais, para a reflexão aqui proposta, podemos destacar: Eduardo de Assis Duarte, docente da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Luiz Silva (Cuti), pesquisador, escritor e um dos fundadores da série *Cadernos Negros*, a principal publicação voltada para a literatura produzida por autores negros do Brasil. Entre leitores e estudiosos dessa literatura é relativamente usual a discussão em relação a qual termo utilizar para denominar essa produção: pesquisadores como Duarte defendem o conceito de *literatura*

---

<sup>45</sup> É importante destacar que nomes importantes da literatura brasileira também refletiram sobre a autoria negra, como Conceição Evaristo, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Edimilson de Almeida Pereira, Joel Rufino, Oswaldo de Camargo, Márcio Barbosa, entre outros.



*afro-brasileira*, ao passo em que pesquisadores como Cuti argumentam em favor de *literatura negro-brasileira*<sup>46</sup>.

Duarte e Cuti justificam suas opções a partir da reflexão sobre a formação histórica, cultural, social e literária do país. Em seu conhecido ensaio “Por um conceito de literatura afro-brasileira” (2014a)<sup>47</sup>, para avançar em sua conceitualização teórico-crítica e defender o conceito de *literatura afro-brasileira*, Duarte dialoga com as noções de Zilá Bernd, Domício Proença Filho, entre outros pesquisadores que utilizam o termo *literatura negra*. Na mesma linha terminológica, Cuti, sobretudo na obra *Literatura negro-brasileira* (2010a), aponta o conceito de *literatura negro-brasileira* como o mais adequado para designar essa produção. Em uma análise comparativa, nota-se que os fatores pontuados pelos dois autores para a distinção dessa literatura podem ser aproximados. Duarte elenca cinco elementos que caracterizariam essa produção: *temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público*; já em Cuti, esses elementos não estão sistematizados da mesma forma, mas todos eles aparecem em sua obra, como pode ser visto a seguir. No quadro abaixo, estão dispostos os elementos descritos por Duarte e as características equivalentes apontadas por Cuti e sistematizadas por nós<sup>48</sup>.

---

<sup>46</sup> A respeito da necessidade de nomear essa vertente da literatura brasileira, é interessante observar o debate entre Ferreira Gullar e Cuti (Anexos C e D), ocorrido em 2011. Por ocasião do lançamento da coletânea *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (2011), organizada por Eduardo de Assis Duarte e Maria Nazareth Fonseca, Gullar diz não fazer sentido falar em literatura negra, e usa como exemplo justamente os escritores Machado de Assis e Cruz e Sousa, argumentando que eram negros, mas herdeiros de tradições européias. Cuti, por sua vez, publica uma resposta a Gullar.

<sup>47</sup> Há algumas versões do texto de Duarte que circulam na internet. O texto que utilizamos aqui foi publicado pela primeira vez em 2010 e reproduzido no livro de 2014 que referenciamos neste trabalho.

<sup>48</sup> Os autores mobilizados aqui, sobretudo Duarte, ao retomar as reflexões do poeta Edimilson de Almeida Pereira, alertam que essa classificação não pode servir de “censura” ou “guia” para escritores negros. Edimilson fala ainda sobre a necessidade de mostrar a literatura afro-brasileira como uma das facetas da literatura brasileira e adverte que uma classificação absoluta pode significar o confinamento dessa literatura ao gueto e o afastamento das instâncias de canonização.

**Quadro 4 - Comparação entre os conceitos de *literatura afro-brasileira* e *literatura negro-brasileira***

	<b>DUARTE (2014a)</b>	<b>CUTI (2010a)</b>
<b>Temática</b>	<p>“Para Octavio Ianni, trata-se de abordar não só o sujeito afrodescendente, no plano do indivíduo, mas como ‘universo humano, social, cultural e artístico de que se nutre essa literatura’.” (p. 29).</p> <p>“A temática afro-brasileira abarca ainda as tradições culturais ou religiosas transplantadas para o Novo Mundo, destacando a riqueza dos mitos, lendas e de todo um imaginário circunscrito quase sempre à oralidade.” (p. 30).</p> <p>“Outra vertente dessa diversidade temática situa-se na história contemporânea e busca trazer ao leitor os dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão.” (p. 30).</p>	<p>“O texto que se quer negro-brasileiro refere-se à vida e aos conflitos da população descendente de escravizados.” (p. 61).</p>
<b>Autoria</b>	<p>“[...] é preciso compreender a autoria não como um dado ‘exterior’, mas como uma ‘constante discursiva’ integrada à materialidade da construção literária.” (p. 32).</p> <p>“A instância da autoria como fundamento para a existência da literatura afro-brasileira decorre da relevância dada à interação entre ‘escritura’ e ‘experiência’, que inúmeros autores fazem questão de destacar, seja enquanto compromisso identitário e comunitário, seja no tocante à sua própria formação de artistas da palavra.” (p. 33).</p> <p>“Literatura é discursividade e a cor da pele será importante enquanto ‘tradução</p>	<p>“Quando se fala em ‘poetas negros’, estariam os que usam tal expressão referindo-se à cor da pele? Parece-nos que sim, porém, não apenas isso. Então, além do dado da cor, teria de haver o dado da escrita.” (p. 38).</p>

	textual' de uma história própria ou coletiva.” (p. 34).	
<b>Ponto de vista</b>	<p>“O ponto de vista adotado indica a visão de mundo autoral e o universo axiológico vigente no texto, ou seja, o conjunto de valores que fundamentam as opções, até mesmo as vocabulares, presentes na representação. Diante disso, a ascendência africana ou a utilização do tema são insuficientes. É necessária ainda a assunção de uma perspectiva identificada à história, à cultura, logo, a toda problemática inerente à vida e às condições de existência desse importante segmento da população.” (p. 34-35).</p>	<p>“A produção literária de negros e brancos, abordando as questões atinentes às relações inter-raciais, tem vieses diferentes por conta da subjetividade que a sustenta, em outras palavras, pelo lugar socioideológico de onde esses produzem.” (p. 33).</p> <p>“A par do surgimento da personagem negra em livros de autores brancos ou mestiços, mediada pelo distanciamento, a produção de autores negros segue sua trajetória de identidade e de consolidação gradativa de uma alteridade no ponto de emanção do discurso.” (p. 33).</p>
<b>Linguagem</b>	<p>“Assim, a afro-brasilidade tornar-se-á visível também a partir de um vocabulário pertencente às práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil. Ou de uma discursividade que ressalta ritmos, entonações e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua.” (p. 38).</p>	<p>“Os aspectos formais herdados das tradições africanas, como o vocabulário, o ritmo, a recriação de tradição oral fazem sentido se associados a um processo de consciência racial em franco desenvolvimento.” (p. 61).</p>
<b>Público</b>	<p>“[...] a busca de um público afrodescendente, a partir da formalização de uma linguagem que denuncia o estereótipo como agente discursivo da discriminação” (p. 21).<sup>49</sup></p> <p>“A formação de um horizonte recepcional afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura distingue-a do projeto que</p>	<p>“No tocante à literatura, é com o surgimento de leitores negros no horizonte de expectativa do escritor, bem como de uma crítica com tal característica, que haverá um entusiasmo para que a vertente negra da literatura brasileira se descongele da omissão ou do receio de dizer a sua subjetividade.” (p. 28-29).</p>

<sup>49</sup> Neste trecho, Duarte argumenta sobre a importância da publicação *Cadernos Negros* no que diz respeito à busca por um público negro.

	<p>norteia a literatura brasileira em geral. A constituição desse público específico, marcado pela diferença cultural e pelo anseio de afirmação identitária, compõe a faceta algo utópica do projeto literário afro-brasileiro [...]” (p. 41).</p>	
--	---	--

Dos elementos acima, o mais significativo, segundo os autores, é o ponto de vista<sup>50</sup>. Para exemplificar seu raciocínio acerca desse ponto, Cuti analisa um artigo publicado em 1957, por Nelson Rodrigues (Anexo E), e um poema de Luiz Gama, de 1859 (Anexo F). Cuti sinaliza que nos dois textos os sujeitos do discurso não dizem o seu pertencimento racial, mas em contraponto com o “outro” construído no texto é possível notar que no primeiro caso o “eu” é branco, e negro no segundo: “[...] tanto na construção imaginária do ‘eu’ que enuncia quanto na construção de seu receptor, há uma base de identidade biossocial. O sujeito é étnico, pois, com base nos sentidos e na organização do discurso, exhibe suas marcas e seus posicionamentos em relação àquilo que propõe” (CUTI, 2010a, p. 22). Não parece descabido, então, operar o mesmo entendimento em relação aos textos de Machado de Assis e de Cruz e Sousa, sobretudo do primeiro, que inscreve seu posicionamento de maneira camuflada.

Se, para os autores, os fatores de configuração dessa literatura são semelhantes, quais são as diferenças? Por que nomear de diferentes modos um processo que, à primeira vista, parece similar? Os dois conceitos se distinguem em algum ponto? Com efeito, algumas divergências entre os dois autores estão colocadas. Ao sumariar os inúmeros pesquisadores que se dedicaram à investigação da chamada *literatura negra*, Duarte afirma que a existência de diversas concepções expostas por esses estudiosos enfraquece a eficácia do conceito. Além disso, afirma que a palavra “negro” carrega historicamente marcas profundas de negatividade. Cuti, embora assuma a polissemia dessa palavra na língua portuguesa, defende o uso do termo, e não somente para designar uma literatura: “A palavra ‘negro’ lembra a existência daqueles que perderam a identidade original e construíram outra, na luta por suas conquistas” (CUTI, 2010a, p. 39). Ocorre que para este autor a questão do racismo é medular,

<sup>50</sup> É necessário, no entanto, lembrar que nenhum desses elementos garante o pertencimento de determinado escritor ou obra à vertente literária discutida aqui, mas sim a interação e a combinação entre os aspectos.

então o uso de “negro” retoma a histórica reivindicação em face do racismo e da assunção da diversidade racial e cultural do Brasil, enquanto “afro” não representa “em sua semântica a pessoa humana como ocorre com a palavra ‘negro’”. Esta diz de pronto sobre o fenótipo: pele escura, cabelo crespo, nariz largo e lábios carnudos e história social.” (CUTI, 2010b, p 1).

O próprio Duarte assume que *afro-brasileiro* pode englobar uma série de “variações fenotípicas inerentes à mestiçagem” (DUARTE, 2014a, p. 26), e ao se considerar o limbo racial em que o país é imerso, tem-se o perigo de o termo se assemelhar ao “pardo”, atualmente disputado ou rechaçado por muitos grupos<sup>51</sup>. Um ponto central para Cuti é que a utilização do prefixo “afro” pode incluir pessoas não negras, em se tratando de Brasil e seu processo de miscigenação: “[...] ‘a afro-brasilidade’ pode sobreviver sem o negro, uma vez que um afro-brasileiro pode ser um não negro, ou seja, não ser vítima da discriminação racial ou, até, ser um discriminador.” (CUTI, 2010a, p. 35). É importante lembrar que, para os dois autores, para uma literatura ser considerada *afro-brasileira* ou *negro-brasileira* um dos “requisitos” indispensáveis é que o escritor seja negro.

Cuti continua sua linha de raciocínio apontando outras de suas principais ressalvas na utilização do termo *literatura afro-brasileira*. Para o autor, o uso desse conceito remete ao continente africano, abrindo brechas para a marginalização do segmento da literatura de autoria negra em relação à literatura brasileira, aproximando-a de um ramo da literatura africana e ainda a desqualificando com base na hierarquização das culturas, tão difundida no pensamento intelectual brasileiro. Além disso, denominar como única toda a literatura de um continente é, mais uma vez, negar sua diversidade. Duarte também assume que uma ligação com África seja irreal: “[...] é certo que não há, sobretudo no Brasil, uma literatura 100% negra, tomada aqui a palavra como sinônimo de africana.” (DUARTE, 2014a, p. 26), o que é referendado por Cuti: “Traços culturais de origem africana não são recursos suficientes para se caracterizá-lo como negro-brasileiro, uma vez que parcela significativa da população negra não está identificada com eles.” (CUTI, 2010a, p. 92). Cuti diz, ainda, que a chamada

---

<sup>51</sup> Segundo o IBGE, a categoria cor/raça parda e a categoria cor/raça preta compõem a população negra. Embora se trate de uma importante conquista do Movimento Negro, há grupos que reivindicam para todos os brasileiros a mestiçagem traduzida na palavra “pardo” – uma releitura da *morenidade* e da *meta-raça* de Gilberto Freyre (2006 [1933]). Além disso, alguns movimentos sociais indígenas denunciam que o uso do termo apaga ainda mais sua história e identidade, porque *pardo* também pode ser o indivíduo que possui sangue branco e indígena, e não negro.

*literatura africana*<sup>52</sup> não é comprometida com as questões raciais brasileiras e é composta tanto por escritores negros quanto brancos, opondo-se às formulações sustentadas por ambos.

Para adentrar ao tema propriamente dito deste trabalho, parece adequado retomar mais uma das considerações de Duarte. Para o pesquisador, o conceito de *literatura afro-brasileira* é mais elástico, abarcando tanto escritores negros que se pronunciam dessa forma em seus textos quanto aqueles que ocupam “o dissimulado lugar de enunciação” (DUARTE, 2014a, p. 27-28). Esse lugar diz respeito, sobretudo, a escritores negros do século XIX, como Machado de Assis e Cruz e Sousa<sup>53</sup>; portanto, seria difícil classificá-los como *literatura negra*:

Um bom exemplo pode estar na produção de autores do século XIX remanescentes de africanos, submetidos à hegemonia do embranquecimento como vacina contra a morte social. E, ainda, submetidos a um pensamento científico que praticamente os proibia de se declararem negros ou mulatos, a exemplo de Maria Firmina dos Reis. Autores impelidos a uma negrícia ou negrura abafadas e tendo na literatura uma forma de expressão do retorno do recalcado, como no caso de Machado de Assis. Em ambos, não há uma voz autoral que se assuma negra, como no texto do ‘Orfeu da Carapinha’, de Luiz Gama. Daí a dificuldade de enquadrar ‘Pai contra mãe’ ou ‘Úrsula’ como ‘literatura negra’, e não apenas devido à sobrecarga de sentidos políticos ou folclóricos agregados ao conceito. (DUARTE, 2014a, p. 27).

No entanto, Cuti inclui Firmina na linhagem da *literatura negro-brasileira*, ao analisar o romance *Úrsula* e o conto “A escrava”: “[...] a inauguradora feminina do romance brasileiro não deixou de transferir para suas personagens escravizadas a perspectiva de um ‘eu’ narrador negro-brasileiro que ela não pôde trazer para o primeiro plano.” (CUTI, 2010a, p. 78). De maneira análoga, a mesma dinâmica é observada nos romances e, principalmente, nos contos e crônicas de Machado de Assis, muito bem descritas e analisadas pelo próprio Duarte (2009), e em parte da obra de Cruz e Sousa (CUTI, 2009).

Em Cuti, o tom mais assertivo do texto dá a impressão de uma formulação mais estrita e radical, o que não é verdade. Para o autor, a questão central são os indivíduos que estão sujeitos à discriminação racial e que transpõem para os seus textos essa subjetividade marcada

---

<sup>52</sup> Muitos autores de países africanos rechaçam essa classificação continental, reivindicando suas nacionalidades.

<sup>53</sup> Contudo, como já demonstramos neste trabalho, Cruz e Sousa, em muitos dos seus textos, ocupa explicitamente um lugar de enunciação negro, o que o difere de Machado de Assis.

pela experiência negra. Conforme demonstrado neste trabalho, esse parece ser o movimento presente nas obras de Machado de Assis e Cruz e Sousa.

Por fim, é significativo destacar que o movimento de colocar para dialogar as reflexões de Duarte e Cuti não tem o objetivo de “escolher” um conceito ou outro. Na verdade, buscamos fazer emergir uma visão sobre a obra dos escritores estudados nesta pesquisa e fundamentar uma perspectiva que servirá de base para sugestões de trabalho que vão encerrar este capítulo. A abordagem que será apresentada considera Machado de Assis e Cruz e Sousa como expoentes da literatura afro-brasileira ou negro-brasileira, ao explorar as especificidades dessa vertente que estão presentes em suas produções literárias.

### **3.3 - A presença da literatura na escola: algumas reflexões**

*Educar é chamar a atenção para um detalhe do mundo e, depois, produzir conhecimento sobre ele. Dar respostas estraga o processo de entendimento, seja pela via da razão ou do coração. Rodeada de crianças, eu sei o quanto elas propõem desafios, têm reações inovadoras para o aprendizado nunca de mão única. O adulto necessita de espaço para elaborar e lidar com as situações do cotidiano escolar. A diferença está nas estratégias construídas a partir das observações de cada aluno e de cada grupo ou projeto pedagógico. E os livros podem ser bons companheiros de estratégias tanto quanto do brincar espontâneo. O livro é um brinquedo, e o literário uma vivência refinada.*

Heloisa Pires Lima em entrevista (SILVA, 2020, p. 375-376).

Uma vez exploradas as *Diretrizes* e o conceito de literatura afro-brasileira/negra, é necessário refletir sobre a presença (ou ausência) da literatura na escola hoje. A “crise da leitura” e do ensino da literatura já tem sido explorada por diversos autores que buscam compreender esse fenômeno na sociedade e no contexto escolar e propor caminhos para a sua superação (TODOROV, 2010; ZILBERMAN, 2008; LEITE, 1983; ROCCO, 1981). Esses estudos apontam alguns motivadores dessa crise: de um lado, vê-se aspectos macro, como avanço tecnológico, baixo letramento da população e educação tecnicista; de outro, e de

maneira complementar, observa-se aspectos mais específicos, como concepção de literatura, crenças relacionadas ao objetivo do texto literário na escola, papel dos materiais didáticos, currículos, entre outros<sup>54</sup>.

Além dos aspectos elencados acima, a discussão tem raízes muito mais profundas e antigas. Assim, para discorrer sobre a relação entre a literatura e educação, Zilberman (2008) retoma o percurso histórico dessa associação. A autora passa pela Antiguidade, destacando o papel de educação moral levada a cabo pelas tragédias gregas e epopeias; pela Idade Média, na qual a literatura fazia parte da gramática, retórica e lógica; até o uso da literatura para ensino de grego e latim no Renascimento. Em seguida, a autora foca seu olhar entre os séculos XVII e XVIII, momento histórico em que surge o modelo moderno de escola e a educação passa a ser responsabilidade dessa instituição. Nesse momento, a literatura entra com mais força na escola, mas como uma maneira de fortalecer e forjar uma cultura nacional, em um momento de consolidação dos Estados Nacionais.

Segundo a autora, no contexto brasileiro, a partir dos anos 1970, a literatura começou a ser incorporada ao 2º grau, atual ensino médio. É nesse momento que uma abordagem cronológica e historiográfica da literatura ganha bastante relevância, privilegiando a sistematização de uma série de autores de referência de cada período, bem como os aspectos que o caracterizariam. De maneira geral, esse é o cenário que ainda se encontra em grande parte das escolas. Segundo Todorov (2010), a literatura na escola é relegada a segundo plano, fazendo-se presente como uma ferramenta para ensino da língua, difusão da história e discussões morais e éticas, perspectiva que vai ao encontro dos escritos de Zilberman:

Desde então, o ensino da literatura move-se entre dois objetivos: ajuda a conhecer a norma linguística nacional, de que é simultaneamente a expressão

---

<sup>54</sup> Neste trabalho, o que denominamos como "crise" diz respeito ao modo como a literatura se faz presente na escola e nos materiais didáticos, que são o foco desta pesquisa. Concordamos com Nascimento (2014) que se deve questionar se a chamada "crise" não estaria mais relacionada às políticas de incentivo à leitura, que privilegiam a distribuição do livro em detrimento ao incentivo às práticas de leitura. Além disso, a autora também salienta que "crise" não parece ser a denominação mais adequada para os desafios que o Brasil enfrenta nesta área. Na mesma linha, em outra ocasião, refletimos sobre a constante queixa de que não se lê no Brasil: "Primeiro, não é o que o número de alfabetizados que mantém alguma prática de leitura, em relação a décadas passadas, nos mostram. Ademais, não é a realidade que o interesse e a mobilização da juventude por ações de cunho literário descortinam. Movimentos, espaços e ferramentas, como saraus, slams, batalhas de rimas, bibliotecas comunitárias, canais de vídeo e podcasts sobre livros apontam que os jovens estão dispostos não só a ler literatura, mas a conversar sobre as leituras, produzir e compartilhar textos próprios, além de buscar formar outros leitores." (SILVA; ROCHA, 2020, p. 43).



mais credenciada; e, arranjada segundo um eixo cronológico, responde por uma história que coincide com a história da região de quem toma o nome e cuja existência acaba por comprovar. (ZILBERMAN, 2008, p. 49).

Como temos apontado neste trabalho e em consonância com o trecho acima, é importante frisar que uma abordagem cronológica e historiográfica se dá, em parte, em função dos exames vestibulares, que em muitos casos compreendem a literatura dessa maneira. Isso ocasiona um círculo vicioso, pois os cursos de formação de professores tendem a reproduzir esse tratamento da literatura, uma vez que “aprovar nos vestibulares” é uma demanda de uma fatia significativa das escolas. Inclusive, essa aprovação é um dos “indicadores de qualidade” dos sistemas de ensino, como foi discutido no capítulo anterior.

Assim, também merece destaque o papel dos materiais didáticos, que em muitos casos atuam de maneira a reduzir a flexibilidade e a autoria para construção do conhecimento do professor, bem como a padronizar a compreensão do fenômeno literário. Essa problemática dos materiais didáticos de literatura já é apontada há bastante tempo por alguns estudos (LEITE, 1983; ROCCO; 1981) e uma das constatações negativas mais significativas é a de que, de maneira geral, esses materiais oferecem perguntas e respostas prontas, roteiros com passo a passo e textos pré-determinados. Dessa forma, estudantes e até mesmo professores recebem um texto literário já acompanhado por um contexto e por uma “leitura correta”. Com efeito, é essa a situação que verificamos no capítulo de análise de materiais.

A rigidez constatada nos materiais estabelece uma abordagem técnica difícil de ser superada, não restando espaço para a expressão da subjetividade dos leitores e tampouco para “viver a literatura”, conforme indica Rouxel:

[...] a história literária, ao trazer as obras para o campo social, que as determina e lhes dá sentido, executa o movimento inverso, estabelecendo sua singularidade em razão da inserção contextual e de sua situação na intertextualidade. Levadas ao ensino médio, essas abordagens – questionamento histórico, inserção da obra em sua situação de produção, conhecimento de sua recepção – instauram uma distância propícia à interpretação. (ROUXEL, 2013, p. 163).

No entanto, embora a situação geral do trabalho com a literatura na escola privilegie uma abordagem apenas técnica, há algum tempo se verifica uma mudança de paradigma que está em curso, conforme aponta Rezende:

Em voga nas instâncias educativas – em documentos públicos e em publicações acadêmicas e profissionais – encontram-se as noções de ‘leitura literária’ e ‘formação do leitor’. O deslizamento de sentido que vai do ‘ensino de literatura’, expressão tradicionalmente usada, a essas novas expressões, deve ser observado com cuidado: se o primeiro detém-se só no texto, os outros consideram o leitor tanto no âmbito da recepção coletiva quanto do sujeito que lê. Trata-se de importante mudança de paradigma, iniciada nos idos de 1960, que desafia tanto o professor quanto os autores de materiais didáticos, uma vez que a formação nos cursos de letras é prioritariamente a análise e interpretação de textos literários, e é um resíduo desse modelo, hoje criticado por não considerar a leitura efetiva, que se mantém na escola. (REZENDE, 2017, p. 39).

Para pensar nos usos que se faz dos textos literários na escola, Annie Rouxel, em “A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula” (2013), retoma e aprofunda a oposição entre *utilizar* e *interpretar* textos literários, inicialmente proposta por Umberto Eco (1994). A autora explica que esses dois conceitos estão relacionados ao uso que se faz das obras. De maneira geral, *utilizar* diz respeito ao significado que o leitor constrói para si durante a leitura e está relacionada à experiência individual de cada um e às crenças construídas ao longo da vida; *interpretar* está relacionado à cultura, isto é, trata-se de uma atividade social, buscando saberes *sobre* a literatura e imprimindo uma abordagem racional sobre o texto.

No contexto desta dissertação, estabelecer uma crítica a uma abordagem puramente técnica da literatura não significa, no entanto, propor o abandono do contexto histórico, social e econômico nos quais determinada obra foi escrita, relegar a segundo plano os aspectos formais de um texto ou não levar em conta os aspectos teóricos e críticos. Entende-se, efetivamente, a necessidade de articular as dimensões de *utilizar* e *interpretar* textos literários na escola, criando um ambiente propício a uma prática que articule leituras *analíticas* e *cursivas/subjetivas* (ROUXEL, 2012). Significa, sobretudo, promover o potente encontro entre estudantes e a literatura (MARTIN, 2018).

Nesse sentido, considerando o movimento de pensar experiências significativas com a literatura, torna-se relevante mobilizar os escritos de Michèle Petit. No livro *A arte de ler ou como resistir à adversidade* (2009), a antropóloga discorre sobre uma pesquisa a respeito do papel da literatura em lugares nos quais a crise é intensa, como contextos de guerra, violência exacerbada, crises econômicas, etc. Segundo a autora, em tais situações a leitura poderia

contribuir na reconstrução dos sujeitos, das suas vidas e identidades. Dessa maneira, a literatura carregaria consigo a possibilidade de reorganização do caos exterior ou interior:

Os livros são hospitaleiros e nos permitem suportar os exílios de que cada vida é feita, pensá-los, construir nossos lares interiores, inventar um fio condutor para nossas histórias, reescrevê-las dia após dia. E algumas vezes eles nos fazem atravessar oceanos, dão-nos o desejo e a força de descobrir paisagens, rostos nunca vistos, terras onde outra coisa, outros encontros serão talvez possíveis. (PETIT, 2009, p. 266).

Se “É por meio dessa atividade constante de relacionar-se (com o mundo, consigo mesmo, com outras obras) que a leitura tem sentido” (ROUXEL, 2013, p. 158), acreditamos que um dos caminhos para envolver estudantes com a literatura, viabilizar o “trabalho de construção de produção de sentidos pelo sujeito leitor” (NASCIMENTO, 2016, p. 46) e oportunizar que leituras bastantes singulares surjam diz respeito à construção de uma *comunidade de aprendizado* (HOOKS, 2013), que pode significar um lugar de segurança e livre expressão das ideias e sentimentos a partir da leitura:

[...] espaço seguro e acolhedor, em que a presença de estudantes e educadores é valorizada. Isso quer dizer que precisamos compreender que cada sujeito influencia a dinâmica da sala de aula, e, à sua maneira, contribui para a aprendizagem. Nesse espaço, todas as falas devem ser escutadas, acolhidas e coletivamente pensadas. (SILVA; ROCHA, 2020, p. 42).

Assim, considerando que o ato de ler não é apenas uma atividade cognitiva e que “o processo de elaboração semântica enraíza-se na experiência do sujeito” (Rouxel, 2012, p. 278), pode-se fazer uso da capacidade da literatura de estabelecer pontes e diálogos com o mundo e com nós mesmos. Assim, ficaremos mais próximos de construir experiências significativas com o literário e garantir o fundamental direito à literatura (CANDIDO, 2004).

### **3.4 - Caminhos para a leitura de Machado de Assis e Cruz e Sousa nas escolas**

Após as considerações dos subcapítulos anteriores, focaremos em algumas possibilidades de trabalho com as obras de Machado de Assis e Cruz e Sousa. É importante salientar que este trabalho não tem o objetivo de desenvolver uma nova proposta de material didático ou de oferecer planos de aula e sequências didáticas, mas de refletir sobre caminhos possíveis e indicar aspectos que podem ser explorados por professores e autores de materiais

didáticos. Cabe dizer, por fim, que propomos não somente a adoção de escritores negros, canônicos ou não, no currículo, mas de fundamentar práticas orientadas por uma abordagem *transgressora* (HOOKS, 2013).

Assim, as sugestões de abordagem consideram a perspectiva articulada até aqui, a saber:

a) Literatura afro-brasileira como uma possibilidade de promover uma educação antirracista, nos termos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana* (2004). Além disso, acredita-se que essa vertente literária possibilita uma oportunidade de práticas significativas de leitura literária.

b) Abordagem de Machado de Assis e Cruz e Sousa enquanto escritores afro-brasileiros, ou seja, autores que mobilizam em seus textos determinados elementos e características, como: *temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público* (Quadro 4). Neste item, também consideramos a dimensão das representações visuais sobre os escritores, posto que esse é um aspecto relevante em nossa pesquisa.

c) Prática de ensino de literatura e formação de leitores literários fundada no equilíbrio entre *interpretar* e *utilizar* textos literários (ROUXEL, 2013), ou seja, uma abordagem que mobilize aspectos técnicos, teóricos, críticos e historiográficos, bem como possibilite que a subjetividade dos leitores e a fruição estética tenham lugar.

### **3.4.1 - Abordagens comparativas**

Ao pensar sobre as possibilidades de leitura das literaturas de língua portuguesa, Benjamin Abdala Jr (2012) propõe o método *comparatismo prospectivo*, que consiste em aproximar obras literárias, observando suas semelhanças e estabelecendo um profícuo diálogo cultural, mas sem deixar de lado as diferenças que se apresentam, ou seja, uma abordagem “em que cada uma das partes é motivada pela possibilidade de aprender com a diferença da outra” (ABDALA JR., 2012, p. 53).

Ao levar essa premissa para a escola, é possível estabelecer um diálogo entre as obras dos autores aqui estudados e as produções contemporâneas, não apenas literárias, mas também musicais, plásticas, entre outras possibilidades. Trata-se, ao que nos parece, tanto de viabilizar o entendimento dos sentidos históricos de determinada produção quanto de apreender o seu caráter atemporal:

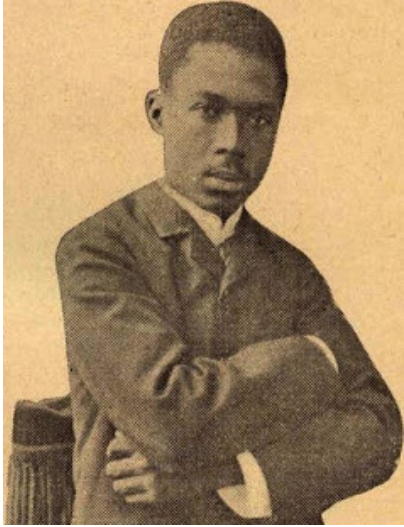
O passado precisaria chegar ao aluno não através de procedimentos exteriores, mas de uma experiência internalizada. Ao recortar o momento histórico, buscando a tendência a configurar-se no depois, ele precisa aperceber-se, através da comparação entre períodos, quais seriam as novas articulações entre as séries culturais. Melhor ainda se nesse processo ele sentir – e isso nos parece marcante para o aluno que se inicia – que a matéria reveste-se de atualidade. (ABDALA JR., 2003, p. 38).

Além disso, como temos defendido nesta dissertação, é também uma possibilidade de viabilizar uma reflexão subjetiva sobre o significado do texto para cada leitor, conforme aponta Martin:

Já a abordagem prospectiva mostra-se importante para o exercício de uma cidadania ativa. Sem desconsiderar o sentido histórico do texto, sua função e valor no momento específico em que foi escrito, importa também sublinhar suas conexões com as demandas da vida contemporânea: nesse sentido, é fundamental que professores e alunos possam atualizar os sentidos de diferentes produções literárias e responder a seguinte questão: afinal, o que esse(s) texto(s) me diz(em) hoje? (MARTIN, 2016, p. 127).

Assim, uma aproximação primeira no contexto deste trabalho seria entre Machado e Cruz e Sousa, bem como entre eles e outros escritores negros do século XIX, como Maria Firmina dos Reis e Luiz Gama. No entanto, ao priorizar uma abordagem prospectiva e ao reconhecer que o trabalho na escola com produções culturais de séculos anteriores é um enorme desafio, optamos por propor um diálogo entre momentos históricos distintos. Dessa maneira, apoiados nos pressupostos apontados por Abdala Jr. (2012; 2003), apresentamos a seguir duas propostas: um diálogo entre Cruz e Sousa e o grupo de rap Racionais MC's; e uma aproximação entre Machado de Assis e Conceição Evaristo.

### 3.4.1.1 - Um negro drama emparedado: diálogo entre Cruz e Sousa e Racionais MC's



Fonte: Casa de Rui Barbosa



Fonte: Divulgação, Klaus Mitteldorf

Propor o diálogo entre produções de distintos períodos históricos e diferentes linguagens pode ser um exercício bastante proveitoso em sala de aula. No caso de expressões culturais de autoria negra, significa também uma oportunidade de refletir sobre a história da população negra brasileira. Nesse sentido, mobilizamos nesta proposta duas das produções mais significativas de Cruz e Sousa e de Racionais MC's: o poema em prosa “Emparedado”, de 1898, e a canção “Negro drama”, de 2002.

Vejamos, abaixo, um trecho do poema de Cruz e Sousa:

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

E, mais pedras, mais pedras se sobreporão às pedras já acumuladas, mais pedras, mais pedras... Pedras destas odiosas, caricatas e fatigantes Civilizações e Sociedades... Mais pedras, mais pedras! E as estranhas paredes hão de subir, — longas, negras, terríficas! Hão de subir, subir, subir mudas, silenciosas, até às Estrelas, deixando-te para sempre perdidamente

alucinado e emparedado dentro do teu Sonho... (CRUZ E SOUSA, 2008b, p. 631).

E trechos da canção de Racionais MC's:

Negro drama, entre o sucesso e a lama  
 Dinheiro, problemas, invejas, luxo, fama  
 Negro drama, cabelo crespo e a pele escura  
 A ferida, a chaga, à procura da cura  
 Negro drama, tenta ver e não vê nada  
 A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada  
 Sente o drama, o preço, a cobrança  
 No amor, no ódio, a insana vingança  
 Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo  
 O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fodido  
 O drama da cadeia e favela  
 Túmulo, sangue, sirene, choros e velas  
 Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia  
 Que sobrevive em meio às honras e covardias  
 Periferias, vielas, cortiços  
 Você deve tá pensando o que você tem a ver com isso  
 Desde o início, por ouro e prata  
 Olha quem morre, então, veja você quem mata  
 Recebe o mérito a farda que pratica o mal  
 Me ver pobre, preso ou morto já é cultural  
 Histórias, registros e escritos  
 Não é conto nem fábula, lenda ou mito

[...]

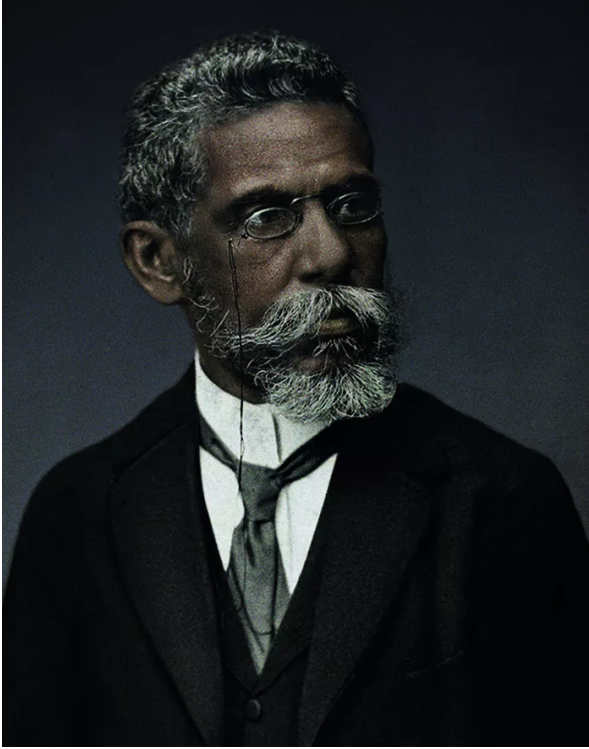
Daria um filme  
 Uma negra e uma criança nos braços  
 Solitária na floresta de concreto e aço  
 Veja, olha outra vez o rosto na multidão  
 A multidão é um monstro sem rosto e coração  
 Ei, São Paulo, terra de arranha-céu  
 A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel  
 Família brasileira, dois contra o mundo  
 Mãe solteira de um promissor vagabundo  
 Luz, câmera e ação, gravando a cena, vai  
 Um bastardo, mais um filho pardo sem pai  
 Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é  
 Sozinho 'cê num guenta, sozinho 'cê não entra a pé (RACIONAIS MC'S, 2002).

A partir da leitura comparada das produções acima (as versões na íntegra estão reproduzidas nos Anexos G e H), observa-se pontos que aproximam as produções, tais como o relato da experiência racial negra, a dor expressa, a violência, o sentimento de solidão negra em um mundo branco, o lirismo que atravessa os versos, entre outros. Pelo fato de as produções estarem separadas por mais de um século, a análise oferece uma oportunidade de debate sobre a condição da população negra brasileira tanto ontem quanto hoje, refletindo sobre como certas situações ainda são presentes na sociedade brasileira, quais são as razões para essa realidade existir, e o que isso nos diz sobre o país e seu processo histórico. Essa leitura propicia uma oportunidade de discussão sobre as semelhanças e diferenças das condições de vida e de produção de artistas e intelectuais negros do século XIX e da atualidade, buscando compreender o que essas figuras têm em comum, se os desafios persistem ao longo do tempo e as diferentes formas de expressão empregadas.

Há de se levar em conta, também, os aspectos biográficos de Cruz e Sousa e Racionais MC's, investigando aproximações entre eles, destacando o fato de que as experiências raciais desses sujeitos estão traduzidas na textualidade das suas produções. Dessa forma, é possível explorar as marcas existentes nos textos desses autores e refletir sobre a “voz negra” que emerge de suas produções. Ademais, seguindo a linha de explorar a “voz” dos textos, é possível afirmar que os narradores falam de si, mas também de um grande recorte populacional. Assim, uma possibilidade que se apresenta é uma discussão em sala de aula sobre os mecanismos linguísticos, discursivos e literários que tornam isso possível, bem como a maneira como cada leitor recebe as obras, procurando compreender o que de particular cada uma delas diz para si.



### 3.4.1.2 - Machado de Assis e Conceição Evaristo: vozes que se encontram



Fonte: Campanha Machado de Assis Real



Fonte: Enciclopédia Itaú Cultural

Conforme abordado anteriormente neste trabalho, o conceito de literatura afro-brasileira é composto por cinco elementos: *temática*, *autoria*, *ponto de vista*, *linguagem* e *público* (DUARTE, 2014a). Assim, retomar esses elementos pode significar uma oportunidade para discutir as especificidades dessa vertente literária. O objetivo da proposta que apresentamos aqui não é a de avaliar se determinadas obras estão alinhadas ao conceito, mas de observar os mecanismos que autores afro-brasileiros empregam na sua escrita e que os diferenciariam daqueles que não fazem parte dessa corrente. Consideraremos, para fins didáticos, apenas os elementos de *temática*, *autoria* e *ponto de vista* como chave de leitura de duas produções: o conto “O caso da vara”, de Machado de Assis (2007), e o poema “Vozes-mulheres” (2017), de Conceição Evaristo.

O conto “O caso da vara” foi publicado pela primeira vez em 1894, no jornal *Gazeta de Notícias*, e posteriormente incluído no livro *Páginas recolhidas*, de 1899. O texto narra a história de Damião, jovem branco que foge do seminário por não desejar mais seguir o caminho do sacerdócio. Para evitar a fúria e a decepção de seu pai, ele recorre à Sinhá Rita,

mulher branca, na esperança de que ela lhe ajude. Ao chegar à casa da mulher, entre os escravizados está Lucrécia, uma criança negra de apenas 11 anos. Ao ouvir a história a menina ri, sendo logo repreendida por Sinhá Rita, que promete castigá-la caso não termine o serviço até o final do dia. No final do conto, Damião fica em dúvida se deveria ajudar Lucrécia, mas decide entregar a vara para que a criança seja castigada, mantendo assim a ajuda de Sinhá Rita. Vejamos a seguir dois trechos do conto, que pode ser lido integralmente no Anexo I:

Sinhá Rita tinha quarenta anos na certidão de batismo, e vinte e sete nos olhos. Era apessoada, viva, patusca, amiga de rir; mas, quando convinha, brava como diabo. Quis alegrar o rapaz, e, apesar da situação, não lhe custou muito. Dentro de pouco, ambos eles riam, ela contava-lhe anedotas, e pedia-lhe outras, que ele referia com singular graça. Uma destas, estúrdia, obrigada a trejeitos, fez rir a uma das crias de Sinhá Rita, que esquecera o trabalho, para mirar e escutar o moço. Sinhá Rita pegou de uma vara que estava ao pé da marquesa, e ameaçou-a:

– Lucrécia, olha a vara!

A pequena abaixou a cabeça, aparando o golpe, mas o golpe não veio. Era uma advertência; se à noitinha a tarefa não estivesse pronta, Lucrécia receberia o castigo do costume. Damião olhou para a pequena; era uma negrinha, magricela, um frangalho de nada, com uma cicatriz na testa e uma queimadura na mão esquerda. Contava onze anos. Damião reparou que tossia, mas para dentro, surdamente, a fim de não interromper a conversação. Teve pena da negrinha, e resolveu apadrinhá-la, se não acabasse a tarefa. Sinhá Rita não lhe negaria o perdão... Demais, ela rira por achar-lhe graça; a culpa era sua, se há culpa em ter chiste. (MACHADO DE ASSIS, 2007, p. 428).

Era a hora de recolher os trabalhos. Sinhá Rita examinou-os; todas as discípulas tinham concluído a tarefa. Só Lucrécia estava ainda à almofada, meneando os bilros, já sem ver; Sinhá Rita chegou-se a ela, viu que a tarefa não estava acabada, ficou furiosa, e agarrou-a por uma orelha.

– Ah! malandra!

– Nhanhã, nhanhã! pelo amor de Deus! por Nossa Senhora que está no céu.

– Malandra! Nossa Senhora não protege vadias!

Lucrécia fez um esforço, soltou-se das mãos da senhora, e fugiu para dentro; a senhora foi atrás e agarrou-a.

– Anda cá!

– Minha senhora, me perdoe!

– Não perdoe, não.

E tornaram ambas à sala, uma presa pela orelha, debatendo-se, chorando e pedindo; a outra dizendo que não, que a havia de castigar.

– Onde está a vara?

A vara estava à cabeceira da marquesa, do outro lado da sala. Sinhá Rita, não querendo soltar a pequena, bradou ao seminarista:

– Sr. Damião, dê-me aquela vara, faz favor?

Damião ficou frio... Cruel instante! Uma nuvem passou-lhe pelos olhos. Sim, tinha Jurado apadrinhar a pequena, que por causa dele, atrasara o trabalho...

– Dê-me a vara, Sr. Damião!

Damião chegou a caminhar na direção da marquesa. A negrinha pediu-lhe então por tudo o que houvesse mais sagrado, pela mãe, pelo pai, por Nosso Senhor...

– Me acuda, meu sinhô moço!

Sinhá Rita, com a cara em fogo e os olhos esbugalhados, instava pela vara, sem largar a negrinha, agora presa de um acesso de tosse. Damião sentiu-se compungido; mas ele precisava tanto sair do seminário! Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita. (MACHADO DE ASSIS, 2007, p. 431-432).

Mais uma vez, Machado faz uso de um narrador branco como em muitos de seus escritos, lançando mão de um sofisticado jogo literário no qual incorpora o discurso das classes dominantes para depreciá-lo; ao mesmo tempo que parece identificar-se com esse grupo, desmantela-o aos poucos. Esse recurso é frequentemente mobilizado por Machado, conforme demonstra Duarte (2009). Isso só é possível porque Machado de Assis assume um *ponto de vista* identificado à negritude para denunciar o regime escravista, como exploramos no Capítulo 1.

Para Duarte (2009), em alguns contos de Machado, a situação da população negra brasileira do período aparece de forma explícita. Assim, ao descrever Lucrecia, Machado denuncia a crueldade e a perversidade do sistema escravista, que não poupa nem mesmo crianças. Além disso, também chama a atenção o silêncio de Lucrecia, “que tossia, mas para dentro, surdamente, a fim de não interromper a conversação” (MACHADO DE ASSIS, 2007, p. 428). A situação da população negra e o silêncio imposto a ela são um dos pontos em comum com o texto de Conceição Evaristo.

O poema “Vozes-mulheres” foi publicado pela primeira vez na série *Cadernos Negros*, no ano de 1990, e é uma das produções mais conhecidas da autora. Ao resgatar uma espécie de “árvore genealógica”, o texto aciona a memória e narra a experiência de luta e superação de mulheres negras brasileiras, resgatando as agruras e revoltas do passado e vislumbrando as possibilidades de futuro. Vejamos o poema na íntegra:

### **Vozes-mulheres**

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, 2017, p. 24-25).

Como se vê, um dos aspectos possíveis de aproximação com o conto de Machado diz respeito ao contraponto do silêncio e da voz como o elemento principal do poema. Os lamentos da bisavó, a obediência da avó, a revolta da mãe, a voz da narradora e o eco da liberdade na voz da filha são exemplos disso. Em relação à *autoria*, trata-se de dois escritores

negros, identidade que se apresenta na escrita de ambos: em Machado de maneira cifrada, como lhe é usual; e em Conceição Evaristo de forma totalmente explícita. Essa constatação também possibilita a discussão sobre as condições de produção vivenciadas pelos dois autores, que pode, inclusive, ser feita a partir da leitura do poema de Evaristo, ao se indagar as razões do silêncio que vai se esvaindo para dar lugar ao “eco da vida-liberdade”.

Para aprofundar a reflexão, parece bastante oportuno considerar a relação entre escrita e experiência, evidenciada pelo conceito de *escrevivência*, cunhado por Conceição Evaristo. Esta designação significa assumir “no texto a experiência vivida como fonte de construção literária, e, ao mesmo tempo, assume-se que a vivência, embora parta da realidade, é elaborada/tecida/significada no ato da escrita” (MIRANDA, 2019, p. 272). A esse respeito, um trecho de uma entrevista da escritora é bastante elucidativo e pode contribuir no processo educativo:

Quando vamos criar a imagem de uma empregada como a Ditinha que aparece em ‘Becos da Memória’, o lugar social que escrevemos é como se estivéssemos lá dentro do quarto dela olhando para a patroa cá fora. Essa “escrevivência” é profundamente marcada pelo lugar social que nós escolhemos para compor. Enquanto, para outra escritora – que não tem nada a ver com a história de vida da empregada, nem com a história da coletividade dela – é como se, para compor, ela parasse na porta do quarto da empregada, olhasse lá dentro e fizesse o texto sobre ela. (SILVA; RUIZ, 2017, p. 8-9).

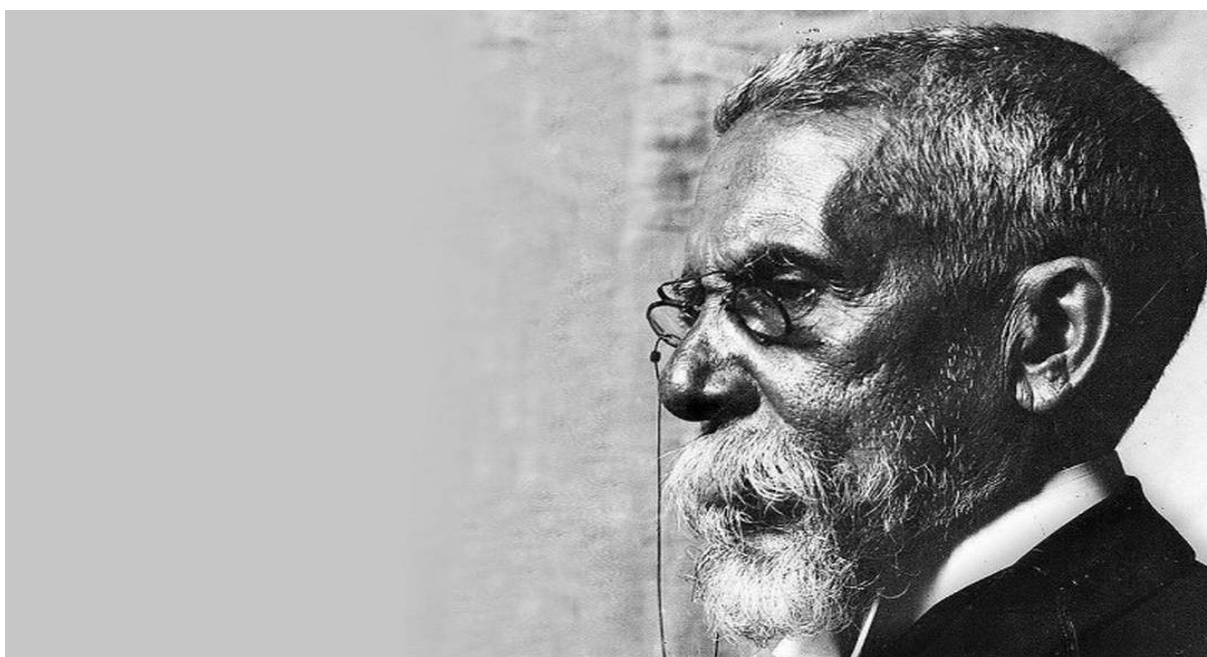
A partir dessas considerações, outra possibilidade de trabalho é investigar como o *ponto de vista* dos autores estrutura as obras. Em Conceição Evaristo, a narradora é uma mulher negra, mesma identidade racial e de gênero da escritora. Em Machado temos um narrador branco, mas uma voz autoral negra emerge à medida que a branquitude é exposta e denunciada. Esta análise pode ser enriquecida por meio do estudo da literatura realista e da literatura contemporânea, além da abordagem das formas do conto e do poema. Além disso, as duas produções mobilizam parte da história da população negra brasileira como *temática*, então é viável um estudo das condições sociais e econômicas desse grupo desde o século XIX até a atualidade.

Por fim, a partir da leitura dos textos, os tópicos que surgirem podem servir de motivadores para rodas de conversa ou seminários, e os estudantes podem ser convidados a refletirem sobre as suas próprias histórias familiares, na linha do que propõe Bento:

Durante a reflexão sobre a árvore genealógica, a(o) docente pode propor aos(as) estudantes que esbocem, até onde puderem, sua linha genealógica, mas que não se esqueçam daqueles que são família por escolha, não necessariamente pelo sangue: família estendida, família afetiva, família de santo, redes de apoio, primas de consideração, amigos de anos, avós do coração, irmãos de criação...

Dessa forma, implicar os(as) estudantes naquilo que leem e estudam, fazê-los(las) perceber que suas histórias pessoais também importam durante sua formação escolar e como sujeito, é um rumo bastante importante e que, apesar de aparentemente simples, pode ser capaz de despertar maior autoconfiança, independência e comprometimento. (BENTO, 2021, n.p).

### 3.4.2 - Machado de Assis: um cronista do seu tempo



Fonte: Acervo do Museu Nacional de Belas Artes

De acordo com Duarte (2009), é na produção cronística de Machado de Assis que mais se revela a sua insistência e preocupação a respeito das questões raciais. Em seus textos,

o autor se mostra defensor do abolicionismo, além de denunciar a hipocrisia, as falsas filantropias, o cinismo e a imoralidade das classes dominantes. As crônicas, muitas vezes escritas sob pseudônimos, inscreviam o posicionamento de Machado e registravam contundentes críticas à escravidão:

Com efeito, as páginas dos inúmeros órgãos de imprensa por onde passou testemunham a persistência com que abordou as questões de seu tempo e o drama dos escravizados, valendo-se muitas vezes do anonimato propiciado pelos inúmeros pseudônimos [...]. (DUARTE, 2009, p. 254).

Importa ressaltar que esse é um dos gêneros escolhidos por Machado para se comunicar de maneira mais próxima com seus leitores:

Mais do que um atrativo comercial para o periódico, essa característica de estilo atendia a uma antiga ambição de Machado de, por meio dos jornais, oferecer subsídios aos leitores para que pudessem fomentar o debate de ideias, participando democraticamente das tomadas de decisão públicas. (SOARES, 2012, p. 104).

Como se vê, a crônica está profundamente ligada ao jornalismo impresso. Enquanto gênero, ela surgiu no século XIX e foi popularizada no Brasil com a chegada da família real e a expansão da imprensa (CANDIDO, 1992). Esses textos normalmente eram publicados nos jornais, principal meio de comunicação da época, contando com grande circulação entre a população letrada. Para Antonio Candido, pode-se dizer que é um gênero brasileiro, “pela naturalidade com que se aclimatou aqui e a originalidade com que aqui se desenvolveu” (CANDIDO, 1992, p. 15). Considerando esse panorama, é possível um trabalho interdisciplinar com professores de História, que podem abordar a transferência da corte portuguesa para o Brasil, o desenvolvimento da imprensa no país, a importância que a mídia impressa tinha naquele momento histórico e a campanha abolicionista, inclusive retomando o contexto de que boa parte desse movimento se reunia em torno de jornais.

Em relação às aulas de Português, uma das possibilidades que se apresentam consiste em fazer a leitura de crônicas machadianas, oportunizando o mergulho na faceta crítica do autor e viabilizando o estudo de uma série de recursos literários empregados por ele, além do reconhecimento da ironia, uma das características mais marcantes da sua obra. Também é possível investigar as marcas presentes nos textos que demonstram a intenção do autor de estar mais próximo do leitor e que também são próprias do gênero crônica. Destaca-se, ainda,

que crônicas normalmente são textos curtos, viáveis de serem lidos e discutidos em sala de aula.

A seguir, indicamos uma das muitas crônicas que podem ser usadas em sala de aula. Trata-se de um texto publicado no jornal *Gazeta de Notícias*, no dia 19 de maio de 1888, apenas seis dias após a Abolição da Escravatura. Abaixo reproduzimos alguns trechos, e o texto na íntegra pode ser lido no Anexo J.

### **Bons dias!**

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta Lei de 13 de Maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

[...]

No golpe do meio (*coup du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as idéias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia a que a nação inteira devia acompanhar as mesmas idéias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembléia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

— Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

— Oh! meu senhô! fico.

— ... Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu crescestes imensamente. Quando nasceste, eras um pirlalho deste



tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...

— Artura não qué dizê nada, não, senhô...

— Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

— Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

[...]

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes de abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dele teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposição) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: *és livre*, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do Céu.

Boas noites. (MACHADO DE ASSIS, 1990, p. 62-64).

Conforme aponta Soares, “Na maioria de suas crônicas, Machado se vale, como se disse, de uma técnica narrativa que consiste em dramatizar os tipos sociais mais influentes da época” (SOARES, 2012, p. 105). A constatação de Soares também se confirma na crônica em tela, pois o narrador aparenta ter relações sociais privilegiadas e tem a ambição de se tornar deputado. Como boa parte dos narradores de Machado de Assis, o dessa crônica é cínico e busca fama e notoriedade. No primeiro parágrafo, há expressões em francês e em latim, que refletem uma suposta erudição, mas tudo é narrado de maneira exagerada, de modo que o leitor logo capta a ironia presente no texto, desmascarando a falsa benevolência, conforme observa Cunha:

A consciência crítica do autor comparece na configuração do estilo discursivo da primeira pessoa, ou melhor, na seleção e reunião funcional de termos como ‘*après coup*’, ‘*post facto*’, ‘depois do gato morto’, ‘perdido por mil’, ‘perdido por mil e quinhentos’. O efeito cômico dessa esdrúxula combinação de expressões já abala, de início, o declarado altruísmo. (CUNHA, 2017, p. 215).

É relevante chamar a atenção para o fato de que, com o fim do regime escravista, a população recém-liberta não contou com auxílio do Governo para inserir-se no mercado

produtivo e na sociedade de classes, conforme foi demonstrado no Capítulo 1 deste trabalho e na crônica, durante a “negociação” entre o senhor de escravos e Pancrácio<sup>55</sup>. Este ponto, portanto, apresenta mais uma oportunidade de estudar de maneira mais aprofundada o contexto histórico e social daquele momento, bem como retomar as discussões atuais sobre as flexibilizações nas relações de trabalho.

Por fim, vale observar a consideração de Candido, para o qual “a crônica pode dizer as coisas mais sérias e mais empenhadas por meio do ziguezague de uma aparente conversa fiada” (CANDIDO, 1992, p. 20), uma vez que procurar identificar esse mecanismo na crônica apresentada também é um caminho possível. Além disso, os estudantes podem compartilhar com os colegas ou escrever em seus diários de leitura quais são os sentimentos que neles afloram ao lerem o texto: se acham engraçado; se sentem revolta com o cinismo do narrador; como enxergam o fato de o exagero do narrador revelar justamente o contrário do que ele diz defender; se às vezes também dizem uma coisa com o objetivo de dizer outra; entre outras provocações.

---

<sup>55</sup> Vale ressaltar que até mesmo o nome de Pancrácio nada tem de ingenuidade, conforme aponta Duarte: “O nome do escravo remete ao adolescente Pancrácio, um dos mártires e primeiros santos do catolicismo, torturado e decapitado no dia 12 de maio (!) do ano 304, por ordem do imperador Diocleciano. Na Espanha, São Francisco Pancrácio é considerado o padroeiro dos trabalhadores. O campo semântico do nome está ainda vinculado ao substantivo grego 'pankratión', que designava uma espécie de luta livre, considerada a modalidade mais violenta do atletismo grego, em que se permitia o uso de mãos e pés a fim de vencer o adversário. Escusado dizer que, em sua conformação fonética no português, o nome está em consonância com “pancada”... Sua escolha, portanto, nada tem de casual ou inocente.” (DUARTE, 2009, p. 51-52).

### 3.4.3 - Cruz e Sousa, simbolista negro



Fonte: Mauricio Jobim (Domínio Público)

Conforme discutido no primeiro capítulo deste trabalho, Cruz e Sousa possui uma trajetória bastante particular, especialmente para um homem negro do século XIX no Brasil: acesso a uma boa educação e domínio de diversas línguas, trabalho em grandes jornais, viagens por todo o país, engajamento no Movimento Abolicionista – até o seu falecimento precoce em 1898, aos 36 anos de idade, pela tuberculose. No entanto, mesmo suas singulares habilidades e sua trajetória de exceção não o livraram das consequências do racismo. Interessa sublinhar que essa história de vida também se reflete na sua produção literária. Assim, uma possibilidade de trabalho se dá no estudo dos seus textos literários, buscando observar ecos da sua vida, particularmente considerando a leitura deturpada que o acomete, conforme demonstrado anteriormente e em acordo com Duarte:

No caso do poeta catarinense, um acesso, por ligeiro que seja, a dados de sua biografia indicará a existência de outras possibilidades de interpretação distintas daquela obsessão pela branquitude que muitos enxergam em seu

projeto poético. [...] Como no caso de Machado e tantos outros, há que se levar também em conta a produção jornalística do poeta, inclusive no que tem de confessional, para conhecer seu profundo desprezo pela elite que fazia do trabalho escravizado fonte de lucro e poder. A partir de então, ter-se-á uma dimensão mais ampla do conjunto da obra. (DUARTE, 2014a, p. 32).

Ao abordar a literatura da segunda metade do século XIX nas escolas, costuma-se estudar o Realismo, o Naturalismo, o Parnasianismo e o Simbolismo. Dentre os representantes brasileiros deste último, destaca-se Cruz e Sousa, cuja obra inaugurou o Simbolismo no Brasil com a publicação de *Missal* (prosa) e *Broquéis* (poesia). Assim, considerando a sua importância nesse movimento literário, vale propor o estudo da estética simbolista a partir da leitura das produções do autor.

Em decorrência dessas premissas iniciais, indicamos dois poemas: “Escravocratas”, de *O livro derradeiro*, de 1945<sup>56</sup>; e “Dor negra”, do livro *Evocações*, publicado em 1898. Vejamos as duas produções na íntegra:

### **Escravocratas**

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

Eu rio-me de vós e cravo-vos as setas  
Ardentes do olhar - formando uma vergasta  
Dos raios mil do sol, das iras dos poetas,  
E vibro-vos à espinha - enquanto o grande basta

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

Eu quero em rude verso altivo adamastórico,  
Vermelho, colossal, d'estrépito, gongórico,  
Castrar-vos como um touro - ouvindo-vos urrar! (CRUZ E SOUSA, 2008a, p. 67).

---

<sup>56</sup> *O livro derradeiro* foi publicado de maneira póstuma em 1945, mais de 50 anos após a morte do escritor, em 1898.

### **Dor negra**

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 de certo 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 ‘Requiem’ eterno e soluça e ulula, grita e ri risadas bufas e mortais no teu sangue, cálice sinistro dos calvários do teu corpo, é a Miséria humana, acorrentando-te a grilhões e metendo-te ferro 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 ferro 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 de esfinges, agrilhetada na Raça e no Mundo para sofrer sem piedade a agonia de uma Dor sobre-humana, tão venenosa e 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 Devastação, pelo Infinito galopam, galopam, colossais, colossais... (CRUZ E SOUSA, 2008b, p. 458-459).

“Escravocratas” é um soneto que expressa a revolta de um eu lírico negro, dirigida diretamente à figura do escravocrata branco, criando, dessa forma, uma sagaz troca de papéis entre quem ataca e quem é atacado. O poema é marcado pelo grito, fúria e contestação, e o poeta usa suas palavras como açoite – a “vergasta” que castigaria os senhores de escravos. A

indignação cresce até explodir no último verso: “Castrar-vos como um touro - ouvindo-vos urrar!”. No poema em prosa “Dor negra”, a angústia aparece de maneira ainda mais aprofundada e intensa. Vê-se um eu lírico que denuncia a ausência de possibilidades para pessoas como ele, que estão sujeitas à luta contra tudo e contra todos. Ele apresenta seus sentimentos mais íntimos e profundos e, nesse caso, a dor está intrinsecamente ligada à negritude ao continente africano, sinalizado na epígrafe que abre o poema.

Como abordagem didática, além das interpretações possíveis a partir das reflexões indicadas acima, é interessante propiciar aos estudantes a oportunidade de pensar sobre a realidade social do século XIX, a biografia de Cruz e Sousa, a estética simbolista e a produção literária do autor, buscando compreender como essas dimensões se relacionam, conforme as considerações de Pinheiro:

Na produção literária de Cruz e Sousa, o simbolismo tem também ligação com a cor da pele, com a África e com a representação do artista no seu modo de se relacionar com o progresso, simbolicamente. Muitas vezes, há uma junção entre os processos de exclusão do negro na sociedade brasileira e a expressão estilística do movimento em questão (o simbolismo). (PINHEIRO, 2014, p. 69).

Dessa maneira, é possível observar nos textos indicados uma forte carga imagética e simbólica, o emprego de recursos sonoros (assonâncias, aliterações e musicalidade) e o atravessamento de uma subjetividade exacerbada – tais recursos são esteticamente simbolistas e potencializam o desencanto pelo mundo e a revolta ocasionada pelo racismo vivenciado pelo eu lírico negro. Com base nisso, também é possível que se proponha aos estudantes que experimentem tentar escrever os seus sentimentos mais intrínsecos e profundos, buscando criar imagens por meio de palavras, inspirados pelos textos de Cruz e Sousa.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta dissertação buscou analisar materiais didáticos de língua portuguesa produzidos por sistemas privados de ensino, com o objetivo de compreender como as chamadas “apostilas” representam Machado de Assis e Cruz e Sousa, escritores negros do século XIX. Observamos a abordagem presente nos materiais, considerando o papel dos textos sobre os autores, os enunciados, as atividades, as imagens e a seleção dos textos literários. De maneira geral, verificamos que os materiais analisados reforçam leituras correntes sobre as vidas e as obras dos escritores estudados, ao mesmo tempo em que se omite a temática racial que compõe os seus textos. Ou seja, pode-se afirmar que os materiais contribuem com o branqueamento dos autores, conforme explicamos a seguir.

Em Machado, ressaltam-se características como a ironia, o sarcasmo, o cinismo, o humor e a crítica às classes dominantes, sem, no entanto, abordar a temática da escravidão que está presente em boa parte dos seus textos; além disso, questionamos o registro fotográfico escolhido para representá-lo. Em Cruz e Sousa, tem bastante força a estética simbolista, em detrimento de uma abordagem que pudesse considerar os conflitos raciais que permeiam sua produção literária, embora em seu texto de apresentação esteja registrado que o autor “sofreu com o preconceito racial, que se refletiu nas várias oportunidades frustradas de trabalho e, de forma marcante, em sua produção poética.” (OLIVEIRA et al., 2017c, p. 28); também indagamos a ausência de uma imagem sua no material analisado. Importa sublinhar que o espaço que o material dedica a Cruz e Sousa é pequeno se comparado ao de outros autores, resultando em um *corpus* de análise significativamente menor que o de Machado de Assis.

Conforme expomos no Capítulo 2, outra categoria de análise dos materiais diz respeito às solicitações de leitura que as apostilas fazem. Observou-se que as atividades convocam uma *leitura objetiva/analítica*, ou seja, propostas que envolvem procedimentos, por parte dos estudantes, de identificação de características dos escritores ou de escolas literárias. Assim, não detectamos propostas que envolvam *leituras subjetivas/cursivas*, que pudessem ativar conhecimentos prévios dos leitores, viabilizar discussões e compartilhamento de impressões

de leitura, oportunizar a fruição estética, entre outras possibilidades de envolvimento com a literatura.

Ao que nos parece, os resultados encontrados têm diversas origens, dentre as quais podemos destacar: a) em relação às representações dos escritores, identificamos uma crítica literária iniciada no momento histórico em que viveram os autores, muitas vezes calcadas no racismo, e que percorreu os anos subsequentes até ser transposta para os materiais didáticos utilizados no momento presente; b) sobre as solicitações de leitura e o entendimento da presença da literatura na escola, os problemas que identificamos apontam para um limite estrutural dos materiais, isto é, não se trata apenas de propor uma nova abordagem para esses materiais, mas de se repensar os seus objetivos, que parecem estar bastante atrelados à necessidade de aprovar estudantes nos vestibulares – trata-se, portanto, da imprescindibilidade de se rever decisões educacionais e políticas que orientam a produção editorial.

A partir desses resultados e da reflexão sobre eles, no último capítulo foi possível apresentar propostas de trabalho com os escritores a serem postas em prática na escola, orientadas por alguns aspectos norteadores: literatura afro-brasileira como uma possibilidade de promover uma educação antirracista; Machado de Assis e Cruz e Sousa entendidos como escritores da literatura afro-brasileira, levando em conta as especificidades dessa vertente; e práticas de leitura literária que consideram o equilíbrio e a articulação entre *leituras objetivas e subjetivas*. Importa dizer que essa abordagem com Machado de Assis e Cruz e Sousa também pode ser mobilizada para o trabalho com outros escritores negros.

É importante sublinhar que as propostas apresentadas foram construídas, em grande medida, a partir da negação da ideia comum de que Machado de Assis e Cruz e Sousa não se ocuparam de tratar da condição de vida de pessoas negras ou que aderiram à ideologia do branqueamento. Por estarem situadas no século XIX e, portanto, sob as condições de vida daquele período, as obras literárias mobilizadas trazem sujeitos negros em situações de escravidão, violência, duro sofrimento e profundos pesares. No entanto, outros aspectos das vidas negras também podem e devem ser abordados na escola a partir da literatura, como a amizade, o amor, a fraternidade, a inteligência, a tecnologia, entre muitos outros temas



possíveis, haja vista as inúmeras publicações de autoria negra que existem hoje e que estão comprometidas em desmanchar os estereótipos e as limitações.

Em relação a possíveis novos estudos e pesquisas, consideramos importante enfatizar que a análise dos materiais didáticos e a oferta de possibilidades de abordagens da literatura constituem apenas uma faceta da problemática. Há a necessidade de se pensar a formação de professores – inicial, continuada e em serviço –, bem como observar a maneira que os cursos de Letras abordam Machado de Assis e Cruz e Sousa e outros escritores negros, considerando, também, as referências bibliográficas que orientam as propostas pedagógicas. Seria relevante, ainda, analisar como os vestibulares compreendem o fenômeno literário e como abordam a literatura afro-brasileira, em particular os escritores negros do século XIX. Indicamos, por fim, que seria relevante refletir como esses debates se reconfiguram de acordo com as recentes políticas educacionais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Novo Ensino Médio.

Por fim, registramos que na finalização da redação desta dissertação, em janeiro de 2023, tivemos acesso às novas edições dos materiais analisados. Percebemos avanços bastante significativos, inclusive relacionados aos apontamentos desta pesquisa. Assim, seria relevante empreender uma nova análise, comparando os progressos, eventuais retrocessos e oportunidades de melhoria.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

### Materiais analisados

OLIVEIRA, Maria Lúcia de; MOURA, Paulo César Dias de; DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Literatura**: Ensino Médio, Módulo 1: Linguagens códigos e suas tecnologias. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2017.

\_\_\_\_\_. **Literatura**: Ensino Médio, Módulo 6: Linguagens códigos e suas tecnologias. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2017.

\_\_\_\_\_. **Literatura**: Ensino Médio, Módulo 7: Linguagens códigos e suas tecnologias. Belo Horizonte: Editora Educacional, 2017.

### Legislação e documentos oficiais

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

\_\_\_\_\_. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. D.O.U. de 26 de junho de 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica. D.O.U. de 21 de novembro de 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 12.711/2012**. Brasília: 2012.

\_\_\_\_\_. **Lei 11.645/2008**. Brasília: MEC, 2008.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 10.639/2003**. Brasília: MEC, 2003.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996.** Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério na forma prevista no art. 60, § 7, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. D.O.U. de 26 dez. 1996.

\_\_\_\_\_. **Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL-MEC/SECAD. **Orientações e ações para Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL-MEC/SECADI. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC/SECADI, 2013.

BRASIL-MEC/SEPPPIR. **Contribuições para Implementação da Lei 10.639/2003.** Brasília: MEC/SEPPPIR, 2008.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2004.

BRASIL-MINC/FUNDAÇÃO CULTURAL PALMARES. **Conferência Mundial de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância correlata.** Declaração e programa de ação. Brasília: Ministério da Cultura/Fundação Cultural Palmares, 2001.

### **Bibliografia geral**

ABDALA JR., Benjamin. **Literatura comparada e relações comunitárias, hoje.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2012.

\_\_\_\_\_. **Literatura, história e política:** literaturas de língua portuguesa no século XX. Cotia: Ateliê, 2007.

\_\_\_\_\_. História literária e o ensino das literaturas de língua portuguesa. In: **De vôos e ilhas**. Literatura e Comunitarismos. Cotia: Ateliê, 2003, p. 33-48.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; BERTAGNA, Regiane Helena; PAIVA, Gustavo; XIMENES, Salomão. **Sistemas de ensino privados na educação pública brasileira**: consequências da mercantilização para o direito à educação. São Paulo: Ação Educativa, 2015.

ADRIÃO, Theresa; GARCIA, Teise; BORGHI, Raquel Fontes; ARELARO, Lisete. Uma modalidade peculiar de privatização da educação pública: a aquisição de “sistemas de ensino” por municípios paulistas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 799-818, out. 2009.

ALBUQUERQUE, Wlamyra. Movimentos sociais abolicionistas. In: **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 328-333.

ALVES, Uelinton Farias. **Cruz e Sousa**: Dante Negro do Brasil. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

APPLE, Michael W. **Ideologia e currículo**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

AMÂNCIO, Íris Maria da Costa; GOMES, Nilma Lino; JORGE, Miriam Lúcia dos Santos (orgs.). **Literaturas africanas e afro-brasileira na prática pedagógica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ARRIGUCCI JR., Davi. A noite de Cruz e Sousa. In: **Outros achados e perdidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1999, p. 165-184.

AZEVEDO, Silvia Maria. **O ano da morte de Machado de Assis**. Jornal UNESP, 2008. Disponível em: <https://www.unesp.br/aci/jornal/232/supled.php>.

BASTIDE, Roger. **Estudos Afro-brasileiros**. São Paulo: Ed. Perspectiva, 1973.

\_\_\_\_\_. **A poesia afro-brasileira**. São Paulo: Martins Fontes, 1943.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; ROJO, Roxane. **Livros escolares no Brasil: a produção científica**. In: **Livros didáticos de Língua Portuguesa: letramento e cidadania**. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 13-46.

BEGO, Amadeu Moura. A implantação de sistema apostilado de ensino e o trabalho docente: os problemas e as decisões de uma rede escolar pública municipal. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p. 764-782, 2017.

BEISIEGEL, Celso de Rui. Relações entre a quantidade e a qualidade no ensino comum. In: **A qualidade do ensino na escola pública**. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. p. 111–122.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

BENTO, Oluwa Seyi Salles. Literatura, afeto e comprometimento social: a importância da obra de Conceição Evaristo na educação. **Portal Escrevendo o Futuro**, 2021. Disponível em: <https://www.escrevendoofuturo.org.br/blog/literatura-em-movimento/literatura-afeto-e-comprometimento-social-a-importancia-da-obra-de-conceicao-evaristo-na-educacao/>

BIAZETTO, Flávia Cristina Bandeca. **As confluências das tradições literárias escritas e orais nos livros didáticos: um estudo das representações das literaturas africanas, afro-brasileiras e indígenas nos materiais do Programa Nacional do Livro Didático 2014**. Tese (Doutorado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, 2017.

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2006.

\_\_\_\_\_. Narrativa e resistência. In: **Literatura e resistência**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

BRAGA-PINTO, César. **A violência das letras: amizade e inimizade na literatura brasileira (1888-1940)**. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2018.

BROOKSHAW, David. **Raça e cor na literatura brasileira**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

BROCA, Brito. **Machado de Assis e a política e outros estudos**. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1957.

BUNZEN, Clecio. Construção de um objeto de investigação complexo: o livro didático de língua portuguesa. **Estudos Linguísticos XXXIV**, p. 557-562, 2005.

CANDIDO, Antonio. **Literatura e Sociedade**. 10ª ed., Rio de Janeiro: Ouro sobre azul, 2008.

\_\_\_\_\_. **O direito à literatura**. In: Vários escritos. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas cidades, 2004, p. 169-192.

\_\_\_\_\_. **Formação da literatura brasileira: momentos decisivos**. Belo Horizonte: Itatiaia, 1993.

\_\_\_\_\_. A vida ao rés-do-chão. In: **Crônica: o gênero, sua fixação e suas transformações no Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp; Rio de Janeiro: Fundação Casa de Rui Barbosa, 1992, p. 13-22.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARREIRA, Nara Lasevicius. **Repertórios da literatura brasileira nos livros didáticos: uma perspectiva antirracista**. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, 2019.

CHALHOUB, Sidney; PINTO, Ana Flávia Magalhães (orgs.). **Pensadores negros - pensadoras negras: Brasil séculos XIX e XX**. Cruz das Almas: EDUFRB; Belo Horizonte: Fino Traço, 2016.

CHAUVIN, Jean Pierre. **O poder pelo avesso: mandonismo, dominação e impotência em três episódios da literatura brasileira**. Tese (Doutorado em Teoria Literária e Literatura Comparada) - Universidade de São Paulo, 2006.

CRUZ E SOUSA. **Obra completa**: poesia. Organização e estudo de Lauro Junkes. Jaraguá do Sul: Avenida, 2008a, v. 1.

\_\_\_\_\_. **Obra completa**: prosa. Organização e estudo de Lauro Junkes. Jaraguá do Sul: Avenida, 2008b, v. 2.

CUNHA, Cilaine Alves. Apresentação: Crônica de 19 de maio de 1888, de Machado de Assis. **Teresa**, n. 17, p. 215-218, 2017.

CUTI. A empáfia do poeta Gullar. **Portal Geledés**, 08 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/luiz-silva-cuti-a-empafia-do-poeta-goulart/>.

\_\_\_\_\_. **Literatura Negro-Brasileira**. São Paulo: Selo Negro, 2010a.

\_\_\_\_\_. Quem tem medo da palavra negro. In: **Revista Matriz**. Porto Alegre, 2010b.

\_\_\_\_\_. **A consciência do impacto nas obras de Cruz e Sousa e de Lima Barreto**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

\_\_\_\_\_. **Um desafio submerso**: "Evocações", de Cruz e Sousa, e seus aspectos de construção poética. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Estadual de Campinas, 1999.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem do romance brasileiro contemporâneo: 1990-2004. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, n. 26, p. 13-71, 2005.

DIONÍSIO, Maria de Lourdes da Trindade. **A construção escolar de comunidades de leitores** - leituras do manual de Português. Coimbra: Livraria Almedina, 2000.

DUARTE, Eduardo de Assis. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, 2014a.

\_\_\_\_\_. (org.). **Literatura afro-brasileira**: abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Pallas, 2014b.

\_\_\_\_\_. Estratégias de Caramujo. In: **Machado de Assis**: afro-descendente - escritos de caramujo [antologia]. Rio de Janeiro / Belo Horizonte: Pallas / Crisálida, 2009.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 2011.

ECO, Umberto. **Seis passeios pelos bosques da ficção**. São Paulo, Companhia das Letras, 1994.

ESPÍNDOLA, Maria Elizabete. **Cruz e Sousa**: a verve satírica contra o preconceito e a discriminação. *Afro-Ásia*, v. 53, p. 115-147, 2016.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FERREIRA, Ligia Fonseca. Luiz Gama autor, leitor, editor: revisitando as Primeiras Trovas Burlescas de 1859 e 1861. **Estudos Avançados**, v. 33, p. 109-136, 2019.

\_\_\_\_\_. De escravo a cidadão: Luiz Gama, voz negra no abolicionismo. In: **Tornando-se livre**. Agentes históricos e lutas sociais no processo da Abolição. São Paulo: EDUSP – Editora da Universidade de São Paulo, 2015, p. 213-236.

\_\_\_\_\_. Ethos, poética e política nos escritos de Luiz Gama. **Revista Crioula**, n. 12, 2012.

\_\_\_\_\_. **Com a palavra, Luiz Gama**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011.

FREYRE, Gilberto. **Sobrados e mucambos**. 16. ed. São Paulo: Global, 2006.

\_\_\_\_\_. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 21. ed. Rio de Janeiro: Record, 1997.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Editora Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. Diversidade cultural, currículo e questão racial. In: **Educação como prática da diferença**. Campinas: Ed. Autores associados, 2006.

\_\_\_\_\_. Cultura Negra e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 23, p. 75-85, 2003.



GONÇALVES, Ana Maria. A Caixa Econômica Federal, a política do branqueamento e a poupança dos escravos. **Revista Fórum**, 2011. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/2011/09/18/a-caixa-economica-federal-a-politica-do-branqueamento-e-a-poupanca-dos-escravos-por-ana-maria-goncalves/>.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Movimento Negro e Educação. **Revista Brasileira de Educação**, nº 15, p. 134-158, 2000.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas. Uma longa vida póstuma. In: **Escritor por escritor: Machado de Assis segundo seus pares (1908-1939)**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2019.

\_\_\_\_\_. **Machado de Assis, o escritor que nos lê**. São Paulo: Editora Unesp, 2017.

GUIMARÃES, Hélio de Seixas; SACCHETTA, Vladimir (orgs.). **A olhos vistos: uma iconografia de Machado de Assis**. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2008.

GULLAR, Ferreira. Preconceito cultural. Folha de S.Paulo, São Paulo, 04 de dezembro de 2011. Seção Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/12790-preconceito-cultural.shtml>.

HOFBAUER, Andreas. **Uma história de branqueamento ou o negro em questão**. 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

JAUSS, Hans Robert. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. São Paulo: Ática, 1994.

LACERDA, Joao Batista de. **O Congresso Universal das Raças reunido em Londres (1911): apreciação e comentários**. Rio de Janeiro: Papelaria Macedo, 1912.

LEITE, Lígia Chiappini. **Invasão da catedral: literatura e ensino em debate**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1983.

LELLIS, Marcelo. **Sistemas de Ensino versus livros didáticos**: várias faces de um enfrentamento. Abrale – Associação Brasileira de Livros Didáticos, 2013.

LEMINSKI, Paulo. **Cruz e Sousa**: O negro branco. São Paulo: Brasiliense, 2003.

LIMA, Luiz Costa. Machado: mestre de capoeira. **Espelho**: revista machadiana, v. 3, p. 37-43, 1997.

LOPES, Elisângela Aparecida. Machado de Assis. In: **Literatura afro-brasileira**: 100 autores do século XVIII ao XX. Rio de Janeiro: Pallas, p. 61-65, 2014.

MACHADO DE ASSIS. O caso da vara. In: **50 contos** / Machado de Assis. Seleção, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 426-432.

\_\_\_\_\_. **Bons Dias!**: crônicas (1888-1889). Edição, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: HUCITEC: Editora da Unicamp, 1990.

MAGALHÃES JÚNIOR, Raimundo. **Poesia e vida de Cruz e Sousa**. 2ª ed. São Paulo: LISA; Rio de Janeiro: INL, 1972.

\_\_\_\_\_. **Machado de Assis desconhecido**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1955.

MAMIGONIAN, Beatriz Gallotti; GRINBERG, Keila. Lei de 1831. In: **Dicionário da escravidão e liberdade**: 50 textos críticos. São Paulo: Companhia das Letras, 2018, p. 285-291.

MARTIN, Vima Lia de Rossi. Literatura e educação para as relações étnico-raciais. **Mulemba** - Revista de Estudos de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, v. 10, p. 12-23, 2018.

\_\_\_\_\_. Algumas propostas para o ensino das literaturas africanas e afro-brasileira no Ensino Médio. **Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF**, vol. 8, n. 17, p. 125-132, dez. 2016.

MARTIN, Vima Lia de Rossi; BUENO, André de Godoy. Por uma memória da África e dos afrodescendentes: aspectos teóricos e legais para o ensino de literaturas africanas e afro-brasileira. **Linha D'Água**, n. 29, p. 29-43, 2016.

MEDEIROS, Carlos Alberto. **Na lei e na raça**: legislação e relações raciais, Brasil-Estados Unidos. São Paulo: DP&A Editora, 2004.

MEYER, Augusto. **Machado de Assis**. Porto Alegre: Globo, 1935.

MIRANDA, Fernanda Rodrigues. **Silêncios prescritos**: estudos de romances de autoras negras (1859-2006). Rio de Janeiro: Malê, 2019.

MOURA, Clóvis. **Brasil**: Raízes do protesto negro. São Paulo: Global, 1983.

\_\_\_\_\_. **Rebeliões da senzala** - quilombos, insurreições, guerrilhas. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1981.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: EC/SECAD/BID/UNESCO, 2005.

\_\_\_\_\_. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

\_\_\_\_\_. Algumas considerações sobre a diversidade e a identidade negra no Brasil. In: **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. Brasília: SEMTEC, 2003.

NABUCO, Joaquim. Carta a José Veríssimo. In: **Escritor por escritor**: Machado de Assis segundo seus pares. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2019, p. 345-347.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.

\_\_\_\_\_. **Teatro experimental do negro**: Testemunhos. Rio de Janeiro: Edições GDR, 1966.

NASCIMENTO, Iracema Santos do. **O ensino de leitura literária nos anos iniciais do fundamental**: dimensões relativas à gestão e à estrutura da escola. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, 2016.

\_\_\_\_\_. Leitura e formação de leitores plenos no Brasil: crise ou desafios permanentes?. **Linha Mestra**, n. 24, p. 1512-1515, 2014.

NOBRE, Carlos. **As duas cores de Machado de Assis**. Portal Geledés, 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/duas-cores-de-machado-de-assis/>.

PEREIRA, Astrojildo. **Interpretações**. Rio de Janeiro: CEB, 1944.

PEREIRA, Lúcia Miguel. **Machado de Assis: estudo crítico e biográfico**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1936.

PETIT, Michèle. **Leituras: do espaço íntimo ao espaço público**. São Paulo: Editora 34, 2013.

\_\_\_\_\_. **A arte de ler ou como resistir à adversidade**. São Paulo: Editora 34, 2009.

\_\_\_\_\_. **Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva**. São Paulo: Editora 34, 2008.

PINHEIRO, Giovanna Soalheiro. Cruz e Sousa. In: **Literatura afro-brasileira: 100 autores do século XVIII ao XX**. Rio de Janeiro: Pallas, 2014, p. 68-72.

PINTO, Ana Flávia Magalhães. **Escritos de liberdade: literatos negros, racismo e cidadania no Brasil oitocentista**. Campinas: Editora da Unicamp, 2018.

RABASSA, Gregory. **O negro na ficção brasileira**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1965.

RABELLO, Ivone Daré. **Um canto à margem: uma leitura da poética de Cruz e Sousa**. São Paulo: Edusp/Nankin, 2006.

RACIONAIS MC'S. **Negro drama**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em: [https://youtu.be/mrAT\\_xG-opk](https://youtu.be/mrAT_xG-opk).

REZENDE, Neide Luzia de. Literatura: desafios para o professor. **Na Ponta do Lápis**, n. 29, p. 38-41, 2017.

\_\_\_\_\_. Apresentação ao leitor brasileiro. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 7-18.

RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo (1978-2010). **Lua Nova**, n. 85, p. 41-79, 2012.

ROCCO, Maria Thereza Fraga. **Literatura/ensino**: uma problemática. São Paulo: Ática, 1981.

ROCHA, Lara Santos. **Denegrir-se**: Leituras de Leite do Peito, de Geni Guimarães, na Educação Básica. Dissertação (Mestrado em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) - Universidade de São Paulo, 2022.

ROCHA, Lara Santos; SILVA, Esdras Soares da. Literaturas africanas e afro-brasileira na Base Nacional Comum Curricular. **Anais do VII Seminário FESPSP - Na encruzilhada da democracia: Instituições e informação em tempos de mudança**. São Paulo: FESPSP, 2018.

RODRIGUES, Ivelaine de Jesus. **O ensino de língua portuguesa nas apostilas didáticas do ensino médio**. Tese (Doutorado em Língua Portuguesa) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2019.

ROSEMBERG, Fulvia; BAZILLI, Chirley, SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. Racismo em livros didáticos brasileiros e seu combate: uma revisão da literatura. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 125-146, 2003.

ROUXEL, Annie. A tensão entre utilizar e interpretar na recepção de obras literárias em sala de aula: reflexão sobre uma inversão de valores ao longo da escolaridade. In: **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. São Paulo: Alameda, 2013, p. 151-164.

\_\_\_\_\_. Práticas de leitura: quais rumos para favorecer a expressão do sujeito leitor?. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, nº 145, p. 272-283, 2012.

SANTANA, Poliana Silva. **Do cemitério ao museu**: o corpo exposto de Cruz e Sousa. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

SÁ, Ana Paula dos Santos de. **A descolonização da educação literária no Brasil: das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 ao PNLB 2015**. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Joel Rufino dos. Livro didático: um mal necessário?. **Cadernos de Pesquisa**, n. 63, p. 99-100, 1987.

SARTESCHI, Rosângela; MARTIN, Vima Lia. Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa e Ensino. In: **Estudos Comparados: Teoria, Crítica e Metodologia**. Cotia: Ateliê Editorial, 2014, p. 417-442.

SAYERS, Raymond. **O negro na literatura brasileira**. Rio de Janeiro: O Cruzeiro, 1958.

SCHWARZ, Roberto. **Um mestre na periferia do capitalismo: Machado de Assis**. São Paulo: Editora 34, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SILVA, Esdras Soares da. Outro olhar sobre a humanidade negra: entrevista com Heloisa Pires Lima. **Revista Crioula**, n. 25, p. 368-376, 2020.

SILVA, Esdras Soares da; ROCHA, Lara Santos. A literatura, os jovens e a escola: caminhos para a leitura literária e a formação de leitores. **Na Ponta do Lápis**, n. 35, p. 38-43, 2020.

SILVA, Esdras Soares da; RUIZ, Tereza Cristina Ribeiro. Nasci rodeada de palavras: entrevista com Conceição Evaristo. **Na Ponta do Lápis**, n. 29, p. 6-11, 2017.

SILVA, Cidinha da (org.). **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Palmares, 2014.

SILVA, Mário Augusto Medeiros da. **A descoberta do insólito: literatura negra e literatura periférica no Brasil (1960-2000)**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade Estadual de Campinas, 2011.

SILVA, Marciano Lopes; TELES, Marco Antonio Hruschka. Cânone, negritude e ideologia no ensino de literatura: o caso Cruz e Sousa. **Literatura em Debate** (URI), v. 5, p. 88-109, 2011.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Racismo em livros didáticos**: estudos sobre negros e brancos em livros de Língua Portuguesa. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2008.

SKIDMORE, Thomas Elliot. **Preto no branco**: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

SOARES, Ivanete Bernardino. O ethos narrativo em Bons Dias!, de Machado de Assis. **Machado Assis linha**, v. 5, n. 10, p. 102-121, 2012.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Difel, 2010.

ZILBERMAN, Regina. Literatura, escola e leitura. In: **Literatura & Ensino**. Maceió: Edufal, 2008, p. 45-60.

## ANEXO A – Certidão de óbito de Machado de Assis

25 1/4 3

**Olympio da Silva Pereira**  
OFFICIAL DO REGISTRO CIVIL

E  
ESCRIVÃO VITALICIO DA 6ª PRETORIA DO DISTRITO FEDERAL.

Em 19 de Setembro de 1908

Certifico que do livro de registro de obitos sob n. 53 consta a fls. 63 e v. o registro de obito de Joaquim Maria Machado de Assis —

Idade sessenta e nove annos —

Estado vivo —

Natural de esta Capital Federal

Profissão de funcionario publico —

Filho de —

Cor branca —

Fallecido de arterio esclerose generalizada, 3 1/2 horas da manhã dia 19 de Setembro de 1908 —

Residencia Rua Comendador Vilas numero dez e seis —

Deixou testamento? Deixou —

Nome(s) do(s) declarante(s) Rodrigo C. Langgaard Quimper e Bonifacio —

Medico attestante Dr. Jayme Smith de Vasconcelos —


Numero do Registro Anteculor e uventa e cinco —


Lugar do enterramento, Cemiterio de —

O referido e verdade; dou fé.

O ESCRIVÃO

Olympio da Silva Pereira  
Rio, 19 de Setembro 1908



  
ARQUIVO NACIONAL

Transcrição:



Olympio da Silva Pereira - official do registro civil - e escrivão vitalício da 6ª pretoria do Districto Federal - Em 29 de setembro de 1908 - Certifico que do livro de registro de obitos sob n. 52 consta a fls. 63 o registro de obito de Joaquim Maria Machado de Assis - Edade de 69 annos - Estado viuvo - Natural desta Capital - Profissão de funcionario publico - Filho de - Cor branca - Fallecido de artherio-schlerose às 3,20 horas da manhã do dia 29 de setembro - Residência do próprio finado Cosme Velho n.o 18 - Deixou testamento? Sim - Nome do declarante Sr. Rodrigo Octavio de Langgaard Menezes - Medico attestante Jayme Luiz Smith de Vasconcellos - Numero do Registro 795 - Lugar do enterramento, Cemiterio de São João Baptista - O referido e verdade, dou fé. - O escrivão.

**Fonte:** GUIMARÃES, Hélio de Seixas; SACCHETTA, Vladimir (orgs.). **A olhos vistos:** uma iconografia de Machado de Assis. São Paulo: Instituto Moreira Salles, 2008.

**ANEXO B – Carta de Cruz e Sousa a seu amigo Virgílio Várzea**

Corte, 8 de janeiro de 1889

Adorado Virgílio,

Estou em maré de enjoo físico e mentalmente fatigado. Fatigado de tudo: de ver e ouvir tanto burro, de escutar tanta sandice e bestialidade e de esperar sem fim por acessos na vida, que nunca chegam. Estou fatalmente condenado à vida de miséria e sordidez, passando-a numa indolência persa, bastante prejudicial à atividade do meu espírito e ao próprio organismo, que fica depois amarrado para o trabalho.

Não sei onde vai parar esta coisa. Estou profundamente mal, e só tenho a minha família, só te tenho a ti, a tua belíssima família, o Horácio e todos os outros nobres e bons amigos, que poucos são. Só dessa linda falange de afeições me aflige estar longe, e morro, sim, de saudades. Não imaginas o que se tem passado por meu ser, vendo a dificuldade tremendíssima, formidável em que está a vida no Rio de Janeiro. Perde-se em vão tempo, e nada se consegue. Tudo está furado, de um furo monstro. Não há por onde seguir. Todas as portas e atalhos fechados ao caminho da vida, e, para mim, pobre artista ariano, ariano, sim, porque adquiri, por adoção sistemática, as qualidades altas dessa grande raça, para mim que sonho com a torre de luar da graça e da ilusão, tudo vi escarnecedoramente, diabolicamente, num tom grotesco de ópera bufa.

Quem me mandou vir cá abaixo à terra arrastar a calceta da vida! Procurar ser elemento entre o espírito humano?! Para quê? Um triste negro, odiado pelas castas cultas, batido das sociedades, mas sempre batido, escorraçado de todo o leito, cuspidor de todo o lar como um leproso sinistro! Pois como! Ser artista com esta cor! Vir pela hierarquia de Eça, ou de Zola, generalizar Spencer ou Gama Rosa, ter estesia artística e verve, com esta cor? Horrível!

És um coração partido, acabo de saber pela tua chorosa carta.

Broken heart! Broken heart!

A tua Lilly emigrou, doce pássaro d'amor, para esta tumultuosa cidade.

Hoje vou vê-la e à mãe, e as flores que elas espalharam pela tua lembrança e pelo teu coração eu farei com que cheguem ainda vivas e cheirosas junto de ti. Quero ver como essa avezinha escocesa de amor e saudade...

Adeus! Saudades infinitas à tua encantadora família, e que eu lhe desejo bons anos de ouro e de festas alegríssimas no meio da mais soberana das satisfações.

Abrços no celestial Horácio, no Araújo, no Jansen e no digno Lopes da nossa *Tribuna* e no excelente e agradabilíssimo Bithencourt.

Veste o *croisé* e vai, por minha parte, apresentar pêsames sinceros e honestos às tuas Exmas. primas, pela morte do cavalheiro, do limpo homem de distinção José Feliciano Alves de Brito. Não te esqueças. Honra-me por esse modo delicado e gentil. Abraça-te terrivelmente saudoso.

Cruz e Sousa

**Fonte:** CRUZ E SOUSA. **Obra completa:** prosa. Organização e estudo de Lauro Junkes. Jaraguá do Sul: Avenida, 2008, v. 2, p. 642-644.

**ANEXO C – Texto de Ferreira Gullar, publicado na *Folha de S. Paulo*, em 4 de dezembro de 2011**

Preconceito cultural

**Cruz e Souza e Machado de Assis foram herdeiros de tendências europeias; não se pode afirmar que faziam 'literatura negra'**

De alguns anos para cá, passou-se a falar em literatura negra brasileira para definir uma literatura escrita por negros ou mulatos. Tenho dúvidas da pertinência de uma tal designação. E me lembrei de que, no campo das artes plásticas, em começos do século 20, falava-se de escultura negra, mas, creio eu, de maneira apropriada.

Naquele momento, a arte europeia questionava o caráter imitativo da linguagem plástica e descobria que as formas têm expressão autônoma, independentemente do que representem, ou seja, não é necessário que uma escultura imite um corpo de mulher para ter expressão estética, para ser arte.

As esculturas africanas, trazidas para a Europa pelos antropólogos, eram tão "modernas" quanto as dos artistas europeus de vanguarda, já que fugiam a qualquer imitação anatômica. Foram chamadas de arte negra não apenas porque as pessoas que as faziam eram da raça negra e, sim, porque constituíam uma expressão própria a sua cultura.

Não é o caso da literatura. A contribuição do negro à cultura brasileira é inestimável, a tal ponto que falar de contribuição é pouco, uma vez que ela é constitutiva dessa cultura.

O Brasil não seria o país que o mundo conhece – e que nós amamos – sem a música que tem, sem a dança que tem, criada em grande parte pelos negros.

Ninguém hoje pode imaginar este país sem os desfiles de escolas de samba, sem a dança de suas passistas, o ritmo de sua bateria, a beleza e euforia que fascinam o mundo inteiro.

Uma parte dessas manifestações artísticas é também dos brancos, mas constituem, no seu conjunto, uma expressão nova no mundo, nascida da fusão dos muitos elementos de nossa civilização mestiça.

Certamente, os estudiosos reconhecem que, sem o negro e sua criatividade, seu modo próprio de encarar a vida e mudá-la em festa e beleza, não seríamos quem somos. Mas teria sentido, agora, pretender separar, no samba, na dança, no Carnaval, o que é negro do que não é? E já imaginou se, diante disso, surgissem outros para definir, em nosso samba, o que é branco e o que é negro?

E, em função disso, se iniciasse uma disputa para saber quem mais contribuiu, se Pixinguinha ou Tom Jobim, se Ataulfo Alves ou Noel Rosa, se Cartola ou Chico Buarque?

Felizmente, isso não vai acontecer, mesmo porque, nesse terreno, ninguém se preocupa em distinguir música negra de música branca. O que há é música brasileira.

Mas, infelizmente, na literatura, essa discriminação começa a surgir. Não acredito que vá muito longe, uma vez que é destituída de fundamento, mas, de qualquer maneira, contribuirá para criar confusão.

Falar de literatura brasileira negra não tem cabimento. Os negros, que para cá vieram na condição de escravos, não tinham literatura, já que essa manifestação não fazia parte de sua cultura.

Consequentemente, foi aqui que tomaram conhecimento dela e, com os anos, passaram a cultivá-la.

Se é verdade que, nas condições daquele Brasil atrasado de então, a vasta maioria dos escravos nem sequer aprendia a ler – e não só eles, como também quase o povo todo –, com o passar dos séculos e as mudanças na sociedade brasileira, alguns de seus descendentes, não apenas aprenderam a ler como também se tornaram grandes escritores, tal é o caso de Cruz e Souza, Machado de Assis e Lima Barreto, para ficarmos nos mais célebres.

Cruz e Souza era negro; Machado de Assis, mulato, mas tanto um quanto outro foram herdeiros de tendências literárias europeias, fazendo delas veículo de seu modo particular de sentir e expressar a vida. Não se pode, portanto, afirmar que faziam "literatura negra" por terem negra ou parda a cor da pele.

Pode ser que os que falam em literatura negra pretendam valorizar a contribuição do negro à literatura brasileira. A intenção é boa, mas causa estranheza, já que o Brasil inteiro reconhece

Machado de Assis como o maior escritor brasileiro de todos os tempos, Pelé como um gênio do futebol e Pixinguinha, um gênio da música.

Contra toda evidência, afirmam que só quando se formar no Brasil um grande público afrodescendente os escritores negros serão reconhecidos, como se só quem é negro tivesse isenção para gostar de literatura escrita por negros. Dizer isso ou é tolice ou má-fé.

**Fonte:** GULLAR, Ferreira. Preconceito cultural. Folha de S.Paulo, São Paulo, 04 de dezembro de 2011. Seção Ilustrada. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/fsp/ilustrada/12790-preconceito-cultural.shtml>.

**ANEXO D – Texto de Cuti em resposta a Ferreira Gullar, publicado no *Portal Geledés*, em 8 de dezembro de 2011**

**A empáfia do poeta Gullar**

Por conta da publicação, em quatro volumes, da *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, organizada pelos professores Eduardo de Assis Duarte e Maria Nazareth Fonseca, seja pela apresentação gráfica sofisticada da obra, seja pelo seu aporte crítico envolvendo profissionais de diversas universidades brasileiras e estrangeiras, a questão de ser ou não ser negra a vertente da literatura brasileira que compõe seu conteúdo tem trazido à tona manifestações que vão desde respeitadas e aprofundadas abordagens até esdrúxulos pitacos de quem demonstra sua completa ignorância do assunto, má vontade e racismo crônico. Neste último caso está o que publicou Ferreira Gullar, com o título “Preconceito cultural”, no caderno Folha Ilustrada, do jornal Folha de São Paulo, de 04/12/2011.

O autor do Poema Sujo, no qual compara um urubu a um negro de fraque, deve estar estranhando (estranheza é a palavra que ele emprega) que o negro não é uma simples idéia desprezível, mas um imenso número de pessoas, cuja maior parte, hoje, não come carniça, e que aqueles ainda submetidos à miséria mais miserável jamais quiseram fazer o trabalho daquela ave, e que se a “a vasta maioria dos escravos nem sequer aprendia a ler”, como diz ele, não é porque não queria. Era proibida. Há vários dispositivos legais e normas que comprovam isso. Havia uma vontade contrária. Há e sempre houve um querer coletivo negro de revolta contra a opressão racista.

Quanto a existir ou não literatura negro-brasileira, deixemos de hipocrisia. No mundo da cultura só existe o que uma vontade coletiva, ou mesmo individual, diz que sim e consegue vencer aqueles que dizem não. Foi assim com a própria literatura brasileira e os tantos ismos que por aqui deixaram seus rastros. Características, traços estilísticos, vocabulário etc, que demarcam a possibilidade de se rotular um corpus literário, no tocante à produção literária negra, já vem sendo estudados. Basta lembrar três antologias de ensaios: *Poéticas afro-brasileiras*, de 2002, com 259 páginas; *A mente afro-brasileira* (em três idiomas), de 2007, com 577 páginas; *Um tigre na floresta dos signos*, de 2010, com 748 páginas, além de outras reuniões de textos, estudos, dissertações e teses. Por outro lado, se Cruz e Sousa e Machado de Assis, como argumenta Gullar “foram herdeiros de tendências literárias

européias”, e, portanto, “não se pode afirmar que faziam literatura negra”, o que dizer de Léopold Senghor e Aimé Césaire, principais criadores do Movimento da Negritude, embora herdeiros da tradição literária francesa? A literatura não é só resultado de si mesma. Só uma perspectiva genética tacanha desconheceria outras influências do texto literário, tais como a experiência existencial do autor, sua formação política e ideológica, o contexto social, entre tantas mais. Nenhum escritor é obrigado a reproduzir suas influências.

A maneira como o tal poeta cita o samba, a dança, o carnaval, o futebol é aquela que simplesmente aponta o “lugar do negro” que o branco racista determinou, um lugar que serviu de “contribuição” para que os brancos ganhassem dinheiro, não só produzindo sua arte a partir do aprendizado com os negros, mas também explorando compositores diretamente e calando-os na sua autoafirmação étnica. Basta inventariar quantos grandes compositores negros morreram na miséria. A essa realidade o poeta chama de: “nossa civilização mestiça”. Mas, pelo visto, a literatura, sendo a menina dos olhos da cultura, deve ser defendida da invasão dos negros. O escritor e crítico Afrânio Peixoto, lá no passado, deixou a expressão bombástica sobre a literatura ser “o sorriso da sociedade”. Gullar não pensa isso, com certeza, mas em seus pobres argumentos está a ruminar que a literatura não pode ser negra. Talvez sinta que a negrura pode sujá-la, postura bem ainda dentro do diapasão modernista que abordou o negro pelo viés da folclorização.

A esquerda caolha e daltônica brasileira sempre se negou a encarar o racismo existente em nosso país. Por isso andou e anda de braços e abraços com a direita mais reacionária quando se trata de enfrentar o assunto. Para ela, a mesma ilusão dos eugenistas, tipo Monteiro Lobato, se apresenta como verdade: o negro vai (e deve) desaparecer no processo de miscigenação. Para alguns cristinhos ressuscitados dos porões da ditadura militar e seus seguidores sobreviveria e sobreviverá apenas o operariado branco. Concebem isso completamente esquecidos de que a cor da pele e traços fenotípicos estão inseridos no mundo simbólico, o mundo da cultura. No seu inconsciente, o embranquecimento era líquido e certo, solução de um “problema”. Hoje, é provável que os menos estúpidos já tenham se deparado com as estatísticas e ficado perplexos.

Gullar, pelos seus argumentos, se coloca como um representante da encarquilhada maneira de encarar o Brasil sem a participação crítica do negro. E, como é de praxe, entre os encastelados



no cânone literário brasileiro, incluindo os críticos, não ler e não gostar é a regra. Em se tratando de produção do povo negro, empinam e entortam ainda mais o nariz. Devem se sentir humilhados só de pensar em ler o que um negro brasileiro escreveu e, no fundo, um terrível medo de serem denunciado o seu analfabetismo relativo a um grave problema nacional: o racismo, ou serem levados a cuspir no túmulo de seus avós.

Gullar diz ser “tolice ou má-fé” se pensar um grande público afrodescendente como respaldo da produção literária negra. Será que ele algum dia teve em seu horizonte de expectativa o leitor negro? Certamente não, como a maioria dos escritores brancos. Isso, sim, é tolice, má-fé e, cá entre nós, uma sutil forma de genocídio cultural, próxima daquela obsessão de se matar personagens negros. E não adianta nesse quesito invocar um parente mulato como, em outros termos, fez o imbecil parlamentar racista Bulsonaro.

Antonio Cândido, em entrevista publicada na revista *Ethnos Brasil*, em março de 2002, com o título “Racismo: crime ontológico”, fazendo sua autocrítica relativa à sua omissão, por muito tempo, do debate sobre a questão racial, argumenta que o “nó do problema” estaria “no aspecto ontológico”, e prosseguindo: “está no drama, para o negro, de ter de aceitar uma outra identidade, renegando a sua para ser incorporado ao grupo branco.” Façamos um acréscimo ao que disse o consagrado mestre. A questão racial é um problema ontológico no Brasil porque diz respeito também ao ser branco, pois o debate sobre o problema enfrenta a ilusão da superioridade congênita do branco, que o racismo insiste em manter cristalizada na produção intelectual brasileira. Ele, o branco, tem o drama de ser forçado a aceitar uma outra identidade que não aquela de superioridade congênita que o racismo lhe assegurou, de ser obrigado pelo debate a experimentar a perda da empáfia da branquitude, descer do salto alto. Aliás, o sociólogo Guerreiro Ramos nos legou um ensaio elucidativo do assunto, intitulado “A patologia social do branco brasileiro”.

A produção intelectual não é tão somente uma exclusividade de brancos racistas, apesar de certa hegemonia ainda presente. Além de brancos conscientes da história do país, negros escrevem, publicam livros e falam não só de si, mas também dos brancos, dos mestiços e de todos os demais brasileiros. Quem não leu e não gostou dessa produção, em especial a do campo literário, já não está fazendo tanta diferença. A crítica binária, baseada no Bem X Mal, está enfraquecida. Um dos propósitos de seus defensores quando pensam negros escrevendo é

o de tirar o entusiasmo dos filhos e dos netos daqueles que por muitos séculos lhes serviram a mesa e lhes limparam o chão e mesmo daqueles que ainda o fazem. A vontade coletiva negra está em expansão e não é só no campo literário. Assim, quando o poeta Ferreira Gullar diz que falar em literatura negra não tem cabimento, é de ser fazer a célebre pergunta: “Não tem cabimento para quem, cara-pálida?” A sua descrença no que chama de “discriminação” na literatura, crendo que ela não “vá muito longe” e gera “confusão” é o simples reflexo da baixa expectativa de êxito que a maioria dos brancos tem em relação aos negros, resultado dos preconceitos inconfessáveis, passados de geração para geração, para minar qualquer ímpeto de autodeterminação da população negra.

Para Aristóteles havia os gregos e o resto (os bárbaros). O branco brasileiro precisa superar este complexo helênico de pensar que no Brasil há os brancos e o resto (mestiços e negros). Tal postura é uma das responsáveis pelo descompasso da classe dirigente em face da real população. Certamente, essa é a razão de Lima Barreto, o maior crítico do bovarismo brasileiro, ainda ser muito pouco ensinado em nossas escolas. O daltonismo de Ferreira Gullar, advindo de um tempo de utopia socialista, hoje é pura cegueira. Traços físicos que caracterizam historicamente os negros não são só traços físicos, como quer o articulista, mas representações simbólicas, por isso perfeitamente suscetíveis de gerar literatura com especificidades. Se o poeta não concebe negros possuidores de consciência crítica no país e as históricas particularidades de sua gente, devia fazer a sua autocrítica e não insistir na cegueira. Não dá mais para negar que a classe C está disputando também assentos no vó literário, além dos bancos de universidades, nos shoppings e outros espaços sociais. E a população negra também faz parte dela. Quem não quiser enxergar vai continuar vivendo embriagado por esta cachaça genuinamente brasileira, produzida nos engenhos decadentes: o mito da democracia racial. Pena que alguns, de tão viciados, não largam a garrafa.

**Fonte:** CUTI. A empáfia do poeta Gullar. Portal Geledés, 08 de dezembro de 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/luiz-silva-cuti-a-empafia-do-poeta-goulart/>.

**ANEXO E – Artigo “Abdias: o negro autêntico”, de Nelson Rodrigues, publicado no jornal *Última hora*, em 26 de agosto de 1957**

O que eu admiro em Abdias do Nascimento é a sua irredutível consciência racial. Por outras palavras: trata-se de um negro que se apresenta como tal, que não se envergonha de sê-lo e que esfrega a cor na cara de todo o mundo.

Aí está "Sortilégio", o seu mistério, que vive, justamente, do seu dilaceramento de negro. Eu já imagino o que vão dizer três ou quatro críticos da nova geração: - que o problema não existe no Brasil etc., etc., etc. Mas existe.

E só a obtusidade pétrea ou a má-fé cínica poderão negá-lo. Não caçamos pretos, no meio da rua, a pauladas, como nos Estados Unidos. Mas fazemos o que talvez seja pior. A vida do preto Brasileiro é toda tecida de humilhações. Nós o tratamos com uma cordialidade que é o disfarce pusilânime de um desprezo que fermenta em nós, dia e noite. Acho o branco brasileiro um dos mais racistas do mundo.

A primeira condição de "Sortilégio" para ser válida como expressão artística de um problema brasileiro está na base da autenticidade. A peça nutre-se de toda a experiência vital do autor. Ele é o "Dr. Emanuel"; a semelhança do seu herói, foi atirado no xadrez, como um objeto "doutor africano"; e se fosse casado com uma esposa branca estaria sempre diante do limite do crime, do suicídio, da loucura.

Eis a grandeza do personagem: - a exasperada solidão. E que grande e quase intolerável poder de vida tem "Sortilégio"! Na sua firme e harmoniosa estrutura dramática, na sua poesia violenta, na sua dramaticidade ininterrupta, ela também constitui uma grande experiência estética e vital para o espectador. Não tenham dúvidas que a maioria da crítica não vai entendê-la.

Sobretudo, dois ou três cretinos que se intitulam a si mesmos de "novos". Mas não são "novos" coisa nenhuma. Entre a Sra. Barreto Leite, que tem a idade do Sr. Mário Nunes e os Srs. Paulo Francis e Henrique Oscar, que são garotos, não há diferença. Diga-se a verdade total: - não são novos, nem velhos. São burros. Tanto faz, que tenham 15 ou 80 anos. A burrice os isenta do tempo. Vão se atirar contra "Sortilégio". Mas nada impedirá que o mistério negro entre para a escassa história do drama brasileiro.

**Fonte:** NASCIMENTO, Abdias do (org). **Teatro experimental do negro:** Testemunhos. Rio de Janeiro: Edições GDR, 1966.

**ANEXO F – Poema “No Álbum do meu amigo J. A. da Silva Sobral”, de Luiz Gama,  
publicado em 1859**

*Amigo,  
Pedes um canto na lira,  
A quem apenas lhe tira  
Sons de viola chuleira?  
Insistes dessa maneira?  
Não sabes que, por desgraça,  
Por mais esforços que faça  
Por ser vate é sempre em vão?  
Não vás que mente o rifão:  
Quem porfia mata caça?*  
F. X. de Novais

Se tu queres, meu amigo,  
No teu álb’um pensamento  
Ornado de frases finas,  
Ditadas pelo talento;

Não contes comigo,  
Que sou pobretão:  
Em coisas mimosas  
Sou mesmo um ratão.

Não falo de flores,  
Dos prados não falo,  
Nem trato dos sinos  
Porque têm badalo;

Da rola que geme,  
À borda do ninho,  
Do tênue regato  
Que corre mansinho;

Nem das travessuras  
Do terno Cupido,  
Que faz do beato  
Janota garrido.

Mas se queres que alinhave  
Palavras desconchavadas,  
Desculpa, com paciência,  
Sandices que vão rimadas.

Desprenda-se a veia,  
Comece a festança,  
Mordendo, cortando –  
Com toda chibança.

Ateie-se a Musa,  
Na magra cachola,  
Com frases flamantes  
De chocho pachola.

E qual estudante,  
Campando de sábio,  
Que empunha a luneta,  
Que é seu astrolábio:

Eu pego na pena,  
Escrevo o que sinto;  
– Seguindo a doutrina  
Do grande Filinto.

Que estou a dizer?!  
Bradar contra o vício!  
Cortar nos costumes!  
Luiz, outro ofício...

Não lutes com isso,  
Trabalhas em vão;  
E podes tocar  
N’algum *paspalhão*

Vai lá para a tenda  
Pegar na sovela,  
Coser teus sapatos  
Com linha amarela.

Mordendo na sola,  
Empunha o martelo,  
Não queiras com *brancos*,  
Meter-te a tarelo.

Que o branco é mordaz  
Tem sangue *azulado*:  
Se boles com ele  
Estás *embirado*.

Não borres um livro,  
Tão belo e tão fin[o;]  
Não sejas pateta,  
Sandeu e mofino.

Ciências e letras  
Não são para ti[;]  
Pretinho da Cost[a]  
Não é gente aqui.

\* \*\* \*

Ouvindo o conselho  
Da minha razão[,]  
Calei o impulso  
Do meu coração.

Se o muito que sinto  
Não posso dizer,  
Do pouco que sei  
Não quero escrever.

Não quero que digam  
Que fui atrevido;  
E que na ciência  
Sou intrometido.

Desculpa, meu caro amigo,  
Eu nada te posso dar;  
Na terra que rege o *branco*,  
Nos privam té de pensar!...

Ao peso do cativoiro  
Perdemos razão e tino,  
Sofrendo barbaridades,  
Em nome do Ser Divino!!

\* \*\* \*

E quando lá no horizonte  
Despontar a Liberdade;  
Rompendo as férreas algemas  
E proclamando a igualdade;

Do chocho bestunto  
Cabeça farei;  
Mimosas cantigas  
Então te darei. –

**Fonte:** FERREIRA, Ligia Fonseca. **Com a palavra, Luiz Gama**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2011, p. 52-55.

### ANEXO G – Poema “Emparedado”, de Cruz e Sousa

Ah! Noite! Feiticeira Noite! Ó Noite misericordiosa, coroada no trono das Constelações pela tiara de prata e diamantes do Luar, Tu, que ressuscitas dos sepulcros solenes do Passado tantas Esperanças, tantas Ilusões, tantas e tamanhas Saudades, ó Noite! Melancólica! Soturna! Voz triste, recordativamente triste, de tudo o que está morto, acabado, perdido nas correntes eternas dos abismos bramantes do Nada, ó Noite meditativa! Fecunda-me, penetra-me dos fluidos magnéticos do grande Sonho das tuas Solidões panteístas e assinaladas, dá-me as tuas brumas paradisíacas, dá-me os teus cismares de Monja, dá-me as tuas asas reveladoras, dá-me as tuas auréolas tenebrosas, a eloquência de ouro das tuas Estrelas, a profundidade misteriosa dos teus sugestionadores fantasmas, todos os surdos soluços que rugem e rasgam o majestoso Mediterrâneo dos teus evocativos e pacificadores Silêncios!

Uma tristeza fina e incoercível errava nos tons violáceos vivos daquele fim suntuoso de tarde aceso ainda nos vermelhos sanguíneos, cuja cor cantava-me nos olhos, quente, inflamada, na linha longe dos horizontes em largas faixas rutilantes.

O fulvo e voluptuoso Rajá celeste derramara além os fugitivos esplendores da sua magnificência astral e rendilhara d’alto e de leve as nuvens da delicadeza arquitetural, decorativa, dos estilos manuelinos.

Mas as ardentes formas da luz pouco a pouco quebravam-se, velavam-se e os tons violáceos vivos, destacados, mais agora flagrantemente crepusculavam a tarde, que expirava anelante, num anseio indefinido, vago, dolorido, de inquieta aspiração e de inquieto sonho...

E, descidas, afinal, as névoas, as sombras claustrais da noite, tímidas e vagarosas Estrelas começavam a desabrochar florescentemente, numa tonalidade peregrina e nebulosa de brancas e erradias fadas de Lendas...

Era aquela, assim religiosa e enevoada, a hora eterna, a hora infinita da Esperança...

Eu ficara a contemplar, como que sonambulizado, como o espírito indeciso e febricitante dos que esperam, a avalanche de impressões e de sentimentos que se acumulavam em mim à proporção que a noite chegava com o séquito radiante e real das fabulosas Estrelas.

Recordações, desejos, sensações, alegrias, saudades, triunfos, passavam-me na Imaginação como relâmpagos sagrados e cintilantes do esplendor litúrgico de pálios e viáticos, de casulas e dalmáticas fulgurantes, de tochas acesas e fumosas, de turíbulos cinzelados, numa procissão lenta, pomposa, em aparatos cerimoniais, de Corpus Christi, ao fundo longínquo de uma província sugestiva e serena, pitorescamente aureolada por mares cantantes. Vinha-me à flor melindrosa dos sentidos a melopeia, o ritmo fugidio de momentos, horas, instantes, tempos deixados para trás na arrebatada confusão do mundo.

Certos lados curiosos, expressivos e tocantes do Sentimento, que a lembrança venera e santifica; lados virgens, de majestade significativa, parecia-me surgirem do suntuoso fundo estrelado daquela noite larga, da amplidão saudosa daqueles céus...

Desdobrava-se o vasto silforama opulento de uma vida inteira, circulada de acidentes, de longos lances tempestuosos, de desolamentos, de palpitações ignoradas, como do rumor, das aclamações e dos fogos de cem cidades tenebrosas de tumulto e de pasmo...

Era como que todo o branco idílio místico da adolescência, que de um tufo claro de nuvens, em Imagens e Visões do Desconhecido, caminhava para mim, leve, etéreo, através das imutáveis formas.

Ou, então, massas cerradas, compactas, de harmonias wagnerianas, que cresciam, cresciam, subiam em gritos, em convulsões, em alaridos nervosos, em estrépitos nervosos, em sonoridades nervosas, em dilaceramentos nervosos, em catadupas vertiginosas de vibrações, ecoando longe e alastrando tudo, por entre a delicada alma sutil dos ritmos religiosos, alados, procurando a serenidade dos Astros...

As Estrelas, d'alto, claras, pareciam cautelosamente escutar e sentir, com os caprichos de relicários inviolados da sua luz, o desenvolvimento mudo, mas intenso, a abstrata função mental que estava naquela hora se operando dentro em mim, como um fenômeno de aurora boreal que se revelasse no cérebro, acordando chamas mortas, fazendo viver ilusões e cadáveres.

Ah! aquela hora era bem a hora infinita da Esperança!

De que subterrâneos viera eu já, de que torvos caminhos, trôpego de cansaço, as pernas bambaleantes, com a fadiga de um século, recalçando nos tremendos e majestosos Infernos do Orgulho o coração lacerado, ouvindo sempre por toda a parte exclamarem as vãs e vagas bocas: Esperar! Esperar! Esperar!

Porque estradas caminhei, monge hirto das decepções, conhecendo os gelos e os fundamentos da Dor, dessa Dor estranha, formidável, terrível, que canta e chora Réquiens nas árvores, nos mares, nos ventos, nas tempestades, só e taciturnamente ouvindo: Esperar! Esperar! Esperar!

Por isso é que essa hora sugestiva era para mim então a hora da Esperança, que evocava tudo quanto eu sonhara e se desfizera e vagara e mergulhara no Vácuo... Tudo quanto eu mais eloquentemente amara com o delírio e a fé suprema de solenes assinalamentos e vitórias.

Mas as grandes ironias trágicas germinadas do Absoluto, conclamadas, em anátemas e deprecações inquisitoriais cruzadas no ar violentamente em línguas de fogo, caíram martirizantes sobre a minha cabeça, implacáveis como a peste.

Então, à beira de caóticos, sinistros despenhadeiros, como outrora o doce e arcangélico Deus Negro, o trimegisto, de cornos agrogalhados, de fagulhantes, estriadas asas enigmáticas, idealmente meditando a Culpa imeditável; então, perdido, arrebatado dentre essas mágicas e poderosas correntes de elementos antipáticos que a Natureza regulariza, e sob a influência de desconhecidos e venenosos filtros, a minha vida ficou como a longa, muito longa véspera de



um dia desejado, anelado, ansiosamente, inquietamente desejado, procurado através do deserto dos tempos, com angústia, com agonia, com esquisita e doentia nevrose, mas que não chega nunca, nunca!!

Fiquei como a alma velada de um cego onde os tormentos e os flagelos amargamente vegetam como cardos hirtos. De um cego onde parece que vaporosamente dormem certos sentimentos que só com a palpitante vertigem, só com a febre matinal da luz clara dos olhos acordariam; sentimentos que dormem ou que não chegaram jamais a nascer porque a densa e amortalhante cegueira como que apagou para sempre toda a claridade serena, toda a chama original que os poderia fecundar e fazer florir na alma...

Elevando o Espírito a amplidões inacessíveis, quase que não vi esses lados comuns da Vida humana, e, igual ao cego, fui sombra, fui sombra!

Como os martirizados de outros Gólgotas mais amargos, mais tristes, fui subindo a escaldada montanha, através de urzes eriçadas, e de brenhas, como os martirizados de outros Gólgotas mais amargos, mais tristes.

De outros Gólgotas mais amargos subindo a montanha imensa, — vulto sombrio, tetro, extra-humano! — a face escorrendo sangue, a boca escorrendo sangue, o peito escorrendo sangue, as mãos escorrendo sangue, o flanco escorrendo sangue, os pés escorrendo sangue, sangue, sangue, sangue, caminhando para tão longe, para muito longe, ao rumo infinito das regiões melancólicas da Desilusão e da Saudade, transfiguradamente iluminado pelo sol augural dos Destinos!...

E, abrindo e erguendo em vão os braços desesperados em busca de outros braços que me abrigassem; e, abrindo e erguendo em vão os braços desesperados que já nem mesmo a milenária cruz do Sonhador da Judéia encontravam para repousarem pregados e dilacerados, fui caminhando, caminhando, sempre com um nome estranho convulsamente murmurado nos lábios, um nome augusto que eu encontrara não sei em que Mistério, não sei em que prodígios de Investigação e de Pensamento profundo: — o sagrado nome da Arte, virginal e circundada de loureirais e mirtos e palmas verdes e hosanas, por entre constelações.

Mas, foi apenas bastante todo esse movimento interior que pouco a pouco me abalava, foi apenas bastante que eu consagrasse a vida mais fecundada, mais ensanguentada que tenho, que desse todos os meus mais íntimos, mais recônditos carinhos, todo o meu amor ingênito, toda a legitimidade do meu sentir a essa translúcida Monja de luar e sol, a essa incoercível Aparição, bastou tão pouco para que logo se levantassem todas as paixões da terra, tumultuosas como florestas cerradas, proclamando por brutas, titânicas trombetas de bronze, o meu nefando Crime.

Foi bastante pairar mais alto, na obscuridade tranquila, na consoladora e doce paragem das Idéias, acima das graves letras maiúsculas da Convenção, para alvoroçarem-se os Preceitos, irritarem-se as Regras, as Doutrinas, as Teorias, os Esquemas, os Dogmas, armados e ferozes, de cataduras hostis e severas.

Eu trazia, como cadáveres que me andassem funambulescamente amarrados às costas, num inquietante e interminável apodrecimento, todos os empirismos preconceituosos e não sei quanta camada morta, quanta raça d'África curiosa e desolada que a Fisiologia nulificara para sempre com o riso haeckeliano e papal!

Surgido de bárbaros, tinha de domar outros mais bárbaros ainda, cujas plumagens de aborígene alacreme flutuavam através dos estilos.

Era mister romper o Espaço toldado de brumas, rasgar as espessuras, as densas argumentações e saberes, desdenhar os juízos altos, por decreto e por lei, e, enfim, surgir...

Era mister rir com serenidade e afinal com tédio dessa celulazinha bitolar que irrompe por toda a parte, salta, fecunda, alastra, explode, transborda e se propaga.

Era mister respirar a grandes haustos na Natureza, desafogar o peito das opressões ambientes, agitar desassombradamente a cabeça diante da liberdade absoluta e profunda do Infinito.

Era mister que me deixassem ao menos ser livre no Silêncio e na Solidão. Que não me negassem a necessidade fatal, imperiosa, ingênita de sacudir com liberdade e com volúpia os nervos e desprender com largueza e com audácia o meu verbo soluçante, na força impetuosa e indomável da Vontade.

O temperamento que rugia, bramava dentro de mim, esse, que se operasse: — precisava, pois, tratados, largos in-fólios, toda a biblioteca da famosa Alexandria, uma Babel e Babilônia de aplicações científicas e de textos latinos, para sarar...

Tornava-se forçoso impor-lhe um compêndio admirável, cheio de sensações imprevistas, de curiosidades estéticas muito lindas e muito finas — um compêndio de geometria!

O temperamento entortava muito para o lado da África: — era necessário fazê-lo endireitar inteiramente para o lado Regra, até que o temperamento regulasse certo como um termômetro!

Ah! incomparável espírito das estreitezas humanas, como és secularmente divino!

As civilizações, as raças, os povos degladiam-se e morrem minados pela fatal degenerescência do sangue, despedaçados, aniquilados no pavoroso túnel da Vida, sentindo o horror sufocante das supremas asfixias.

Um veneno corrosivo atravessa, circula vertiginosamente os poros dessa deblaterante humanidade que se veste e triunfa com as púrpuras quentes e funestas das guerra!

Povos e povos, no mesmo fatal e instintivo movimento da conservação e propagação da espécie, frivolamente lutam e proliferam diante da Morte, no ardor dos conúbios secretos e das batalhas obscuras, do frenesi genital, animal, de perpetuarem as seivas, de eternizarem os germens.

Mas, por sobre toda essa vertigem humana, sobre tanta monstruosa miséria, rodando, rodomoinando, lá e além, na vastidão funda do Mundo, alguma cousa da essência

maravilhosa da Luz paira e se perpetua, fecundando e inflamando os séculos com o amor indelével da Forma.

É do sabor prodigioso dessa essência, vinda de bem remotas origens, que raros Assinalados experimentam, envoltos numa atmosfera de eterificações, de visualidades inauditas, de surpreendentes abstrações e brilhos, radiando nas correntes e forças da Natureza, vivendo nos fenômenos vagos de que a Natureza se compõe, nos fantasmas dispersos que circulam e erram nos seus esplendores e nas suas trevas, conciliados supremamente com a Natureza.

E, então, os temperamentos que surgissem, que viessem, limpos de mancha, de mácula, puramente lavados para as extremas perfectibilidades, virgens, são e impetuosos para as extremas fecundações, com a virtude eloquente de trazerem, ainda sangradas, frescas, úmidas das terras germinais do Idealismo, as raízes vivas e profundas, os germens legítimos, ingênitos, do Sentimento.

Os temperamentos que surgissem: — podiam ser simples, mas que essa simplicidade acusasse também complexidade, como as claras *Ilíadas* que os rios cantam. Mas igualmente podiam ser complexos, trazendo as inéditas manifestações do Indefinido, e intensos, intensos sempre, sintéticos e abstratos, tendo esses inexprimíveis segredos que vagam na luz, no ar, no som, no aroma, na cor e que só a visão delicada de um espírito artístico assinala.

Poderiam também parecer obscuros por serem complexos, mas ao mesmo tempo serem claros nessa obscuridade por serem lógicos, naturais, fáceis, de uma espontaneidade sincera, verdadeira e livre na enunciação de sentimentos e pensamentos, da concepção e da forma, obedecendo tudo a uma grande harmonia essencial de linhas sempre determinativas da índole, da feição geral de cada organização.

Os lados mais carregados, mais fundamente cavados dos temperamentos sangrentos, fecundados em origens novas e de excepcionalidades não seriam para complicar e enturvecer mais as respectivas psicologias; mas apenas para torná-las claras, claras, para dar, simplesmente, com a máxima eloquência, dessas próprias psicologias, toda a evidência, toda a intensidade, todo o absurdo e nebuloso Sonho...

Dominariam assim, venceriam assim, esses Sonhadores, os reservados, eleitos e melancólicos Reinados do Ideal, apenas, unicamente por fatalidades impalpáveis, imprescritíveis, secretas, e não por justaposições mecânicas de teorias e didatismos obsoletos.

Os caracteres nervosos mais sutis, mais finos, mais vaporosos, de cada temperamento, perder-se-iam, embora, na vaga truculenta, pesada, da multidão inexpressiva, confusa, que burburinha com o seu lento ar parado e vazio, conduzindo em seu bojo a concupiscência bestial enroscada como um sátiro, com a alma gasta, olhando molemente para tudo com os seus dois pequeninos olhos gulosos de símio.

Mas, a paixão inflamada do Ignoto subiria e devoraria reconditamente todos esses Imaginativos dolentes, como se eles fossem abençoada zona ideal, preciosa, guardando em sua profundidade o orientalismo de um tesouro curioso, o relicário mágico do Imprevisto —

abençoada zona saudosa, plaga d'ouro sagrada, para sempre sepulcralmente fechada ao sentimento herético, à bárbara profanação dos sacrílegos.

Assim é que eu sonhara surgirem todas essas aptidões, todas essas feições singulares, dolorosas, irrompendo de um alto princípio fundamental distinto em certos traços breves, mas igual, uno, perfeito e harmonioso nas grandes linhas gerais.

Essa é que fora a lei secreta, que escapara à percepção de filósofos e doutos, do verdadeiro temperamento, alheio às orquestrações e aos incensos aclamatórios da turba profana, porém alheio por causa, por sinceridade de penetração, por subjetivismo mental sentido à parte, vivido à parte, — simples, obscuro, natural, — como se a humanidade não existisse em torno e os nervos, a sensação, o pensamento tivessem latente necessidade de gritar alto, de expandir e transfundir no espaço, vivamente, a sua psicose atormentada.

Assim é que eu via a Arte, abrangendo todas as faculdades, absorvendo todos os sentidos, vencendo-os, subjugando-os amplamente.

Era uma força oculta, impulsiva, que ganhara já a agudeza picante, acre, de um apetite estonteante e a fascinação infernal, tóxica, de um fugitivo e deslumbrador pecado...

Assim é que eu a compreendia em toda a intimidade do meu ser, que eu a sentia em toda a minha emoção, em toda a genuína expressão do meu Entendimento — e não uma espécie de iguaria agradável, saborosa, que se devesse dar ao público em doses e no grau e qualidade que ele exigisse, fosse esse público simplesmente um símbolo, um bonzo antigo, taciturno e cor de oca, uma expressão serôdia, o público A+B, cujo consenso a Convenção em letras maiúsculas decretara.

Afinal, em tese, todas as ideias em Arte poderiam ser antipáticas, sem preconcebimentos a agradar, o que não quereriam dizer que fossem más.

No entanto, para que a Arte se revelasse própria, era essencial que o temperamento se desprendesse de tudo, abrisse voos, não ficasse nem continuativo nem restrito, dentro de vários moldes consagrados que tomaram já a significação representativa de clichês oficiais e antiquados.

Quanto a mim, originalmente foi crescendo, alastrando o meu organismo, numa veemência e num ímpeto de vontade que se manifesta, num dilúvio de emoção, esse fenômeno de temperamento que com sutilezas e delicadezas de névoas alvoraes vem surgindo e formando em nós os maravilhosos encantamentos da Concepção.

O Desconhecido me arrebatara e surpreendera e eu fui para ele instintiva e intuitivamente arrastado, insensível então aos atritos da frivolidade, indiferente, entediado por índole diante da filáucia letrada, que não trazia a expressão viva, palpitante, da chama de uma fisionomia, de um tipo afirmativamente eleito.

Muitos diziam-se rebelados, intransigentes — mas eu via claro as *ficelles* dessa rebeldia e dessa intransigência. Rebelados, porque tiveram fome uma hora apenas, as botas rotas um dia.

Intransigentes, por despeito, porque não conseguiam galgar as fúteis, para eles gloriosas, posições que os outros galgavam.

Era uma politicazinha engenhosa de mediocres, de estreitos, de tacanhos, de perfeitos imbecilizados ou cínicos, que faziam da Arte um jogo capcioso, maneíroso, para arranjar relações e prestígio no meio, de jeito a não ofender, a não fazer corar o diletantismo das suas idéias. Rebeldias e intransigências em casa, sob o teto protetor, assim uma espécie de ateísmo acadêmico, muito demolidor e feroz, com ladainhas e amuletos em certa hora para livrar da trovoadas e dos celestes castigos imponderáveis!

Mas, uma vez cá fora à luz crua da Vida e do Mundo, perante o ferro em brasa da livre análise, mostrando logo as curvaturas mais respeitadas, mais gramaticais, mais clássicas, à decrépita Convenção com letras maiúsculas.

Um ou outro, pairando, no entanto, mais alto no meio, tinha manhas de raposa fina, argúcia, vivacidades satânicas, no fundo frívolas, e que a maior parte, inteiramente oca, sem penetração, não sentia. Fechava sistematicamente os olhos para fingir não ver, para não sair dos seus cômodos pacatos de aclamado banal, fazendo esforço supremo de conservar a confusão e a complicação do meio, transtornar e estontear aquelas raras e adolescentes cabeças que por acaso aparecessem já com algum nebuloso segredo.

Um ou outro tinha a habilidade quase mecânica de apanhar, de recolher do tempo e do espaço as idéias e os sentimentos que, estando dispersos, formavam a temperatura burguesa do meio, portanto corrente já, e trabalhar algumas páginas, alguns livros, que por trazerem idéias e sentimentos homogêneos dos sentimentos e idéias burguesas, aqueciam, alvoroçavam, atordoavam o ar de aplausos...

Outros, ainda, adaptados às épocas, aclimados ao modo de sentir exterior; ou, ainda por mal compreendido ajustamento, fazendo absoluta apostasia do seu sentir íntimo, próprio, iludidos em parte; ou, talvez, evidenciando com flagrância, traindo assim o fundo fútil, sem vivas, entranhadas raízes de sensibilidade estética, sem a ideal radicalização de sonhos ingenuamente fecundados e quinta-essenciados na alma, das suas naturezas passageiras, desaparecidas de certos movimentos inevitáveis da estesia, que imprimem, por fórmulas fatais, que arrancam das origens profundas, com toda a sanguinolenta verdade e por causas fugidias a toda e qualquer análise, tudo o quanto se sente e pensa de mais ou menos elevado e completo.

Mistificadores afetados de canaillerie por tom, por modernismos falhos apanhados entre os absolutamente fracos, os pusilânimes de têmpera no fundo, e que, no entanto, tanto aparentam correção e serena força própria.

Naturezas vacilantes e mórbidas, sem a integração final, sem mesmo o equilíbrio fundamental do próprio desequilíbrio e, ainda mais do que tudo, sem esse poder quase sobrenatural, sem esses atributos excepcionais que gravam, que assinalam de modo estranho, às chamejantes e intrínsecas obras d'Arte, o caráter imprevisto, extra-humano, do Sonho.

Hábéis viveurs, jeitosos, sagazes, acomodaticios, afetando pessimismos mais por desequilíbrio que por fundamento, sentindo, alguns, até à saciedade, a atropelação do meio, fingindo desprezá-lo, aborrecê-lo, odiá-lo, mas mergulhando nele com frenesi, quase com delírio, mesmo com certa volúpia maligna de frouxos e de nulos que trazem num grau muito apurado a faculdade animal do instinto de conservação, a habilidade de nadadores destros e intrépidos nas ondas turvas dos cálculos e efeitos convencionais.

Tal, desse modo, um prestidigitador ágil e atilado, colhe e prende, com as miragens e truques da nigromancia, a frívola atenção passiva de um público dócil e embasbacado.

Insipientes, uns, obscenamente cretinos, outros, devorados pela desoladora impotência que os torna lívidos e lhes dilacera os figados, eu bem lhes percebo as psicologias subterrâneas, bem os vejo passar, todos, todos, todos, d'olhos oblíquos, numa expressão fisionômica azeda e vesga de despeito, como errantes duendes da Meia-Noite, verdes, escarlates, amarelos e azuis, em vão grazinando e chocalhando na treva os guizos das sarcásticas risadas...

Almas tristes, afinal, que se diluem, que se acabam, num silêncio amargo, numa dolorosa desolação, murchas e doentias, na febre fatal das desorganizações, melancolicamente, melancolicamente, como a decomposição de tecidos que gangrenaram, de corpos que apodreceram de um modo irremediável e não podem mais viçar e florir sob as refulgências e sonoridades dos finíssimos ouros e cristais e safiras e rubis incendiados do Sol...

Almas lassas, debochadamente relaxadas, verdadeiras casernas onde a mais rasgada libertinagem não encontra fundo; almas que vão cultivando com cuidado delicadas infamiazinhas como áspides galantes e curiosas e que de tão baixas, de tão rasas que são nem merecem a magnificência, a majestade do Inferno!

Almas, afinal, sem as chamas misteriosas, sem as névoas, sem as sombras, sem os largos e irisados resplendores do Sonho — supremo Redentor eterno!

Tudo um ambiente dilacerante, uma atmosfera que sufoca, um ar que aflige e dói nos olhos e asfixia a garganta como uma poeira triste, muito densa, muito turva, sob um meio-dia ardente, no atalho ermo de vila pobre por onde vai taciturnamente seguindo algum obscuro enterro de desgraçado...

Eles riem, eles riem e eu caminho e sonho tranquilo! Pedindo a algum belo Deus d'Estrelas e d'Azul, que vive em tédios aristocráticos na Nuvem, que me deixe serenamente e humildemente acabar esta Obra extrema de Fé e de Vida!

Se alguma nova ventura conheço é a ventura intensa de sentir um temperamento, tão raro me é dado sentir essa ventura. Se alguma cousa me torna justo é a chama fecundadora, o eflúvio fascinador e penetrante que se exala de um verso admirável, de uma página de evocações, legítima e sugestiva.

O que eu quero, o que eu aspiro, tudo por quanto anseio, obedecendo ao sistema arterial das minhas Intuições, é a Amplidão livre e luminosa, todo o Infinito, para cantar o meu Sonho,

para sonhar, para sentir, para sofrer, para vagar, para dormir, para morrer, agitando ao alto a cabeça anatematizada, como Otelo nos delírios sangrentos do Ciúme...

Agitando ainda a cabeça num derradeiro movimento de desdém augusto, como nos cismativos ocasos os desdêns soberanos do sol que ufanamente abandona a terra, para ir talvez fecundar outros mais nobres e ignorados hemisférios...

Pensam, sentem, estes, aqueles. Mas a característica que denota a seleção de uma curiosa natureza, de um ser d'arte absoluto, essa, não a sinto, não a vejo, com os delicados escrúpulos e susceptibilidades de uma flagrante e real originalidade sem escolas, sem regulamentações e métodos, sem cotterie e anais de crítica, mas com a força germinal poderosa de virginal afirmação viva.

D'alto a baixo, rasgam-se os organismos, os instrumentos da autópsia psicológica penetram por tudo, sondam, perscrutam todas as células, analisam as funções mentais de todas as civilizações e raças; mas só escapa à penetração, à investigação desses positivos exames, a tendência, a índole, o temperamento artístico, fugidios sempre e sempre imprevisos, porque são casos particulares de seleção na massa imensa dos casos gerais que regem e equilibram secularmente o mundo.

Desde que o Artista é um isolado, um esporádico, não adaptado ao meio, mas em completa, lógica e inevitável revolta contra ele, num conflito perpétuo entre a sua natureza complexa e a natureza oposta do meio, a sensação, a emoção que experimenta é de ordem tal que foge a todas as classificações e casuísticas, a todas as argumentações que, parecendo as mais puras e as mais exaustivas do assunto, são, no entanto, sempre deficientes e falsas.

Ele é o supercivilizado dos sentidos, mas como que um supercivilizado ingênito, transbordado do meio, mesmo em virtude da sua percuciente agudeza de visão, da sua absoluta clarividência, da sua inata perfectibilidade celular, que é o germen fundamental de um temperamento profundo.

Certos espíritos d'Arte assinalaram-se no tempo veiculado pela hegemonia das raças, pela preponderância das civilizações, tendo, porém, em toda a parte, um valor que era universalmente conhecido e celebrizado, porque, para chegar a esse grau de notoriedade, penetrou primeiro nos domínios do oficialismo e da cotterie.

Os de Estética emovente e exótica, os gueux, os requintados, os sublimes iluminados por um clarão fantástico, como Baudelaire, como Poe, os surpreendentes da Alma, os imprevisos missionários supremos, os inflamados, devorados pelo Sonho, os clarividentes e evocativos, que emocionalmente sugestionam e acordam luas adormecidas de Recordações e de Saudades, esses, ficam imortalmente cá fora, dentre as augustas vozes apocalípticas da Natureza, chorados e cantados pelas Estrelas e pelos Ventos!

Ah! Benditos os Reveladores da Dor infinita! Ah! Soberanos e invulneráveis aqueles que, na Arte, nesse extremo requinte de volúpia, sabem transcendentalizar a Dor, tirar da Dor a grande Significação eloquente e não amesquinhá-la e desvirginá-la!

A verdadeira, a suprema força d'Arte está em caminhar firme, resoluto, inabalável, sereno através de toda a perturbação e confusão ambiente, isolado no mundo mental criado, assinalando com intensidade e eloquência o mistério, a predestinação do temperamento.

É preciso fechar com indiferença os ouvidos aos rumores confusos e atropelantes e engolfar a alma, com ardente paixão e fé concentrada, em tudo o que se sente e pensa com sinceridade, por mais violenta, obscura ou escandalosa que essa sinceridade à primeira vista pareça, por mais longe das normas preestabelecidas que a julguem, — para então assim mais elevadamente estrelar os Infinitos da grande Arte, da grande Arte que é só, solitária, desacompanhada das turbas que chasqueiam, da matéria humana doente que convulsiona dentro das estreitezas asfixiantes do seu torvo caracol.

Até mesmo, certos livros, por mais exóticos, atraentes, abstrusos, que sejam, por mais aclamados pela trompa do momento, nada podem influir, nenhuma alteração podem trazer ao sentimento geral de ideias que se constituíram sistema e que afirmam, de modo radical, mas simples, natural, por mais exagerado que se suponha, a calma justa das convicções integrais, absolutas, dos que seguem impavidamente a sua linha, dos que, trazendo consigo imaginativo espírito de Concepção, caminham sempre com tenacidade, serenamente, imperturbáveis aos apupos inofensivos, sem tonturas de fascinação efêmera, sentindo e conhecendo tudo, com os olhos claros levantados e sonhadores cheios de uma radiante ironia mais feita de clemência, de bondade, do que de ódio.

O Artista é que fica muitas vezes sob o signo fatal ou sob a auréola funesta do ódio, quando no entanto o seu coração vem transbordando de Piedade, vem soluçando de ternura, de compaixão, de misericórdia, quando ele só parece mau porque tem cóleras soberbas, tremendas indignações, ironias divinas que causam escândalos ferozes, que passam por blasfêmias negras, contra a Infâmia oficial do Mundo, contra o vício hipócrita, perverso, contra o posticho sentimento universal mascarado de Liberdade e de Justiça.

Nos países novos, nas terras ainda sem tipo étnico absolutamente definido, onde o sentimento d'Arte é silvícola, local, banalizado, deve ser espantoso, estupendo o esforço, a batalha formidável de um temperamento fatalizado pelo sangue e que traz consigo, além da condição inviável do meio, a qualidade fisiológica de pertencer, de proceder de uma raça que a ditadora ciência d'hipóteses negou em absoluto para as funções do Entendimento e, principalmente, do entendimento artístico da palavra escrita.

Deus meu! Por uma questão banal da química biológica do pigmento ficam alguns mais rebeldes e curiosos fósseis preocupados, a ruminar primitivas erudições, perdidos e atropelados pelas longas galerias submarinas de uma sabedoria infinita, esmagadora, irrevogável!

Mas, que importa tudo isso?! Qual é a cor da minha forma, do meu sentir? Qual é a cor da tempestade de dilacerações que me abala? Qual a dos meus sonhos e gritos? Qual a dos meus desejos e febre?



Ah! esta minúscula humanidade, torcida, enroscada, assaltando as almas com a ferocidade de animais bravios, de garras aguçadas e dentes rijos de carnívoro, é que não pode compreender-me.

Sim! Tu é que não podes entender-me, não podes irradiar, convulsionar-te nestes efeitos com os arcaísmos duros da tua compreensão, com a carcaça paleontológica do Bom Senso.

Tu é que não podes ver-me, atentar-me, sentir-me, dos limites da tua toca de primitivo, armada do bordão simbólico das convicções pré-históricas, patinhando a lama das teorias, a lama das conveniências equilibrantes, a lama sinistra, estagnada, das tuas insaciáveis luxúrias.

Tu não podes sensibilizar-te diante destes extasiantes estados d'alma, diante destes deslumbramentos estesiacos, sagrados, diante das eucarísticas espiritualizações que me arrebatam.

O que tu podes, só, é agarrar com frenesi ou com ódio a minha Obra dolorosa e solitária e lê-la e detestá-la e revirar-lhe as folhas, trincar-lhe as páginas, enodoar-lhe a castidade branca dos períodos, profanar-lhe o tabernáculo da linguagem, riscar, traçar, assinalar, cortar com dísticos estigmatizantes, com labéus obscenos, com golpes fundos de blasfêmia as violências da intensidade, dilacerar, enfim, toda a Obra, num ímpeto covarde de impotência ou de angústia.

Mas, para chegares a esse movimento apaixonado, dolorido, já eu antes terei, por certo — eu o sinto, eu o vejo! — te arremessado profundamente, abismantemente pelos cabelos a minha Obra e obrigado a tua atenção comatosa a acordar, a acender, a olfatar, a cheirar com febre, com delírio, com cio, cada adjetivo, cada verbo que eu faça chiar como um ferro em brasa sobre o organismo da Ideia, cada vocábulo que eu tenha pensado e sentido com todas as fibras, que tenha vivido com os meus carinhos, dormido com os meus desejos, sonhado com os meus sonhos, representativos integrais, únicos, completos, perfeitos, de um convulsão e aspiração supremas.

Não conseguindo impressionar-te, afetar-te a bossa intelectual, quero ao menos sensacionar-te a pele, ciliciar-te, crucificar-te ao meu estilo, desnudando ao sol, pondo abertas e francas, todas as expressões, nuances e expansibilidades deste amargurado ser, tal como sou e sinto.

Os que vivem num completo assédio no mundo, pela condenação do Pensamento, dentro de um bátrio monstruoso de leis e preceitos obsoletos, de convenções radicadas, de casuísticas, trazem a necessidade inquieta e profunda de como que traduzir, por traços fundamentais, as suas faces, os seus aspectos, as suas impressionabilidades e, sobretudo, as suas causas originais, vindas fatalmente da liberdade fenomenal da Natureza.

Ah! Destino grave, de certo modo funesto, dos que vieram ao mundo para, com as correntes secretas dos seus pensamentos e sentimentos, provocar convulsões subterrâneas, levantar ventos opostos de opiniões, mistificar a insipiência dos adolescentes intelectuais, a ingenuidade de certas cabeças, o bom senso dos cretinos, deixar a oscilação da fé, sobre a missão que trazem, no espírito fraco, sem consistência de crítica própria, sem impulsão original para afirmar os Obscuros que não contemporizam, os Negados que não reconhecem a

Sanção oficial, que repelem toda a sorte de conchavos, de compadrismos interesseiros, de aplausos forjicados, por limpidez e decência e não por frivolidades de orgulhos humanos ou de despeitos tristes.

Ah! Destino grave dos que vieram ao mundo para ousadamente deflorar as púberes e cobardes inteligências com o órgão másculo, poderoso da Síntese, para inocular nas estreitezas mentais o sentimento vigoroso das Generalizações, para revelar uma obra bem fecundada de sangue, bem constelada de lágrimas, para, afinal, estabelecer o choque violento das almas, arremessar umas contra as outras, na sagrada, na bendita impiedade de quem traz consigo os vulcanizadores Anátemas que redimem.

O que em nós outros Errantes do Sentimento flameja, arde e palpita, é esta ânsia infinita, esta sede santa e inquieta, que não cessa, de encontrarmos um dia uma alma que nos veja com simplicidade e clareza, que nos compreenda, que nos ame, que nos sinta.

É de encontrar essa alma assinalada pela qual viemos vindo de tão longe sonhando e andamos esperando há tanto tempo, procurando-a no Silêncio do mundo, cheios de febre e de cismas, para no seio dela cairmos frementes, alvoroçados, entusiastas, como no eterno seio da Luz imensa e boa que nos acolhe.

É esta bendita loucura de encontrar essa alma para desabafar ao largo da Vida com ela, para respirar livre e fortemente, de pulmões satisfeitos e límpidos, toda a onda viva de vibrações e de chamadas do Sentimento que contivemos por tanto e tão longo tempo guardada na nossa alma, sem acharmos uma outra alma irmã à qual pudéssemos comunicar absolutamente tudo.

E quando a flor dessa alma se abre encantadora para nós, quando ela se nos revela com todos os seus sedutores e recônditos aromas, quando afinal a descobrimos um dia, não sentimos mais o peito oprimido, esmagado: — uma nova torrente espiritual deriva do nosso ser e ficamos então desafogados, coração e cérebro inundados da graça de um divino amor, bem pagos de tudo, suficientemente recompensados de todo o transcendente Sacrifício que a Natureza heroicamente impôs aos nossos ombros mortais, para ver se conseguimos aqui embaixo na Terra encher, cobrir este abismo do Tédio com abismos de Luz!

O mundo, chato e medíocre nos seus fundamentos, na sua essência, é uma dura fórmula geométrica. Todo aquele que lhe procura quebrar as hirtas e caturras linhas retas com o poder de um simples Sentimento, desloca de tal modo elementos de ordem tão particular, de natureza tão profunda e tão séria que tudo se turba e convulsiona; e o temerário que ousou tocar na velha fórmula experimenta toda a Dor imponderável que esse simples Sentimento responsabiliza e provoca.

Eu não pertenço à velha árvore genealógica das intelectualidades medidas, dos produtos anêmicos dos meios lutulentos, espécies exóticas de altas e curiosas girafas verdes e spleenéticas de algum maravilhoso e babilônico jardim de lendas...

Num impulso sonâmbulo para fora do círculo sistemático das Fórmulas preestabelecidas, deixei-me pairar, em espiritual essência, em brilhos intangíveis, através dos nevados, gelados e peregrinos caminhos da Via-Láctea...

E é por isso que eu ouço, no adormecimento de certas horas, nas moles quebreiras de vagos torpores enervantes, na bruma crepuscular de certas melancolias, na contemplatividade mental de certos poentes agonizantes, uma voz ignota, que parece vir do fundo da Imaginação ou do fundo mucilaginoso do Mar ou dos mistérios da Noite — talvez acordes da grande Lira noturna do Inferno e das harpas remotas de velhos céus esquecidos, murmurar-me:

— “Tu és dos de Cam, maldito, réprobo, anatematizado! Falas em abstrações, em Formas, em Espiritualidades, em Requentes, em Sonhos! Como se tu fosses das raças de ouro e da aurora, se viesses dos arianos, depurado por todas as civilizações, célula por célula, tecido por tecido, cristalizado o teu ser num verdadeiro cadinho de idéias, de sentimentos — direito, perfeito, das perfeições oficiais dos meios convencionalmente ilustres! Como se viesses do Oriente, rei!, em galeras, dentre opulências, ou tivesses a aventura magna de ficar perdido em Tebas, desoladamente cismando através de ruínas; ou a iriada, peregrina e fidalga fantasia dos Medievos, ou a lenda colorida e bizarra por haveres adormecido e sonhado, sob o ritmo claro dos astros, junto às priscas margens venerandas do Mar Vermelho!

Artista! Pode lá isso ser se tu és d’África, tórrida e bárbara, devorada insaciavelmente pelo deserto, tumultuando de matas bravias, arrastada sangrando no lodo das Civilizações despóticas, torvamente amamentada com o leite amargo e venenoso da Angústia! A África arrebatada nos ciclones torvelinhantes das Impiedades supremas, das Blasfêmias absolutas, gemendo, rugindo, bramando no caos feroz, hórrido, das profundas selvas brutas, a sua formidável Dilaceração humana! A África laocoôntica, alma de trevas e de chamas, fecundada no Sol e na Noite, errantemente tempestuosa como a alma espiritualizada e tantálica da Rússia, gerada no Degredo e na Neve — polo branco e polo negro da Dor!

Artista?! Loucura! Loucura! Pode lá isso ser se tu vens dessa longínqua região desolada, lá do fundo exótico dessa África sugestiva, gemente, Criação dolorosa e sanguinolenta de Satãs rebelados, dessa flagelada África, grotesca e triste, melancólica, gênese assombrosa de gemidos, tetricamente fulminada pelo banzo mortal; dessa África dos Suplícios, sobre cuja cabeça nirvanizada pelo desprezo do mundo Deus arrojou toda a peste letal e tenebrosa das maldições eternas!

A África virgem, inviolada no Sentimento, avalanche humana amassada com argilas funestas e secretas para fundir a Epopeia suprema da Dor do Futuro, para fecundar talvez os grandes tercetos tremendos de algum novo e majestoso Dante negro!

Dessa África que parece gerada para os divinos cinzéis das colossais e prodigiosas esculturas, para as largas e fantásticas Inspirações convulsas de Doré – inspirações inflamadas, soberbas, choradas, soluçadas, bebidas nos Infernos e nos Céus profundos do Sentimento humano.

Dessa África cheia de solidões maravilhosas, de virgindades animais instintivas, de curiosos fenômenos de esquisita Originalidade, de espasmos de Desespero, gigantescamente medonha,

absurdamente ululante — pesadelo de sombras macabras — visão valpurgiana de terríveis e convulsos soluços noturnos circulando na Terra e formando, com as seculares, despedaçadas agonias da sua alma renegada, uma auréola sinistra, de lágrimas e sangue, toda em torno da Terra...

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

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

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

**Fonte:** CRUZ E SOUSA. **Obra completa:** prosa. Organização e estudo de Lauro Junkes.

Jaraguá do Sul: Avenida, 2008, v. 2, p. 609-632.

**ANEXO H – Canção “Negro drama”, de Racionais MC’s**

[Parte 1]

Negro drama, entre o sucesso e a lama  
Dinheiro, problemas, inveja, luxo, fama  
Negro drama, cabelo crespo e a pele escura  
A ferida, a chaga, à procura da cura  
Negro drama, tenta ver e não vê nada  
A não ser uma estrela, longe, meio ofuscada  
Sente o drama, o preço, a cobrança  
No amor, no ódio, a insana vingança  
Negro drama, eu sei quem trama e quem tá comigo  
O trauma que eu carrego pra não ser mais um preto fodido  
O drama da cadeia e favela  
Túmulo, sangue, sirene, choros e velas  
Passageiro do Brasil, São Paulo, agonia  
Que sobrevive em meio às honras e covardias  
Periferias, vielas, cortiços  
Você deve tá pensando o que você tem a ver com isso  
Desde o início, por ouro e prata  
Olha quem morre, então, veja você quem mata  
Recebe o mérito, a farda que pratica o mal  
Me ver pobre preso ou morto já é cultural  
Histórias, registros, escritos  
Não é conto, nem fábula, lenda ou mito  
Não foi sempre dito que preto não tem vez?  
Então, olha o castelo e não foi você quem fez, cuzão  
Eu sou irmão dos meus trutas de batalha  
Eu era a carne, agora sou a própria navalha  
Tim-tim, um brinde pra mim  
Sou exemplo de vitórias, trajetões e glórias  
O dinheiro tira um homem da miséria

Mas não pode arrancar de dentro dele a favela  
São poucos que entram em campo pra vencer  
A alma guarda o que a mente tenta esquecer  
Olho pra trás, vejo a estrada que eu trilhei, mó cota  
Quem 'teve lado a lado e quem só ficou na bota  
Entre as frases, fases e várias etapas  
Do quem é quem, dos mano' e das mina' fraca'  
Hum, negro drama de estilo  
Pra ser, se for, tem que ser; se temer, é milho  
Entre o gatilho e a tempestade  
Sempre a provar que sou homem e não um covarde  
Que Deus me guarde, pois eu sei que ele não é neutro  
Vigia os ricos, mas ama os que vêm do gueto  
Eu visto preto por dentro e por fora  
Guerreiro, poeta entre o tempo e a memória, ora  
Nessa história, vejo dólar e vários quilates  
Falo pro mano que não morra e também não mate  
O tique-taque não espera, veja o ponteiro  
Essa estrada é venenosa e cheia de morteiro  
Pesadelo? Hum, é um elogio  
Pra quem vive na guerra, a paz nunca existiu  
No clima quente, a minha gente sua frio  
Vi um pretinho, seu caderno era um fuzil

[Interlúdio]

Crime, futebol, música... Caralho!

Eu também não consegui fugir disso aí

Eu sou mais um

Forrest Gump é mato

Eu prefiro contar uma história real

Vou contar a minha

[Parte 2]

Daria um filme

Uma negra e uma criança nos braços

Solitária na floresta de concreto e aço

Veja, olha outra vez o rosto na multidão

A multidão é um monstro sem rosto e coração

Ei, São Paulo, terra de arranha-céu

A garoa rasga a carne, é a Torre de Babel

Família brasileira, dois contra o mundo

Mãe solteira de um promissor vagabundo

Luz, câmera e ação, gravando a cena, vai

Um bastardo, mais um filho pardo sem pai

Ei, senhor de engenho, eu sei bem quem você é

Sozinho 'cê num 'guenta, sozinho 'cê não entra a pé

'Cê disse que era bom e a favela ouviu

Lá também tem uísque e Red Bull, tênis Nike e fuzil

Admito, seus carros é bonito

É, e eu não sei fazer

Internet, vídeo-cassete, uns carros loucos

Atrasado eu tô um pouco, sim, tô, eu acho

Só que tem que—

Seu jogo é sujo e eu não me encaixo

Eu sou problema de montão, de carnaval a carnaval

Eu vim da selva, eu sou leão, sou demais pro seu quintal

Problema com escola eu tenho mil, mil fitas

Inacreditável, mas seu filho me imita

No meio de vocês, ele é o mais esperto

Ginga e fala gíria

"Gíria, não, dialeto!"

Esse não é mais seu, ó, fiiuuu— Subiu

Entrei pelo seu rádio, tomei, 'cê nem viu

"Nóis é isso, é aquilo"

O quê? 'Cê não dizia?  
 Seu filho quer ser preto, ah! Que ironia  
 Cola o pôster do 2Pac, aí, que tal? O que 'cê diz?  
 Sente o negro drama, vai, tenta ser feliz  
 Ei, bacana, quem te fez tão bom assim?  
 O que 'cê deu, o que 'cê faz, o que 'cê fez por mim?  
 Eu recebi seu *tik*, quer dizer, kit  
 De esgoto a céu aberto e parede madeirite  
 De vergonha, eu não morri, tô firmão, eis-me aqui  
 Você, não, 'cê não passa quando o Mar Vermelho abrir  
 Eu sou humano, homem duro, do gueto, Brown, Obá  
 Aquele louco que não pode errar  
 Aquele que você odeia amar nesse instante  
 Pele parda e ouço funk  
 Vim de onde vêm os diamantes: da lama  
 Valeu, mãe, negro drama

[Saída]

Aí... Na época dos barraco de pau lá na Pedreira  
 Onde 'cês tavam? O que é que 'cês deram por mim? O que é que 'cês fizeram por mim?  
 Agora 'tá de olho no dinheiro que eu ganho?  
 Agora 'tá de olho no carro que eu dirijo?  
 Demorou, eu quero é mais, eu quero até sua alma  
 Aí, o rap fez eu ser o que sou  
 Ice Blue, Edi Rock e KL Jay, e toda a família  
 E toda geração que faz o rap, a geração que revolucionou  
 A geração que vai revolucionar  
 Anos 90, século 21, é desse jeito  
 Aí, você sai do gueto, mas o gueto nunca sai de você, morô irmão?  
 Voce 'tá dirigindo um carro, o mundo todo tá de olho em você, morô?  
 Sabe por quê? Pela sua origem, morô, irmão?  
 É desse jeito que você vive, é o negro drama



Eu não li, eu não assisti

Eu vivo o negro drama, eu sou o negro drama

Eu sou o fruto do negro drama

Aí, Dona Ana, sem palavras, a senhora é uma rainha, rainha

Mas aí, se tiver que voltar pra favela, eu vou voltar de cabeça erguida

Porque assim que é, renascendo das cinzas

Firme e forte, guerreiro de fé

Vagabundo nato!

**Fonte:** RACIONAIS MC'S. **Negro drama**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002. Disponível em:

<https://youtu.be/u4lcUooNNLY>.

## ANEXO I – Conto “O caso da vara”, de Machado de Assis

Damião fugiu do seminário às onze horas da manhã de uma sexta-feira de agosto. Não sei bem o ano; foi antes de 1850. Passados alguns minutos parou vexado; não contava com o efeito que produzia nos olhos da outra gente aquele seminarista que ia espantado, medroso, fugitivo. Desconhecia as ruas, andava e desandava; finalmente parou. Para onde iria? Para casa, não; lá estava o pai que o devolveria ao seminário, depois de um bom castigo. Não assentara no ponto de refúgio, porque a saída estava determinada para mais tarde; uma circunstância fortuita a apressou. Para onde iria? Lembrou-se do padrinho, João Carneiro, mas o padrinho era um moleirão sem vontade, que por si só não faria cousa útil. Foi ele que o levou ao seminário e o apresentou ao reitor:

– Trago-lhe o grande homem que há de ser, disse ele ao reitor.

– Venha, acudiu este, venha o grande homem, contanto que seja também humilde e bom. A verdadeira grandeza é chã. Moço...

Tal foi a entrada. Pouco tempo depois fugiu o rapaz ao seminário. Aqui o vemos agora na rua, espantado, incerto, sem atinar com refúgio nem conselho; percorreu de memória as casas de parentes e amigos, sem se fixar em nenhuma. De repente, exclamou:

– Vou pegar-me com Sinhá Rita! Ela manda chamar meu padrinho, diz-lhe que quer que eu saia do seminário... Talvez assim...

Sinhá Rita era uma viúva, querida de João Carneiro; Damião tinha umas ideias vagas dessa situação e tratou de a aproveitar. Onde morava? Estava tão atordoado, que só daí a alguns minutos é que lhe acudiu a casa; era no Largo do Capim.

– Santo nome de Jesus! Que é isto? bradou Sinhá Rita, sentando-se na marquesa, onde estava reclinada.

Damião acabava de entrar espavorido; no momento de chegar à casa, vira passar um padre, e deu um empurrão à porta, que por fortuna não estava fechada a chave nem ferrolho. Depois de entrar espiou pela rótula, a ver o padre. Este não deu por ele e ia andando.

– Mas que é isto, Sr. Damião? bradou novamente a dona da casa, que só agora o conhecera. Que vem fazer aqui!

Damião, trêmulo, mal podendo falar, disse que não tivesse medo, não era nada; ia explicar tudo.

– Descanse, e explique-se.

– Já lhe digo; não pratiquei nenhum crime, isso juro, mas espere.

Sinhá Rita olhava para ele espantada, e todas as crias, de casa, e de fora, que estavam sentadas em volta da sala, diante das suas almofadas de renda, todas fizeram parar os bilros e as mãos.

Sinhá Rita vivia principalmente de ensinar a fazer renda, crivo e bordado. Enquanto o rapaz tomava fôlego, ordenou às pequenas que trabalhassem, e esperou. Afinal, Damião contou tudo, o desgosto que lhe dava o seminário; estava certo de que não podia ser bom padre; falou com paixão, pediu-lhe que o salvasse.

– Como assim? Não posso nada.

– Pode, querendo.

– Não, replicou ela abanando a cabeça, não me meto em negócios de sua família, que mal conheço; e então seu pai, que dizem que é zangado!

Damião viu-se perdido. Ajoelhou-se-lhe aos pés, beijou-lhe as mãos, desesperado.

– Pode muito, Sinhá Rita; peço-lhe pelo amor de Deus, pelo que a senhora tiver de mais sagrado, por alma de seu marido, salve-me da morte, porque eu mato-me, se voltar para aquela casa.

Sinhá Rita, lisonjeada com as súplicas do moço, tentou chamá-lo a outros sentimentos. A vida de padre era santa e bonita, disse-lhe ela; o tempo lhe mostraria que era melhor vencer as repugnâncias e um dia... Não nada, nunca! redarguia Damião, abanando a cabeça e beijando-lhe as mãos, e repetia que era a sua morte. Sinhá Rita hesitou ainda muito tempo; afinal perguntou-lhe por que não ia ter com o padrinho.

– Meu padrinho? Esse é ainda pior que papai; não me atende, duvido que atenda a ninguém...

– Não atende? interrompeu Sinhá Rita ferida em seus brios. Ora, eu lhe mostro se atende ou não...

Chamou um moleque e bradou-lhe que fosse à casa do Sr. João Carneiro chamá-lo, já e já; e se não estivesse em casa, perguntasse onde podia ser encontrado, e corresse a dizer-lhe que precisava muito de lhe falar imediatamente.

– Anda, moleque.

Damião suspirou alto e triste. Ela, para mascarar a autoridade com que dera aquelas ordens, explicou ao moço que o Sr. João Carneiro fora amigo do marido e arranjava-lhe algumas crias para ensinar. Depois, como ele continuasse triste, encostado a um portal, puxou-lhe o nariz, rindo:

– Ande lá, seu padreco, descanse que tudo se há de arranjar.

Sinhá Rita tinha quarenta anos na certidão de batismo, e vinte e sete nos olhos. Era apessoada, viva, patusca, amiga de rir; mas, quando convinha, brava como diabo. Quis alegrar o rapaz, e, apesar da situação, não lhe custou muito. Dentro de pouco, ambos eles riam, ela contava-lhe anedotas, e pedia-lhe outras, que ele referia com singular graça. Uma destas, estúrdia,

obrigada a trejeitos, fez rir a uma das crias de Sinhá Rita, que esquecera o trabalho, para mirar e escutar o moço. Sinhá Rita pegou de uma vara que estava ao pé da marquesa, e ameaçou-a:

– Lucrécia, olha a vara!

A pequena abaixou a cabeça, aparando o golpe, mas o golpe não veio. Era uma advertência; se à noitinha a tarefa não estivesse pronta, Lucrécia receberia o castigo do costume. Damião olhou para a pequena; era uma negrinha, magricela, um frangalho de nada, com uma cicatriz na testa e uma queimadura na mão esquerda. Contava onze anos. Damião reparou que tossia, mas para dentro, surdamente, a fim de não interromper a conversação. Teve pena da negrinha, e resolveu apadrinhá-la, se não acabasse a tarefa. Sinhá Rita não lhe negaria o perdão... Demais, ela rira por achar-lhe graça; a culpa era sua, se há culpa em ter chiste.

Nisto, chegou João Carneiro. Empalideceu quando viu ali o afilhado, e olhou para Sinhá Rita, que não gastou tempo com preâmbulos. Disse-lhe que era preciso tirar o moço do seminário, que ele não tinha vocação para a vida eclesiástica, e antes um padre de menos que um padre ruim. Cá fora também se podia amar e servir a Nosso Senhor. João Carneiro, assombrado, não achou que replicar durante os primeiros minutos; afinal, abriu a boca e repreendeu o afilhado por ter vindo incomodar "pessoas estranhas", e em seguida afirmou que o castigaria.

– Qual castigar, qual nada! interrompeu Sinhá Rita. Castigar por quê? Vá, vá falar a seu compadre.

– Não afianço nada, não creio que seja possível...

– Há de ser possível, afianço eu. Se o senhor quiser, continuou ela com certo tom insinuativo, tudo se há de arranjar. Peça-lhe muito, que ele cede. Ande, Senhor João Carneiro, seu afilhado não volta para o seminário; digo-lhe que não volta...

– Mas, minha senhora...

– Vá, vá.

João Carneiro não se animava a sair, nem podia ficar. Estava entre um puxar de forças opostas. Não lhe importava, em suma, que o rapaz acabasse clérigo, advogado ou médico, ou outra qualquer cousa, vadio que fosse; mas o pior é que lhe cometiam uma luta ingente com os sentimentos mais íntimos do compadre, sem certeza do resultado; e, se este fosse negativo, outra luta com Sinhá Rita, cuja última palavra era ameaçadora: "digo-lhe que ele não volta". Tinha de haver por força um escândalo. João Carneiro estava com a pupila desvairada, a pálpebra trêmula, o peito ofegante. Os olhares que deitava a Sinhá Rita eram de súplica, mesclados de um tênue raio de censura. Por que lhe não pedia outra cousa? Por que lhe não ordenava que fosse a pé, debaixo de chuva, à Tijuca, ou Jacarepaguá? Mas logo persuadir ao compadre que mudasse a carreira do filho... Conhecia o velho; era capaz de lhe quebrar uma jarra na cara. Ah! Se o rapaz caísse ali, de repente, apoplético, morto! Era uma solução — cruel, é certo, mas definitiva.

– Então? Insistiu Sinhá Rita.

Ele fez-lhe um gesto de mão que esperasse. Coçava a barba, procurando um recurso. Deus do céu! Um decreto do papa dissolvendo a Igreja, ou, pelo menos, extinguindo os seminários, faria acabar tudo em bem. João Carneiro voltaria para casa e ia jogar os três-setes. Imaginai que o barbeiro de Napoleão era encarregado de comandar a batalha de Austerlitz... Mas a Igreja continuava, os seminários continuavam, o afilhado continuava cosido à parede, olhos baixos esperando, sem solução apoplética.

– Vá, vá, disse Sinhá Rita dando-lhe o chapéu e a bengala.

Não teve remédio. O barbeiro meteu a navalha no estojo, travou da espada e saiu à campanha. Damião respirou; exteriormente deixou-se estar na mesma, olhos fincados no chão, acabrunhado. Sinhá Rita puxou-lhe desta vez o queixo.

– Ande jantar, deixe-se de melancolias.

– A senhora crê que ele alcance alguma coisa?

– Há de alcançar tudo, redarguiu Sinhá Rita cheia de si. Ande, que a sopa está esfriando.

Apesar do gênio galhofeiro de Sinhá Rita, e do seu próprio espírito leve, Damião esteve menos alegre ao jantar que na primeira parte do dia. Não fiava do caráter mole do padrinho. Contudo, juntou bem; e, para o fim, voltou às pilhérias da manhã. A sobremesa, ouviu um rumor de gente na sala, e perguntou se o vinham prender.

– Hão de ser as moças.

Levantaram-se e passaram à sala. As moças eram cinco vizinhas que iam todas as tardes tomar café com Sinhá Rita, e ali ficavam até o cair da noite.

As discípulas, findo o jantar delas, tornaram às almofadas do trabalho. Sinhá Rita presidia a todo esse mulherio de casa e de fora. O sussurro dos bilros e o palavrear das moças eram ecos tão mundanos, tão alheios à teologia e ao latim, que o rapaz deixou-se ir por eles e esqueceu o resto. Durante os primeiros minutos, ainda houve da parte das vizinhas certo acanhamento; mas passou depressa. Uma delas cantou uma modinha, ao som da guitarra, tangida por Sinhá Rita, e a tarde foi passando depressa. Antes do fim, Sinhá Rita pediu a Damião que contasse certa anedota que lhe agradara muito. Era a tal que fizera rir Lucrecia.

– Ande, senhor Damião, não se faça de rogado, que as moças querem ir embora. Vocês vão gostar muito.

Damião não teve remédio senão obedecer. Malgrado o anúncio e a expectativa, que serviam a diminuir o chiste e o efeito, a anedota acabou entre risadas das moças. Damião, contente de si, não esqueceu Lucrecia e olhou para ela, a ver se rira também. Viu-a com a cabeça metida na almofada para acabar a tarefa. Não ria; ou teria rido para dentro, como tossia.

Saíram as vizinhas, e a tarde caiu de todo. A alma de Damião foi-se fazendo tenebrosa, antes da noite. Que estaria acontecendo? De instante a instante, ia espiar pela rótula, e voltava cada vez mais desanimado. Nem sombra do padrinho. Com certeza, o pai fê-lo calar, mandou chamar dous negros, foi à polícia pedir um pedestre, e aí vinha pegá-lo à força e levá-lo ao seminário. Damião perguntou a Sinhá Rita se a casa não teria saída pelos fundos; correu ao quintal e calculou que podia saltar o muro. Quis ainda saber se haveria modo de fugir para a Rua da Vala, ou se era melhor falar a algum vizinho que fizesse o favor de o receber. O pior era a batina; se Sinhá Rita lhe pudesse arranjar um rodaque, uma sobrecasaca velha... Sinhá Rita dispunha justamente de um rodaque, lembrança ou esquecimento de João Carneiro.

– Tenho um rodaque do meu defunto, disse ela, rindo; mas para que está com esses sustos? Tudo se há de arranjar, descanse.

Afinal, à boca da noite, apareceu um escravo do padrinho, com uma carta para Sinhá Rita. O negócio ainda não estava composto; o pai ficou furioso e quis quebrar tudo; bradou que não, senhor, que o peralta havia de ir para o seminário, ou então metia-o no Aljube ou na presiganga. João Carneiro lutou muito para conseguir que o compadre não resolvesse logo, que dormisse a noite, e meditasse bem se era conveniente dar à religião um sujeito tão rebelde e vicioso. Explicava na carta que falou assim para melhor ganhar a causa. Não a tinha por ganha, mas no dia seguinte lá iria ver o homem, e teimar de novo. Concluía dizendo que o moço fosse para a casa dele.

Damião acabou de ler a carta e olhou para Sinhá Rita. Não tenho outra tábua de salvação, pensou ele. Sinhá Rita mandou vir um tinteiro de chifre, e na meia folha da própria carta escreveu esta resposta: "Joãozinho, ou você salva o moço, ou nunca mais nos vemos". Fechou a carta com obreia, e deu-a ao escravo, para que a levasse depressa. Voltou a reanimar o seminarista, que estava outra vez no capuz da humildade e da consternação. Disse-lhe que sossegasse, que aquele negócio era agora dela.

– Hão de ver para quanto presto! Não, que eu não sou de brincadeiras!

Era a hora de recolher os trabalhos. Sinhá Rita examinou-os; todas as discípulas tinham concluído a tarefa. Só Lucrecia estava ainda à almofada, meneando os bilros, já sem ver; Sinhá Rita chegou-se a ela, viu que a tarefa não estava acabada, ficou furiosa, e agarrou-a por uma orelha.

– Ah! malandra!

– Nhanhã, nhanhã! pelo amor de Deus! por Nossa Senhora que está no céu.

– Malandra! Nossa Senhora não protege vadias!

Lucrecia fez um esforço, soltou-se das mãos da senhora, e fugiu para dentro; a senhora foi atrás e agarrou-a.

– Anda cá!

– Minha senhora, me perdoe!

– Não perdoo, não.

E tornaram ambas à sala, uma presa pela orelha, debatendo-se, chorando e pedindo; a outra dizendo que não, que a havia de castigar.

– Onde está a vara?

A vara estava à cabeceira da marquesa, do outro lado da sala. Sinhá Rita, não querendo soltar a pequena, bradou ao seminarista:

– Sr. Damião, dê-me aquela vara, faz favor?

Damião ficou frio... Cruel instante! Uma nuvem passou-lhe pelos olhos. Sim, tinha Jurado apadrinhar a pequena, que por causa dele, atrasara o trabalho...

– Dê-me a vara, Sr. Damião!

Damião chegou a caminhar na direção da marquesa. A negrinha pediu-lhe então por tudo o que houvesse mais sagrado, pela mãe, pelo pai, por Nosso Senhor...

– Me acuda, meu sinhô moço!

Sinhá Rita, com a cara em fogo e os olhos esbugalhados, instava pela vara, sem largar a negrinha, agora presa de um acesso de tosse. Damião sentiu-se compungido; mas ele precisava tanto sair do seminário! Chegou à marquesa, pegou na vara e entregou-a a Sinhá Rita.

**Fonte:** MACHADO DE ASSIS. **50 contos** / Machado de Assis. Seleção, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: Companhia das Letras, 2007, p. 426-432.

**ANEXO J – Crônica de Machado de Assis publicada no jornal *Gazeta de Notícias*, no dia  
19 de maio de 1888**

Bons dias!

Eu pertenço a uma família de profetas *après coup, post factum*, depois do gato morto, ou como melhor nome tenha em holandês. Por isso digo, e juro se necessário for, que toda a história desta Lei de 13 de Maio estava por mim prevista, tanto que na segunda-feira, antes mesmo dos debates, tratei de alforriar um molecote que tinha, pessoa de seus dezoito anos, mais ou menos. Alforriá-lo era nada; entendi que, perdido por mil, perdido por mil e quinhentos, e dei um jantar.

Neste jantar, a que meus amigos deram o nome de banquete, em falta de outro melhor, reuni umas cinco pessoas, conquanto as notícias dissessem trinta e três (anos de Cristo), no intuito de lhe dar um aspecto simbólico.

No golpe do meio (*coup du milieu*, mas eu prefiro falar a minha língua), levantei-me eu com a taça de champanha e declarei que acompanhando as idéias pregadas por Cristo, há dezoito séculos, restituía a liberdade ao meu escravo Pancrácio; que entendia a que a nação inteira devia acompanhar as mesmas idéias e imitar o meu exemplo; finalmente, que a liberdade era um dom de Deus, que os homens não podiam roubar sem pecado.

Pancrácio, que estava à espreita, entrou na sala, como um furacão, e veio abraçar-me os pés. Um dos meus amigos (creio que é ainda meu sobrinho) pegou de outra taça, e pediu à ilustre assembléia que correspondesse ao ato que acabava de publicar, brindando ao primeiro dos cariocas. Ouvi cabisbaixo; fiz outro discurso agradecendo, e entreguei a carta ao molecote. Todos os lenços comovidos apanharam as lágrimas de admiração. Caí na cadeira e não vi mais nada. De noite, recebi muitos cartões. Creio que estão pintando o meu retrato, e suponho que a óleo.

No dia seguinte, chamei o Pancrácio e disse-lhe com rara franqueza:

— Tu és livre, podes ir para onde quiseres. Aqui tens casa amiga, já conhecida e tens mais um ordenado, um ordenado que...

— Oh! meu senhô! fico.



— ... Um ordenado pequeno, mas que há de crescer. Tudo cresce neste mundo; tu crescestes imensamente. Quando nasceste, eras um pirralho deste tamanho; hoje estás mais alto que eu. Deixa ver; olha, és mais alto quatro dedos...

— Artura não qué dizê nada, não, senhô...

— Pequeno ordenado, repito, uns seis mil-réis; mas é de grão em grão que a galinha enche o seu papo. Tu vales muito mais que uma galinha.

— Justamente. Pois seis mil-réis. No fim de um ano, se andares bem, conta com oito. Oito ou sete.

Pancrácio aceitou tudo; aceitou até um peteleco que lhe dei no dia seguinte, por me não escovar bem as botas; efeitos da liberdade. Mas eu expliquei-lhe que o peteleco, sendo um impulso natural, não podia anular o direito civil adquirido por um título que lhe dei. Ele continuava livre, eu de mau humor; eram dois estados naturais, quase divinos.

Tudo compreendeu o meu bom Pancrácio; daí para cá, tenho-lhe despedido alguns pontapés, um ou outro puxão de orelhas, e chamo-lhe besta quando lhe não chamo filho do Diabo; coisas todas que ele recebe humildemente, e (Deus me perdoe!) creio que até alegre.

O meu plano está feito; quero ser deputado, e, na circular que mandarei aos meus eleitores, direi que, antes, muito antes de abolição legal, já eu, em casa, na modéstia da família, libertava um escravo, ato que comoveu a toda a gente que dele teve notícia; que esse escravo tendo aprendido a ler, escrever e contar, (simples suposição) é então professor de filosofia no Rio das Cobras; que os homens puros, grandes e verdadeiramente políticos, não são os que obedecem à lei, mas os que se antecipam a ela, dizendo ao escravo: *és livre*, antes que o digam os poderes públicos, sempre retardatários, trôpegos e incapazes de restaurar a justiça na terra, para satisfação do Céu.

Boas noites.

**Fonte:** MACHADO DE ASSIS. **Bons Dias!:** crônicas (1888-1889). Edição, introdução e notas de John Gledson. São Paulo: HUCITEC: Editora da Unicamp, 1990.