

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO HISTÓRIA, ENSINO E NARRATIVAS

CLÉCIA ASSUNÇÃO SILVA

**A LITERATURA MARANHENSE COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA E
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: análise e propostas didáticas sobre “Os
Tambores de São Luís” de Josué Montello**

São Luís
2017

CLÉCIA ASSUNÇÃO SILVA

**A LITERATURA MARANHENSE COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA E
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: análise e propostas didáticas sobre “Os
Tambores de São Luís” de Josué Montello**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional de História, Ensino e
Narrativas da Universidade Estadual do
Maranhão – UEMA para à obtenção do título
de Mestre.

Orientador (a): Prof^a Dr. Tatiana Raquel
Reis Silva

São Luís
2017

CLÉCIA ASSUNÇÃO SILVA

**A LITERATURA MARANHENSE COMO FONTE NO ENSINO DE HISTÓRIA E
LITERATURA AFRO-BRASILEIRA: análise e propostas didáticas sobre “Os
Tambores de São Luís” de Josué Montello**

Dissertação apresentada ao Curso de
Mestrado Profissional de História, Ensino e
Narrativas da Universidade Estadual do
Maranhão – UEMA para à obtenção do título
de Mestre.

Aprovada em / /

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Tatiana Raquel Reis Silva (Orientadora)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof^o. Dr^o. José Henrique de Paula Borralho
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Prof^o. PósDr^o. Alberto Pucheu Neto
Universidade Federal do Rio de Janeiro -UFRJ

Prof^a. Dr^a. Sandra Regina Rodrigues dos Santos (Suplente)
Universidade Estadual do Maranhão - UEMA

Silva, Clécia Assunção.

A literatura maranhense como fonte no ensino de história e literatura afro-brasileira: análise e propostas didáticas sobre “Os Tambores de São Luís” de Josué Montello / Clécia Assunção Silva. – São Luís, 2017.

149 f; il.

Dissertação (Mestrado) – História, Ensino e Narrativas, Universidade Estadual do Maranhão, 2017.

Orientador: Profa. Dra. Tatiana Raquel Reis Silva

1. Ensino de História 2. Literatura Maranhense 3. Cultura Afro-brasileira I. Título

CDU: 37:821.134.3(812.1)-31

A Deus, meu alicerce.

Aos meus filhos, Regis, Pedro Felipe e
Maria Júlia, meu maior bem.

Ao meu esposo, Edson Carlos, pelo apoio e
companheirismo.

A minha mãe, Maria de Jesus Assunção,
pelo eterno incentivo aos estudos.

AGRADECIMENTOS

À minha orientadora, Tatiana Reis, pelo estímulo, apontando os erros e os acertos da forma mais leve possível, por dar a autonomia necessária em um processo de escrita e por ajudar e guiar nos momentos mais importantes.

Ao professor Henrique Borralho pela contribuição e participação na banca de qualificação, trazendo considerações que foram fundamentais para o crescimento desta pesquisa, por sempre se fazer muito prestativo e por ampliar meu universo crítico-literário.

A professora Sandra Regina Rodrigues dos Santos por aceita fazer parte dessa etapa da minha vida, fazendo parte da minha banca de defesa.

À minha família, pelo apoio e ajuda diária, pela confiança e pelo amor compartilhado.

Aos meus filhos, Regis, Pedro Felipe e Maria Júlia, que me fizeram entender a maternidade em suas múltiplas faces e me apresentaram o amor mais importante que recria força e resistência todos os dias.

Ao meu companheiro, Edson Carlos, pela compreensão e paciência nos momentos de muita dedicação ao trabalho, por sempre me apoiar, pelo seu amor diário tão fundamental.

Aos meus pais, Gildemar Santos e Maria de Jesus Assunção, pela vida e apoio que sempre me deram, sem eles eu não chegaria até aqui.

Aos meus Tios Robespierre de Lima Garcês e Gentileza Assunção Garcês, pelo carinho, atenção e amor que sempre dedicaram a mim, meu muito obrigada, amo muito vocês.

À minha amiga-companheira de curso, Ilma Santos, pela troca de nossa escrivência, pelo apoio e pela sua doçura e alegria, deixando qualquer conversa sobre os estudos mais colorida e afetuosa.

À minha amiga Flávia Gomes, pela amizade, pela alegria de viver, pelo estímulo, pelo crescimento propiciado em nossas conversas e pelas trocas da maternidade vivida.

À minha amiga Aldina da Silva Melo, pela amizade, estímulo, pelo apoio e predisposição em sempre ajudar.

Ao meu amigo, compadre, irmão, Mielson Fonseca, pela amizade, companheirismo e amor nutrido por mim e pelos meus familiares.

À minha amiga Lucirene Lopes, por sempre me apoiar e ajudar nos estudos e no trabalho e pelo carinho e amor que sempre me dedica.

Ao meu amigo Peterson Miranda, pelo companheirismo, pelas boas conversas e o apoio nos estudos relacionados a História, um mundo que pouco conhecia quando adentrei o mestrado.

Aos colegas da turma de 2015 do Mestrado de História, Ensino e Narrativas, pela solidariedade e companheirismo.

A Professora Mônica Piccolo, pela sua dedicação e esforço para que o curso tenha sempre qualidade e referência.

Aos meus amigos da “Diretoria”, pelas boas conversas, pelo apoio, pelos encontros, pelo carinho, em especial ao Tonho, Josimar, Jonathan, Nilra, obrigada pela amizade de todos.

A todos vocês, dedico esta obra, que é mais um passo, na concretização de ações que contribuem para ressignificar o papel do negro na sociedade brasileira e Maranhense.

Quando não souberes para onde ir,
Olha para traz e saiba pelo menos de onde
vens.

(Provérbio africano)

RESUMO

A temática africana e afro-brasileira remete a uma longa trajetória de debates e polêmicas, constituindo-se como tema de fortes significações políticas e sociais, no âmbito da sociedade brasileira. Sua transformação em conteúdo curricular obrigatório da Educação Básica, a partir da Lei 10.639/03 e de suas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, tem gerado novas tensões e dilemas de ordem política, pedagógica e historiográfica, entre outras. Esta pesquisa tem como objetivo analisar as relações existentes entre o texto literário e conceitos como: cultura, identidade e memória; reconhecer a literatura como suporte para o trabalhar conteúdos como História e identidades nacional; compreender a literatura como fonte histórica; fornecer subsídios para o uso da literatura maranhense na sala de aula, de forma a possibilitar o resgate da história da população negra e afro-brasileira; e coletar dados sobre a identidade do negro na construção cultural, social e histórica na obra literária “Os Tambores de São Luís” de Josué Montello. A partir do exposto pensou-se a literatura como uma “nova” possibilidade de pesquisa para a História, podendo fornecer elementos para a construção da historiografia em determinada época, lugar e sociedade. Assim, o presente trabalho faz uma análise das possibilidades do estudo de manifestações culturais afro-brasileiras no ensino de História a partir da literatura brasileira, focando em especial na literatura maranhense. Discutiu-se as diretrizes para a elaboração de um material didático (manual) que trate da relação entre História e Literatura, mais especificamente de como trabalhar a Literatura em sala de aula como possibilidade desta constituir uma ferramenta importante para se incluir conteúdos como História e identidade nacional. A proposta também enfatizou a literatura afro-brasileira buscando instituir formas de pensar e problematizar as realidades da população negra no Brasil, neste caso aqui específico, incluiu-se debate acerca do negro no Maranhão.

Palavras chave: Ensino de História. Literatura Maranhense. Cultura Afro-brasileira.

ABSTRACT

The African and Afro-Brazilian themes refer to a long trajectory of debates and controversies, constituting itself as a theme of strong political and social significance within Brazilian society. Its transformation into compulsory curricular content of Basic Education, based on Law 10.639 / 03 and its National Curricular Guidelines for Education of Ethnic-Racial Relations and for African and Afro-Brazilian History and Culture teaching, has generated new tensions and Political, pedagogical and historiographic dilemmas, among others. This research aims to analyze the relations between the literary text and concepts such as: culture, identity and memory; Recognize the literature as a support for working on content such as history and national identities; Understand literature as a historical source; To provide subsidies for the use of Maranhão Literature in the classroom, and also to make it possible to rescue the history of the black and Afro-Brazilian population; And to collect data on the identity of the Negro in cultural, social and historical construction in the literary work "Os Tambores de São Luís" by Josué Montello. From the above, literature was thought as a "new" possibility for research into history, and could provide elements for the construction of historiography at a given time, place and society. Thus, the present work makes an analysis of the possibilities about the study of Afro-Brazilian cultural manifestations in the teaching of History from Brazilian literature, focusing especially on Maranhão literature. The guidelines for the elaboration of a didactic material (manual) that deal with the relation between History and Literature, and more specifically how to work Literature in the classroom as a possibility of this, constituting an important tool to include contents such as History and national Identity. The proposal also emphasized the Afro-Brazilian literature seeking to institute ways of thinking and problematizing the realities of the black population in Brazil, in this specific case, included a debate about the black in Maranhão.

Keywords: History teaching. Maranhense Literature. Afro-Brazilian culture.

LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 – Execução dos Castigos.....	79
Imagem 2 – Negra Tatuada vendendo caju.....	80
Imagem 3 – Jogo de Capoeira.....	80
Imagem 4 – Identidade Contínua.....	96
Imagem 5 – Mapa de São Luís em 1915.....	101
Imagem 6– Mapa das rotas do tráfico de escravos para as Américas e Brasil.....	105
Imagem 7 – Navio Negreiro.....	115

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
Capítulo 1	
1 CONCEITUANDO LITERATURA	16
1.1 A Literatura como fonte histórica	21
1.2 Narrativa histórica e literária	27
1.3 A literatura Afro-brasileira	31
1.3.1 O surgimento da manifestação literária contemporânea	49
Capítulo 2	
2 O USO DA LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A (RE)CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E IDENTIDADE NACIONAL	56
2.1 Literatura e Ensino de História	60
2.2 Currículo e Identidade	62
2.3 Literatura, Memória e Identidade	65
Capítulo 3	
3 ENSINO DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LITERATURA MARANHENSE	73
3.1 Lei 10639/2003 e o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira	76
3.2 Análise crítica e contextualização histórico e social da obra: Os Tambores de São Luís de Josué Montello	81
3.3 Sugestões de Sequências didáticas para trabalhar a literatura Afro-brasileira e Maranhense em sala de aula	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	121
REFERÊNCIAS	123
ANEXOS	131
APÊNDICES	137

INTRODUÇÃO

Os estudos literários e historiográficos se aproximam pela construção do contexto e da textualidade. Naturalmente, que os estudos bibliográficos contribuem para consolidar esses estudos e o texto literário consegue dialogar com outros textos, isso significa permitir que outras vozes adentrem ao discurso ficcional para alcançar o mundo real. Nesse sentido, cultura, memória, identidade e literatura se assemelham, pois Cultura, Memória e Identidade se constituem como herança de uma sociedade e a literatura reflete momentos já passados ou presentes, ou seja, uma espécie de escrita que sobrepõe outra escrita.

Neste sentido, “o texto literário é literário por permitir ao leitor transitar entre o mundo do escrito e do não escrito” (FERREIRA, 2001, p.44), e cada nova leitura, novos significados são atribuídos, pois os significados mais profundos dos textos literários são “diferentes para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida” (BETTELHEIM, 1980, p.21). Esses textos estão carregados de signos plurissignificativos e são atualizados a cada leitura com base na historicidade de cada sujeito.

Assim, voltaremos o pensamento para as fronteiras entre as formas de registrar tanto o que aconteceu quanto o que é imaginado por alguém, e a necessidade de entendimento de como se dá o processo de escrita historiográfica e ficcional. A partir do exposto ficou claro que ambos, história e literatura, são artefatos verbais, de modo que as narrativas de fatos que foram observáveis e que são considerados, portanto, históricos, em seus aspectos formais são similares aos fatos narrados e que são produtos da imaginação de um narrador.

Porém, sabe-se que todo discurso escrito revela uma forma de conhecimento mimético, isto é, tanto a ficcional quanto o não ficcional representam apenas a realidade acontecida ou imaginada, a verossimilhança do real.

Nessa perspectiva, com a abertura historiográfica a partir de Annales, a literatura passar a ser um objeto de análise pelo historiador e, a utilização das fontes literárias vem se configurando como um dos novos desafios propostos pela historiografia recente. Testemunhos históricos “sofisticados”, as fontes literárias sugerem abordagens diversas sobre o passado.

Para a realização desse estudo, os autores trabalhados para fundamentar a discussão foram, BLOCH (2001), BURKE (2008), NORA (1993), CHARTIER (1991),

D'ASSUNÇÃO BARROS (2004), PESAVENTO (1995), PESSANHA E BRITO (2006), SANSONE (2003), SOUZA (2005), LE GOFF (1990), CUTI (2010), BARTHES (1977), CANDIDO (2006), dentre outros. Onde retomo muitas das discussões acima evidenciadas, pensando o que seria o texto além de um tecido de citações, saídas de focos distintos da cultura, em que o único poder do escritor é misturar escrituras. Assim, parto dessas e de outras leituras para fazer a minha análise das representações da escravidão presentes no romance oitocentista.

Desse modo, analisar a literatura maranhense como meio para trabalhar a Lei 10639/2003 e desse modo pensar a reconstrução da identidade do espaço cultural e dos elementos formadores da memória, a saga de negros, suas histórias e a luta pela sobrevivência, sua liberdade e dignidade como seres humanos e iguais, sendo a obra “Tambores de São Luís” de Josué Montello, cenários desse desafio, onde pensou-se na possibilidade de estabelecer em que medida a Literatura, Memória, História e a Cultura descrita na obra se legitima com a identidade do negro e sua luta.

Na obra escolhida, a percepção que o autor maranhense, Josué Montello, tem da cultura, da identidade e da memória são elementos novos e antigos, não só para o estudo do texto literário, como também para o estudo social e cultural. “Os Tambores de São Luís” é sem dúvida a obra-prima romanesca de Montello, trata de um momento histórico da escravidão na segunda metade do século XIX, momento em que, por definição, o sistema iniciava o seu processo de declínio, e, sendo um romance histórico, é também romance de costumes da sociedade escravocrata, no Maranhão e no Brasil. E, sendo ainda, romance de costumes é, também, necessariamente, romance psicológico, tanto dos personagens especificamente considerados, quanto das diversas coletividades a que pertenciam – proprietários e escravos, comerciante e homens do mar, profissionais liberais e eclesiásticos, políticos e libertos, todos condicionados pela mentalidade da época ao mesmo tempo em que a condicionavam.

Assim, a partir da ampliação desses elementos que integram o fazer histórico, buscamos discutir neste trabalho, a relação entre a Literatura e a História e, como esta nova “fonte” pode fornecer elementos para a construção da historiografia de determinada época, lugar e sociedade, objetivamos fazer uso da literatura como suporte para o ensino de História e Literatura Afro-brasileira. E discutimos também acerca da Literatura como suporte para o trabalho em sala de aula, elementos ligados a Lei 10639/2003 que trata da História e Cultura Afro-brasileira.

O primeiro capítulo se divide em cinco tópicos, onde o primeiro, conceitua a Literatura, o segundo traz a inserção dela como fonte histórica, o terceiro faz uma análise da narrativa histórica e literária e, o quarto tópico, apresenta uma reflexão sobre o conceito de literatura afro-brasileira, o quinto situa a literatura afro-brasileira no contexto histórico brasileiro.

Logo no segundo, trabalhamos a literatura no ensino de história para a construção da memória e identidade nacional, mostrando a importância da (re) construção pela força da palavra, que é a Literatura, do modo de viver, pensar e agir de uma sociedade, em uma determinada época e espaço social. O segundo capítulo está dividido em três tópicos, onde o primeiro discutirá o ensino de História e a Literatura, o segundo argumenta o currículo e a identidade, tratando assim, da importância do mesmo ser multicultural, respeitando e valorizando as características étnicas, e culturais dos diferentes grupos sociais. Já o terceiro tópico traz a discussão sobre a literatura, memória e identidade, onde a literatura como arte reflete as representações da cultura de um povo conseguindo traduzir suas peculiaridades locais e expressando na memória os traços do momento histórico e da realidade social como também, pensou-se a memória como um dos elementos imprescindíveis para a reelaboração identitária de um povo.

No terceiro e último capítulo trabalhar-se-á o ensino de Literatura Afro-brasileiras na Educação Básica, em especial, no ensino médio, tendo a Literatura maranhense como suporte, em especial a obra “Os Tambores de São Luís” de Josué Montello, pensando a perspectiva do negro na visão de se próprio e na visão do autor, considerando o contexto representado na obra literária. Este capítulo se divide em três tópicos, no primeiro discutiremos a Lei 10639/2003 a partir do plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana. E como a Literatura dará suporte para o trabalho na escola.

No segundo tópico abordar-se-á a respectiva obra literária, onde faremos uma contextualização da mesma ao cenário histórico e social, e perceberemos como era a representação do negro neste contexto. Discutiremos ainda, a importância do uso da Literatura como ferramenta em sala de aula, uma das premissas para a construção da identidade e memória do Negro, apresentando como proposta de trabalho o uso dos romances. E no último tópico, traremos sugestões de uso das obras literárias em Sequências didáticas para trabalhar a história e literatura Africana e Afro-brasileira no contexto escolar.

Portanto, a escolha do romance para trabalhar a partir desta perspectiva a Lei 10639/2003 foi por acreditar que seu principal mérito está na denúncia que o mesmo faz à condição do negro na sociedade de seu tempo e também pela forma inovadora com que representa o negro em uma época que imperavam teorias racistas. Desse modo, centro o foco deste estudo na obra literária e na representação que a mesma propõe, por entender que uma produção cultural interage com a sociedade, não sendo apenas influenciada pelo meio em que é escrita, como também influenciando a sociedade na qual é dada a ler, contribuindo para a construção de práticas sociais.

1 CONCEITUANDO LITERATURA

A literatura pode ser vista como a representação simbólica da realidade, pois a partir dela pode-se afirmar ou negar a distância entre o mundo representado e o dos seres do mundo real. Como afirma Lajolo (2001, p.35), “a literatura pode ser entendida como uma situação especial de linguagem que, por meio de diferentes recursos, sugere o arbitrário da significação, a fragilidade da aliança entre o ser e o nome e, no limite, a irredutibilidade e a permeabilidade de cada ser”.

Ela leva a ambiguidade da linguagem ao extremo, ao mesmo tempo em que, liga o homem às coisas a partir dos códigos que utiliza, diminuindo assim o espaço entre o nome e o objeto que nomeia, exprime a artificialidade e a instabilidade dessa relação. O que pode ser percebido, em diferentes momentos, com diferentes tipos de textos e, também diferentes tipos de pessoas.

A literatura fala de vários mundos e alguns parecidos com o nosso, onde, por exemplo, podemos notar que pessoas morrem, sofrem, fazem revoluções, e outros muito diferentes, onde habitam anjos, demônios, espíritos, vampiros, energias e fadas. E hoje ela traz para nós mundos imaginados pela ciência, seres artificiais sofisticados e manipulados em laboratórios. Antonio Candido faz uma síntese das faces que compõe a literatura,

ela é uma construção de objetos autônomos com estruturas e significados; ela é uma forma de expressão, isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos; ela é uma forma de conhecimento dos grupos; ela é uma forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa e inconsciente (CANDIDO, 1995, p. 178-179).

A literatura hoje vem representada a partir de histórias com palavras e com imagens e de histórias só com imagens. Poemas que são imagens e imagens que são poemas. Assim, para ela existir alguém precisa escrever, e outro alguém precisa lê. Desse modo, é possível afirmar que ela envolve produções intelectuais e artísticas, logo inclui também valores espirituais, estéticos, vinculados a uma visão de mundo. E por ser a arte da palavra é considerada “a expressão mais completa do homem”. (PROENÇA FILHO, 2004, p. 54).

Pode-se constatar, então que ela revela a visão de mundo do autor, situado em um determinado tempo e lugar social, traz as formas de expressão social de uma determinada época. **Literatura** é uma palavra de origem latina, proveniente de *litteratura*, ou seja, “a arte

de escrever”. *Literatura* é deriva de *littera*, que significa “letra”. (Michaelis). A propósito também:

na língua latina, ‘literatura’ queria dizer instrução, saber relativo à arte de escrever e ler, ou ainda, gramática, alfabeto, erudição. Esse é basicamente o significado que acompanhará o termo, com pequenas variações, até o século XVIII; serve para designar a ciência em geral ou para nomear a cultura do homem de letras. Durante o século XVII e a primeira metade da centúria seguinte, o que atualmente nomeamos com ele, na área das artes, era chamado de ‘poesia’ ou ‘belas artes’; usava-se ainda, no caso de formas específicas da prosa, o vocábulo ‘eloquência’. É a partir da penúltima década do século de setecentos que o termo passa a ser empregado para designar o fenômeno literário em geral, vinculado à ‘criação estética’. Esse conteúdo significativo, entretanto, estava longe da homogeneidade, e o início do seu uso nos vários países também variou no tempo [...] (PROENÇA FILHO, 2004, p.45).

Assim, na antiguidade **Literatura** representa o domínio da língua clássica, erudição, conhecimentos gramaticais, significados que reforçam sua parceria com a escrita. Só a partir de meados do século XVIII a palavra literatura começa a ser empregada e entendida com sentidos próximos daqueles que hoje ela nos sugere. Desse modo, Pinsky & Luca afirmam que:

[...] o impulso de transformação nas formas literárias acentuou-se a partir do romantismo e, mais tarde, com as vanguardas modernistas, que experimentaram novos recursos sob o impacto das modernas tecnologias e do surgimento da cultura de massa. Desde então predomina a ideia de que os gêneros não são puros, ao contrário, mesclam-se com outras linguagens da vida social, gerando novas configurações (PINSKY & LUCA, 2013, p. 73).

Em essência, **Literatura** pode ser definida como a **arte de criar e compor textos**. Como arte reflete as representações da cultura de um povo conseguindo traduzir suas peculiaridades locais e expressando na memória os traços do momento histórico e da realidade social, obviamente, é uma das formas de manifestar a cultura. “Portanto, as formas literárias são produtos históricos que buscam expressar a realidades também históricas, e não elementos universais e atemporais” (FACINA, 2004, p. 21-22).

No livro *Cultura letrada*, Márcia Abreu afirma que o conceito de literatura sofre naturalização:

o conceito de Literatura foi naturalizado – ou seja, tomado como natural e não como histórico e cultural – e por isso se tornou tão eficiente. Por esse motivo, em geral, as definições são tão vagas e pouco aplicáveis.

Apresenta-se a Literatura como algo universal, como se sempre e em todo lugar tivesse havido literatura, como se ela fosse própria ao ser humano. Um médico não precisa discutir o que é um fígado ou o que é um coração – pois eles têm existência física no mundo concreto. Nós temos que discutir o que é literatura, pois ela é um fenômeno cultural e histórico e, portanto, passível de receber diferentes definições em diferentes épocas e por diferentes grupos sociais (ABREU, 2006, p. 41).

Assim, o termo literatura passou a ser usado para todo tipo de texto que circulam em várias áreas, com isso buscou-se outras formas de conceitualizar a Literatura, fazendo relação com o social, com a cultura e a identidade de homens e mulheres ligados a um determinado tempo e contexto social. Conforme afirmam Pinsky & Luca.

Desde o século XIX, porém ‘literatura entrou (*sic*) a ser empregada para definir uma atividade que, além de incluir os textos poéticos, abrangia todas as expressões escritas, mesmo as científicas e filosóficas’. Essa abrangência semântica desafiou literatos e teóricos a estabelecerem critérios para uma definição mais precisa da manifestação artístico-literária em seus aspectos intrínsecos. Aristóteles, um dos primeiros pensadores a estudar o tema, [...] formulou o conceito de mimese, isto é, da obra literária como representação (ou imitação) do mundo. Os românticos do século XIX acrescentaram a isso a ideia de que o artista, além de representar, também cria universos ainda não vistos, utópicos e imaginários (PINSKY & LUCA, 2013, p. 65 e 66).

Como tal, expressa as visões de mundo conflitantes, que se encontram e se chocam, num amplo diálogo entre umas e outras. Por isso mesmo, a literatura é uma das dimensões culturais capazes de propiciar condições para o desenvolvimento do indivíduo.

A literatura afirma Antônio Candido (2000).

É um sistema vivo de obras, agindo umas sobre as outras e sobre os leitores; e só vivem na medida em que estes a vivem, decifrando-a, aceitando-a, deformando-a. [...] a obra de arte só está acabada no momento em que se repercute e atua, porque sociologicamente, a arte é um sistema simbólico de comunicação inter-humana. Ora, todo processo de comunicação pressupõe um comunicante, no caso o artista; um comunicado, ou seja, a obra; um comunicando, que é o público a que se dirige; graças a isso define-se o quarto elemento do seu processo, isto é, o seu efeito (CANDIDO, 2000, p.25).

Dessa forma, a representação da identidade cultural é visível na obra de arte, é dessa visibilidade que surge a questão do imaginário – ato de consciência como modo de perceber o mundo que está ao seu redor, o ambiente de convívio. A literatura traduz peculiaridades locais, expressando os traços do momento histórico e da realidade social. Aprender, afirma Delleuze, “diz respeito essencialmente aos signos. [...] Aprender é, de

início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (DELEUZE, 2003, p. 4). “Assim como arte não é algo destacado da prática social, as visões de mundo veiculadas por meio da criação literária não são elaborações de um indivíduo isolado. Elas são compartilhadas e também referidas a grupos sociais mais amplos e, nesse sentido, são coletivas” (FACINA, 2004, p. 32).

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferente. Entende-se assim, que a literatura é social na medida em que tem a realidade como objeto de representação e na medida em que é uma forma de expressão que, através do artista, externaliza pensamentos que foram construídos social e culturalmente. “Para o materialismo histórico, o elemento essencial no estudo da criação literária reside no fato de que a literatura e a filosofia são, em planos diferentes, expressões de uma visão do mundo e que as visões do mundo não são fatos individuais, mas fatos sociais” (GOLDMANN, 1979, p. 73).

A ampliação dos estudos científicos no decorrer da história da humanidade, trouxe à tona diversos conceitos, incluindo os do universo literário. Essa redefinição de conceitos abriu caminho para a produção literária em qualquer período da história, tendo a partir de então a retomada da identidade cultural.

A literatura é uma instância crítica de reflexão sobre a história e trabalha com as múltiplas representações discursivas presentes nas práticas sociais, reinventando de forma verossímil a realidade e, assim problematiza questões existentes nas sociedades. E é um meio de refletir sobre a sociedade na qual está inserida, deixando de ser mera ficção para dialogar com a realidade.

[...] os textos literários, sobretudo os de ficção histórica. É certo que o caráter polifônico destes, pelo diálogo que estabelecem entre as diferentes vozes das personagens, além da voz do narrador, possibilita a investigação da complexidade do imaginário histórico, da diversidade das ideologias e dos modos como os diferentes indivíduos ou grupos sociais se inserem dentro dele em determinadas épocas (PINSKY & LUCA, 2013, p. 77).

Neste sentido, “o texto literário é literário por permitir ao leitor transitar entre o mundo do escrito e do não escrito” (FERREIRA, 2001, p.44), e a cada nova leitura, novos significados são atribuídos, pois os significados mais profundos nos textos literários são “diferentes para cada pessoa, e diferente para a mesma pessoa em vários momentos de sua vida” (BETTELHEIM, 1980, p.21). Esses textos estão carregados de signos plurissignificativos e são atualizados a cada leitura com base na historicidade de cada sujeito.

Assim, a partir da ampliação desses elementos que integram o fazer histórico, a relação entre a Literatura e a História se dá a partir do testemunho histórico que aquela faz sobre esta, sendo fruto de um processo social em que apresenta propriedades específicas que precisam ser interrogadas e analisadas, como qualquer outro documento, ou seja, fonte documental.

Ao historiador resta analisar, descobrir, ponderar e detalhar sobre as condições de sua produção, as intenções do autor, a forma como ele realiza sua representação e a relação que esta estabelece com o real, as interpretações ou leituras que suscita sua intervenção como autor, as características específicas da obra e do escritor, da escola em que este concebe seu texto e em que estilo, inserindo-os num processo histórico determinado, em um tempo e lugar, pois “são acontecimentos datados, historicamente condicionados, valem pelo que expressam aos contemporâneos” (CHALHOUB; PEREIRA, 1998, p. 9).

O historiador, ao lidar com esse tipo de documento específico, precisa estar atento a essas dimensões da representação construída, observando como o literato alia as regras de escritas, as restrições, os critérios e as convenções, o estético e o criativo à elaboração de suas reflexões sobre a realidade que o cerca e aquela que representa. “O conteúdo, como temas e questões abordadas e ainda como forma, requer ser problematizado e relacionado à dimensão temporal, buscando perceber o texto como campo de tensões e contradições” (SANTOS, 2007, p. 96). Portanto, recorrer à literatura para a produção do conhecimento histórico como esta nova “fonte” pode fornecer elementos para a construção da historiografia de determinada época, lugar e sociedade.

1.1 A literatura como fonte histórica

Os estudos literários e historiográficos se aproximam pela construção do contexto e da textualidade. Os estudos bibliográficos contribuem para consolidar esses estudos e os escritos literários conseguem dialogar com outros textos, isso significa permitir que se leia nas entrelinhas, ou seja, outras vozes adentrem o discurso ficcional para alcançar o mundo real. Nesse sentido, cultura, memória, identidade e literatura se assemelham, pois se constituem como herança de uma sociedade e a literatura reflete momentos já passados ou presente, podendo assim dizer que esta é uma espécie de escrita que sobrepõe outra escrita.

Assim, a partir da ampliação desses elementos que integram o fazer histórico, busca-se discutir, a relação entre Literatura e História e, como esta nova “fonte” pode fornecer elementos para a construção da historiografia de determinada época, lugar e sociedade. “[...] Nas últimas décadas os textos literários passaram a ser vistos pelos historiadores como materiais propícios a múltiplas leituras, especialmente por sua riqueza de significados para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo” (PINSKY & LUCA, 2013, p. 61).

A renovação historiográfica iniciada pela escola dos Annales e reforçada pela Nova História realizam uma mudança de perspectiva, que permite vencer as lacunas e os silêncios das fontes. Com a Nova História os documentos são arqueológicos, fotográficos, pictográficos, cinematográficos, orais e de outros tipos, como a literatura que faz parte desse legado e também mantém relação com a história “[...] e essa relação se resolve no plano epistemológico, mediante aproximações e distanciamentos, entendendo-se como diferentes formas de dizer o mundo, que guardam distintas aproximações com o real [...]” (PESAVENTO, 2014, p.80).

Tendo a realidade como referência para a confirmação, ou negação do acontecimento pois, ambas são formas significativas de explicar o presente, passado e imaginar o futuro.

No final do século XX cresce entre os historiadores o interesse pela História cultural, que estabelece estudos variados a respeito da cultura erudita popular e das representações, e esta será, portanto, a fronteira que habilita nossa análise a descrever a literatura como fonte histórica, rica de possibilidades para o campo da História. Desse modo a História cultural busca de resgatar as representações do passado, e pretendo atingir o reduto

da sensibilidade e de investigar o mundo de forma significativa, tem na literatura esse parâmetro para ver o mundo, sendo essa uma nova tendência da pesquisa (PESAVENTO, 2014).

Pode se indagar, portanto que a construção historiográfica, desde os Annales, vem se alimentando das narrativas humanas. Dentro desse universo de ampliação das fontes históricas, em contraposição a produção historiográfica tradicional, a História Cultural vem corroborar com a incorporação de novas possibilidades de acesso ao universo sociocultural.

O historiador Peter Burke (2005, p. 32) esclarece que “[...] os historiadores culturais têm de praticar a crítica das fontes, perguntar por que um dado texto ou imagem veio a existir, e se, por exemplo, seu propósito era convencer o público a realizar alguma ação”.

Roger Chartier contribui decisivamente com a História cultural, a partir da noção de “representação”, possibilitando a discussão histórica dessas temáticas antes silenciadas pela História oficial. Nesse sentido, “o conceito de representação” de Chartier, segundo Cardoso e Vainfas (1997, p. 230), se dá quando “nele o social só faz sentido nas práticas culturais e as classes e grupos só adquirem alguma identidade nas configurações intelectuais que constroem, nos símbolos de uma realidade contraditória representada etc”.

No Brasil, a historiadora Sandra Jatahy Pesavento foi uma das precursoras da História Cultural, autora de trabalhos que envolvem o estudo da História e da Literatura, demonstrando em suas obras que tanto a História como a Literatura disponibilizam papéis diversos na construção da identidade, se apresentando como representações do mundo social.

Pesavento ressalta que:

[...] no campo da História cultural, o historiador sabe que a sua narrativa pode relatar o que ocorreu um dia, mas que esse mesmo fato pode ser objeto de múltiplas versões. A rigor, ele deve ter em mente que a verdade deve comparecer no seu trabalho de escrita da História como um horizonte a alcançar, mesmo sabendo que ele não será jamais constituído por uma verdade única ou absoluta. O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdade, e não certezas absolutas (PESAVENTO, 2014, p. 51).

A autora afirma ainda que:

[...] a ficção não seria [...] o avesso do real, mas uma outra forma de captá-la, onde os limites da criação e fantasia são mais amplos do que aqueles permitidos ao historiador. [...]. Para o historiador a literatura continua a ser um documento ou fonte, mas o que há para ler nela é a representação que

ela comporta [...] o que nela se resgata é a reapresentação do mundo que comporta a forma narrativa (PESAVENTO, 2014, P.117).

Assim, percebe-se que as principais mudanças epistemológicas resultantes da História cultural estão ligadas à reorientação da postura do historiador, a partir dos conceitos dados a representação, ao imaginário, a narrativa, a ficção e as sensibilidades. Para Pesavento (2014) as representações do mundo real são construídas de tal modo que o leitor se coloca nesse contexto representado e, pauta a sua existência no mesmo pois, se sente parte desse mundo representado e se coloca nesse meio dando sentido a sua existência e a dos grupos sociais que estão inseridos, por meio da representação da realidade. Sendo assim indivíduos e grupos dão sentido ao mundo por meio das representações que constroem sobre a realidade que os permeiam.

Mesmo que o conceito já tivesse sido pensado por Émile Durkheim e por Marcel Mauss, no início do século XX, o grande divulgador na História cultural foi Roger Chartier, em sua obra “A história cultural (HC): entre práticas e representações” o mesmo afirma que “a HC, tal como a entendemos, tem por principal objetivo identificar o modo como em diferentes lugares e momentos uma determinada realidade social é construída, pensada, dada a ler” (CHARTIER, 2002, p.16-17). Assim, conforme Pesavento “pode-se dizer que a proposta da História cultural seria, pois, decifrar a realidade do passado por meio das suas representações, tentando chegar àquelas formas, discursivas e imagéticas, pelas quais os homens expressam a si próprios e o mundo” (PESAVENTO, 2014, p. 42).

Para tanto, a História Cultural deve ser entendida como o estudo dos princípios com os quais se constrói um sentido, uma vez que as representações podem ser pensadas como” [...] esquema intelectuais, que criam as figuras graças às quais o presente pode adquirir sentido, o outro tornar-se inteligível e o espaço a ser decifrado” (CHARTIER, 2002, p.17).

Desse modo a Historiadora Pesavento afirma que:

[...] isso fará da História também uma narrativa de representação do passado, que formula versões – compreensíveis, plausíveis, verossímeis – sobre experiências que passam por fora do vivido. A História cultural se torna, assim, uma representação que resgate representações, que se incumbe de construir uma representação sobre o já representado, e certo modo, portanto a literatura fixa-se como uma fonte produtiva que permite aos historiadores ampliar seu universo e recheiar suas produções a partir de significados e representações que são elementos disponíveis em abundância nas obras literárias. Considera-se ainda que a literatura

entrelaça-se com o tempo, com o espaço e com as condições socioculturais onde a mesma é construída (PESAVENTO, 2014, p. 52).

Ademais as obras literárias, através dos olhos do escritor, narram realidades sociais de um determinado contexto histórico, evidenciando sonhos e angústias de personagens que fornecem uma “versão da história real”. Sevcenko (2003, p. 20) afirma que “a literatura, portanto fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é o testemunho triste, porém sublime dos homens que foram vencidos pelos fatos”. Em outras palavras, o imaginário e a subjetividade que fazem parte da produção literária acrescentam de forma privilegiada um algo a mais dentro desse conjunto de representações historicamente construídas.

Desse modo, entende-se “por imaginário um sistema de ideias e imagens de representações coletivas que os homens, em todas as épocas, construíram para si, dando sentido ao mundo” (PESAVENTO, 2014, p. 43), tal como o definiu Bronislaw Baczko, em termos históricos.

Os imaginários sociais constituem outros tantos pontos de referência no vasto sistema simbólico que qualquer colectividade produz [...] divide e elabora os seus próprios objectivos. É assim que, através dos seus imaginários sociais, uma colectividade designa a sua identidade; elabora uma certa representação de si; estabelece a distribuição dos papéis e das posições sociais; exprime e impõe crenças comuns; constrói uma espécie de código de ‘bom comportamento’, designadamente através da instalação de modelos formadores tais como o do ‘chefe’, o ‘bom súbdito’, o ‘guerreiro corajoso’, etc. Assim é produzida, em especial, uma representação global e totalizante da sociedade como uma “ordem” em que cada elemento encontra o seu ‘lugar’, a sua identidade e a sua razão de ser [...] (BACZKO, 1984, p.309).

A ampliação dos estudos científicos no decorrer da história da humanidade trouxe à tona diversos conceitos, incluindo os do universo literário. Essa redefinição abriu caminho para a produção de textos de literatura em qualquer período da história, tendo a partir de então a retomada da identidade cultural. “[...] O pesquisador do futuro descobrirá coisas diferentes das que são ditas em outras páginas ou telas sobre a nossa sociedade. [...] É essa força da literatura a razão de suas singularidades como fonte histórica” (PINSKY & LUCA, 2013, p. 85).

A historiografia no decorrer do tempo vem passando por extenso período de mudanças e se reestruturando, em especial, ao longo do século XX. Assim, o modo de se

pensar a história também sofreu modificações, surgiu à necessidade de se buscar novas possibilidades (fontes) de acesso ao universo sociocultural a partir de “novas abordagens, novos objetos, novos problemas” (LE GOFF, 2013, p.28).

A história de nossa sociedade moderna tem em sua origem esses vários referenciais dados como que integrados numa mesma matriz discursiva, aquela pautada numa tradição metafísica em que a essência da verdade do conhecimento se encontra numa esfera transcendental ao mundo vivido do homem. Na passagem dos séculos XVIII para o XIX [...], em conformidade com a produção de saberes, deu-se conta da cada vez maior complexidade do mundo percebido, assim como o próprio caminhar das relações humanas se desdobrava em padrões de organização societária mais diversos, os quais cobravam o domínio sobre a dinâmica espacial, sobre os recursos e sobre a natureza em condições de atender o exercício mais eficiente do poder e da exploração/concentração das riquezas. Tudo isso fez com que os saberes se especializassem e acabassem levando os referenciais científicos a serem considerados os mais capazes para atender às necessidades de uma organização sócio espacial pautada na lógica do Estado-nação e da produção-circulação-consumo de mercadorias em escala mundial (FERRAZ, 2002, p. 12-13).

A partir de então, deu-se conta da crescente complexidade do mundo percebido, assim como o próprio caminhar das relações humanas se desdobrava em padrões de organização societária mais diversa, os quais cobravam o domínio sobre a dinâmica espacial. Levando em conta esses acontecimentos, no início do século XX, os estudos sobre cultura, memória, identidade e subjetividade ganharam destaque nas produções de pesquisas internacionais em vista da ampliação do processo urbano-industrial, oriundo do século XIX que pouco ou nada fez notar sobre questões citadas como fundamentais à sociabilidade humana. Assim, passou-se a pensar em uma história dantes nunca abordada. Onde “o relativismo cultural aqui implícito merece ser enfatizado. A base filosófica da nova história é a ideia de que a realidade é social ou culturalmente construída” (BURKE, 1992, p. 11).

“Assumir que é possível fazer Ciência a partir de outra perspectiva, não mais tão arrogante, limitante do ponto de vista da objetividade e precisão, nem dogmatizante enquanto produtora de verdades absolutas, mas uma Ciência mais humilde” (FERRAZ, 2002, p. 14), que dialogue com os outros saberes, visando trocas e mútuas aprendizagens, servindo mais para o homem interpretar seu sentido de localização e orientação no mundo, ao invés de dizer como o mundo deve ser a partir de uma idealização pautada na pura metafísica que se sobrepõe a ele.

Sendo a literatura uma instância crítica de reflexão sobre a história, que trabalha com as múltiplas representações discursivas presentes nas práticas sociais, reinventando de

forma verossímil a realidade e, assim problematiza questões existentes nas sociedades, ela é um meio de refletir sobre a realidade, deixando de ser mera ficção para dialogar com a realidade.

Assim, “[...] o que caracteriza a operação historiográfica é a interpretação das fontes em determinadas circunstâncias sociais, isto é, nos contextos, que só podem ser reconstruídos, ainda que de modo parcial, lacunar ou aproximado, pela mediação de outros textos” (PINSKY & LUCA, 2013, p. 82). Cabe dizer que na literatura encontramos vestígios da história que estabelece uma relação com a cultura. Mexe com o imaginário individual e também coletivo.

Desse modo, observa-se que os Estudos culturais¹ compreendem os estudos literários, isso se dá por levar em conta não só o texto, mas também a situação vivenciada em um determinado tempo e espaço social. Contudo, o texto é uma forma de permanência cultural e, ao mesmo tempo, produto e produtor da cultura. Expressando uma visão de mundo, seus conflitos, que se chocam, formando assim um amplo diálogo. Por esse motivo pode-se dizer que a literatura emerge socialmente como uma das dimensões culturais capazes de proporcionar condições para desenvolver o indivíduo. “De acordo com essa concepção, texto e contexto não configuram pólos incomunicáveis, ao contrário, é possível ler as marcas da sociedade e da cultura no interior dos escritos, e de outro lado, compreender o significado deles na sociedade” (PINSKY & LUCA, 2013, p. 82).

Sabemos que na literatura a construção social se dá a partir da eternização do homem através da história, onde o escritor não tem obrigação com a verdade dos fatos, mas o eterniza a partir dela. Sendo esta considerada um dos mecanismos de expressão cultural do povo, pode ser também considerada uma possibilidade do ser humano ter conhecimento sobre o passado, ou seja, construí através da memória a identidade do ser, de forma coletiva ou individual. “[...] Dessa maneira, que a análise interna das obras é permitida ao historiador, mas seu objetivo não deve ser o mesmo da crítica literária e da teoria estética, que muitas vezes se restringem à lógica dos textos” (PINSKY & LUCA, 2013, p. 82).

¹ De acordo com Sardar e Van Loon (1998), pelo menos cinco pontos distintivos dos Estudos Culturais. O primeiro é que seu objetivo é mostrar as relações entre poder e práticas culturais; expor como o poder atua para modelar estas práticas. O segundo é que desenvolve os estudos da cultura de forma a tentar compreender toda a sua complexidade no interior dos contextos sociais e políticos. O terceiro é que neles a cultura sempre tem uma dupla função: ela é, ao mesmo tempo, o objeto de estudo e o local da ação e da crítica política. O quarto é que os EC tentam expor e reconciliar a divisão do conhecimento entre quem conhece e o que é conhecido. E o quinto, finalmente, refere-se ao compromisso dos EC com uma avaliação moral da sociedade moderna e com uma linha radical de ação política.

Percebe-se que diferentemente dos pesquisadores de Letras, que se limitam a estrutura interna das obras literárias, existindo assim uma tradição advinda dos seus cursos, os historiadores mesmo que elejam a estrutura como o centro das atenções, precisam compreender o contexto histórico e social da obra, o que requer a consulta de fontes da época. Sendo esta legítima na medida que venha contribuir para o entendimento do objeto específico de estudo, levando em conta a natureza deste, seja ele, político, econômico, científico, religiosa, artístico, técnico, dentre outro. É necessário entender o ambiente sociocultural contido no período que se vai analisar, para evitar um tratamento retrógrado da fonte (PINSKY & LUCA, 2013).

1.2 Narrativa histórica e literária

Pode-se dizer que a relação entre História e Literatura é íntima e complexa, quando nos referimos aos seus textos e às discussões que podem ser travadas em torno dessas. “A historiografia contemporânea abriu espaço para uma grande quantidade de temas e problemas que demandam o auxílio da literatura” (PINSKY & LUCA, 2013, p. 82). Um livro de literatura para o historiador pode ser mais do que um passatempo ou uma simples distração. Ele pode ser uma fonte reveladora de aspectos que não aparecem nas fontes ditas oficiais, e pode nos levar a pensar nas representações que um determinado fator pode ter e as mudanças que ele pode causar no decorrer do tempo, ou seja, é uma maneira de pensar a história em um âmbito cultural. Já a literatura, por sua vez, tem na história, inspiração e também uma fonte para, a partir de fatos históricos, o literato pode construir seu enredo. De acordo com D’ Assunção de Barros.

[...] um historiador, ao mesmo tempo em que é um pesquisador empenhado em produzir uma leitura coerente de processos que se deram em um tempo passado, é também escritor. A história não teria sentido ou validade para a vida se encerrasse apenas no momento que o historiador produz – é preciso, evidentemente, que esse conhecimento seja disponibilizado aos leitores na forma de um texto. O historiador, portanto, precisa ser também escritor. O produto final do seu trabalho é um texto que será dado a ler (BARROS 2013, p. 167).

Desse modo, tanto o historiador como o literato precisam de uma fonte para os seus escritos e, o mais importante é tornar essa fonte um texto que será lido. Assim, o papel

do historiador é questionar e investigar e, ao se aventurar com as fontes da literatura deve estar atento para alguns fatores importantes no trabalho.

Por vezes, o uso da fonte literária é questionado e, um dos pontos desse questionamento é de que maneira a escrita literária pode ser entendida como uma verdade, se o seu autor usa de artifícios ficcionais para escrever a obra? Ora, a história por si não é uma verdade absoluta, e sim uma representação e uma perspectiva sobre determinado assunto que o historiador trabalha, amparado por suas fontes e suas teorias.

O debate construído na historiografia, em torno do que alguns historiadores chamam de a “volta da narrativa” em História, está organizado a partir de vários posicionamentos, que indicam as maneiras e o entrelaçamento dos modos de pensar a história e a forma de escrevê-la (CARDOSO, 2000).

Le Goff ao falar no prefácio do livro à História Nova sobre o tema a “volta da narrativa”, ele nos faz entender que teria acontecido a morte da “narrativa histórica” pois, esta era factual, e se disponha de uma ordem cronológica na forma de relatos, sendo assim, essa morte foi consolidada com a escola dos Annales que inaugura a “história problema”, onde traz a abertura para novas possibilidades, novas fontes, um novo olhar, uma busca em outras ciências de explicação para o não encerramento da narrativa.

Para Le Goff, a “história narrativa seria um cadáver que não se deve ressuscitar, porque seria preciso matá-lo outra vez, porque dissimula, inclusive de si mesma, opções ideológicas e procedimentos metodológicos que, pelo contrário, devem ser enunciados” (LE GOFF, 1990, p. 7).

[...] A narrativa retornou, junto com a preocupação cada vez maior com as pessoas comuns e as maneiras pelas quais elas dão sentido às suas experiências, suas vidas, seus mundos. [...]. De maneira semelhante, o atual interesse pelas narrativas é, em parte, um interesse pelas práticas narrativas características de uma cultura em particular, as histórias que as pessoas naquela cultura ‘contam a si mesmas sobre si mesmas. Tais ‘narrativas culturais’, como foram chamadas, oferecem pistas importantes para o mundo em que foram contadas (BURKE, 2008, p. 158).

Cabe ao historiador fazer uma construção articulada da narrativa, buscando elementos que valide a sua escrita, falando dos acontecimentos que estão a sua volta. Desse modo Rüsen (2010, p. 149) afirma que “o pensamento histórico, em todas as formas e versões, está condicionado por um determinado procedimento mental de o homem interpretar a si mesmo e a seu mundo: a narrativa de uma história. Narrar é uma prática cultural de interpretação do tempo, antropologicamente universal”.

Em linha diversa da proposição de Hayden White (2008), segundo a qual não há diferença entre a narrativa histórica e literária, Chartier assevera que, ainda que a história possa assumir formas literárias na construção de sua narrativa, ela está sujeita a uma dupla dependência, a saber, a dependência do arquivo, que sugere sua indispensável referenciação no passado, e a dependência relativa aos “critérios de cientificidade e às operações técnicas” inerentes ao ofício de historiador” (CHARTIER, 2002, p. 98).

Pode-se notar que a literatura é um produto social e, segundo Valdeci Rezende (2010, p.95), “ao mesmo tempo que representa a sociedade, contribui também para moldá-la e construí-la para o seu devir”. Assim, o literato é influenciado por sua posição na sociedade, ou seja, ele “não é apenas um indivíduo capaz de exprimir sua originalidade, mas alguém que o faz a partir das condições reais de sua existência”.

A literatura interage com o meio social e cultural, e por visto pelo historiador como material propício a múltiplas leituras, por sua riqueza de significado para o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo (PINSKY; LUCA, 2013). Isso denota que toda ficção está enraizada na sociedade, pois em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais, o escritor explora ou inventa possibilidades de linguagem construindo um objeto autônomo de significados.

Nessa perspectiva, o estudo das relações culturais na literatura leva em conta uma discussão entre texto e contexto. Desse modo, o texto como forma de permanência cultural é, ao mesmo tempo, produtor e produto da cultura. Como tal, expressa as visões de mundo conflitantes, que se encontram e se chocam, num amplo diálogo entre umas e outras. Por isso mesmo, a literatura é uma das dimensões culturais capazes de propiciar condições para o desenvolvimento do indivíduo.

A literatura está, sim, diretamente ligada ao contexto sociocultural de seu autor e de onde ela é produzida, oferecendo-nos a possibilidade de entender, por exemplo, como um determinado personagem (seja ele ficcional ou não) foi representado e caracterizado de formas diferentes, em épocas distintas.

Assim sendo, o discurso produzido pela história tem em si a firmeza e uma dimensão científica que define as regras que estabelece o controle das operações da produção de um determinado objeto.

A narrativa, enquanto forma de constituição de sentido, opera não somente ao nível do texto, mas está inscrita, de modo mais ou menos estruturado

(dependendo da perspectiva adotada), nas vivências de homens que agem ou sofrem os acontecimentos a partir das experiências acumuladas e rearticuladas pela memória, dos seus desejos, afetos, intenções e projetos de futuro. Redirecionados para o debate sobre a especificidade da história como forma de conhecimento, questionamentos dessa natureza apontam não apenas para a necessidade de ultrapassar o plano das interrogações estritamente epistemológicas, mas também para a impossibilidade de negligenciá-lo (MARCELINO, 2012, p. 131).

Dessa maneira, a narrativa passa a ter sentido quando construída da interação e das vivências humanas, acumuladas e reorganizadas na memória. Segundo Furet, porque esta seria “a reconstrução de uma experiência vivida no eixo do tempo: reconstrução inseparável de um mínimo de conceptualização, mas na qual essa conceptualização nunca é explicitada. Esconde-se no interior da finalidade temporal que estrutura qualquer narrativa, como se fosse o seu sentido” (FURET, s./d., p. 84).

O historiador lida com o tempo, com o não visto, o não vivenciado, que só é possível ter acesso a partir de registros e sinais do passado que chegam até ele. Dessa forma, não se pode esquecer que o historiador visa reconstruir com as fontes as representações da vida elaborada pelos homens do passado (PESAVENTO, 2014).

Assim, Paul Ricoeur empenhou-se em demonstrar que uma das singularidades da narrativa histórica era também se apresentar como um discurso cuja intencionalidade apontava para um referente real (ou existente) do passado. Retomar a narrativa como uma dimensão fundamental para o discurso histórico não implicava, para Ricoeur, em um mergulho na ficção. Quando muito, a narrativa histórica poderia reivindicar para si o “duplo estatuto de realidade e ficção” (BARROS, 2011, p.34).

Pode-se se dizer a partir do exposto que a narrativa deixa de ser um mero jogo de palavras, não renunciando a realidade de onde foi construída a representação, mas sim se fazer entender a realidade passada configurada na narrativa. “Isso fará da História também uma narrativa de representação do passado, que formula versões – compreensíveis, plausíveis, verossímeis - sobre experiências que se passam por fora do vivido” (PESAVENTO, 2014, p. 43).

Desse modo, o narrador é aquele que se vale da retórica, que sabe escolher as palavras, e a partir delas construir seus argumentos, que sabe também escolher a linguagem e o tratamento dados a ela no seu texto, que fornece explicações e busca convencer, seduzir e provar a veracidade dos acontecimentos. “O mais certo seria afirmar que a História estabelece regimes de verdades, e não certezas absolutas” (PESAVENTO, 2014, p. 51).

Narrar implica em uma competência que Paul Ricoeur denomina de “compreensão prática”, e corresponde a “dominar a trama conceitual no seu conjunto, bem como cada um dos termos enquanto parte desse conjunto” (RICOEUR, 2010). Assim também podemos notar em Fedro, o personagem de Sócrates como o porta-voz autorizado de Platão, usa a narrativa na construção do diálogo entre ele e Sócrates considerando toda a construção literária do diálogo apenas como um método para tornar a argumentação mais fluida (PLATÃO, 2012).

Isso não nos faz pensar que os diálogos platônicos são equivalentes a obras literárias. Mas, certamente, existe um componente argumentativo nessas obras que as distinguem dos demais gêneros literários da época. No entanto, pode-se argumentar que Platão absorveu muitas coisas desses outros gêneros e os utilizou para desenvolver um estilo próprio no discurso. Por isso, pode-se supor que Platão teve cuidado necessário em considerar como o conteúdo dramático da obra se relaciona com o conteúdo argumentativo apresentado no texto.

Afinal, a retórica é uma atividade eminentemente pública. O exercício da retórica exige três posições distintas: a primeira posição é responsável por defender um argumento; a segunda, por atacá-lo; e a terceira, por chegar a uma decisão final (PLATÃO, 2012).

Pode-se notar na obra Fedro uma intrincada construção literária que consegue narrar uma história sobre a formação de um jovem ateniense ao mesmo tempo em que expõe uma profunda discussão sobre dois ideais de formação concorrente: a formação retórica e a formação filosófica (PLATÃO, 2012). Assim, pensar a narrativa desse modo é pensar em histórias entrelaçadas não apenas a partir das ações humanas, mas também do significado dessas ações. A tarefa do historiador é fazer-se entender, tornando assim dinâmica e verossímil a narrativa.

1.3 A literatura afro-brasileira

Ao pensarmos a literatura, nos vem de imediato a noção clássica das belas letras que foi difundida pela elite e que também se torna excludente, pois acredita-se em uma arte voltada para um grupo restrito de pessoas, em uma época onde pouco tinha acesso aos livros e à leitura. Sendo esta reconhecida e difundida como deleite por uma classe privilegiada,

algumas dessas obras ficaram guardadas no imaginário de muitos povos e ao alcance das classes menos privilegiadas.

Paulino e Cosson asseveram que:

[...] indiscutivelmente, a literatura é uma parte muito significativa do patrimônio cultural da humanidade, que precisa ser recuperada e preservada, pois é uma das formas de manutenção da identidade de uma nação. Utilizando como suporte a língua nacional, ela não só veicula a tradição consagrada como estabelece os vínculos com o que ainda não ocorreu. É a característica dialógica dessa arte-retrospectiva na medida em que promove a manutenção da tradição (PAULINO E COSSON 2004, p.66).

Assim, a literatura pode e deve abrir-se para o diálogo das culturas de maneira diferente, a fim de que haja um processo de reconhecimento do que é seu e do que é do outro, observando a partir de então que as culturas são múltiplas, ou seja, formada pelo entrelaçamento de vários costumes e crenças, de maneira que se torne heterogênea.

Quando se consideram os conceitos de heterogeneidade da linguagem e da cultura, passa a ser difícil conceber a linguagem e a cultura como abstrações descontextualizadas. Conforme se viu, tanto a linguagem como a cultura se manifestam não como totalidades globais homogêneas, mas como variantes locais particularizadas em contextos específicos (BRASIL, 2008, p.103).

Para tanto, ao estudar as contribuições culturais e literárias de um povo, é se debruçar sobre a história da sociedade no que se refere às tradições, mitos e fé na construção de sentido da própria identidade. E esta “torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2006, p.12). Hall nos afirma que a construção identitária é feita através da cultura e da história.

A literatura registra e expressa aspectos múltiplos do complexo, diversificado e conflituoso campo social no qual se insere e sobre o qual se refere. Ela é constituída a partir do mundo social e cultural e, também, constituinte deste; é testemunha efetuada pelo filtro de um olhar, de uma percepção e leitura da realidade, sendo inscrição, instrumento e proposição de caminhos, de projetos, de valores, de regras, de atitudes, de formas de sentir. Enquanto tal é registro e leitura, interpretação, do que existe e proposição do que pode existir, e aponta a historicidade das experiências de invenção e construção de uma sociedade com todo seu aparato mental e simbólico (BORGES, 2010, p. 98).

Sendo a literatura uma forma de registrar e expressar aspectos sociais, políticos e econômicos da sociedade, é testemunha dos acontecimentos e buscar interpretá-los a partir do olhar de quem a escreve, observando os valores, as regras, as atitudes, a forma de sentir e pensar desta sociedade. É ainda uma forma de ler, interpretar, dizer e representar o mundo e o tempo tem suas regras para produzir e guardar modos próprios de aproximação com a realidade, de pensar um mundo possível por meio da narrativa. A literatura trava um diálogo com a realidade a que refere de modos múltiplos, com isso há a confirmação do que existe ou propõe um algo novo, negando a realidade ou reafirmando-a, ou ultrapassa o que há ou os mantém. Esta passa a ser uma reflexão sobre o que existe e uma projeção do que poderá vir a existir; faz o registro e interpreta o presente, reconstruindo o passado e pode inventa o futuro por meio de uma narrativa pautada no critério da verossimilhança, da estética clássica, ou nas notações da realidade para produzir uma ilusão de real (BORGES, 2010).

A literatura é um instrumento de fortes relações com a sociedade de onde se origina e, essas relações se materializam de acordo com os vínculos estabelecidos entre o autor e a sociedade onde se insere, e também a partir da prática intelectual, da história cultural e social, instituindo assim uma memória e tendo prejuízo em outras, considerando os “Lugares de memórias” de uma sociedade.

Pois como afirma Nora (1993, p. 9), a memória “se enraíza no concreto, no gesto, na imagem, no objeto”. Quando recorre-se a literatura como fonte, ou seja, documento, esta possibilita o acesso a um imaginário social, pensado assim em qualquer coisa imaginada como em um conjunto variado de imagens contemplando a existência em sociedade, possibilita colher informações que, muitas vezes, não são encontradas em outras fontes, como as que fazem referências às formas de agir e de se comportar, de pensar e sonhar, de sentir e se relacionar etc., próprias do seu tempo, de um lugar e de grupos sociais inseridos em uma época (BORGES, 2010).

Se a literatura, como outros monumentos e arquivos humanos, guarda as questões de um tempo e as marcas de um povo e de um lugar, lidar com tais fontes requer a construção de instrumentos afinados capazes de lançar luz àquilo que traz em seu bojo. Se muitos de seus leitores realizaram leituras apressadas, estreitas e indevidas, às vezes, por não se deterem devidamente às fontes e aos seus delineamentos, deturpando traços, realçando uns e apagando outros com toques imperfeitos e produzindo corruptelas, torna-se necessário restaurar suas feições. Nessa busca de refazer o percurso interpretativo, cabe espoar as diversas camadas de sedimentos e raspar as crostas de análises que lhe embotam a cor original ou desfiguram o desenho primitivo, fazendo aparecer os traços encobertos

e as possíveis discontinuidades advindas das linhas que foram apagadas em muitas leituras anteriores, mas que podem ser recompostas, suprimindo lacunas e restabelecendo, em grande parte, os traços propostos pelo autor, ainda que para lê-los contra suas intenções (BORGES, 2010, p. 107).

Desse modo, pode-se notar que o processo de descoberta a partir da literatura nos leva a pensar um mundo com um novo olhar, sendo esta vista como imaginação e como disse Antônio Cândido, a literatura é o próprio do ser humano. Sendo esta de

[...] natureza complexa [...], estabelecida por seu caráter contraditório e, por consequência, humanizador, realiza a sua função por meio de três faces: a construção do objeto literário autônomo enquanto estrutura e significado; ao passo que é uma forma artística, isto é, expressiva e manifesta a visão de mundo dos indivíduos e dos grupos e as emoções; na qualidade de forma de conhecimento, inclusive como incorporação difusa de conhecimento (CANDIDO, 2004, 176).

Na visão prescrita pelo autor, a prática literária se dá pela descoberta de formas de lapidar, ou ordenar a percepção, permitindo a transição do estado de emoção para o de permanência, ou seja, a construção de sentido que dará forma aos sentidos e, com isso assegura-se a solidez. Desse modo, a literatura se solidifica pelas vias do conhecimento de forma intencional de quem escreve, satisfazendo assim a necessidade de buscar novos horizontes.

No Brasil no início do século XIX, com o crescimento da população com acesso a leitura, a literatura começa a ser disseminada agora não mais somente para deleite, mas também com status de representação de povos, lugares e cultura. Assim podemos pensar que a literatura

[...] é linguagem, é também comunicação e informação. Em sociedades mais carenciadas, por razões de várias ordens (como, por exemplo, uma urbanidade menos dinâmica, um desenvolvimento humano mais precário que interfere no grau de literacia, condições políticas objetivas que impendem sobre a liberdade de expressão), a literatura assume uma posição especial: ela pode funcionar a partir de um lugar próximo das ciências sociais, produzindo conhecimento sobre a sociedade e seus agentes (SANSONE & FURTADO, 2014, p. 295).

Com isso, percebe-se a literatura como ferramenta na construção do conhecimento social e humano, abrindo novos olhares sobre a realidade. Desse modo, observa-se que ela interpreta, representa, como também influencia por meio da leitura a transformação do contexto social no qual este ser leitor se insere. Assim em função dessa relação vivenciada entre a literatura, a liberdade de se expressar e o contexto que se encontra

inserido, encontramos diversos estilos de escrita, que pensam e reconstróem a realidade. Pois o escritor não é um ser isolado, vive no meio social, num determinado tempo, em um lugar. Por meio da sua escrita, expõem valores, suas angústias e esperanças, tensões vividas no seu tempo, suas vivencias individuais e sociais que contribuíram decisivamente na construção de sua criação, ou seja, no modo de pensar e reinventar a realidade. “As representações construídas sobre o mundo não só se colocam no lugar do mundo, como fazem com que os homens percebam a realidade e pautem a sua existência” (PESAVENTO, 2014, p. 39).

E é essa relação estabelecida com o seu entorno que faz a literatura dialogar e trocar saberes com diversos ramos do conhecimento como a filosofia, a psicologia, a história, entre outros, testemunhando sua capacidade de movimentação entre os diversos espaços do saber.

Pela literatura, se pode chegar também ao processo histórico e à narrativa historiográfica em espaço em que a reflexão se processa, não raramente, pela ‘via oblíqua’, numa conciliação entre o entredito e o entre texto. Nesse caso, a literatura contemporânea abre possibilidade para a elaboração de um novo olhar sobre a realidade, propondo uma diversidade de respostas às narrativas oficiais, quer sejam oriundas de uma ciência social ‘colonizadora’, quer resulte de processo hegemônicos de difusão de informações por instituições oficiais e pela mídia. Porque literatura não é só linguagem [...] (SANSONE & FURTADO, 2014, p. 295 e 296).

Os argumentos acima nos levam a pensar na importância da literatura na construção de conhecimento de uma sociedade, “pois em todas as fases de nossa existência a imaginação e suas formas de expressão auxiliam na compreensão de nosso mundo interior, de nosso entorno, e ainda preservando e reelaborando nossa memória cultural” (LIMA, 2010, p. 8). Essas representações podem ser consideradas matrizes geradoras de condutas e práticas sociais, dotadas de forças que se integram para explicar a realidade, onde indivíduos e grupos sociais dão sentido ao mundo por meio das representações construídas da realidade (PESAVENTO, 2014).

A literatura permite o acesso à sintonia fina ou ao clima de uma época, ao modo pelo qual as pessoas pensavam o mundo, a si próprias, quais os valores que guiavam seus passos, quais os preconceitos, medos e sonhos. Ela dá a ver sensibilidades, perfis, valores. Ela representa o real, ela é fonte privilegiada para a leitura do imaginário. Porque fala disto e não daquilo em um texto? O que recorrente em uma época, o que escandaliza, o que emociona, o que é aceito socialmente e o que é condenado ou proibido? Para além das disposições legais ou de códigos de etiquetas de uma sociedade, é a literatura que fornece os indícios para pensar como e por que as pessoas agiam desta e daquela forma (PESAVENTO, 2014, p. 83).

Assim, a literatura afro-brasileira, denominação utilizada por Florentina Sousa, que aborda a literatura a partir de questões ligadas a identidade e aos povos africanos e Afrodescendentes dando valor e reconhecimento as heranças culturais africana e popular, a escrita literária é assumida para expressar um modo novo se ver o mundo, enquanto a expressão literatura negra empregada por Luiz Cuti tem como discussão relevante a exclusão vivida por grande parte da população brasileira, sendo este influenciado pelos Cadernos Negros, Quilombhoje que discutem as questões ligadas as lutas no tocante a discriminação racial, tem sua função enquanto arte, ciência e disciplina, mas também a literatura Afro-brasileira além dessas características, traz consigo um acervo histórico, cultural, social e simbólico que ainda em muitos aspectos não foram explorados pela grande maioria do público brasileiro, devido a carga de preconceito que carrega desde o século XVII, esta produção literária.

Para isso seria necessário à volta ao acervo simbólico das culturas africanas que foram trazidas ao Brasil. Os mitos, lendas e contos populares africanos constituem a memória dos afro-brasileiros que, em diáspora, guardaram, ressignificaram e reorganizaram esses registros e foram constituídos o acervo simbólico das tradições culturais da população negra.

A literatura negra, ao lado da política e religião, tornou-se uma forma singular e privilegiada de expressão e de organização da consciência social do indivíduo negro no Brasil, o qual, já articulando uma linguagem própria, rompe o discurso da cultura oficial e se mostra como um elemento de resistência à sua própria exclusão social (LOPES, 2011, p. 11 e 12).

Sendo assim, podemos notar que por meio das histórias orais, ditados, contos, e provérbios, assim como uma gama de personagens da cultura brasileira, são heranças das várias culturas africanas aqui aportadas e podem ser entendidas como ícones de resistência das memórias incorporadas à cultura em geral, notadamente aquela vivida pelo povo. “Embora os antigos africanos das mais diversas etnias que foram trazidos para o Brasil não mais existam, o universo cultural que veio com eles permaneceu como memória. A comunicação das chamadas “culturas orais” ou ‘tradição viva’ mantém um processo interdinâmico, pessoal, integral tão importante quanto a tradição escrita” (LIMA & SOUSA, 2006, p. 84).

Ela é composta por histórias de natureza mítica que contam o início do mundo, história repletas de magia, cantigas, provérbios e manifestações populares. A literatura oral

traz versões diferentes de uma mesma história. Perpassa de geração em geração, vai assim sendo reconstruída através da memória e enriquecida e consagrada por uma construção e pela operação do coletivo. Assim Lopes afirma que a:

[...] literatura oral é o conjunto de manifestações literárias de uma sociedade ou civilização preservadas por meio da palavra falada e ou cantada. A literatura produzida na vasta área subsariana do continente africano distingue-se da literatura escrita em línguas europeias da tradição oral feita em línguas nativas (LOPES, 2004, p. 392).

Observamos, a partir do que foi dito que a literatura oral caracteriza-se pela presença de elementos fundamentais advindos da sua ligação com a oralidade, o modo de narrar e a memória como fonte de comunicação. “[...] A memória permite que se possa lembrar sem a presença da coisa ou da pessoa evocada, simplesmente com a presença de uma imagem no espírito e com o registro de uma ausência dada pela passagem do tempo” (PESAVENTO, 2014, p. 94).

Nesse sentido, é que o pesquisador Amadou Hampaté-Bâ afirma que “nas tradições africanas [...] a palavra falada se empossava, além de um valor moral fundamental, de um caráter sagrado vinculado à sua origem divina e às forças ocultas nela depositadas. Agente mágico por excelência. Grande vetor de forças etéreas, não era utilizada sem prudência” (HAMPATÉ-BÂ, 1993, p. 182). Desse modo, há o respeito pela palavra proferida, pois a mesma é portadora de força, tem o seu valor social.

Nessa perspectiva, a tradição oral no continente africano ocupou lugar de destaque em função da importância que a tradição cultural de diversos povos deram à palavra, que se traduz em vitalidade, força e sabedoria, encontrada nos contadores de histórias, que guardam saber, experiência, fatos, imagens do passado distante e o testemunham, fazendo com que a memória familiar, social e cultural seja mantida, preservada. Sendo assim, a literatura Afro-brasileira trabalha nessa perspectiva. De acordo com Octavio Ianni:

a literatura negra é um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo. Não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. Sua história está assinalada por autores, obras, temas, invenções literárias. É um imaginário que se articula aqui e ali, conforme o diálogo de autores, obras, temas e invenções literárias. É um movimento, um devir, no sentido de que se forma e transforma. Aos poucos, por dentro e por fora da literatura brasileira, surge a literatura negra, como um todo com perfil próprio, um sistema significativo (IANNI, 1988, p. 91).

E esse significado pode ser visto na cultura/herança negra no Brasil que é um dos elementos que necessita e se faz urgente de uma revisão canônica, ato que já vem sendo construído desde meados do século XX. Para tanto, é necessário que se discuta os lugares ocupados pelo negro na sociedade brasileira, fazendo ainda a inclusão do mesmo no campo das Letras, no meio acadêmico e mercadológico (SANTOS, 2014).

Sabemos que não só a participação da autoria afrodescendente na literatura brasileira é motivo de recusa para a hegemonia canônica do Brasil, mas também a revisão das questões étnico raciais como temática é notoriamente insuficiente por parte dos intelectuais. Entretanto, por ser este tema um elemento intrínseco à identidade cultural do país, em sua gênese, motiva debates que abrangem vários segmentos sociais, ressaltando sua complexidade na análise estrutural do país por envolver questões políticas, individuais/subjetivas, históricas e antropológicas entrelaçadas entre si (OLIVEIRA, 2015).

O racismo, fruto, entre outros motivos, de um ideal de branqueamento incutido desde a colonização portuguesa, é um tema/problema social que não pode ser normalizado/banalizado no inconsciente coletivo da nação, para que assim não seja normatizado, ocultamente, pela sociedade de elite na atualidade. Florentina Souza mostra que:

em cada país ou cultura, a depender do grupo que interessa incluir ou excluir, o racismo ganha endereços e manifestações diferentes, mantendo-se, todavia, o pressuposto da existência de raças inferiores que, por conseguinte, devem ser excluídas das oportunidades educacionais e de trabalho, quando não levadas ao extermínio. (SOUZA, 2006, p. 47).

Vê-se que a necessidade de debate se faz no âmbito mais profundo da sociedade, pois uma possível revisão superficial de conceitos gera um agravamento no problema secular que se vive. Tal debate necessita, ainda, transcender as barreiras da intelectualidade científica, possibilitando uma consciência rediscutida, atingindo, também, as atuações pragmáticas do cotidiano social. Souza (2006), quando diz que

não será a cor da pele ou a origem étnica o elemento definidor dessa produção textual, mas sim o compromisso de criar um discurso que manifeste as marcas das experiências históricas e cotidianas dos afrodescendentes no país. O conjunto de textos circula pela história do Brasil, pela tradição popular de origem africana, faz incursões no iorubá e na linguagem dos rituais religiosos, legitimando tradições, histórias e modos de dizer, em geral ignorados pela tradição instituída. (SOUZA, 2006, p. 61).

O Brasil é um país formado a partir de uma miscigenação racial, composta por negros, brancos, índios, mestiços, e que não poderia ter, assim, uma aspiração identitária baseada numa determinada cor. Independente de nossa cor da pele, ainda há de se considerar a carga identitária histórica em que fomos construídos. Tivemos uma grande parte de nossa construção social alicerçada nos negros africanos escravizados em nosso país, porém, mesmo com todas estas sabedorias que hoje se apresentam como obviedades, a sociedade brasileira passou muito tempo tentando se consolidar a partir de uma negação destas raízes históricas.

O branqueamento da sociedade brasileira foi um ideal por muito tempo almejado por intelectuais e mesmo por abolicionistas, que apesar de ser contra a escravidão não conseguiam se desprender dos valores da sociedade europeia, branca. Chiavenato afirma que o branqueamento:

[...] não ocorreu apenas porque alguns acreditavam que o negro era “inferior” e seria necessário “limpar o sangue” do brasileiro, ou que houvesse um planejamento formal nesse sentido. Mas essa “teoria” ajudou a aprimorar a opressão racial que nunca deixou de ser praticada contra os negros. (CHIAVENATO, 2012, p. 159).

O autor mostra como este ideal marcou a formação da sociedade brasileira deixando seus frutos no racismo e na marginalização do negro no contexto social atualmente. A ideia de inferioridades entre raças criou lacunas que ocultaram o negro dos registros históricos da cultura no Brasil, principalmente na literatura. Tal feito demonstra a necessidade de afirmação e (re) construção de uma literatura escrita por autores (as) negros (as), assim como o estudo realizado por parte da crítica contemporânea em análise de tais obras.

Ao longo da história a participação do negro no processo de estruturação do país foi prioritariamente conhecida como força de trabalho, rural ou doméstico. Entretanto, conhecendo as diversas e importantes participações nas esferas culturais, políticas e educacionais, percebe-se o envolvimento singular na construção da sociedade brasileira.

A maneira como a sociedade brasileira lidou com a herança escravocrata do país, de forma camuflada ou irônica, fez com que até a atualidade a identidade negra na formação da sociedade brasileira seja vista com muita resistência ou distorções pela elite e pelo cânone que esta institui, fruto ainda de um imaginário “europizado” do colonizador (SANTOS, 2014).

Pode-se deduzir que, no Brasil, as teorias raciais, que transformaram as desigualdades sociais em marcas de diferenças essenciais, tiveram que conviver com o mito da miscigenação visto como tendência de transformação positiva, porque entendida como impulso ao branqueamento da população. Utopicamente se pensava que a massa indiferenciada de negros, herdada da escravidão, iria desaparecendo à medida que seus descendentes se integrassem ao modelo de sociedade democrática, livre e branca, aceito sem grandes conflitos (FONSECA, 2010, p. 93).

Como aponta Florentina da Silva Souza, em sua tese/livro *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU* (2006), a necessidade de discussão dos lugares ocupados pelo negro na sociedade brasileira, inclui também no campo das Letras, no meio acadêmico e mercadológico.

Na literatura, o caso não é diferente. Do mesmo modo, há brasileiros e “brasileiros”, brasileiros que têm solidamente o perfil de protagonistas e outros que são considerados sempre secundários, invisíveis ou inexistentes. É o caso dos negros e dos afrodescendentes em geral, pouco representados. Quando isso ocorre, é sempre de modo estereotipado, preconceituoso e no papel de marginais, delinquentes, meninos e meninas de rua e prostitutas.

A representação de negros, tanto na história quanto na literatura, se produz a partir dessas ideologias de dominação e superioridade do branco e da passividade e submissão do negro. Nas capas e dentro os livros que nos ensinam desde a infância a história do Brasil, deparamo-nos sempre com cenas repetidas exaustivamente de negros acorrentados, chicoteados e maltratados.

Acostumamo-nos, todos, a enxergar os negros do passado e do presente a partir dessa visão. Eles são tidos como seres monstruosos, deformados, caricaturados e assim eternizados em pinturas. Lembrados o são em textos como os excluídos da história. Imagens registradas na memória nos perseguem e machucam, ao nos definir como seres inferiores, incapazes, feios e derrotados.

Precisamos construir uma narrativa que problematiza questões como identidade, alteridade, pertencimento, justiça e conceitos de nação e nacionalidade, e fazer-se entrecruzada a história oficial brasileira, com a “história marginal”. Criar outro espaço de diálogo e questionamentos acerca de eventos históricos, mesclados a situações fictícias. Buscar desvelar o universo social e histórico da população negra brasileira, mediante a construção de personagens que representam esse segmento populacional, além de relacioná-

los também com outros grupos marginalizados e mostrar o quanto a construção da identidade do brasileiro está arraigada a história do negro vindo da África.

No contexto da produção literária atual, Conceição Evaristo, escritora e pesquisadora afro-brasileira, afirma sobre essa literatura que [...] vê-se a literatura buscar modos de enunciação positivos. [...] A identidade vai ser afirmada em cantos de louvor e orgulho étnicos, chocando-se com o olhar negativo e com a estereotipia lançados ao mundo e às coisas negras (EVARISTO, 2006, p. 3).

Segregados, alijados de direitos e espaço digno, inexplicavelmente postos à margem, temidos e erotizados, violentados e mitificados, no decorrer de uma história de autoria alheia, suposta e imposta, os negros, também por meio da literatura, reescrevem a história nacional oficial, dando-lhe um colorido profundamente particular, daqueles que não falam somente por si enquanto autores, mas que representam uma coletividade e em seu nome se expressam, contribuindo com a construção de identidades e espaços de luta pela dignidade humana.

Essa literatura procura romper com o modelo estereotipado da literatura canônica de representar o negro, e permitir uma contra ideologia como meio de superação de séculos de discriminação e invisibilidade, sem nenhum referencial positivo.

Há, no entanto, controvérsias em torno desse assunto. Há os que defendem a ideia da literatura brasileira como raiz única, o que acaba simplesmente por reafirmar as pretensões canônicas. Outros a veem como uma literatura rizomática, onde diferentes grupos, desde os referendados hegemonicamente, quanto aqueles considerados marginais devem ter espaço de representatividade.

No meio dessa polêmica, encontra-se a literatura negra ou afro-brasileira. Para Oswaldo de Camargo, a literatura negra deve relacionar-se à realidade e à identidade do negro, sem ignorar as questões estéticas. Ela é dependente das experiências do escritor negro, que um branco pode até imitar², mas que não as têm. Se o enunciador for realmente negro, estará presente na obra a verossimilhança (Portal Afro). Aspecto muito importante para a criação literária.

² Para Oswaldo de Camargo a partir do momento que o negro resolve falar de sua realidade e identidade como negro, trazendo as marcas de sua história, mesmo dentro de uma língua portuguesa, ortodoxa, acadêmica, que seja, se ele conseguir fazer isso com arte e se essa literatura estiver sancionada por uma produção, ela existirá. A produção existe. É fato. Portanto, atestada pela produção, a literatura negra existe. Quando o negro pega suas experiências particulares e traz, sobretudo o "eu", a persona negra, com suas vivências, que um branco pode imitar mas não pode ter, o nome que damos a isso é literatura negra. Disponível em: http://www.portalafro.com.br/dados_seguranca/literatura/oswaldo/oswaldo.htm. Acesso em 20/12/2016.

Bernd (1988, p. 22) afirma que a literatura negra existe, quando da mesma emerge “um eu enunciador que se quer negro”, independente da cor da pele do escritor. Nesse sentido, qualquer um que dê voz a uma personagem negra produziria um texto passível de denominar-se literatura negra.

Já na opinião de Proença Filho (2013, p. 21), a expressão *literatura negra* pode fazer-nos incorrer na reafirmação do preconceito, pois, classificar a literatura produzida por negros de outra forma que não Literatura Brasileira, é mais uma das diversas formas de discriminação. Apesar disso, ele tem seu conceito de literatura negra, na qual percebe duas acepções: a ampla, quando produzida por qualquer um que deseje abordar a temática negra, e a restrita, quando produzida por negros e marcada por especificidades culturais negras.

Por sua vez, Conceição Evaristo (2006), escritora, enquanto teórica e crítica literária, afirma que literatura negra é a que tem o negro como protagonista do discurso e no discurso, ou seja, autoria e obra devem estar em consonância com as problemáticas das questões raciais e étnicas negras, ou afrodescendentes, como meio de justificar tal denominação.

Finalmente, para o pesquisador Duarte (2007), organizador da antologia crítica *Literatura e afro-descendência*, e um dos grandes nomes dos estudos da literatura negra ou afro-brasileira na atualidade, o que qualifica um texto como negro ou afrodescendente, é um conjunto de elementos:

Em primeiro lugar, a **temática**: “o negro é o tema principal da literatura negra”, afirma Otavio Ianni, que vê o sujeito afrodescendente não apenas no plano do indivíduo, mas como “universo humano, social, cultural e artístico de que sempre se nutre essa literatura (1988, p. 54)”. Em segundo lugar, a **autoria**. Ou seja, uma escrita proveniente de autor afro-brasileiro, e, neste caso, há que se atentar para a abertura implícita ao sentido da expressão, a fim de abarcar as individualidades muitas vezes fraturadas oriundas do processo miscigenador. Completando esse segundo elemento, logo se impõe um terceiro, qual seja, o **ponto de vista**. Com efeito, não basta ser afrodescendente ou simplesmente utilizar-se do tema. É necessário a assunção de uma perspectiva e, mesmo de uma visão de mundo identificada à história, à cultura, logo a toda a problemática inerente à vida desse importante segmento da população. Nas palavras de Zilá Bernd (1988), essa literatura apresenta um sujeito de enunciação que se afirma e se quer negro. Um quarto componente situa-se no âmbito da **linguagem**, fundado na constituição de uma discursividade específica marcada pela expressão de ritmos e significados novos e, mesmo, de um vocabulário pertencente as práticas linguísticas oriundas de África e inseridas no processo transculturador em curso no Brasil. E um quinto componente aponta para a formação de um **público leitor** afrodescendente como fator de intencionalidade próprio a essa literatura e, portanto, ausente

do projeto que norteia a literatura brasileira em geral. Impõe-se destacar, todavia, que nenhum desses elementos isolados propicia o pertencimento à Literatura Afro-brasileira, mas sim a sua interação. Isoladamente, tanto o tema, com a temática, como a linguagem e, mesmo a autoria, o ponto de vista, e até o direcionamento recepcional são insuficientes. (LIMA, 2010, p. 60-61. DUARTE, 2007, p. 104).

Considerando que o processo de comercialização e escravização negra inscreve de forma irrevogável os negros como participantes subalternos da história e da memória social brasileira, por meio da literatura denominada negra ou afrodescendente, busca-se desvelar as agruras de um presente injusto, e um passado negado por circunstâncias além de suas vontades e que produzem reflexos muitos negativos ainda hoje, mais de um século após a abolição da escravatura. E que pode sim ser considerada no cenário social brasileiro parte da literatura canônica pois todos os elementos citados anteriormente faz desta parte intrínseca da literatura nacional pois, somos todos seres social advindo de uma mesma construção identitária.

Por isso, ela apresenta um momento de afirmação da especificidade Afro-brasileira (em termos étnicos, psicológicos, históricos e sociais) que se encaminha para uma inserção no conjunto da Literatura Brasileira. A língua é fator decisivo para a realização desse percurso. Brasileiros de diferentes origens étnicas expressam sua visão de mundo através de um mesmo sistema linguístico, ou seja, a língua portuguesa preservada e transformada de acordo com a dinâmica de nosso contexto histórico-social e dos grupos linguísticos que aqui entraram em contato (DUARTE e FONSECA, 2011). Ela é escrita nesse sistema e, é simultaneamente Literatura Brasileira que expressa uma visão de mundo específica dos afro-brasileiros.

A dinâmica de tensões e contradições presentes nesse quadro literário nos ajuda a compreender as atitudes dos autores que recusam ou que valorizam suas origens étnicas; nos esclarece também sobre a necessidade de denunciar a opressão social e de evidenciar uma nova sensibilidade que apreenda esteticamente o universo da cultura afro-brasileira.

Segundo Ianni (1988, p. 207) “a literatura negra, por ainda não ter autonomia, aparece, na literatura brasileira, ‘em pequenas doses, por dentro e por fora’”. Assim, para ele, de um lado, alinha-se um grupo de escritores (uns mais, outros menos) conscientes de sua tarefa; de outro, encontra-se um conjunto de vários gêneros, ligados por um único mecanismo: o de uma linguagem que se traduz em estilos.

É possível que um dos pontos fundamentais da relação memorialística entre as culturas africanas e a literatura afro-brasileira resida no poder conferido à palavra pelos africanos, nas múltiplas possibilidades de criação da palavra, pois é por meio dela, na modalidade oral ou na modalidade escrita que o imaginário cultural entrelaça a tradição à modernidade, seja nos contos, nos orikis desses dois universos transformados pela diáspora – África e Brasil (LIMA, 2010, p.19).

Um dos pontos fundamentais da relação de memória entre a cultura africana e a literatura Afro-brasileira é a voz dada aos africanos pela palavra. E desse modo, a literatura tem cor porque nos remete a identidade, logo a valores, que de uma forma ou de outra, se fazem presente na linguagem que constrói o texto.

Neste sentido, a literatura afro-brasileira se afirma como expressão de um lugar discursivo construído pela visão de mundo historicamente identificada à trajetória vivida entre nós por africanos escravizados e seus descendentes. Como afirma Lima “se pudéssemos eleger uma palavra essencial, nesses (des) caminhos da diáspora africana e sua influência caleidoscópica no imaginário brasileiro e afro-brasileiro, elegeríamos a palavra MEMÓRIA [...]” (LIMA, 2010, p. 15).

Assim quando se acrescenta o prefixo “afro” ao texto do escritor negro ganha densidade crítica a partir da existência deste ponto de vista específico – afro-identificado – a conduzir a abordagem do tema, seja na poesia ou na prosa (BRITO, 2009). Tal perspectiva permite escrever o negro de modo diferente daquele predominante na literatura brasileira canônica. E a configuração dessa diferença passa pelo trabalho com a linguagem, a fim de subverter imagens e sentidos cristalizados. É uma escrita, que de forma distinta, busca ‘dizer-se negra’, até para afirmar o antes negado.

Na segunda metade do século XX e, mais fortemente, a partir dos anos 1980, a literatura brasileira exibe um quadro de progressivo esgotamento e superação do projeto modernista, em especial dos ímpetos de negação do passado e de celebração da brasilidade fundada na mestiçagem e representada a partir de uma visão distanciada do Outro, seja negro ou indígena. Mas do que isto, salta aos olhos o vazio marcado pela ausência de um projeto unificador, que reúna as diferentes formas de expressão em torno, por exemplo, da afirmação de um espírito nacional uno, em contraponto à diversidade cultural que nos caracteriza (DUARTE, 2014, p. 11-12).

Com a construção de uma nova identidade brasileira onde o negro e o índio faça parte, pois nessa nova construção identitária a diversidade cultural brasileira é bem evidenciada pela união dos povos que são responsáveis pela formação do povo brasileiro. Desse modo Gomes afirma que

[...] a identidade não é algo inato. Ele se refere a um modo de ser no mundo e com os outros. É um fator importante na criação das redes de relações e de referências culturais dos grupos sociais. Indica traços culturais que se expressam através de práticas linguísticas, festivas, rituais, comportamentos alimentares e tradições populares referências civilizatórias que marcam a condição humana (GOMES, 2017, p. 41).

Assim, pode-se afirmar, com segurança que as diferenças de base étnica sempre iram existir, se entendermos étnica ou etnicidade como um conjunto de crenças religiosas, práticas culturais, línguas e representações de mundo, que são compartilhadas por uma determinada comunidade ou grupo social. Para tanto, conceituar identidade étnica como algo que está ligado à cultura de um povo. Sendo a cultura ou as práticas culturais, parte da constituição da sua identidade.

Vale enfatizar ainda que a “identidade” apresenta-se também como um elemento político e organizativo, podendo ser estrategicamente negada ou afirmada de acordo com a conjuntura social e política, na qual está inserida num dado momento histórico (BARTH, 2000). Assim, pensar “ser negro” é pensar uma identidade vivida nas diferenças.

Desse modo, a identidade individual ou coletiva se forma a partir de um olhar sobre o outro; ou a partir do olhar que o outro possui sobre nós. Isso coloca em foco questões relativas a conflitos e alianças, dando a “identidade” uma roupagem, de certa forma, contingente. Desse modo, as “identidades” não devem ser pensadas como categorias fixas no tempo e no espaço. Elas se elaboram através de complexas interações dos indivíduos com seu grupo e com o grupo de fora, configurando um espaço de encontro de subjetividades (DU BOIS, 1999 [1903]).

Em consequência disso, a análise sobre “identidade” deve se deslocar do conteúdo cultural dos grupos para o estudo da emergência e da manutenção das formas de categorização desses grupos ou sociedades (POUTIGNAT & STREIFF-FENART, 1998). Ou seja, não existe uma correlação estreita entre traços culturais específicos e “identidade” de um grupo social. Então, bem mais importante para se pensar “identidade” é buscar entender como as pessoas, em seus contextos de interação, estão se definindo e definindo as outras pessoas como pertencentes ou não a um determinado grupo social.

Dessa forma, categorias genéricas como “índio” ou “negro” não dão conta do processo de formação das “identidades”, sendo mais proveitoso refletir e buscar entender a forma como as pessoas estão se reportando as suas identificações, mediante a esses cenários de interação e de mudanças. Pois, quem se define como “negro”, em um dado momento,

pode não assumir a mesma autoafirmação em outro e em situações sociais (SANSONE, 2003).

Portanto, a reflexão sobre “identidade” pressupõe sempre uma contextualização densa das especificidades das relações sociais vividas pelos indivíduos envolvidos. Nesse sentido, um Ser que, no contexto filosófico, é identidade imutável de si para si mesmo, em outros estudos, como na Antropologia, o Ser enquanto “identidade” é um fenômeno dinâmico, seletivo e situacional (OLIVEIRA, 2003). Dessa forma, dependendo da conjuntura social e político, “identidades” podem ressurgir; outras podem ser silenciadas.

Pensar assim as identidades permite considerar as pessoas como agentes sociais capazes de operar e construir sua cultura, modificando-a e transformando a si mesmo de acordo com seus valores e com interesses políticos, mesmo que neste processo de transformação da cultura e das “identidades”, ajam muitas vezes de modo inconsciente.

Appiah (1997) afirma que a construção da identidade do povo Africano se dá pela junção de todas as coisas que remeia a memória e, está ligada a luta pela liberdade. A “identidade negra”, como qualquer outra “identidade”, é extremamente dinâmica. Ela tem um valor disputado em conflitos sociais e intergrupais. E a sua formação pressupõe um trabalho de organização do grupo ou sociedade. Ki-Zerbo (1992) afirma ainda que para os africanos a construção da identidade se dá por meio da reunião de elementos dispersos de uma memória coletiva.

E pode-se notar que a identidade, na concepção sociológica, preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando - os “parte de nós”, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural (HALL, 1992, p. 58).

Quando fala-se de Brasil, pode-se pensar em um caldeirão fervilhando de culturas, representando a nação. É um povo constituído por várias culturas reunidas em um só espaço social, de povos heterogêneos na sua diversidade. É pensar uma cultura composta por várias outras. Pois segundo Candau,

em cada cultura, as formas de identidade são peculiares e basicamente representam posturas, ações ou atitudes que para outras culturas podem ser tidas como absurdas, mas para o dado contexto se configura como sendo algo normal, que faz parte do cotidiano, pois cada cultura possui uma

lógica própria, não existindo culturas sem lógica, elas apenas são diferentes entre si (CANDAUI, 2002, p.73).

Desse modo, pode-se pensar que cada indivíduo tem a capacidade de enxergar a sua cultura de maneira distinta de outras, sem, necessariamente, emitir um juízo de valor, mas percebendo as peculiaridades relacionadas a sua cultura e a cultura a cada uma dessas formas de manifestação. Dessa maneira, observa-se, que a compreensão e respeito à própria cultura e possibilita uma visão múltipla do universo cultural do outro, o que contribui para a constituição das “reconfigurações identitárias, rearranjos subjetivos, novos saberes – não tão novos para serem originais nem tão velhos que não possam ser criativos” (CORACINI, 2007, p.152).

De acordo com Candau (2002, p.74). “A cultura pode ser entendida como lente através da qual o homem vê o mundo. Conseqüentemente, pessoas de culturas diferentes usam lentes variadas, e tendem a entender a sua própria cultura como ‘natural’. O que favorece que assumam uma visão etnocêntrica”.

Sendo assim, é possível perceber que a diversidade cultural deve estar presente nas obras literárias, a fim de que se possa perceber os diversos modos de vida que existem no mundo que mesmo globalizado, resguarda suas tradições, mito e fé, a partir das múltiplas formas de linguagens culturais que são manifestadas através de símbolos distintos. E a literatura afro-brasileira trás no seu interior, um novo olhar para a construção da identidade social do negro no cenário social brasileiro. “O texto literário é um espaço plural, aglutinador de várias leituras e análises, local privilegiado de produção e reprodução simbólica de sentidos e, desse modo, fonte que pode colaborar para a enunciação ou para o apagamento de identidades” (OLIVEIRA e AHYAS, 2006, p. 136).

Antônio Candido, em sua obra *Literatura e Sociedade*, nos mostra que é possível também perceber que existe uma desleal interação entre o literário e o social, tão bem expressa pelo autor, onde pode-se notar na obra que sobressai-se a relação que o escritor mantém com a sociedade, fonte da qual sua obra sai (sociedade) e para a qual se destina, via diálogo construído pelo eu lírico (CANDIDO, 2011).

Ainda de acordo com o autor são apresentadas três funções da literatura, assim explicitadas:

Função total, derivada de um sistema simbólico, que transmite certa visão de mundo, por meio de instrumentos expressivos adequados. Ela exprime representações individuais e sociais que transcendem a situação imediata, inscrevendo-se no patrimônio do grupo. [...] Função social, ou “razão de

ser social”, conforme palavras de Malinowski, que comporta o papel que a obra desempenha no estabelecimento das relações sociais, na satisfação de necessidades espirituais e materiais, na manutenção ou mudança de certa ordem na sociedade. [...] Função ideológica, se mostra mais claro nos casos de objetivo político, religioso ou filosófico. Esta função é importante para o destino da obra e para a sua apreciação crítica, mas de modo algum é a o âmago do seu significado, como costuma parecer à observação desprevenida. Há um desígnio consciente do autor. Ela se torna mais clara nos casos de objetivo político, religioso ou filosófico [...] (CANDIDO, 2011, p. 55-56).

Tendo consciência da função da literatura e sua importância como uma forma de linguagem e de expressão artística, usada hoje por diferentes meios para transmitir informações, externar emoções, compartilhar vivências, saberes, como também expressar ideias e, tornar perceptível os aspectos históricos e culturais de uma sociedade, povo, comunidade ou nação, ela pode nos revelar, discutir o que está oculto, o que foi ou é rejeitado e, nesse aspecto se enquadrar o abuso praticado com os personagens negros, que na literatura está representação dessa prática, como também pode mostrar as suas vitórias através do seu próprio discurso.

Ao colocar em evidência a identidade do negro no cenário da literatura afro-brasileira, foi possível dar voz e vez a esse grupo no processo de reconstrução do seu espaço, visando tornar positivo o que anteriormente foi visto por muitos como negativo, impuro, inculto e sem valor. A literatura, então, se incumbiu no papel de desconstruir essas “falsas” imagens que negam o negro, substituindo-as por outras representações que afirmam e exaltam-lhe a condição humana de ser valoroso e que contribuiu e contribui na formação social do povo brasileiro.

O mundo da literatura ou mundo ficcional acontece paralelo à realidade ambiente, integrando-a e estabelecendo um intercâmbio permanente entre ambos. Em função dessa relação intrínseca entre a literatura, a liberdade e seu contexto, surgem autores dos mais diversos estilos ou escritas, que filtram e recriam a realidade. O escritor não vive isolado, vive numa sociedade, num determinado tempo e lugar. Por isso, está exposto aos valores, angústias, esperanças e tensões de seu tempo. Essa vivência social e individual do escritor é decisiva na sua criação, no seu modo de reinventar a realidade (LIMA, 2010, p. 7).

Neste cenário, surgem, os escritores e as escritoras negros que, mesmo ainda não sendo a maioria entre os intelectuais brasileiros, suas vozes já conseguem romper o silêncio antes encontrado na construção das obras literárias brasileiras e que precisam ser ouvidas em detrimento ao resgate da cultura negra no Brasil.

1.3.1 O surgimento da manifestação literária contemporânea afro-brasileira

A mobilização dos negros brasileiros neste século iniciou com a Frente Negra Brasileira (FNB), nos anos 1930, primeiramente em São Paulo, que tem como alvo principal as lutas contra a segregação de espaço que passa a ocorrer através da discriminação racial informal e ilegal que ocorria e ainda ocorre. A FNB deixa de fora a defesa das formas de cultura africana como o candomblé e a Umbanda, pois continuavam sendo vistas como primitivas, mesmo cultuadas pela elite brasileira branca, como exemplo pode-se apontar romancistas e antropólogos (GUIMARÃES, 1999). Desse modo o autor afirma ainda que no Brasil.

Em 1915, no Brasil, surgiu a imprensa negra e em 1930 foi criada a Frente Negra Brasileira. O autor, Abdias Nascimento, escreveu Dramas para negros e prólogos para brancos e fundou o Teatro Experimental do Negro, na cidade São Paulo, onde foi valorizado a sua iniciativa uma grande contribuição da cultura africana, no Teatro Experimental as peças eram escritas e encenadas por negros, passando assim a ser um exemplo brasileiro de negritude. E o poeta Eduardo de Oliveira, em 1960 faz a publicação de Gestas líricas da negritude, com uma proposta de negritude baseada na união fraterna, e não só na exaltação da raça (OLIVEIRA, 1967).

O Teatro Experimental do Negro, ativo principalmente no Rio de Janeiro dos anos 50, ampliará a agenda antirracista no Brasil, incluindo, de forma incisiva, a luta contra a introjeção do racismo pela população negra, principalmente a introjeção do ideal de embranquecimento, dos valores estéticos brancos e da detração da herança cultural africana. A ideologia predominante no movimento ainda será, entretanto, nacionalista e integracionista [...] (GUIMARÃES, 1999, p. 8).

Pensando como espaço específico de produção literária, a literatura afro-brasileira ou negra, mesmo existindo desde os primeiros momentos do Brasil, foi sempre vista, como exemplo dos que não pertenciam a classe do poder, sem nenhuma expressividade artística e sem valor sócio cultural. O modo de viver, de ser e conviver dos povos africanos nunca foram aceitos e respeitados, mais serviu para orientar os senhores de escravos na hora de distribuí-los pelas suas propriedades, objetivando, a princípio, nunca manter no trabalho, ou no mesmo espaço, escravizados de locais e línguas próximas, evitando assim a união em prol da liberdade.

Assim, percebe-se que as teorias racistas acabam por retirar do cenário brasileiro a literatura ligada aos africanos e afro-brasileiros, escravizados ou não, que possuíam produções literárias na época colonial/imperial. “Os africanos trazidos para cá tinham seus próprios costumes, sua própria identidade e ao chegarem, sua liberdade foi cerceada, tanto que foram proibidos de exercerem seus cultos religiosos e seus costumes, foram escravizados e não tinham direito algum, pois eram “propriedade” de seus senhores” (OLIVEIRA e MALTA, 2015, p. 4).

O grande desafio na atualidade é conscientizar que existe uma grande diversidade cultural na sociedade brasileira que tem como um ideal de cultura os padrões da classe dominante. Lima, nos diz que:

[...] a sociedade brasileira é constituída por uma diversidade étnico-cultural muito grande, aspecto que a torna uma das mais miscigenadas do mundo. Se por um lado, esse aspecto é considerado positivo, pelas possibilidades de troca de experiências, valores e saberes entre esses povos/grupos/comunidade, por outro, temos o desafio de construir projetos educativos que tenham a capacidade e o compromisso de reconhecer essa riqueza cultural, utilizando-a [...] no processo de formação de cidadãos críticos capazes de conviver e respeitar as pessoas e suas diferenças culturais, étnicas e políticas (LIMA, 2009, p. 1).

Portanto, deve-se pensar a formação de cidadãos que respeitem a diversidade cultural existente, aprendendo a conviver e a compartilhar experiências e saberes, e a literatura favorece esse espaço de saber, possibilitando acabar com a discriminação e o preconceito que ainda persiste em nosso meio. É necessário, a partir da literatura que se faça um resgate da identidade cultural, que a sociedade dominante tem como prevalência a tentativa de uma homogeneização cultural que privilegia um determinado padrão e nega a diversidade e as diferenças em nome de padrões baseados em arquétipos da cultura europeia e/ou americana.

Tendo a Literatura um caráter ideológico muito forte, sendo produções literárias expressões de pensamento de diferentes momentos históricos e sociais e, no passado não muito distante, os personagens tinham suas características principais pautadas em homens e mulheres de cor branca, pessoas da cor negra quando apareciam eram personagens coadjuvantes sem voz ativa na história e sempre em situações inferiores ou de servidão. Isso vem sendo quebrado aos poucos com obras em que a personagens negras ganham destaque, são personagens principais, mostrando a importância da sua cultura, da luta contra o

preconceito, em papéis que exercem funções diferente daquela ligada à inferiorização e ao caráter servil.

Essas obras literárias que passam a mostrar o valor da população negra auxiliam na construção e/ou no resgate de uma identidade que foi sendo perdida ao longo do tempo. Para Hall (2009) a questão identitária está sendo amplamente discutida na teoria social onde o ser social que, até então era visto como um ser único, passa a se fragmentar e as suas velhas identidades que mantinham o mundo social estável, estão se declinando e, passaram a gerar assim uma “crise de identidade”. Desse modo, o autor afirma ainda que:

[...] o sujeito, previamente vivido como tendo uma identidade unificada e estável, está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias e não resolvidas. [...] esse processo produz no sujeito pós-moderno, conceptualizado como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente [...] (HALL, 2006, p.12).

Assim, pode-se afirmar então que os indivíduos vão construindo sua identidade ao longo dos anos de sua vida, ou seja, de seu processo de formação, levando em conta a cultura na qual ele está inserido, mas quando estes mesmos indivíduos são colocados diante de uma cultura diferente e são obrigados a conviver e cultivar valores que não fizeram parte de sua formação inicial ocorre então a chamada “crise de identidade”, criando assim meios de reivindicar e a busca por seus antecedentes históricos para fazer o resgate e/ou a reconstrução da identidade perdida ou deixada de lado, isso significa que “[...] uma das formas pelas quais as identidades estabelecem suas reivindicações é por meio do apelo a antecedentes históricos” (WOODWARD, 2009, p. 9).

Portanto, na busca pelo resgate das raízes culturais africanas e no reforço no das contribuições para a formação cultural do povo brasileiro, contrapõem-se o que havia sido dito anteriormente, desse modo “[...] essa re-descoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizado por conflito, contestação e uma possível crise” (WOODWARD, 2009, p. 11). Pode-se observar essa questão na obra “Pele negra, máscaras brancas” de Frantz Fanon.

Eu tinha de olhar do homem branco nos olhos. Um peso desconhecido me oprimia. No mundo branco o homem de cor encontra dificuldades no desenvolvimento de seu esquema corporal [...]. Eu era atacado por tantãs, canibalismo, deficiência intelectual, fetichismo, deficiências raciais [...]. Transporte-me para bem longe de minha própria presença [...]. O que mais me restava senão uma amputação, uma excisão, uma hemorragia que me manchava todo o corpo de sangue negro? (FANON, 2008, p. 73).

É possível pensar a construção da identidade, tendo como base as ideias de Frantz Fanon, que configura em suas afirmações que o homem branco tem um olhar para o homem negro como colonizado, e daí nota-se que a relação de conflito em detrimento da inferiorização.

Valorizar a Literatura Afro-brasileira é contribuir para a construção da identidade do povo negro e, nesse sentido passa-se ter o reconhecimento da figura do negro nas narrativas literárias, podendo através delas mudar os pensamentos e amenizar os preconceitos, fazendo-se entender que as diferenças existem não como forma de gerar divisões, mas para nos mostrar que todos podem conviver de forma pacífica e cultivar o respeito mútuo e trocar de saberes e experiências.

Um dos aspectos primordiais que ao meu ver define a literatura negra, muito embora não seja um elemento norteador, em geral, dos estudos sobre o assunto, é o fato de a literatura negra do Brasil – ou afro-brasileira – ter surgido quando o negro passa de objeto a sujeito dessa literatura e cria a sua própria história; quando o negro visto geralmente de forma estereotipada, deixa de ser tema para autores brancos para criarem sua própria escritura no sentido de Derrida: a sua própria visão de mundo. Só pode ser considerada literatura negra, portanto, a escritura de africanos e seus descendentes que assumem ideologicamente a identidade de negros (LOBO, 1989, p. 91).

A autora ao conceituar literatura negra nos mostra um dado étnico, que pode-se perceber na definição que a mesma traz. Nos afirma que a existência da literatura negra partiu do momento em que o negro deixa de ser somente tema, ou seja, deixa de ser objeto para uma literatura que não o condiz e passa a criar a sua própria, assumindo assim o papel de sujeito. Para Lobo, essa mudança de papel, passando a ser protagonista e que, define o surgimento da literatura negra.

Assim pensar as origens da literatura negra ou afro-brasileira é basicamente prever que essa literatura é constituída de temas ligados ao negro, passa a ter importância, a partir do século XIX, momento em que ele passou a ser visto como parte integrante da sociedade que sofreu as práticas da escravidão.

O negro nesse período não tinha como reivindicar seus direitos, pois na sua maioria, não sabiam ler nem escrever. Não tinha como pensar a sua subjetividade a partir da literatura, pois se pôde notar que no Brasil isso só aconteceu quando os escritores passaram a defender o negro, este deixa de ser visto nas obras literárias como animais, sem alma, passando a serem contados com um novo olhar, de seres humanos, guerreiros e lutadores por

seus direitos, onde muitos autores se identificaram como afrodescendentes a partir de movimentos criados por escritores para disseminar a literatura que dá voz e vez ao negro e aos seus descendentes.

No entanto [...] Literatura no Brasil [...] nos trazem são lugares comuns relativos a determinados signos identitários, como por exemplo, a exuberância de nossa natureza tropical e a figura heroica do indígena. Nessa história, é possível entrever que nas poesias e romances brasileiros desde o século XIX o negro não é parte integrante dessa representação, ele surge como coadjuvante, ocupando na textualidade narrativa e poética, o papel subalterno, seja como escravizado, capitão do mato, empregado doméstico, configurando assim uma posição de objeto e não de sujeito da cultura, denominada nacional (LIMA, 2010, p. 21).

Nota-se que “o século XIX marca o período da nacionalidade brasileira, com a independência, a abolição e a República. A crítica literária brasileira não podia ficar à margem do processo³, pois esta fez e faz parte do conjunto das relações sociais” que se estabeleceram no Brasil (CUTI, 2010, p. 15).

Desse modo, vemos nos textos literários o resgate das matrizes históricas e culturais do negro, como também mostra a face oculta deste ser, dando ênfase as suas qualidades e ao seu discurso. Luiz Cuti afirma que cabe à literatura o papel de resgate da história e cultura do negro no Brasil: “a literatura negra não é só uma questão de pele, é uma questão de mergulhar em determinados sentimentos de nacionalidade enraizados na própria história do Africano no Brasil e sua descendência, trazendo um lado do Brasil que é camuflado” (CUTI, 2000, p.6). Desse modo, a “literatura negra”, assume o papel de denunciar e os seus criadores são porta voz dos negros da diáspora.

É necessário ressaltar a pertinência da leitura de textos de valor literário, levando-se em conta as funções da literatura, que põem em cena novos sujeitos das políticas sociais. E dessa forma, tenta-se pensar como a história do negro no Brasil ainda necessita ser passada a limpo, a fim de dá ênfase ao quanto este foi despojado de sua humanidade, lembrando também que com seu sacrifício, configurou-se uma das mais expressivas bases da nascente cultura nacional. E, apesar de suas insígnias marcarem desde os primórdios nossa formação, no entanto, na literatura, o negro surge com grande frequência

³ O processo ao qual Luís Cuti se refere é o questionamento envolvendo os africanos escravizados e sua descendência na literatura.

estigmatizado. Fala-se sobre ele, de sua vida, de seus costumes sob o enfoque do olhar branco europeu.

O negro no Romantismo foi sempre objeto e quase nunca sujeito das narrativas de grande parte dos ficcionistas brasileiros. Pode-se notar bem isso nas formas como escritores e teatrólogos colocaram-no em suas narrativas, sem ousar nos ditos sobre o negro, portanto os românticos não provocaram ruptura nos cânones tradicionais. Vivendo estes de acordo com os padrões vigentes de sua época, a causa dos escravos e a luta abolicionista constituíram-se em mais uma temática ditada pelas circunstâncias históricas, inclusive em Castro Alves, embora fosse ele o grande poeta da escravatura. Desse modo Cuti afirma que:

o romantismo além da temática (o bom selvagem, os amores arrebatados, a vida social urbana, a saga da escravização), o Romantismo investe na cor local, buscando na geografia brasileira os elementos que caracterizassem um traço identitário. Flora e fauna serão abundantemente exploradas para demarcar a brasilidade. A construção populacional será, entretanto, o fator predominante. É o período em que temática e ideologia aliam-se explicitamente à forma de escrever dos movimentos artísticos transplantados da Europa. O tom estava dado. Realismo, Naturalismo e Parnasianismo, cada um ao seu modo, também vão enfatizar a nacionalidade, empregando elementos locais. O Simbolismo, que mais se afastou desse processo, acabou, também, dando sua contribuição nessa mesma linha. Até então, nesse contexto, os descendentes de escravizados são utilizados como temática literária predominantemente pelo viés do preconceito e da comiseração. A escravização havia coisificado os africanos e sua descendência. A literatura, como reflexo e reforço das relações tanto sociais quanto de poder, atuará no mesmo sentido ao caracterizar as personagens negras, negando-lhes complexidade e, portanto, humanidade (CUTI, 2010, p. 16).

Nesse período pós-abolição, nota-se a discriminação antinegro, não havendo interação com as massas de ex-escravos que saíam do campo para as cidades, essa rejeição social aos poucos vai se sedimentando na cultura brasileira. A maneira como os escritores tratarão de temas ligados aos negros e a sua descendência no Brasil vai se dá a partir da visão europeia, inclusive no que diz respeito à dominação dos europeus desde o início da colonização.

Já no modernismo do Brasil, ao propor uma revisão de valores e aproveitar a arte popular, autóctone, sem dúvida favoreceu o discurso das minorias e das culturas, erroneamente, consideradas inferiores, redimensionando figuras desses universos socioculturais. Macunaíma de Mário de Andrade, uma das sementes da mudança, e Jorge de Lima, com A invenção de Orfeu, avançam em tal conscientização. Desse modo Cuti afirma que

na segunda década do século XX, o Modernismo retoma veementemente as ideias de se caracterizar uma nacionalidade literária, buscando na população pobre e nos índios a sua inspiração. Mas desses segmentos sociais quer tão somente as manifestações folclóricas, não seus conflitos. Assim, encontra motivos para experimentações de linguagem, restabelecimento de mitos, superstições, danças, músicas e religiosidade (CUTI, 2010, p. 18).

Sendo a literatura uma das instâncias discursivas mais importantes, pois trabalha com a configuração do imaginário de milhões de leitores, o texto literário passa a dá voz aos antes excluídos.

Nesse sentido, o texto afro-brasileiro se inscreve no proposto por Bhabha (1998, p. 321) acerca da poesia do colonizado. Para ele o discurso poético do colonizado, não só encena o “direito de significar”, como também questiona o direito de nomeação que é exercido pelo colonizador sobre o próprio colonizado e seu mundo.

Um sentimento positivo de etnicidade constrói uma textualidade negra, se pensarmos conforme o escritor Cuti (2002, p. 32), quando afirma que “a literatura brasileira é abusivamente branca, em seu propósito de inviabilizar e estereotipar o negro e o mestiço”.

A afirmativa de Cuti pode ser facilmente certificada em obras fundamentais da literatura brasileira, desde sua formação até à contemporaneidade. O discurso literário brasileiro em consonância com várias cadeias expressivas, tais quais o político, o religioso, o medicinal e outros, traz em seu bojo uma gama de estereótipos do negro.

Nos anos 2000, pode-se nota que ocorreu uma mudança na temática da literatura afro-brasileira que antes tinha mais um propósito combativo, dando espaço para uma diversidade de temas e nota-se também uma melhor elaboração na forma de expressão. E permanece a luta em prol da valorização da escrita afro-brasileira, buscando demarcar seu espaço e, ao mesmo tempo dialogar com as demandas sociais e políticas do Movimento Negro em seus diversos matizes. Esse projeto se fortificada cada dia mais, desde 1978 a partir da série Cadernos Negros (publicações anuais), onde autores se voltam para os séculos anteriores, na buscar de resgatar autores e textos relegados pela história literária e, que foram precursores da produção na contemporaneidade.

Os conceitos mostrados acima a respeito do surgimento da manifestação literária contemporânea afro-brasileira é uma forma de mostrar as várias vertentes que existe da mesma, mas, sem a intensão de tomar partido de nenhuma delas.

2 O USO DA LITERATURA NO ENSINO DE HISTÓRIA PARA A CONSTRUÇÃO DA MEMÓRIA E IDENTIDADE NA SALA DE AULA

Havia na cidade uma pedra mágica. Durante o dia, escura e opaca, absorvia a luz e tudo que a circundava. À noite, transmudava-se em brilho iluminando a tudo e a todos com a luz que recolhera anteriormente. “A literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta, semelhante à pedra de Bolonha, que irradia de noite o que provisionou durante o dia, e, por esse fulgor indireto ilumina o novo dia que chega”. (Mencionada por Roland Barthes em Aula, 1980, p. 19). Assim funciona o texto literário em relação aos saberes que guarda a cada escritura, mas sem aprisionar dentro de si. Ao contrário, libera-os com brilho a cada leitura.

Segundo Barthes, a literatura tem o poder de se metamorfosear em todas as formas do discurso, pois ela nos narra o que fomos, o que somos e o que seremos. Sua magia nos transporta para vários lugares, várias épocas, mantendo um diálogo entre leitor e escritor, tornando o mundo compreensível, repleto de cores, sabores e formas. É preciso que a literatura ocupe um lugar especial nas escolas e que seja vista como uma forma de expansão de conhecimentos, experiências e expressão do ser humano.

Na leitura e na escrita de texto literário podemos encontrar o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos possibilita a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. Isso acontece porque ela nos permite experiências e, ainda assim, sermos quem somos. É por isso que ela é considerada uma experiência a ser realizado. Ela é mais do que um conhecimento a ser reelaborado, ela é a incorporação do outro em mim, sem a renúncia da minha própria identidade (COSSON, 2006).

A literatura abre portas para o conhecimento, é através dela que buscamos entender a evolução da humanidade, o nosso agir, a história do passado e do presente, renovamos e tecemos conceitos. O mundo literário é vivo e está presente em nossas vidas não só no ambiente escolar, mas em nosso cotidiano. Por esse motivo, devemos valorizá-lo e incentivar a sua prática. Barthes afirma que

a literatura faz girar saberes, não fixa, não fetichiza nenhum deles: ela lhes dá um lugar indireto, e esse indireto é precioso. Por um lado, ele permite designar saberes possíveis – insuspeitos, irrealizados: a literatura trabalha nos interstícios da ciência: está sempre atrasada ou adiantada com relação a esta (BARTHES, 2006, p. 18-19).

Nota-se então, que o saber que a literatura mobiliza nunca é inteiro, acabado, ela não nos diz que sabe alguma coisa, ou melhor dizendo, que ela sabe algo das coisas, ou que sabe muito sobre os homens.

Antônio Candido nos diz que

a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (CANDIDO 1995, p. 186).

A partir da ideia compartilhado por Antônio Candido o nosso corpo é a soma de vários outros corpos ou identidades. Ao corpo físico, somam-se um corpo que é linguagem, um que é sentimento, outro que é o imaginário, um outro que é profissional, e assim vai sendo construído um ser, isso quer dizer que somos a mistura de todos esses corpos, e é essa mistura que nos torna seres humanos. E as diferenças existentes entre nós se devem na forma como nós exercitamos esses diferentes corpos ou identidades. Quando deixamos de usar um desses corpos, ocorre o atrofiamento do mesmo por falta de atividades.

Nesse sentido, o nosso corpo designado linguagem funciona de modo especial. Pois todos nós a usamos de muitas e variadas formas em nossa vida, isso acontece de tal modo que o nosso mundo é aquilo que ela nos permite dizer, isto é, a materialização constituída do mundo é, antes de mais nada, a linguagem que o expressa. E nós constituímos o mundo a partir dela, ou seja, basicamente por meio da palavra. Sintetizando, podemos dizer que quanto mais exercitamos a linguagem, mais aumentará o cabedal de informações e mais fortalecida era estará. “Na ordem do saber, para que as coisas se tornem o que são, o que forma, é necessário esse ingrediente, o sal das palavras. É esse gosto das palavras que faz o saber profundo, fecundo” (BARTHES, 2006, p. 20).

No exercício da literatura, podemos ser outros, viver como os outros, e ultrapassar o tempo e o espaço de nossa experiência e, ainda assim, sermos nós mesmos. E é por isso que internalizamos com muita mais intensidade as verdades representadas na poesia e na ficção. De acordo com Cosson,

a experiência literária não só nos permite saber da vida por meio da experiência do outro, como também vivenciar essa experiência. Ou seja, a ficção feita palavra na narrativa e a palavra feita matéria na poesia são processos formativos tanto da linguagem quanto do leitor e do escritor. Uma e outra permitem que se diga o que não sabemos expressar e nos falam

de maneira mais precisa o que queremos dizer ao mundo, assim como nos dizer a nós mesmos (COSSON, 2006, p. 17).

É por ter essa função maior de tornar o mundo mais compreensível, transformando sua materialidade em cores, odores, sabores e formas que são intensamente humanas que a literatura tem e necessita de lugar especial na escola. Portanto, para que ela possa cumprir o seu papel de humanizar, precisamos mudar os rumos da escolarização.

[...] A literatura faz girar os saberes [...] é categoricamente realista, na medida em que ela sempre tem o real por objeto de desejo; e direi agora, sem me contradizer, porque emprego a palavra em sua acepção familiar, que ela é também obstinadamente: irrealista; ela acredita sensato o desejo do impossível (BARTHES, 2006, p. 23).

Ela traz no seu bojo além de aspectos cognitivos, fatos histórico-culturais, fazendo assim o resgate dos significados culturais historicamente atribuídos a um meio social, ao autor, a obra, ao gênero, ao estilo etc., fazendo assim cada ato de leitura uma descoberta, um fato inusitado, como também um exercício coletivo e pessoal de reverência. E quando é vista pela dimensão cultural, temos o reconhecimento individual dos significados e valores culturais historicamente associados ao texto.

Antônio Candido (2006) discutindo o fato de que a literatura possui aspectos da realidade, observa que os aspectos históricos, sociais e culturais estão presentes no texto literário, mas é o texto que deve fomentar esse contexto, ou seja, o texto literário não deve ser visto como um lugar onde se busca encontrar um determinado aspecto ou um fator histórico e social, porque o texto traz uma verdade “imaginada”, “representada” e expressa esteticamente e esses aspectos são o elo entre o leitor e o real.

A literatura deve ser vista em sua diversidade e é hoje, mais do que nunca, uma mediadora entre diferentes culturas. Nesse contexto, o professor deve ter em mente que, seja qual for a forma de ensino ou recursos tecnológicos hoje adotados, o texto deve ser o condutor, o protagonista da relação professor/aluno e deste com o mundo e consigo mesmo. Ela traz traços marcantes da vida, dos povos e de suas tradições, hábitos e costumes, também as produções, aspirações, repulsas e temores dos povos em cada época, independente da classe social, nacionalidade, raça ou cor, através de um mundo idealizado mimeticamente. Assim Sevcenko (1995, p.21) afirma que “a literatura, portanto fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não se concretizaram. Ela é testemunho triste, porém sublime, dos homens que foram vencidos pelos fatos”.

Na atualidade, a escola busca formar o cidadão pleno, que saiba perceber o mundo ao seu redor de forma crítica e saber agir sobre sua realidade. Com este intuito é necessário que seja oferecido ao educando situações de leitura que oportunizarão a este o pensar sobre. Assim o acesso a literatura na educação básica é de extrema importância para a formação cidadã dos alunos.

No Ensino Médio, o ensino da literatura limita-se à Literatura Brasileira, ou melhor dizendo, à história da Literatura Brasileira, usualmente na sua forma mais improdutiva, quase como apenas uma forma cronológica de trabalhar a literatura, em uma sucessão dicotômica entre estilos de época, cânone e dados biográficos dos autores, acompanhados de momentos históricos, rasgos de gêneros, formas fixas e algumas retóricas em uma perspectiva muito tradicional, não levando em conta o desenvolvimento da criticidade do aluno, da revitalização da memória e da construção da identidade deste ser pois, todo esse mundo fabuloso faz parte da nossa história e da construção das múltiplas identidades. E é necessário mudar essa realidade pois a literatura é fonte infindável de informações, onde podemos ressignificar esses saberes na escola, passado o conteúdo desta ser fundamental.

A Literatura e a História têm uma relação complexa e de intimidade, no que se refere aos seus textos e também as discussões travadas em torno dos mesmos. Para o historiador, um livro de Literatura deixa de ser um passatempo ou uma distração. E passa a ser uma fonte reveladora de aspectos que não aparecem nas fontes ditas oficiais e, nos leva a pensar nas representações que um determinado fator pode ter e suas mudanças no decorrer do tempo, ou seja, é uma nova forma de pensar história em um âmbito cultural. A Literatura, por sua vez, procura na história, uma inspiração e uma fonte para, a partir de algum fato histórico, construir seu enredo.

O historiador ao se aventurar com as fontes literárias, deve-se atentar para alguns fatores importantes no trabalho. Por vezes, o uso dessa fonte é questionado: de que maneira a escrita literária pode ser entendida como uma verdade, se o seu autor usa de artifícios ficcionais para escrever a obra? Ora, a história por si não é uma verdade absoluta, e sim uma representação e uma perspectiva sobre determinado assunto que o historiador trabalha, amparado por suas fontes e suas teorias.

Sendo a literatura um produto social e, segundo Valdeci Rezende Borges (2010, p. 95), “ao mesmo tempo que representa a sociedade, contribui também para moldá-la e construí-la para o seu devir”. Assim, o escritor é influenciado por sua posição social, ou seja,

ele “não é apenas um indivíduo capaz de exprimir sua originalidade, mas alguém que o faz a partir das condições reais de sua existência”.

A Literatura está, sim, diretamente ligada ao contexto sociocultural de seu autor e de onde ela é produzida, oferecendo-nos a possibilidade de entender, por exemplo, como um determinado personagem (seja ele ficcional ou não) foi representado e caracterizado de formas diferentes, em épocas distintas. Dessa maneira, uma obra literária

[...] Constitui-se parte do mundo, das criações humanas, e transforma-se em relato de um determinado contexto histórico-social. Por isso, ‘qualquer obra literária é evidência histórica objetivamente determinada – isto é, situada no processo histórico’, cabendo ao historiador se debruçar sobre estas obras como uma ‘nova’ fonte de percepção para a produção historiográfica, indagando, questionando, trazendo a tona a sua visão sobre determinado tempo (SENNA JUNIOR, 2010, p. 5).

Daí é possível a importância que a literatura tem na reformulação de saberes, na construção e reconstrução de conhecimento acerca do mundo que o cerca, do outro e os valores culturais que norteiam a sociedade. E a literatura tem esse papel de formar cidadão conscientes e formadores de opinião pois, neste campo do saber podemos viajar por mundo nunca dantes ido pelo leitor e compreender sociedades nunca visitadas, podemos dizer que somos marujos em terras nunca antes navegadas mas, com sede de conhecimento e, cabe a nós professores explorar e instigar nossos alunos nessa maravilhosa proposta, que é despertar a partir da literatura a construção de pessoas melhores, e também abrir a visão dos nossos alunos para transformar a nossa sociedade em um lugar melhor, sem preconceito, sem discriminação, enfim um lugar onde o respeito e as diferenças e a dignidade prosperem.

2.1 Ensino de História e Literatura

O objetivo do ensino de história é compreender os processos e os sujeitos históricos, desvendando as relações que são estabelecidas entre os grupos humanos em diferentes tempos e espaços. Os historiadores precisam estarem atentos as múltiplas possibilidades e alternativas apresentadas nas sociedades, tanto nas de hoje quanto nas do passado, que emergiram da ação de forma consciente ou inconsciente dos homens; procurando apontar para os desdobramentos que se impuseram com o desenrolar das ações dos sujeitos que compõem um determinado meio social (BEZERRA, 2007).

O Ensino de História, assim como das demais disciplinas tem o intuito de assegurar a formação cidadã e fornecer subsídios para progredir no meio social do trabalho. Desse modo o ensino precisa ser feito de forma contextualizada, sendo que para isto o professor necessita ter conhecimento diversificado. De acordo com Karnal,

o professor é o elemento que estabelece a intermediação entre o patrimônio cultural da humanidade e a cultura do educando, e necessário que ele conheça, da melhor forma possível, tanto um quanto outro. O professor precisa conhecer as bases de nossa cultura: as formas de organização das sociedades humanas, a evolução das civilizações, as cidades-estados da Antiguidade, a Revolução Francesa, a escravidão no Brasil, o desenvolvimento do capitalismo, os movimentos sociais, as condições de vida das populações no passado, sua cultura material e suas ideias, a música de Beethoven, o cinema de Charlie Chaplin, a literatura de Machado de Assis e por ai afora. (KARNAL, 2016, p. 23).

O professor necessita ter conhecimento de outros contextos para usar como ferramenta no ensino de história. E a literatura pode favorecer aprendizagens essenciais que auxiliem os alunos em sua formação como cidadãos autônomos, críticos, participativos, que possam atuar na sociedade com competência, dignidade e responsabilidade. O uso desta no ensino de história pode favorecer ao aluno se perceber como ser social, como alguém que vive numa determinada época, oriundo de uma determinada classe social.

Nesse contexto,

Faz parte da construção do conhecimento histórico, no âmbito dos procedimentos que lhe são próprios, a ampliação do conceito de fontes históricas, que podem ser trabalhadas pelos alunos: documentos oficiais, textos de época e atuais, mapas, ilustrações, gravuras, imagens de heróis de histórias em quadrinhos, poemas, letras de música, literatura, manifestos, relatos de viajantes, panfletos, caricaturas, pinturas, lotos, rádio, televisão etc. O importante é que se alerte para a necessidade de que as fontes recebam um tratamento adequado, de acordo com sua natureza (BEZERRA, 2007, p. 28).

É de extrema necessidade, deixar claro que o ensino de história não tem o intuito de forma historiador, e sim organizar os conteúdos e articular as estratégias para trabalhar com eles, levando em conta os procedimentos para a produção de conhecimento histórico. Assim, a História pensada como processo, busca aprimorar o exercício da problematização da vida social, tendo esta como ponto de partida, para a investigação produtiva e, identificar as relações sociais de grupos locais, regionais, nacionais e de outros povos. As diferenças e semelhanças, as tradições, os conflitos, as igualdades e diferenças existentes nas sociedades,

nos ajudam comparar problemáticas atuais com as de outros momentos históricos, de forma a analisar criticamente o seu presente e buscar relações possíveis com o passado afim de agregar valores na construção da sua identidade.

O aluno precisa se perceber como sujeito histórico, ser humanizado e nada mais interessante para isto, do que um ensino de história que o proporcione refletir sobre essa realidade, pois as informações contidas (conteúdos) se transformam em conhecimento, e este faz parte do cotidiano do aluno para transforma a realidade que o cerca, pois, o conhecimento histórico por si próprio, carrega profundo potencial transformador. Fazendo assim,

perceber a complexidade das relações sociais presentes no cotidiano e na organização social mais ampla implica indagar qual o lugar que o indivíduo ocupa na trama da História e como são construídas as identidades pessoais e as sociais, em dimensão temporal. O sujeito histórico, que se configura na inter-relação complexa, duradoura e contraditória entre as identidades sociais e os pessoais, e o verdadeiro construtor da História (BEZERRA, 2007, 45).

Assim, é preciso enfatizar que o contexto apresentado pela História não é o resultado apenas da ação representada pelas figuras em destaque, consagradas pelos interesses explicativos de grupos, mas sim a construção de forma consciente/inconsciente e imperceptível de todos os agentes sociais, individuais ou coletivos pertencente a esse grupo.

Percebe-se então, que nessa perspectiva o texto literário serve de suporte para o aluno compreender um meio social, os comportamentos, a política e a cultura de uma determinada sociedade, pois os textos literários possibilitam abordagens mais complexas que merecem ser introduzidas na sala de aula pelo professor de história.

2.2 Currículo e Identidade

Daí percebemos a necessidade de se trabalhar um currículo multicultural onde podemos contextualizar e compreender o processo da construção das diferenças e das desigualdades. Perceber as diversas identidades contida no ambiente escolar, nos proporciona um engajamento na luta pela equidade e igualdade de direitos.

A democratização dos contextos educacionais nos remete questionarmos sobre os currículos em vigor que em grande parcela das escolas, dado seu tratamento privilegiado aos elementos provenientes da cultura dominante e, daí, à inserção e problematização daqueles conhecimentos advindos das culturas subordinadas (HALL, 2003). Percebe-se a

necessidade de desafiar e desarticular o currículo escolar monocultural, fazendo assim a desestabilização da hegemonia da cultura ocidental, passando a questionar as representações, as imagens e os interesses expressos em diferentes artefatos culturais, buscando explicar as relações de poder existentes nos mesmos (CANDAU e MOREIRA, 2014).

As investigações sobre o currículo inspirados na multiculturalização retificam seu papel decisivo na constituição de identidades. Onde “a cultura transformou-se, assim em um dos elementos mais dinâmicos e imprevisíveis das mudanças históricas na contemporaneidade” (CANDAU e MOREIRA, 2014, p.8). Assim o impacto da revolução cultural influencia fortemente na construção da nossa subjetividade, da nossa própria identidade e, do nosso comportamento no meio social, perde-se então a visão da identidade de forma coerente, concebida no nascimento e desenvolvida ao longo da vida, sendo esta substituída pela concepção da identidade como fragmentada, contraditória e permanentemente em processo de construção, ou seja, as identidades são construídas culturalmente e formadas pela representação constituída, no âmbito cultural.

As modificações culturais desestabilizam as estruturas sociais que ancoram os sujeitos, causando mudanças nos modos de ser, sentir e pensar. Na visão de Hall (1997), a linguagem assume função primordial quanto à estrutura e organização das sociedades, dada a intensificação do fluxo de produção, circulação e trocas culturais. A cultura, por sua vez, exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida, pois todas as práticas sociais comunicam um significado. Hall enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura. O autor assevera que a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social. Qualquer artefato cultural, portanto, implica processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação (CANDAU e MOREIRA, 2014).

A reorganização de todo o campo cultural a partir do impacto da expansão do capitalismo, é outro fator determinante para a eclosão da educação multicultural. O acesso à TV e à publicidade foi democratizado, disseminando variadas imagens e textos culturais que enfraqueceram o poder cultural das elites. Veja-se, por exemplo, o borramento das fronteiras entre alta e baixa cultura, antes claramente delimitadas pelo usufruto de artefatos culturais. Hoje, a literatura de ficção científica, a música clássica, o balé, o esporte amador etc., se deparam com as produções da indústria cultural, o balé contemporâneo e o esporte

profissional. Estes artefatos da cultura de massa ajudaram a tornar opaca a linha que separava alta e baixa cultura, produzindo novos deslocamentos e hibridismos entre os grupos, novas imagens e sentidos, enfim, outras fronteiras.

As modificações culturais desestabilizam as estruturas sociais que ancoram os sujeitos, causando mudanças nos modos de ser, sentir e pensar. Na visão de Hall (1997), a linguagem assume função primordial quanto à estrutura e organização das sociedades, dada a intensificação do fluxo de produção, circulação e trocas culturais. A cultura, por sua vez, exerce um papel constitutivo em todos os aspectos da vida social, pois todas as práticas sociais comunicam um significado.

Hall enfatiza que a centralidade da cultura é um fator constituinte do sujeito, pois a identidade é resultado do processo de identificação que os discursos culturais fornecem, posicionando os sujeitos nos sistemas simbólicos, ou seja, no interior de cada cultura. O autor assevera que a centralidade da cultura dissolveu a fronteira entre a subjetividade e a identidade, entre o psíquico e o social. Qualquer artefato cultural, portanto, implica processos de representação, identidade, produção, consumo e regulação. Diante desses argumentos, a questão da identidade e das formas como elas são representadas tornam-se fundamentais. Onde o que interessa saber é como as identidades foram produzidas e como as representações que se fazem delas as afetam e imobilizam. O importante é entender como os discursos e práticas atuam de modo a levar os sujeitos a assumirem certas posições no sistema social e como os sujeitos são construídos por esses mesmos discursos e práticas. Em outras palavras, é preciso conhecer o processo de identificação.

Partindo dessa análise, percebemos que o currículo é um artefato cultural, pois, a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra e seu “conteúdo”, uma construção social. Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem a análise das relações de poder que operaram para (re) organizar determinada proposta curricular e não outra, onde se incluem determinados conhecimentos e não outros. Na ótica cultural se destacam as estreitas conexões entre a característica construída do currículo, a produção de identidades culturais e a descrição das diversas formas de conhecimento corporificadas.

Uma das consequências do enfoque cultural para a teorização curricular consiste na diminuição das fronteiras entre, de um lado, o conhecimento acadêmico escolar e, de outro, o conhecimento cotidiano e o conhecimento da cultura de massa. Conforme se viu, todo conhecimento, na medida em que se constitui num sistema de significação, é cultural.

E apesar da renovação teórico-metodológica da História nos últimos anos, o conteúdo programático dessa disciplina na educação básica tem primado por uma visão monocultural e eurocêntrica de nosso passado. Assim pensar um currículo culturalmente orientado requer a abertura para as manifestações culturais, onde se respeite as tradições, os rituais, e todo um contexto histórico e política que interfira na construção da identidade desse sujeito. E para ajudar nesse processo dispomos de uma ferramenta extraordinária, que é a literatura, nela podemos perceber a diversidade, do ponto de vista cultural, a construção histórica e social das diferenças, bem como identificar que essa construção ultrapassa as características biológicas. Observar que as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, dos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

2.3 Literatura, memória e identidade

A memória, como estratégia narrativa, garante ao narrador conservar o passado na forma que é mais apropriada a ele. Na realidade, o que se vê então não é livro sobre memória, nem sobre história, fica na interseção dessas realidades. Aqui a memória é como um dispositivo de construção textual é a estratégia responsável pela arquitetura geral do romance penetrando no passado a partir do presente e dessa forma dando ao leitor vários níveis do passado revisitado, como quadro-cenas.

Pierre Nora afirma que memória é vida, cheia de revitalizações e identificações através de seu jogo de lembranças e esquecimentos:

[...] porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam, ela se alimenta de lembranças vagas, telescópicas, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras ou projeções (NORA, 1993, p. 9).

Sobressai-se, ainda dentro da temática, Jacques Le Goff (1994) quando afirma que a memória não é uma propriedade da inteligência, mas a base sobre a qual se inscrevem as concatenações dos atos. Para o autor, a memória representa uma invenção em nível complexo, sendo conquistada progressivamente pelo homem na busca do seu passado individual; assim como a história constitui para o grupo social a conquista do seu passado coletivo. Daí esta ser compreendida como “a propriedade de conservar certas informações;

ou ainda, como conjunto de funções psíquicas que pode levar o homem a atualizar impressões passadas, ou que ele represente como passadas” (LE GOFF, 1994, p. 423). Ainda segundo o autor a dualidade memória e história foi reafirmada; em “Documento/Monumento”, entre “a memória coletiva e a sua forma científica, a história” (LE GOFF, 1998. p. 535).

Como a literatura interage com o meio social e cultural sendo visto pelo historiador como materiais propício a múltiplas leituras, por sua riqueza de significado para “o entendimento do universo cultural, dos valores sociais e das experiências subjetivas de homens e mulheres no tempo” (PINSKY; LUCA, 2013, p. 83). Isso significa que toda ficção está enraizada na sociedade, pois em determinadas condições de espaço, tempo, cultura e relações sociais, o escritor explora ou inventa possibilidades de linguagem construindo um objeto autônomo de significados.

Em nível discursivo, parece haver uma mudança que tornou a problemática cultural parte imperiosa nos estudos acadêmicos. A produção literária dentro ou fora da academia sempre se relacionou com questões culturais. Partindo de tal premissa, pode-se dizer que as obras literárias esboçam respostas, implícita ou explicitamente, às tais questões, bem como oferecem uma gama de modelos implícitos de como se formam conceitos como cultura, identidade e memória. Em vista do exposto a literatura deixa de se constituir enquanto texto autônomo e independente e passa a estabelecer representações espaciais e ideológicas, atribuindo ao mundo literário evidências do mundo dito real.

A reconstituição da identidade cultural é feita através da memória. A memória é um recurso essencial para conservação do passado, além de explicar ou justificar os processos de transformação do presente, sendo ela individual e coletiva, para Halbwachs (2006), o indivíduo compartilha das duas memórias, e estas se aproximam no mesmo universo histórico e cultural.

Dessa forma, Halbwachs defende que:

[...] a memória individual existe, mas ela está enraizada dentro dos quadros diversos que a simultaneidade ou a contingência reaproxima momentaneamente. A rememoração pessoal situa-se na encruzilhada as malhas de solidariedade múltiplas dentro das quais estamos engajados (HALBAWCHS, 1990, p. 14).

A memória é uma ferramenta de que o homem dispõe para reconstituir e reconstruir o passado e assim reafirmar suas identidades no presente. E a literatura serve

como forma para a representação de traços característicos da sua cultura. Para Chauí (1999, p.125), “a memória é uma evocação do passado”. É a capacidade humana para reter e guardar o tempo que se foi salvando-o da perda total. É a nossa primeira e mais profunda experiência do tempo. Halbwachs (1990, p.26) diz que “os fatos sociais consistem em modos de agir, pensar, sentir, exteriores ao indivíduo e dotados de poder coercitivo pelo qual se lhe impõem”.

Pode-se dizer que a memória é um recurso utilizado pelo homem para armazenar uma grande variedade de informações, como objetos, gestos, palavras, músicas, dentre outros. A memória vence o passado, pois tem a função de manter registrado este passado. E a literatura vem abrir esse diálogo com a atualidade, pois está inserida na cultura da coletividade a partir do processo cognitivo e comunicativo diferenciado dos quais o indivíduo define a realidade que faz parte. Nora (1993, p. 9) sintetiza muito bem a especificidade de cada campo de saber quando diz que “a memória é um absoluto e a história só conhece o relativo”.

A cultural é representada na obra de arte literária de forma clara. E, a partir dessa visibilidade, a questão do imaginário é vagarosamente desvelada enquanto ato de consciência, como modo de perceber o mundo em que autor e leitor estão inseridos. Desse modo, percebe-se que o texto literário pode se transformar num elemento mediador da memória, servindo de suporte à cultura, à identidade social e étnica, à tradição, à possibilidade de materialização de formas simbólicas da vida cotidiana, bem como aos dramas e tramas históricos. Assim, as entrelinhas do texto literário podem ser interpretadas como memórias reconstruídas.

De acordo com Vannucchi (2002, p. 23) “cultura é tudo aquilo que não é natureza. Por sua vez, toda ação humana na natureza e com a natureza é cultura”. O homem sozinho ou em grupo produz uma cultura em sociedade essa estrutura formada pelos grupos principais ligados entre si, considerados como unidade e participando todos de uma cultura comum.

Sabe-se que as identidades culturais são construções sociais não somente edificadas, como também moldadas e remodeladas, mantidas e preservadas a partir das relações sociais estabelecidas tanto vertical quanto horizontalmente. Ou seja, as identidades culturais não são nem podem ser tomadas como algo natural, mas devem ser pensadas como um fenômeno resultante de um processo de relações entre indivíduos, grupos e sociedades. Conforme adverte Bauman (2005, p.27), “identidade é uma luta simultânea contra a

dissolução e a fragmentação, uma intenção de devorar e ao mesmo tempo uma recusa resolvida a ser devorado”, deste modo, cumpre salientar que as relações que envolvem a formação das identidades raramente são harmoniosas. Nas palavras de Hall:

a identidades, nessa concepção sociológica, preenche o espaço entre o ‘interior’ e o ‘exterior’ – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a ‘nós mesmos’ nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’, contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis (HALL, 2014, p. 11).

Por sua vez, o indivíduo, cuja identidade foi formada através do estabelecimento dessas relações sociais, que interage com as estruturas sociais e históricas de modo crítico, pode promover questionamentos através dos quais provocarão alterações na identidade até então construída, e também mudanças na estrutura sociocultural. Eis o poder que há na tomada de consciência em relação à identidade de um grupo.

Bosi (2003) entende que a memória poderá ser conservação ou elaboração do passado ressignificando no presente, mesmo porque, o seu lugar na nossa vida acha-se a meio caminho entre o instinto que se repete sempre, e a inteligência que é capaz de inovar. Segundo Peter Burke (2000, p. 73), “as memórias são maleáveis, e é necessário compreender como são concretizadas, e por quem, assim como os limites dessa maleabilidade”. E como sustenta, Pierre Nora, a edificação de “lugares de memória”, nasce de uma necessidade objetiva dos grupos sociais:

[...] os lugares de Memória nascem e vivem do sentimento de que não há memória espontânea, que é preciso criar arquivos, que é preciso manter aniversários, organizar celebrações, pronunciar elogios fúnebres, notariar atas, porque estas operações não são naturais. E por isso que a defesa, pelas minorias, de uma memória refugiada sobre focos privilegiados e enciumadamente guardados nada mais faz do que levantar a incandescência a verdade de todos os lugares de memória (NORA, 1993, p. 22).

Podemos também pensar a memória como um dos elementos imprescindíveis para a reelaboração identitária de um povo, porque ela se caracteriza por um emaranhado de subjetividades e objetividades construídas coletiva, histórica e culturalmente pelas pessoas para manter vivas suas tradições, seus conhecimentos e significados que dão sentido a sua

existência. Nesse aspecto (Menezes, 1992) corrobora enfatizando que a memória pode ser entendida como:

[...]. Um sistema organizado de lembranças cujo suporte são os grupos sociais espacial e temporalmente situados, ou seja, redes de inter-relações estruturadas e imbricadas em circuitos de comunicação. Essa memória assegura a coesão e a solidariedade do grupo e ganha relevância nos momentos de crise e pressão. Não é espontânea: Para manter-se precisa permanentemente ser reavivada. É por isso que da ordem da vivência, do mito e não busca coerência, unificação. Várias memórias coletivas podem coexistir, relacionando-se de múltiplas formas (MENEZES, 1992, p. 15).

Apoia-se neste pensamento (Ki Zerbo, 2009, p. 12) quando salienta que “sem identidade, somos um objeto da história, um instrumento utilizado pelos outros, um utensílio. E a identidade é o papel assumido, é como numa peça de teatro, em que cada um recebe um papel para desempenhar”. A literatura como arte reflete as representações da cultura de um povo conseguindo traduzir suas peculiaridades locais e expressando na memória os traços do momento histórico e da realidade social obviamente, é uma das formas de manifestar a cultura.

A historiografia levou algum tempo para admitir que a literatura pudesse contribuir para o conhecimento das experiências individuais e coletivas de homens e mulheres no tempo. Foi preciso compreender que a história também comportava dimensões subjetivas, imaginárias, onírica e ficcionais, tão importantes quanto os acontecimentos políticos, sociais e econômicos. Afinal que outras fontes a não ser as artísticas, dentre as quais sobressai a literatura, deixariam registros tão preciosos e plurissignificativos desse universo humano recôndito, frequentemente realçado noutros documentos? (PINSKY & LUCA, 2013, p. 84).

Nessa perspectiva, o estudo das relações culturais na literatura leva em conta uma discussão contextualizada, de forma verossímil, mimética da realidade social que está inserido. Como tal, expressa as visões de mundo conflitantes, que se encontram e se chocam, num amplo diálogo entre umas e outras. Por isso mesmo, a literatura é uma das dimensões culturais capazes de propiciar condições para o desenvolvimento do indivíduo.

Dessa forma, a representação da identidade cultural é visível na obra de arte, é dessa visibilidade que surge a questão do imaginário – ato de consciência como modo de perceber o mundo que está ao seu redor, o ambiente de convívio. A literatura traduz peculiaridades locais, expressando os traços do momento histórico e da realidade social. Aprender, afirma Delleuze, “diz respeito essencialmente aos signos. [...] Aprender é, de

início, considerar uma matéria, um objeto, um ser, como se emitissem signos a serem decifrados, interpretados” (DELEUZE, 2003, p. 4).

A percepção é sempre um processo seletivo de apreensão. Se a realidade é apenas uma, cada pessoa a vê de forma diferente. Entende-se assim, que a literatura é social na medida em que tem a realidade como objeto de representação e na medida em que é uma forma de expressão que, através do artista, externaliza pensamentos que foram construídos social e culturalmente.

Para o materialismo histórico, o elemento essencial no estudo da criação literária reside no fato de que a literatura e a filosofia são, em planos diferentes, expressões de uma visão do mundo e que as visões do mundo não são fatos individuais, mas fatos sociais (GOLDMANN, 1979, p. 73).

A memória, a cultural e a identidade podem ser consideradas um elemento constitutivo de uma narrativa, ou seja, a partir de uma visão de mundo construída, o artista cria um universo de seres e coisas dotado de coerência e lógica interna. Esse espaço pode ser fantástico, mas possui leis próprias que decidem se um ser pode ou não fazer parte dele. É necessário lembrar que essa coerência e lógica internas dependem da forma articulada ao conteúdo, ou seja, o mundo criado pelo artista tem que necessariamente passar por uma forma estética que dará consistência e coerência à obra literária, a qual só pode ser considerada como produto da imaginação se pensarmos que seu compromisso está em assemelhar-se à verdade e não em ser verdade, conforme sugeriu Aristóteles.

Bakhtin (2004) afirma que todo sistema ideológico (arte, ciência, religião) cristaliza-se a partir das ideologias do cotidiano, ao mesmo tempo em que exerce influência sobre a ideologia comum, dando-lhe, normalmente, o tom. É como uma via de mão dupla. Os produtos ideológicos, como a arte, precisam ser submetidos à crítica da ideologia costumeira, que situa socialmente a obra e estabelece vínculos com a consciência dos indivíduos receptores. A obra é, então, compreendida e interpretada dentro de um contexto. A vida da obra ideológica, como a obra de arte, acontece exatamente no contato com a ideologia cambiante e frequente. Ela se mantém viva na medida em que consegue estabelecer vínculo com a ideologia do cotidiano de uma determinada época. É nisso que reside a vida da obra. Ainda de acordo com Bakhtin (1997, p. 119), “em cada época de sua existência histórica, a obra é levada a estabelecer contatos estreitos com a ideologia cambiante do cotidiano, a impregnar-se dela, a alimentar-se da seiva nova secretada”.

Assim, podemos considerar a vida ideológica da obra como uma existência histórica da sua época capaz de dialogar com outras épocas. E a literatura está, sim, diretamente ligada ao contexto sociocultural de seu autor e de onde ela é produzida, oferecendo-nos a possibilidade de entender, por exemplo, como um determinado personagem (seja ele ficcional ou não) foi representado e caracterizado de formas diferentes, em épocas distintas. Chartier afirma que

[...] se a história como disciplina de saber partilha suas fórmulas com a escritura de imaginação, é possível continuar atribuindo a ela um regime específico de conhecimento? A “verdade” que produz é diferente da que produzem o mito e a literatura? Sabe-se que essa é a posição muitas vezes reafirmada por Hayden White, para quem o conhecimento que o discurso histórico propõe, visto que é “uma forma de operação para criar ficção”, é da mesma ordem que o conhecimento que dão, do mundo ou do passado, os discursos do mito e da ficção (CHARTIER, 2010, p. 12).

Vale reforçar novamente que, mesmo tendo tantas semelhanças entre história e literatura, uma não deve ser confundida com a outra, pois cada uma tem um ponto de especificidade. Nem história, nem a literatura jamais poderá recuperar um passado intacto, ao passo que suas parciais respostas aos problemas investigados se apresentam como uma hipótese do que aconteceu. De acordo com Certeau.

A história como escritura desdobrada tem, então, a tripla tarefa de convocar o passado, que já não está num discurso no presente; mostrando as competências do historiador, dono das fontes; e convencer o leitor: “Sob aspectos, a estrutura desdobrada do discurso funciona à maneira de uma maquinaria que extrai da citação uma verossimilhança do relato e uma validade do saber. Ela produz credibilidade” (CERTEAU, 1975, p. 15).

Assim sendo, o discurso produzido pela história tem em si a firmeza e uma dimensão científica, que define as regras que estabelece o controle das operações da produção de um determinado objeto.

Será tarefa essencial do historiador-narrador tornar palatáveis para o entendimento, conferindo-lhes as qualidades da necessidade e da verossimilhança, a tensa dinâmica entre os objetivos e meios que permeiam cada um a dessas ações, as súbitas inversões de expectativas e reviravoltas, os resultados inesperados, a reordenação de alianças e rivalidades. A tudo isto, posto que tenha emergido do devir caótico do viver, é preciso agora trazer uma ordem, atribuir um sentido de totalidade, assegurar um estatuto de verossimilhança, articular em relações plausíveis de necessidade, sendo precisamente esta tarefa do historiador que narra (BARROS, 2013, p.187).

Dessa forma, nota-se a articulação com a verdade, harmonizando de forma coerente a “aparente verdade” colocada no texto, imbuída pelo contexto da obra. A reconstrução pelo historiador do fato histórico, sendo importante a harmonia entre o verossímil e o acontecimento real. Daí

a linha historiográfica que explora as relações entre memória e história rompe com uma visão determinista que limita a liberdade dos homens, coloca em evidência a construção dos atores de sua própria identidade e reequaciona as relações entre passado e presente ao reconhecer claramente que aquele é construído segundo as necessidades deste (CARDOSO & VAINFAS, 1997, p.117).

E a partir de então surge um novo contexto, ou seja, novas fontes, entre elas as fontes orais.

3 ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NO ENSINO MÉDIO A PARTIR DA LITERATURA MARANHENSE

Um dos principais objetivos da Educação Básica no Brasil sinaliza para a necessidade de que professores, estudantes devam reconhecer, compreender valorizar e se sentir inserido como parte da “pluralidade do patrimônio sociocultural brasileiro”, e, ao mesmo tempo, conhecer também os “aspectos socioculturais de outros povos posicionando-se contra qualquer tipo de discriminação”.

Desse modo vemos que, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/1996), já traz desde 1996, que a abordagem feita no ensino de história do Brasil nas escolas deveria “levar em conta as contribuições trazidas pelos povos das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro”, entendidas nos termos empregados pela lei como as “matrizes indígena, africana e europeia”. Esses elementos foram sintetizados em um dos pressupostos centrais para o ensino brasileiro pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com base em um de seus temas transversais: a Pluralidade Cultural (OLIVA, 2011).

Desse modo, podemos notar que os textos dos PCNs já incorporavam, no final dos anos 90, as mudanças teóricas que davam novas definições as identidades que circulavam nos meios acadêmicos e movimentos sociais há algumas décadas, fazendo críticas abertamente a percepção de que a Identidade Nacional seria entendida com base na adesão a um conjunto comum de valores culturais por um grupo homogêneo de pessoas que constituíam uma sociedade. Assim Oliva assevera que:

a Pluralidade cultural, diversidade étnica, identidades plurais e trajetórias históricas distintas passaram a ser tratadas como formadores daquilo que se entendia por ‘povo brasileiro’. Ou seja, dissolvia-se a ideia de que existia ‘um povo brasileiro’, revelando-se que uma única Identidade Nacional só existia quando construíamos e compartilhávamos uma falsa imagem. No lugar dessa imagem deveria entrar outra: a do mosaico identitário, ou melhor, das Identidades Plurais e das Identidades Parciais (OLIVA, 2011, p. 32)

Não podemos pensar em nenhuma sociedade como homogênea ou como detentora de uma única cultural/identitária. Pois, as diferenças existem e, são das mais diversas como: de origem, social, gênero, profissão, cor, idioma, idade, região, escolaridade, território, religião que criam formatos diferentes dentro de uma mesma sociedade e entre diferentes sociedades. O “ser brasileiro” apenas reflete-se como numa espécie de jogo das

identidades quando acionadas, em determinadas épocas ou situações, somos obrigados a revelar uma delas, defender ou negar o pertencimento a essa ou aquela inscrição. De outra forma, poderíamos voltar a perguntar o que forma ou o que define o pertencimento a esta identidade (OLIVA, 2011).

Quando falamos em identidade e pensamos em descrever a nossa sociedade, como também, as outras que nos cerca, teóricos da cultura têm formulado definições ou categorias que “procuram revelar e explicar os resultados dos encontros e desencontros de agentes, culturas e identidades plurais: culturas *híbridas*; sociedades *Pluriculturais*; sociedades *Multiculturais* e sociedades *Interculturais*, entre outras. No caso brasileiro, uma das definições mais frequentadas tem sido a do *Multiculturalismo*” (OLIVA, 2011, p. 9).

Desse modo pensar o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira a partir da literatura brasileira em especial a literatura maranhense é abrir novas possibilidades para aguçar o interesse não só pela História e a Literatura, mas pela formação da nossa memória como parte inserida no processo, como também a valorização das várias identidades que compõe um ser pertencente ao meio social. Ruiz nos diz que ensina História a partir da Literatura é de antemão

ensinar a edificar o próprio ponto de vista histórico significa ensinar a construir conceitos e aplicá-los diante das variadas situações e problemas; significa ensinar a selecionar, relacionar e interpretar dados e informações de maneira a ter uma maior compreensão da realidade que estiver sendo estudada; ensinar a construir argumentos que permitam explicar a si próprios e aos outros, de maneira convincente, a apreensão e compreensão da situação histórica; significa, enfim, ensinar a ter uma percepção o mais abrangente possível da condição humana, nas diferentes culturas e diante dos mais variados problemas (RUIZ, 2016, p. 77-78).

Assim, podemos pensar o ensino a partir da comparação dessa nova “fonte”, a literatura, com diversos acontecimentos históricos fazendo assim, o uso dos diferentes modelos para o ensino de história e cultura africana e afro-brasileira atrelada a abordagens comparativas a partir de texto literários pois, a literatura proporciona essa viagem além do seu tempo através da leitura. E pode ser usado a partir de duas premissas básicas, onde podemos pensar os acontecimentos por duas óticas, que são: a abordagem comparativa e o método narrativo, onde o narrador pelo fato de narrar, posiciona-se a partir de um ponto de vista, que fica explícito na própria narrativa. Desse modo, “o saber histórico escolar se constituir como espaço de diálogo intercultural com outras histórias possíveis” (ARAÚJO, 2014, p. 127).

Portanto, ao partirmos do princípio de que fazemos parte de uma sociedade multicultural avançamos no esforço de identificar nossas várias ancestralidades e agentes formadores. Destruímos ‘*mitos de origem*’ que persistiam em nos tratar como membros de uma única cultura, primeiro a *européia* e depois a *nacional* (única e fruto da miscigenação). De forma parecida, assumimos a necessária urgência de elaborarmos políticas e estratégias que combatam as desigualdades geradas por essências discriminatórias e que permitam aos diversos grupos ou componentes desse mosaico que é a Identidade Nacional (plural e diversa) se auto afirmarem, sendo valorizados e reconhecidos por todos (OLIVA, 2011).

Assim, mesmo tendo limitações o uso dessa categoria, defendemos seu emprego nos estudos escolares. Isso se deve ao fato de que ela permite não só refundar percepções identitárias, mas, principalmente, revelar que qualquer diálogo sobre o que devemos ensinar nas escolas necessite passar pelas trajetórias históricas plurais e pelas diversas contribuições ao patrimônio cultural existente no Brasil que é oriundo das mais diferentes sociedades, populações e agentes que participaram (ou participam) de sua formação.

A escola apesar de apresentar conteúdos formais e já preestabelecidos aos estudantes, estando estes prescritos por leis, normas e currículos, a apropriação das ‘lições’, a construção de novas leituras de mundo e de entendimentos sobre as realidades coletivas e individuais apresentam-se justamente como parte de um movimento de elaboração de novas identidades. Identidades que não são aquelas apresentadas pelas abordagens do conteúdo preestabelecido ou as informadas pelos estudantes. Formas distintas de inscrição cultural se articulam nessa fronteira, tornando a Escola um espaço de grande relevância na formação de algumas de nossas múltiplas identidades (GUSMÃO, 2004).

Percebemos que o mais interessante neste cenário é que na Escola ensina-se um tipo específico de memória, de História e de pertencimento. E as experiências relativas à trajetória de vida pessoal de cada um de seus integrantes são ignoradas. Seus sujeitos são vistos como subalternos a uma cultura e valores a serem apreendidos.

Como em uma microesfera das experiências coloniais, a sala de aula torna-se um lugar de dominação cultural, de colonização imaginária. Nela uma suposta *identidade* comum ou pré-concebida (brasileiro, homem, mulher, negro, branco) desloca-se e conflita com uma alteridade complexa (OLIVA, 2011, p. 38).

Assim a imagem que se espera do que podemos definir uma determinada entidade chamado de ‘brasileiro’ fragmenta-se e se torna insólita diante de tantos *outros*. Se,

durante grande parte dos séculos XIX e XX, a escola reproduziu uma imagem homogênea dos brasileiros, com ascendência europeia, branca, cristã, ocidental, masculina e elitista, desse modo, ao confrontar-se com outras expressões e inscrições culturais e identitárias como a *africana*, a *latina*, as leituras feministas, as múltiplas filiações religiosas e não-elitistas passou-se a criar um espaço de conflito e recriação do que somos e de como nos percebemos e aceitamos como ser no meio social.

3.1 Lei 10639/2003 e o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira e Maranhense

O desafio de analisar saberes e práticas sobre a temática africana e afro-brasileira que têm sido mobilizados por professores da Educação Básica, com vistas a promover uma educação das relações étnico-raciais, para isso, nos demanda uma compreensão da historicidade dessas relações, em nosso país. E ainda, perceber de que forma e através de quais estratégias vai se constituindo um movimento de combate ao racismo e às desigualdades raciais perpetuadas em nosso país, movimento esse que ganha maior visibilidade a partir de fins do século XX e vai sendo, pouco a pouco, institucionalizado, através da emergência de leis e políticas públicas de combate ao racismo.

Nos últimos anos, a alteração mais significativa na LDB foi a que lhe acrescentou dois artigos referentes às Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais da Lei 10.639/2003 com todas as eventuais limitações que possamos apontar, um importante passo para garantir igual direito de acesso às histórias e culturas que compõem a sociedade brasileira e às diferentes fontes da cultura nacional ao determinar a obrigatoriedade do ensino de história e culturas africanas, afro-brasileiras nos estabelecimentos oficiais e particulares de ensino, efetivando demandas históricas dos movimentos negros organizados.

O parágrafo 1º e 2º do Artigo 26 A e o 79 B afirma que o

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. Parágrafo 1º – O conteúdo programático a que se refere o *caput* deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil. Parágrafo 2º – Os conteúdos referentes à História e Cultura

Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”.

Vale aqui sublinhar que o artigo 26-A não só estabelece *o que*, a História e Cultura da África e Afro-Brasileira, mas *qual* perspectiva adotar no ensino: lutas políticas e o protagonismo negro na sociedade brasileira. Ficou evidenciado, assim, que a finalidade não era a mera inclusão de conteúdos, mas a eleição das áreas de história, literatura e educação artística como campos para redefinição no discurso oficial, a ser acionado no espaço escolar, do lugar dos africanos e dos afro-brasileiros na cena nacional.

Por sua vez, a compreensão de que História e Cultura veiculadas nos currículos oficiais exercem peso importante na contínua (re) construção da memória nacional, faz que as Diretrizes sejam, a um só tempo, conquista política e desafio profissional. Inscritas nas ações afirmativas, elas trouxeram para o discurso do Estado o reconhecimento de que predomina no país “um imaginário étnico-racial que privilegia a brancura e valoriza principalmente as raízes europeias da sua cultura, ignorando ou pouco valorizando as outras, que são a indígena, a africana, a asiática” (BRASIL, 2006, p.13).

Em vez de queremos reforçar culturas e identidades de origem, resistentes à mudança, que sejam mais ou menos puras ou autêntica, temos que propor uma educação que possa compreender e respeitar a dinâmica histórica das identidades socioculturais efetivamente constituídas. Neste sentido, percebemos que a história é uma disciplina-chave para trabalhar essa temática com êxito (ALBERTI, 2013). E é necessário reforçamos a construção de uma identidade negra positiva nas Américas isso não como contrapartida direta da existência ou mesmo da sobrevivência das práticas culturais africanas no continente, mas como resposta ao racismo e a intolerância e à sua difusão nas sociedades americanas.

Este sem dúvida, é um tema sensível e controverso de se trabalhar em sala de aula, por isso são evitados. Estudo de histórias sensíveis que envolve uma injustiça, real ou percebida, ocorrida em relação a determinados grupos. Pode ser uma história contestada, ou mesmo as que os termos conhecimento se torna difícil ou constrangedora. São temas sensíveis, podemos citar como exemplo, a religiosidade na Irlanda do Norte, a imigração em países da Europa Ocidental, o racismo, o holocausto, a escravidão e o tráfico transatlântico. Podemos perceber que uma forma de trabalhar esses “Temas” é a partir da literatura, onde pode nos ajudar a identificar estratégias para lidarmos com o ensino das relações raciais.

Citaremos como exemplo bem-sucedido de trabalho com a literatura o que os profissionais têm feito do holocausto, onde os mesmos têm insistido que é necessário fazer uma contraposição entre à homogeneização do “judeu como vítima”, predominante em livros didáticos e na história pública (exemplo disso em filmes e mídias em geral), a ideia da diversidade de experiências especialmente antes da segunda Guerra Mundial. Existe vários recursos para serem usados como: documentos escritos, fotografias, entrevistas, afrescos da época que podem proporcionar aos alunos construir sua própria visão a partir do conhecimento de diferentes trajetórias, organização familiar, formas de sociabilidade e de relações religiosas etc. que ajudam a mostrar a complexidade e grandeza para além das imagens já cristalizadas dos judeus nos campos de concentração (ALBERT, 2013).

Essa mesma preocupação pode ser colocada em xeque em relação ao “negro” ou “escravo”, dando ênfase a diversidade de experiências de “ser negro”. Podemos contrapor imagens recorrentes do escravo como vítima trazidas por algumas pinturas de Jean - Baptista Debret que povoam os livros didáticos, filmes, revistas, site etc. (escravos apanhando no pelourinho, recebendo palmatória, ou sendo castigado no chão com pés e mãos amarradas, imagens e experiências que mostrem os africanos e suas descendentes como sujeitos históricos, mesmo que escravizados, podemos citar como exemplo, a gravura de Moritz Rugendas que mostra uma roda de capoeira, ou a aquarela de Debret retratando uma vendedora de caju (ALBERT, 2013).

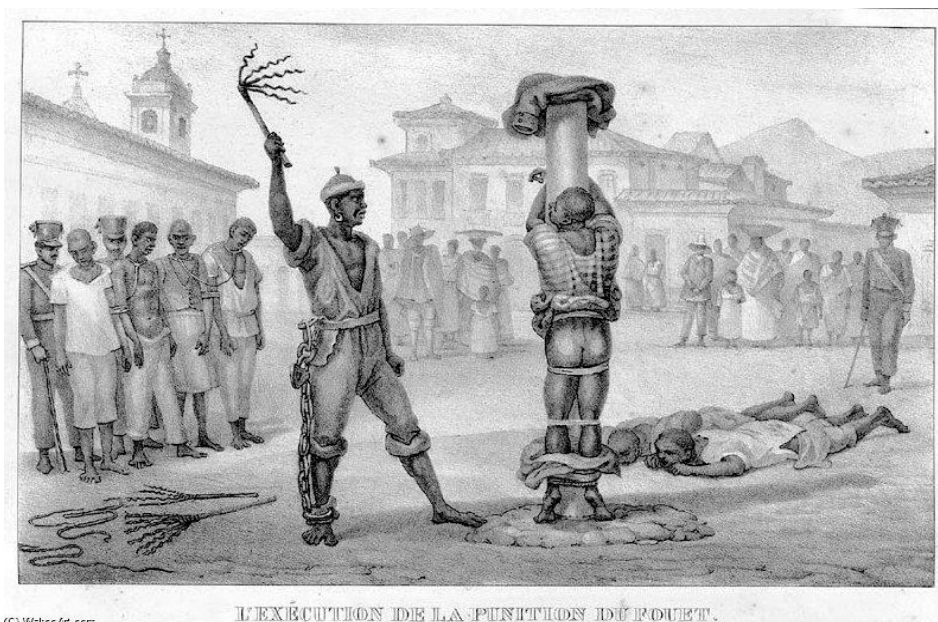
Desse modo percebemos que a história da escravidão coloca inúmeros desafios a serem vencidos em sala de aula pelo professor. Sendo de um lado, a escravidão que deve ser estudada para que se perceba seu papel vital na criação do racismo, mas, por outro lado, imagens constantes da subjugação dos escravos têm um potencial de reforçar o estereótipo superior/inferior (brancos e negros). Uma estratégia para que isso não aconteça é criar meios possíveis que forneçam elementos para o aluno considerar a escravidão no seu contexto histórico, e não fazendo comparação aos dias de hoje que entendemos como trabalho livre. Outro contraponto a ser usado como recurso na mesma direção e relativizar os castigos corporais como sendo exclusivos dos escravos. Pode-se citar como exemplo, “castigos a soldados pagos e ordenanças que desertassem de uma das expedições mandadas a palmares para combater os mocambos em 1671: três tratos de braço solto e degredo para o Ceará por dez anos” (LARA, 2008, p.17).

“Outra estratégia é trabalhar a escravidão indígena, que, pelo menos até meados do século XVIII, foi legal na colônia portuguesa, quando caracterizada a ‘guerra justa’”

(ALBERTI, 2013, p. 41). Ainda como sugestão com relação a diáspora africana, cabe trabalhar com os alunos a diversidade de reinos, línguas, religiões, organizações política, atividades econômicas etc. dos povos de onde vinham os africanos escravizados, para além da divisão geral entre sudaneses e bantos. Além disso, é importante também identificar línguas, manifestações culturais desses povos são vividas por nós hoje.

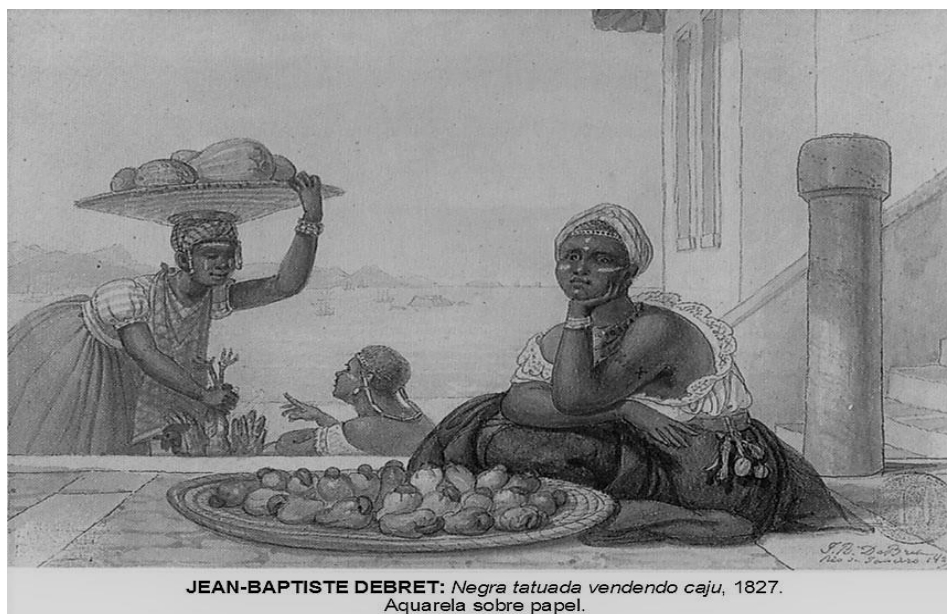
Todos esses e outros dispositivos legais aliados às propostas da sociedade civil têm por objetivo estabelecer diretrizes que orientem não apenas a formulação de projetos empenhados na valorização dessas contribuições, mas também no redimensionamento das relações étnico-raciais que tais conteúdos devem suscitar.

Imagem 1 – Execução dos Castigos de Jean-Baptiste Debret



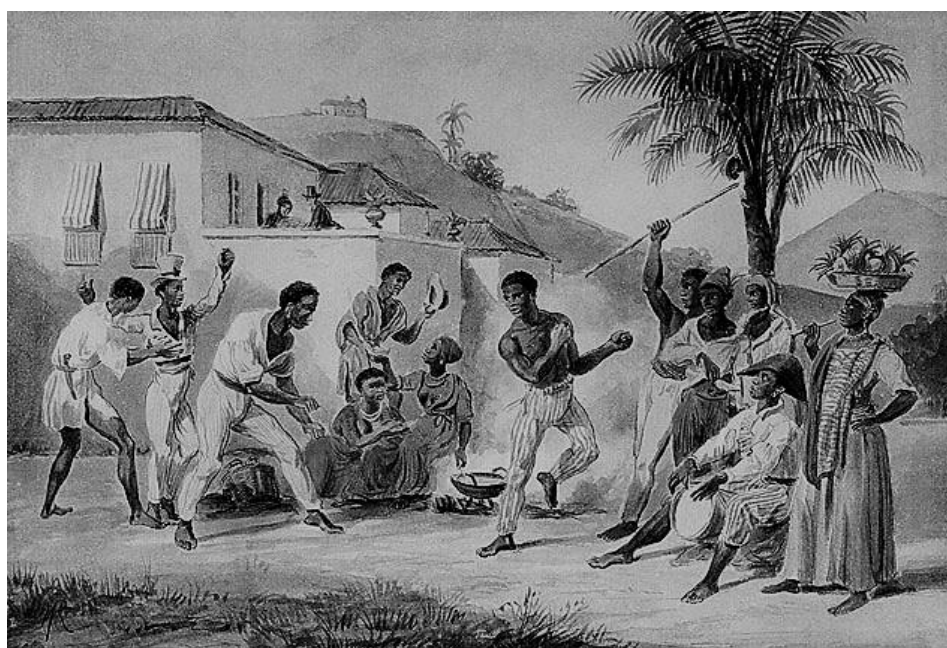
Fonte: [http://pt.wahoonart.com/Art.nsf/O/9DHEHE/\\$File/Jean+Baptiste+Debre-Execution](http://pt.wahoonart.com/Art.nsf/O/9DHEHE/$File/Jean+Baptiste+Debre-Execution)

Imagem 2 – Negra tatuada vendendo caju.



Fonte: http://www.dezenovevinte.net/bios/bio_jbd_arquivos/jbd_negracaju.jpg

Imagem 3 – Jogo de capoeira de Moritz Rugendas (1935)



3.2 Análise crítica e contextualização histórico e social da obra: “Os Tambores de São Luís de José Montello”

O romancista e crítico considerado um dos maiores representantes da ficção brasileira moderna, nasceu em 21 de agosto de 1917, em São Luís do Maranhão. Josué Montello sempre foi um apaixonado pela leitura e dela nasce a vontade de escrever. Desde muito cedo mostrou uma tendência pela literatura. Quando ainda era estudante, em São Luís, começa a dirigir os periódicos da escola onde estudava e assume a responsabilidade por um grupo de iniciação à produção literária e colaborando com os principais jornais da cidade: “O Imparcial” e “A Tribuna”. Passa por Belém do Pará, onde em parceria com Nélio Reis produz o livro *História dos Homens e nossa História*. Porém, só no Rio de Janeiro que se destaca dentro da intensa atividade literária desenvolvida, passando pela direção da Biblioteca Nacional e o serviço Nacional de Teatro. Ocupou cátedras de estudos brasileiros em Universidades estrangeiras, entre elas Lima (Peru), Madri (Espanha) e Lisboa (Portugal). Foi adido cultural na embaixada brasileira em Paris (França) e embaixador junto à UNESCO. Em 1954, ocupa a cadeira de nº 29 da Academia Brasileira de Letras, assumindo a presidência da casa entre janeiro de 1994 a dezembro de 1995.

Sua produção literária abrange romances, ensaios, críticas, história e teatro; além da produção dos mais variados gêneros, produziu literatura infanto-juvenil e tem uma quantidade significativa de textos jornalísticos. Importantes críticos literários⁴ afirmam que Josué Montello pertence a um grupo distinto de autores que escrevem pelo excesso. Com mais de cem obras publicadas e conseguindo, como poucos, anexar extrema qualidade à alta produtividade que lhe é característica, o escritor maranhense é um dos autores mais versáteis do Brasil e também um conceituado escritor para a crítica internacional.

Considerando a sua vasta produção literária, bem como a realização de vários estudos que tem as obras de Josué Montello como objeto de pesquisa, não cabe aqui fazer um levantamento biográfico detalhado sobre autor, já que a crítica o aponta como um dos mais premiados escritores brasileiros. Destaca-se que Josué Montello tem em sua carreira de escritor 27 (vinte e sete) romances, sendo que a maioria deles trata do Maranhão, entre eles: Janelas fechadas (1941), A luz da estrela morta (1948), Labirinto de espelhos (1952), A décima noite (1959), Os degraus do Paraíso (1965), Cais da Sagração (1971), Os tambores

⁴ Manuel Bandeira (1997); Afrânio Coutinho (1997)

de São Luís (1975), Noite sobre Alcântara (1978), A coroa de areia (1979), O silêncio da confissão (1980), Largo do Desterro (1981), Aleluia (1989), Pedra Viva (1983), Uma varanda sobre o silêncio (1984), Perto da meia-noite (1985), Antes que os pássaros acordem (1987) A última convidada (1989), Um beiral para os bem-te-vis (1993), Uma sobra na parede (1995), A mulher proibida (1996), Enquanto o tempo não passa (1996).

Montello vitorioso pela fabulosa dicção tanto no romance quanto nas novelas, ele é expressivo pela capacidade de imaginação, criação e produção de obras que cativam e prendem o leitor a uma rede de complexidade psicológica pela forma como aborda os temas.

A obra “*Os tambores de São Luís*” é considerada pela crítica como a mais bem trabalhada na originalidade ao tema e pela técnica apurada de escrita. Afrânio Coutinho (1997) afirma que a obra representa o ponto culminante da produção literária do autor, no que diz respeito à concatenação aliciante da narrativa, a limpidez da escrita e a densidade atmosférica de suspense e paixão desenvolvida na obra. A relação feita entre ficção e a história é explorada no romance.

A obra abarca todo o período de vida brasileira entre 1838 e 1915, tendo mais de quatrocentos personagens em sua maioria negros, mas também ganha destaques a nobreza aristocrática, os literatos, o clero, a classe política e os intelectuais.

A obra foi escrita, no contexto dos anos 70, onde a discussão em todo país, girava em torno da dependência e da nacionalidade, numa sociedade marcada pela violência, dominada pelo autoritarismo, pelas multinacionais e pela ideologia da segurança nacional. É uma literatura de cunho documental, está “marcada” pela afirmação da nacionalidade, da informação jornalística e da imagem de repórter, onde o próprio romancista conquista uma identidade autoral heroica enquanto proprietário de informações numa sociedade carente da mesma.

A memória é usada pelo autor para ligar o romance a acontecimentos históricos do passado. O romance-reportagem, de forte apelo mimético, substituía textos mais inventados e, ao lado do memorialismo e do romance histórico ocupa a cena de ficção dos anos 70. Alfredo Bossi (1994) afirma que nessa época surge vários narradores para os quais é a apreensão das imagens do seu universo regional que lhe direciona, ou seja, vai serve como bússola. Antônio Candido (2000, p. 4-5) diz que o elemento externo pode “servir de veículo para conduzir a corrente criadora” ou torna-se “interno um elemento que atua na constituição do que há de essencial na obra enquanto obra de arte”. É a partir dessa reflexão

que abordaremos a análise da como instrumento para os Estudos de História e Literatura afro-brasileira na Educação Básica, especificamente no Ensino Médio.

Resumo da obra “Os tambores de São Luís de Josué Montello”

Os Tambores de São Luís é um romance de Josué Montello, publicado em 1975, mostra o empenho do autor em resgatar da memória do negro, por vez esquecido num país mestiço como o Brasil. O romance faz uma análise histórica e literária, no nível da ficção, sendo os acontecimentos norteados pela a história. É considerada uma crônica de época, sem deixar de ser obra de ficção; é um relato de ordem histórica, onde também faz ressalva sobre os sobrados de azulejos, os portais de pedra, os mirantes, os balcões sobre a calçada de cantaria, as sacadas de ferro, o velho casario, as ruas, as praças, os becos da cidade. A narrativa da obra é em terceira pessoa e, se passa durante uma noite e algumas horas da manhã seguinte, contando, em tom épico, uma história de três séculos de lutas e insurreições. E embora sua ação romanesca componha uma jornada que se inicia às 22 horas de uma noite de 1915 para fechar-se às 9 horas da manhã seguinte, o relato faz um retrocesso aos vários ciclos da história maranhense, misturando o presente e passado, com mais de 400 personagens, entre bispos, padres, governadores, boêmios, raparigas, estudantes, professores, oradores populares, negros de ganho, artistas, tipos de rua, tentando reconstituir toda a complexa vida de uma cidade.

O romance se dar em duas formas. Numa delas, acelerada, o escritor Josué Montello tenta retratar as várias fases da História do Maranhão. Na outra forma, a mais lenta, é que transcorre o texto em si: uma história que conta a saga do negro, desde a sua origem africana, sua viagem nos navios negreiros, até a chegada em nossa terra, e mostra também o seu martírio sob a escravidão no Brasil. Josué Montello procurou com este romance falar, sobretudo no problema do negro, suas lutas, suas tragédias e de sua vagarosa ascensão social. Ao estilo de uma impressionante novela de mistério, é um romance humano, que começa com um episódio imprevisto – o encontro de um negro assassinado dentro de um bar, numa noite de 1915. A partir disso, a narrativa avança como um vasto mural onde Josué Montello dispõe de seus personagens vindos do povo. Damião, Benigna, Barão, o Padre Tracajá, Santinha, Genoveva Pia, Mestre Ambrósio, dona Calu, dona Bembém, a Comadre Ludovina, o Maneco Ourives – seres vivos que compõe a família literária de Josué Montello,

juntamente com as quatro centenas de personagens, nos quais o romancista procurou insuflar o alento da vida, como seres reais.

É o momento histórico da escravidão na segunda metade do século XIX, momento em que, por definição, o sistema iniciava o seu processo de declínio, e, sendo romance histórico, é também romance de costumes da sociedade escravocrata, no Maranhão e no Brasil. E, sendo romance de costumes é, também, necessariamente, romance psicológico, tanto dos personagens especificamente considerados, quanto das diversas coletividades a que pertenciam – proprietários e escravos, comerciantes e homens do mar, profissionais liberais e eclesiásticos, políticos e libertos, todos condicionados pela mentalidade da época ao mesmo tempo em que a condicionavam. Esse é o painel em que podemos ler “Os tambores de São Luís” como romance histórico, partindo do geral para o particular, panorama de uma época estruturada em círculos concêntricos dos quais os mais largos continham sucessivamente os de menor diâmetro, envolvendo a matéria real pela imaginativa, tudo sem sacrificar a homogeneidade entre a verdade e a verossimilhança. Josué Montello utiliza-se da realidade histórica para conferir veracidade à verossimilhança romanesca.

A história é o que realmente ocorreu, e a verossimilhança o que poderia ter ocorrido. Tudo isso nos induz a ver “Os tambores de São Luís” como romance psicológico, partindo do particular para o geral, caso em que a narrativa se desenvolve em espiral, tendo no negro Damião o centro dinâmico de convergência e irradiação. Damião é a figura emblemática da condição humana num determinado momento histórico, simbolizado, aos olhos do Eterno, pelos tambores da Casa-Grande das Minas, vibrando como memória da raça através do romance inteiro. Eles marcam a sucessão dos episódios na sua vida, acompanhando-lhe as metamorfoses existenciais. São o relógio cósmico que, começando a ouvir logo à sua chegada a São Luís, continuará a marcar-lhe todas as horas, pelos anos afora, até à noite cheia de presságios em que o romance começa e termina.

Já velho, caminhando na madrugada ao som dos tambores, dominado pela expectativa do trineto que vai nascer, ele os ouve como mensagem enigmática do destino, conforme só virá a saber na última página do romance: “Tinha sido escravo, era um homem livre... viera de muito baixo, e ali se achava, com a sua casa, o seu nome e a sua família. Lutara pela liberdade de sua raça (...)” – deixando em nossa memória a figura de um grande entre os grandes do romance universal (MONTELLO, 1976, p.12).

O romance é dividido em 58 capítulos. Em cenas capitais da narrativa aparecem o famoso crime da Baronesa de Grajaú, de tanta repercussão na sociedade maranhense do tempo do Império; a paixão doentia do desembargador Pontes Visgueiro por sua amante Mariquinhas; os conflitos entre senhores e escravos; os rompantes de Donana Jansen, os voduns, as noviches e as nochês – Mãe Hosana, Mãe Maria Quirina e Mãe Andresa – da Casa das Minas, e Dom Cosme Bento das Chagas, tutor e imperador das liberdades bem-te-vis.

Análise crítica da obra: “Os Tambores de São Luís de José Montello”

A partir do modernismo, a literatura nacional passa a tratar temas ligados as relações sociais com uma maior criticidade. Os negros começam a ser apresentados como formadores da cultura nacional, assentados numa realidade que condiz com a vivida pelo negro.

O perfil de caracterização ou estereótipo do negro na literatura brasileira trilha o caminho de apresentar o negro como escravo fiel, o escravo demônio, o imoral e tantos outros adjetivos que maculam a imagem do negro, pautando no preconceito tradicional dos brancos. São poucos os registros na literatura que fogem a esse preceito, que fogem da passividade, da inocência, da agressividade como as maiores marcas do negro (SOUZA, 2015).

É por acreditar que a literatura prefigurar a realidade, e de forma mimética e verossímil, fazer emergir vozes, discursos, ideologias e experiências de vidas que se busca na obra “Os tambores de São Luís” o anúncio da resistência e da identidade do negro. Admite-se que, apesar de não se tratar de uma escrita feita por autores negros, a obra surge em 1970, no momento que o Brasil vivia a euforia pelo resgate da história do afro-descendente. A obra traz na sua narrativa verdades e denúncias que os anos 70 escondiam ou ignoravam. Josué Montello expõe a luta do negro como enredo principal da sua narrativa, mostrando a cultura trazida da África, faz um significativo destaque para a dor e para o sofrimento vivido pelo negro, destaca a luta travada por ela para assegurar a liberdade e dignidade dentro do terror social vivenciado.

Embora a obra fale do negro com espírito revolucionário, que resiste a dominação, desafiador e destemido e partindo do princípio que a história contada pelo outro,

não é considerada uma história de identidade, percebemos que obra no seu enredo não traz a identidade do negro, mas faz o anúncio de uma identidade negra e isso pode ser constatado a partir das memórias do personagem Damião que durante a narrativa faz todo o seu percurso de vida, onde se pode perceber a partir da memória do personagem todo o sistema escravocrata vigente no Maranhão da época. Apesar de todo sofrimento e angústia vivida o personagem foi capaz de rememorar as relações socioculturais dos africanos e de seus descendentes em diáspora. A narrativa começa falando dos Tambores da Casa de Minas e do seu “tantantã”, construindo um laço de identidade do personagem com seus descendentes a partir da memória de Damião. Veja o trecho a seguir

Foi então que escutou o romper dos tambores, ali perto, na Casa-Grande das Minas. Quase no mesmo instante tiniram os ogãs e sacudiram as cabeças, mas não suplantaram os tambores, que iam acelerando as cabeças, mas não suplantaram os tambores, que iam acelerando o tantantã nervoso que obriga as noviches a girarem sobre si mesmas. Dir-se-ia que uma batida queria alcançar a seguinte, sem que um tamboeiro destoasse dos outros na vertigem do compasso. E só esse baticum frenético se impunha agora, apagando o som dos outros instrumentos, e também só ele o vento levava, rua a baixo e rua acima, dispersando-o na grande noite de agosto que se fechava sobre a cidade (MONTELLO, 1976, p. 6).

É perceptível no trecho acima a lembrança dos laços ligados a cultura dos povos africanos, e isso se dá pela representação construída na narrativa do “ufa dos tambores na Casa-Grande das Minas”, notamos que através da memória o personagem Damião faz minar, a partir das suas restrições, a importância de estar vivo na memória o som dos seus ancestrais.

O personagem faz um esforço estratégico para assegurar os fios condutores da narrativa entre o presente e o passado. A teia que conduz o passado, rememora a saga do negro no maranhão na época da escravidão, no entanto a teia que tence o presente traz as vivências de Damião e dos seus ancestrais, no caminhar ao atravessar São Luís por seus pecos e ruas ao som dos tambores que faz acionar a memória dos seus ancestrais. Assim, podemos perceber que a obra constrói sua própria sequência que mesmo não sendo cronológica, conseguimos entender o percurso narrador por Damião.

A narrativa segue numa sincronia entre presente e passado e, podemos notar quando o narrador conta a história do seu Pai Julião e da sua família na fuga da fazenda onde viviam como escravos. Segue

Julião tinha sido o primeiro a chegar ali, já fazia alguns anos. Viera da Fazenda Bela Vista, trazendo consigo a mulher e os dois filhos, uma

menina e um menino, ambos ainda crianças, suportando uma caminhada tão penosa, sempre com a impressão de estar sendo seguido, que levava quase um mês para chegar àquela abertura da mata, à beira de um pequeno lado. Damião, por esse tempo, já fizera oito anos, era alto, magro, dando a impressão de ter doze anos, muito parecido com o pai. A Leocádia, sempre enfermiça, era dois anos mais moça que o irmão, e foi ele que se encarregou de trazê-la, ao longo da viagem, pondo-a às costas quando era preciso, porque a mãe e o pai vinham carregados com o que fora possível trazer da fazenda, na precipitação da fuga (MOTELLO, 1976, p. 10).

Neste trecho da narrativa acima demonstra a busca de Damião no passado pela lembrança do Pai Julião na fuga da fazenda em busca de liberdade, tão desejada pelos negros. E ao mesmo tempo que Damião se reporta ao passado, ele vive o presente narrando a sua travessia pelas ruas de São Luís, “ainda com o cigarro apagado no canto da boca, Damião aproximou-se da Rua Grande, pensando onde ia encontrar, ali perto, uma caixa de fósforo para comprar. E não tinha chegado à esquina, defronte de um casarão de altas janelas ogivais, quando viu entreaberta a porta do botequim (Ibidem, p. 9). E no decorrer da narrativa vai sempre acionando lembranças do personagem.

Entre os vários personagens de “Os tambores de São Luís” estão os que fazem parte da dominação escravocrata, que são sustentados pela Igreja e pelo Estado. Constituem os representantes religiosos, Padre Pinto, membro do clero e contra a presença de negro dentro da igreja. O Estado representado pelos políticos e pelos senhores donos de escravos, exemplo o desembargador José Cândido Pontes Visgueiro, e Dr. Lustosa que sentem verdadeira aversão ao negro.

E a identidade de resistência representado na obra pelos personagens Genoveva Pia, negra que conhecia as realidades da vida dos negros, na África e em diáspora. Ela acreditava que a luta deveria continuar através da resistência.

Muda de pensamento Damião. Não quero te ver mastigando a raiva. Quando a gente trupeça e cai, vê se a pena não quebrou; se não quebrou continua a andar. Assim que eu faço. Podem me bater, podem me prender, podem me ferrar com ferro de preto fugido, e eu não deixo de fazer o que tou fazendo, dando a mão pros outros negros. Com o meu vodum do meu lado, e com Deus lá em riba me oiando, ninguém muda Genoveva Pia. E eu não tou só, Damião. Outros pretos me ajudam (MONTELLO, 1976, p. 219).

Percebemos a resistência na luta contra a escravidão e a religiosidade e fé são marcas de segurança. Genoveva Pia, negra de lutar e religiosidade, cumpria as suas obrigações na Casa Grande das Minas. O enredo de “Os tambores de São Luís” a elite

aristocrática impera a sua soberania em relação aos negros, principalmente no que tange aos cultos religiosos.

E na obra o negro Damião é o personagem que se sobressai na narrativa, ele representa os seus. Sendo revolucionário, interage no meio social diferente do seu, compreende as mudanças da vida. Ele transita entre os rituais africanos e a igreja católica, ele ascende socialmente, melhora o seu nível de vida, mas é marcado pelos traços da cultura africano mesmo tendo frequentado o seminário, respeito as suas origens.

Damião quando jovem, depois de capturado pelos soldados e levado a fazenda Bela Vista, passou a ser castigado no lugar do Pai Julião que se jogou no rio quando capturado e foi atacado e morto por piranhas. Dr. Lustosa acabou depositando toda a sua ira no filho de Julião, fazendo o mesmo cumprir os serviços mais pesados, passou a carregar e abastecer a Casa Grande com água, durante todo o dia. E foi, ao passar pela janela, que ele se deparou com um jornal que falava do recrutamento de moços pobre para levar ao seminário, surge aí a esperança de mudança pois, a Igreja era a esperança de promoção social para brancos pobres, poderia ser também desejado por negros.

Num diálogo entre Damião e Inácia (sua mãe), nota-se a assimilação dos valores que giravam em torno da Igreja Católica. A mãe tinha a esperança de tirar o filho dos castigos, abandonar a vida de escravo, inserindo Damião na Igreja. O diálogo a seguir comprova.

- Te apegas com o Bispo. Vê se ele quer te levar ora ser padre. Já tem padre escuro, quase preto. Com a cabeça que tu tem, ele é capaz de te querer. Vê se tu fala com ele. Eu pensei nisso a missa toda. E pedi muito pra Nossa Senhora.

Ele olhou a mãe com emoção. Como resposta, correu de leve a mão sobre seus cabelos grisalhos, ouvindo-a dizer:

- Pra Deus nada é impossível, Damião. Ele vê o que tu tem sofrido. Fala, fala com o Bispo. Uma coisa me diz aqui dentro que ele vai te levar (Ibidem, p. 69).

Nas palavras de Inácia nota-se a esperança e a luta contra a força opressora, é perceptível o afloramento de outra identidade em detrimento a sua, de negro, afrodescendente. Neste cenário observa-se a reconstrução do sujeito mediante uma outra oportunidade de vida. E Damião ultrapassa a fronteira existente entre a casa Grande e a senzala, em busca de uma oportunidade de ascensão social. Veja:

_ O Bispo mandou me chamar _ mentiu o Damião, num sussurro _ Ninguém deve saber. __Ah! Então vai. Ele ainda está acordado. [...] Sem perda de tempo, Damião bateu de leve com os nós dos dedos, na porta do quarto do Bispo. __Quem é? – perguntou Dom Manuel [...] --Um escravo, Senhor Bispo. Preciso lhe falar. _Que é que queres , a esta hora? [...] Pode falar, estou te ouvindo. _ É muito importante o que eu vou lhe falar, senhor Bispo. Não pode ser assim. Abra a porta [...]. É assunto muito importante – Pelo bem de Nossa Senhora. Só o Senhor pode me ajudar. - Entra. [...] _ Queres ser padre ? [...] - Por acaso sabe ler? E onde aprendeu? Aqui? - Não, no quilombo de meu pai. [...]. Tudo quanto me ensinam eu não esqueço. Agora mesmo, se o Senhor Bispo quiser, posso repetir o sermão que o Senhor Bispo pregou hoje de manhã na capela. [...] - Tu podes repetir o meu sermão? Do começo ao fim? - Posso, Senhor Bispo. - E sem esperar pela ordem de Dom Manuel, Damião entrou a repetir, palavra por palavra, corridamente a prédica de Sua Reverendíssimo. As frases se sucediam, como se as tivesse diante dos olhos, enquanto o Bispo, já na ponta da cadeira, abria mais os olhos, no auge do assombro. Chegou a segurar o queixo, sem tirar os olhos do negro, e todo ele era pouco para o espanto com que o escutava. De repente, segurou-lhe o braço: Pára meu filho. O que disseste me basta. [...] tua memória é uma graça de Deus. [...] Foi Deus que me trouxe aqui para te ouvir. Tem razão de querer ser Padre. É o Espírito santo que está te inspirando (Ididem, p. 75-77).

Ao encontrar o Bispo, mostra que tinha capacidade de aprender rápido, que sabia ler, demonstrando que tinha um diferencial em relação aos outros negros. O Bispo o aconselha a tirar proveito disso, pois “é obra de Deus”. Damião e os outros negros em “Os Tambores de São Luís” são afrodescendente que vão se moldando ao contexto hora oferecido, dando a entender que a situação vivida pelos mesmos interfere remoldando-os. Na narrativa tanto Damião como o Padre Policarpo eram de “cor” e foram levados de alguma forma ao seminário, sendo o primeiro a ser ordenado, por ser negro e escravo e, o segundo já ordenado padre, é filho de português com uma negra, recebe herança destinada aos estudos. No trecho a seguir vê-se que Damião está aflito pois, vai se confessar antes da primeira comunhão e não quer contar, por medo de ser rejeitado, que matou Samuel para vingar o Pai.

Damião sentia as pernas trêmulas. [...]. A noite toda ele havia passado em claro, angustiada. Cedo, na véspera, por mão do Padre Policarpo, fizera a sua primeira comunhão. Antes, tinha-se confessado. E aflitivo havia sido o debate consigo mesmo, hesitando se deveria contar também que fora ele que matara o Samuel. Afinal, decidira-se: não, não contaria. Se o padre soubesse que ele havia matado um homem, mudaria de ideia a seu respeito, e não o encaminharia para o sacerdócio. O melhor que fazia era calar-se. Deus perdoaria, já o tinha perdoado (MONTELLO, 1976, p. 149).

Damião se apega a vontade de ser padre, a ponto de omitir uma informação, pois a igreja não perdoaria tal falta. O anuncio da identidade negra está presente na narrativa na

resistência, no enfrentamento que tanto Damião, como Padre Policarpo e Genoveva Pia através dos costumes e do som do tambor na Casa Grande das Minas, materialização do universo do negro na obra.

Na obra se ver implantado acultura afro pela forte ligação com o som dos tambores evocando os ancestrais africanos. Genoveva Pia é uma das personagens mais marcantes quando se fala do culto religioso afro. Ela faz menção a uma lista de voduns: Abeju, Agongone, Sepain, Tocá, Coicinacaba, Genoveva Pia marca a implantação da cultura africana nos terreiros maranhenses e, passa de geração a geração mantendo assim viva sua religiosidade.

Do início ao fim da narrativa o tambor faz a marcação da narrativa, ele ajuda a fazer a marcação de algumas situações vividas pelos negros, seja de alegria, tristeza ou outros sentimentos. O tambor representa a dureza, o sacrifício vivido pelos escravos e da implacável crueldade do Dr. Lustosa. As várias fases da vida do personagem Damião foram marcadas pelo som dos tambores. O negro em “Os tambores de São Luís” acabou vivendo várias fases e se modificando, se moldando as diversas situações vividas. Na obra o negro reage a sua condição de escravo, ou seja, mesmo estando em uma condição marginal, ele sempre reage se mostrando imune a ela. Na narrativa, o sistema escravista impede o negro de gerir a sua própria vida, o Senhor tem a posse da vida do escravo, desse modo ele pode tirar proveito de toda sua força de trabalho.

É perceptível na obra, outras formas de resistência do negro, Tanto Julião, quando Damião (Pai e Filho), sempre olhavam firmes, ficavam eretos, não baixavam a cabeça mesmo mediante os castigos, eram formas de resistir a opressão. No trecho a seguir nos mostra.

Damião viu o braço levanta-se e pender um pouco para trás, para voltar a descer firme sobre a sua mão espalmada. Não olhou o efeito da pancada, com a vista fixada no rosto do senhor, mas teve a impressão, pela dor e a violência do golpe, que a sua carne tinha ficado partida. [...] De modo que, agora, recebendo o castigo imerecido, juntava à dor o sentimento do ódio, e era com esforço que se mantinha chumbado ao chão, recebendo as bordoadas. Seu olhar, continuava fixado no rosto do seu algoz, direito, horizontal, cara a cara, e este redobrava de furor, sentindo-lhe o desafio (MONTELLO, 1976, p. 36).

A relação entre Senhor e escravo, o primeiro (Dr. Lustosa) e o escravo (Damião) é uma relação de apropriação, apoderamento, de opressão, onde o primeiro tem o poder sobre o segundo, por isso castiga para mostrar quem manda, mas o escravo resiste mostrando ao

seu senhor que este ele não tem o poder de dominar a sua vida. E a fuga, era uma possibilidade de liberdade, de reencontro com parentes, amigos e de se libertar da violência sofrida todos os dias. E é compreendida como uma forma de resistência porque desarticula o poder do senhor que não tem mais o seu instrumento de dominação e isso é percebido na obra em vários momentos. O primeiro deles que podemos citar é a fuga de Julião com a família da fazenda Bela Vista. Segue:

Para trás, na primeira noite assustada, tinha ficado o clarão do incêndio que Julião ateara, parte do canavial, parte na casa-grande, no engenho e na cocheira, só poupando mesmo a senzala. E enquanto as labaredas subiam, atirando rolos escuros de fumaça, sob o clarão da lua cheia, ele e a Inácia tinham apanhado os filhos, esgueirando-se para a estrada em dois cavalos de sela, até o ponto da floresta onde Damião vinha escondendo a bagagem. Fazia muito tempo que planejava fugir; mas a isto só se decidira quando soube que o Dr. Lustosa tinha apalavrado a venda de Damião. Tudo admitia, menos separar-se dos filhos (MONTELLO, 1976, p. 10-11).

O relato acima em “Os tambores de São Luís”, aparece no início da trama. E isso vai acontecer durante toda a narrativa. Era divulgada nos jornais da cidade a fuga de escravos que, mais tarde passou a ser instrumento de trabalho para Damião, a correção desses anúncios.

Damião, após se rebelar contra o sistema por não está de acordo com o descaso das autoridades com a morte de Genoveva Pia, ele passa por exílio social muito forte e, a falta de trabalho foi o seu maior martírio pois, precisava sustentar os filhos e a casa, acaba tento que recorrer a ajuda das tias da sua falecida esposa, por isso passou a fazer revisão de anúncios em jornais para negros fugitivos fossem capturados.

Ao fazer seu trabalho Damião é pego de surpresa por um anúncio feito por Major Serapião Siqueira que falava sobre o escravo Altino Celestino dos Santos, conhecido pelo nome de Barão, negro, sabia ler e escrever, tocava instrumentos musicais, é astuto na arte de disfarce e fingimento. No anúncio, o Major pedia notícias do paradeiro do escravo e prometia recompensa a quem tivesse informação. Ao ler o anúncio, antes de fazer as correções, Damião se reportou para o quilombo por reconhecer que as palavras ali contidas no anúncio se referiam a uma pessoa que fez parte de seu passado,

Ao lembrar essa lembrança, Damião supôs que poderia se tratar do Barão, negro que o ensinou a ler ainda pequeno no quilombo.

- O Barão – Exclamou Damião, emocionado com a folha da prova diante dos olhos. E ao mesmo tempo que via apontar na ladeira, forçando para

tanger um jumento, à entrada do quilombo de seu pai, recordava-se dele, com a bíblia aberta sobre os joelhos, a ensinar-lhe as primeiras letras. Depois era a viagem rio acima, na gabarra cheio de negros, já desfeito o quilombo, e com o Barão no seu lado, teso, mudo, a cabeça dura, olhando sempre em frente, enquanto os remos iam vencendo a correnteza das águas, ainda tintas pelo sangue do seu pai (MONTELLO, 1976, p. 308).

O trecho citado, nos mostra uma lembrança da vida de Damião no qual o escravo fugitivo fez parte e marcava de forma significativa a sua história, afinal o Barão lhe iniciou no mundo das letras.

Apesar da vida ter proporcionado um lugar de destaque no plano pessoal ao personagem, onde o mesmo desempenhava de forma exemplar a função de professor e recebendo o carinho e a admiração de muitos dos seus conterrâneos, o dia a dia, fazia ressurgir no personagem, uma vez que na sociedade se mantinha vivo o desprezo e a anulação pelos sujeitos de cor e ressurgia as emoções de quem ainda não tinha esquecido o sofrimento vivido, ela ainda se sentia dilacerado e psicologicamente destruído pela abjeção ao longo de sua vida.

Todas as lembranças que retornam à mente do personagem Damião fizeram parte de momentos que o marcaram e se relacionam a momentos de dificuldades bastantes particulares. Damião, um ex-escravo que se torna professor, tem no presente a imagem de um passado que foi transformado. Essas lembranças dão conta não daquilo que se perpetua, mas dos momentos que marcaram a vida do personagem e que as transformações ocorridas ainda não deram fim aos sofrimentos do passado.

Na narrativa de “Os tambores de São Luís” está expressa a memória negra pelo elo existente entre os sujeitos negros com aquilo que os fortalecem e os unem enquanto membros da mesma etnia: a experiência de vida com escravo. Essa unidade coletiva é vista, mesmo em situação de conflitos e de opressão, momento em que um representante aciona entre os seus uma marca de ancestralidade que faz assim o fortalecimento do grupo.

Podemos notar isso no trecho a seguir que, Santinha ao ver Damião desnordeado pela vida desregrada que vem levando, chama sua atenção com a voz exaltada para que este assuma a postura de firmeza diante o crime cometido por Dona Ana Rosa Ribeiro contra um negro. Ao exigir a altivez da ancestralidade, Santinha esboça com isso que a fortaleza do ser negro está na coerência dos mesmos com o grupo. A voz de Santinha exprime o desejo em voltar a ver um negro enfrentando as situações adversas e isto representa a manutenção da memória como identidade do grupo.

[...] um crime medonho. Contra uma criança que ela matou de pancadas, e ali nas barbas do governo, bem defronte do gabinete do Chefe de Polícia, no Posto São José.

Damião contraiu os olhos, com uma chispa de rancor nas pupilas. Via-se amarrado ao tronco, com o Dr. Lustosa, de braço levantado, o chicote em punho, crescendo em sua direção. A ponta do relho, vezes seguidas, apanhava-lhe a boca, o pescoço, a orelha, as espáduas, e ainda o sexo, e todo ele se contorcia, já sangrando, lapeado pela fúria da taca. E numa voz quase apagada, fitando a velha:

-Eu não sabia de nada disso, Dona Santinha.

- Não sabia por que só vive a sua vida, metido na sua cachaça, sem se importar com a sorte dos outros negros – replicou prontamente a velha, perfilando o dede acusativo. – Bêbado metido com os pretos de ganho da praia Grande (...). Posso falar com energia porque tenho idade de ser sua mãe. E estou falando também em nome de Mãe Maria Quirina. Quem tem de ficar à frente deste caso é você, Damião.

Damião recuou a cabeça, meio tonto:

-Eu, Dona Santinha? – Duvidou, deixando cair os braços.

-Você! – tornou ela mais enérgica. – O filho de Julião! Ou será que você não se lembra de seu pai? É o sangue dele que você tem nas veias, Damião! (MONTELLO, 1976, p. 353-354).

O trecho acima nos levar a analisar o lugar ocupado pelo personagem Damião no interior do grupo que faz parte., assim a partir do exposto nos reportamos para o conceito de sujeito pós-moderno protesta que as “identidades nacionais não são coisas com as quais nascemos, mas são formadas e transformadas no interior das representações” (HALL, 2015, p. 48). De acordo com o teórico, o discurso é responsável por construir os sentidos que norteiam as concepções que temos de nós mesmos e do grupo ao qual fazemos parte ou podemos pertencer. E é nesse sentido que Dona Santinha expressa não só a tradição como também a responsabilidade de Damião como um dos seus manter vivo um sentimento de pertencimento e de mútua defesa.

Na obra ver-se ajustada a sensibilidade de luta das personagens negras entre elas podemos citar: Genoveva Pia, Barão, Santinha e Julião, que por incentivo de forma constante Damião, conseguem no momento de fraqueza do personagem, reerguê-lo no sentido de recompor a sua própria caminhada de luta pela liberdade negra.

“É importante destacar que a narrativa não é contada por Damião, mas por um narrador onipresente que sabe tudo sobre os episódios, as personagens e as intrigas romanescas” (SOUSA, 2015, p.67). Ele faz a antecipação de alguns fatos que nos leva a entender e situar o leitor na narrativa e nos faz conhecer as emoções, os sentimentos e o que pensam os personagens. A narrativa é feita em 3ª pessoa e, a memória da escravidão surge durante o percurso feito por Damião onde ele atravessa o centro de São Luís com destino a casa da sua bisneta para assistir ao nascimento do seu trineto que ficava na Gamboa.

Tudo isso, nos faz perceber que o lembrar de Damião nos reporta ao período da escravidão no Brasil, especificamente no Maranhão, pois ele relata as vivências da conturbada relação entre Senhores e Escravos, a forma hostil como estes foram tratados.

Damião refaz a sua história a partir da memória de sofrimento e discriminação tendo sempre o acaso ou a eventualidade como a intersecção entre o presente e o passado.

É muito forte na narrativa as imagens de sufocamento como marcas da opressão escrava. Essas imagens são lembranças pessoais de Damião e, estão ligadas a pessoas, lugar, raciocínios e ideias de uma época e fazem parte da vida material e moral do personagem e também de muitos negros presente na narrativa.

No fim da obra “O tambor de São Luís” de Josué Montello é perceptível a tese do branqueamento⁵ na fala de Damião ao se refere ao trineto que havia nascido.

E nisto a Benigna tornou a apontar no retângulo da porta, chamando-o agora para conhecer o Julião:

-É clarinho – preveniu-lhe.

E quando ele se curvou sobre o berço, muito emocionado, sentindo os olhos úmidos, ela lhe foi dizendo, enquanto erguia o candeeiro, para dar mais luz sobre a criança:

- Tem tua cara, meu filho. Até o nariz chato é teu. Olha a testa. Também é tua. E esse beicinho espichado. Tudo teu. É mais para branco que para preto: moreninho, como um bom brasileiro.

Damião olhava embevecido aquela pequena massa humana, ainda mole, com fios de cabelos úmidos, os olhinhos cerrados, os bracinhos encolhidos na camisinha de linho, e não podia deixar de lembrar-se do Barão, com a sua famosa teoria de que só na cama, com o rolar do tempo, se resolveria o conflito natural de brancos e negros, no Brasil. Tinha ali mais uma vez a prova, na sua própria família. Sua neta mais velha casada com o mulato; sua bisneta, com um branco, e ali estava seu trineto, moreninho claro, bem brasileiro. Apagara-se nele, é certo, a cor negra, de que ele, seu trisavô, tanto se orgulhava. Mas também se viera diluído, de uma geração para

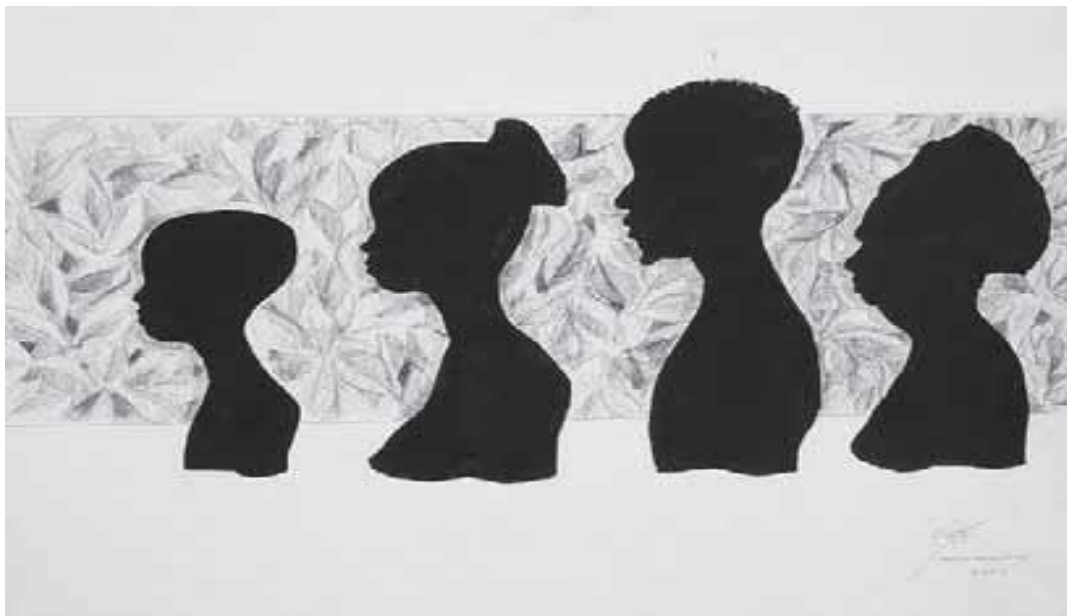
⁵ Entre a segunda metade do século XIX e a primeira metade do século XX, vigoraram em várias partes do globo as teses eugenistas, isto é, teses que defendiam um padrão genético superior para a “raça” humana. Tais teses defendiam a ideia de que o homem branco europeu tinha o padrão da melhor saúde, da maior beleza e da maior competência civilizacional em comparação às demais “raças”, como a “amarela” (asiáticos), a “vermelha” (povos indígenas) e a negra (africana). A “tese do branqueamento” surge também nessa mesma época, com outras teses que defendia a raça branca como a superior. A defesa do branqueamento, ou do “embranquecimento”, tinha como ponto de partida o fato de que, dada a realidade do processo de miscigenação na história brasileira, os descendentes de negros passariam a ficar progressivamente mais brancos a cada nova prole gerada.

outra, o ressentimento do cativo. Daí a mais algum tempo, ninguém lembraria, tinham existido senhores e escravos, brancos e pretos. Agora, ali em São Luís, já os negros entravam no Palácio do Governo, mesmo os do povo, com pés no chão, a camisa para fora das calças, e iam falar com o Governador Luís Domingues, que se levantava de sua cadeira e vinha apertar-lhes a mão. No Liceu Maranhense, além dele, Damião, ensinavam o Dr. Tibério e o Nascimento Morais, ambos negros. Viriato Correia, que ele vira menino, de cabelinho espichado, muito serelepe, colete, corrente de ouro, já lhe mandara do Rio de Janeiro, com uma dedicatória feliz, o seu novo livro, os Contos do Sertão. [...] Todos negros, compenetrados de suas origens, e abrindo caminho na vida, sem que ninguém lhes perguntasse de quem era filhos, e ali em São Luís, na mesma terra onde outrora o poeta Gonçalves Dias, por ser bastardo e mestiço, não pudera casar com a Ana Amália Ferreira Vale – que ele também conhecera, de cabelos longos, olhos negros, esbeltos, cintura fina, um mimo de mulher (MONTELLO, 1976, p. 479-480).

A discussão acima feita por Damião mostra a lembrança do discurso feito pelo escravo Barão, onde o mesmo afirma que para resolver o problema de cor do Brasil, bastava negros casarem com brancos, até que ocorresse o branqueamento da raça. Daí o mesmo teria seus direitos respeitados e seria reconhecido, teria igualdade e dignidade como pessoa humana. Como afirma Dalmo de Abreu Dallari: “Todo ser humano tem o direito de ser reconhecido e tratado como pessoa. Não se respeita esse direito quando seres humanos sofrem violência de qualquer espécie, nascendo na miséria, sendo forçados a viver em situação degradante ou humilhante, ou sendo tratados com discriminação” (DALLARI, 2004, p.37).

Durante muito tempo o branqueamento acabou sendo visto na literatura, “por razões fundamentadas em teorias racistas, a eliminação da personagem negra passa a ser um velado código de princípios. Ou a personagem morre ou sua descendência clareia” (CUTI, 2010, p. 34/35), e isso pode acontecer como uma forma de ascensão social, mas isso não se dava por um simples desejo, mas é preciso ser lido de formas diversas, por exemplo: como uma estratégia de resistência ou como uma imposição, ou para não ser vítima da discriminação racial.

3.3 Sugestões de Sequências didáticas para trabalhar a literatura Afro-brasileira e maranhense em sala de aula



A identidade continua - Nilma L. Gomes

Caro (a) professor (a),

Com o estabelecimento da Lei nº 10.639/03, foi propagada com mais afinco a inserção da História e da Culturas Africana e Afro-brasileira no currículo escolar como forma de reconhecimento da importância desta matriz cultural para a formação de nosso país. A partir a sua publicação, o que já acontecia nas salas de aula de isolada por alguns professores que abordam essa temática, passou a ser obrigação.

E a literatura afro-brasileira, por muito tempo desconhecida, pode e deve ser um meio de acesso a essa temática tão rica e fascinante, na aventura de conhecimento as raízes de nossa identidade. Foi pensando nisto que elaboramos, como trabalho final do mestrado Profissional em História, Ensino e Narrativas essa cartilha, com vistas a colaborar com os trabalhos em sala de aula, norteando a prática docente. Fazendo uso da Literatura Brasileira, em especial a Literatura Maranhense como suporte desse processo e no intuito de tornar isso mais palatável, optamos por promover o diálogo entre essa vertente literária e os estilos de época, orientando os educadores quanto ao passo a passo da preparação da aula. E ao final fazemos sugestões de textos literários, artigos teóricos ou críticos, vídeos, filmes e canções que podem ampliar o debate entre educandos e que são facilmente encontrados na internet.

Sabemos que o proposto neste trabalho, é apenas o início. Desejo que o diálogo travado entre nós se multiplique para gerar mais frutos. Vamos em frente

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1

Introdução à Literatura afro-brasileira

Objetivo

Apresentar uma introdução aos estudos sobre literatura afro-brasileira. Faremos um panorama literário e estático em torno do tema central a partir de “Os tambores de São Luís”;

Incentivar a leitura de textos da literatura afro-brasileira;

Compreender e interpretar o texto;

Estudar e analisar os elementos constitutivos de uma narrativa.

Descritores

Procedimento de leitura

Identificar o tema da obra

Localizar informações explícitas no texto;

Inferir o sentido de palavras ou expressões;

Entender as informações implícitas no texto;

Identificar o tema da Obra literária;

Distinguir um fato da opinião relativa sobre esse fato

Analisar os acontecimentos históricos mostrados na obra.

Coerência e coesão no processamento do texto

Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuam para a continuidade de um texto;

Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa;

Estabelecer relação causa/consequência entre as partes e elementos do texto.

Estabelecer relações lógico-discursivas presente no texto marcadas por conjunções e advérbios etc. Fonte: www.inep.gov.br/matriz_referencia

Conteúdos

A literatura brasileira como constelação multicultural de diferenças;

Características da literatura afro-brasileira;

Narrativa afro-brasileira: estética e aspectos históricos;

Elementos da narrativa: narrador, personagens, enredo, espaço, tempo, clímax e desenlace.

Leitura sugerida

Os tambores de São Luís de Josué Montello.

Sugestões para pesquisa do professor

DUARTE, E. A; FONSECA, M. N. S. (Org.). **Literatura e afro descendência no Brasil:** antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, Vol.. 4: História, teoria, polêmica. Estudos de literatura brasileira contemporânea, nº 31. Brasília, UnB, janeiro/junho de 2008.

LIMA, Elizabeth Gonzaga. Literatura Afro-brasileira. Curso de formação para o Ensino e Cultura Afro-brasileira (CEAO/UFBA). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: centro de Estudos Afro-orientais, 2010. Módulo III.

Tempo estimado: seis aulas.

Desenvolvimento

1ª Etapa

Conteúdo para estudar

Narrativa/narração

Texto narrativo é aquele que desenvolve um enredo fictício, verídico, ou que se apropria de acontecimentos históricos como base para a criação literária. Pode tomar a forma de conto (narrativa curta marcada quase sempre pela unidade de ação, tempo e espaço), novela (narrativa média, podendo ter diversas ações em tempos e espaços distintos) ou romance (narrativa longa que, em geral, comporta uma multiplicidade de ações, tempos e espaços).

Em todas essas modalidades, podem se desenvolver enredos de natureza social, psicológica, histórica, de amor, aventuras dentre outros, conforme a ênfase dada pelo escritor.

Os Elementos da narrativa são:

Narrador: “voz” que conta a estória e conduz o leitor;

Personagem: seres vivos (humanos ou não) que desenvolvem as ações do enredo a partir de suas características físicas e psicológicas;

Enredo: sucessão de ações que compõem a trama (ou estória);

Espaço: lugar onde se dão as ações;

Tempo: momento em que acontece (m) a(s) ação(s);

Ponto de vista: perspectiva, visão de mundo;

Clímax: momento mais importante do enredo, no qual se resolve o conflito;

Desenlace: momento que sucede o clímax, ponto final do enredo.

2ª Etapa

Peça aos alunos que leiam o livro “Os tambores de São Luís” de Josué Montello. Solicite que eles preencham a ficha após a leitura com os itens a seguir:

Fichamento de Leitura	
Texto:	
Autor:	
Narrador:	
Ponto de vista Negro:	
Tema negro:	
Enredo:	
Personagem e suas características físicas e psicológicas	
Tempo:	
Espaço:	
Clímax e desenlace:	

3ª Etapa

A partir da descrição feita pelo personagem Damião da sua caminhada por São Luís para chegar à casa da sua bisneta para assistir ao nascimento do seu primeiro trineto e do mapa a seguir construa um texto com a suas impressões sobre cada lugar descrito pelo personagem Damião.

Mapa do centro de São Luís de 1915



Fonte: <http://en.bahia.ws/wp-content/uploads/2013/01/mapa-sao-luis-do-maranhao1.jpg>

O intuito do mapa acima é trabalhar as ruas do centro histórico de São Luís falado por Damião no romance “Os Tambores de São Luís”, os pontos identificados com números não serão usados pois eles não caracterizam parte do livro. Esse mapa mostra o antigo centro histórico descrito pela personagem.

Avaliação

A avaliação poderá ser feita:

A partir dos trabalhos em grupo apresentados e debatidos;

Por meio da análise das impressões dos alunos sobre os textos lidos;

Pela correção das fichas de leitura.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2

Escravidão e a Aristocracia de São Luís

Objetivo

Analisar o romance “Os tambores de São Luís, de Josué Montello, como texto romântico que apresenta, de forma inovadora e surpreendente para a época, a construção dos personagens negros.

Conteúdo

Prosa

Romance afro-brasileiro

Fim da escravidão no Maranhão

Material necessário

Leitura do Romance de MONTELLO, Josué. Os Tambores de São Luís. 2ªed. Editora Olympio, 1976.

Sugestão para a pesquisa do professor

ABRAMOVAY, Miriam & CASTRO, Mary Garcia. Ensino Médio: Múltiplas Vozes. Brasília: MEC/UNESCO, 2003.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Cidadania em preto e branco: discutindo as relações raciais. 3ª ed. São Paulo: Ática, 2000. (Discussão aberta, 9).

Tempo estimada: duas aulas

Preparação

Apresente o autor aos alunos, fale da construção ficcional dos personagens negros na narrativa, do panorama da produção de Montello e os elementos discursivo da narrativa.

Introdução

Esta aula poderá ser ministrada depois da abordagem das caracteriza do pós-modernismo. Falar do Romance regionalista. E sugerir a leitura de trechos do livro que possa detecta o tipo de romance.

Desenvolvimento

1ª Aula

Chame a atenção do educando para o contexto de produção do romance em questão; relembre os elementos da narrativa; destaque os procedimentos que compõe a obra.

Atividade 1- O mercado de escravos

Sabe-se que o tráfico de escravos gerava muitos lucros para os mercadores europeus. Levar o texto adiante para os alunos, a fim de que percebam como esse lucrativo mercado era extremamente desumano com aqueles africanos tomados como cativos.

Texto: “Magnatas do tráfico negreiro” autor: José Gonçalves Salvador (em anexo)

Link para o restante do texto: <http://www.portalsaofrancisco.com.br/alfa/escravidao-no-brasil/magnatas-do-trafico-negreiro.php>

Questões para analisar o texto (registrar e responder no caderno):

Como era a acomodação dos africanos nos navios negreiros? Em que se baseava essa acomodação?

Quais os critérios eram usados para classificar os africanos feitos cativos?

Qual a origem dos mercadores mencionados no texto?

Em quais circunstâncias africanos eram atirados ao mar?

Professor (a): recomenda-se que o segundo momento desta atividade seja a socialização das percepções dos alunos acerca das questões levantadas. Dessa forma, as respostas produzidas devem ser expostas, comentadas e discutidas com a turma.

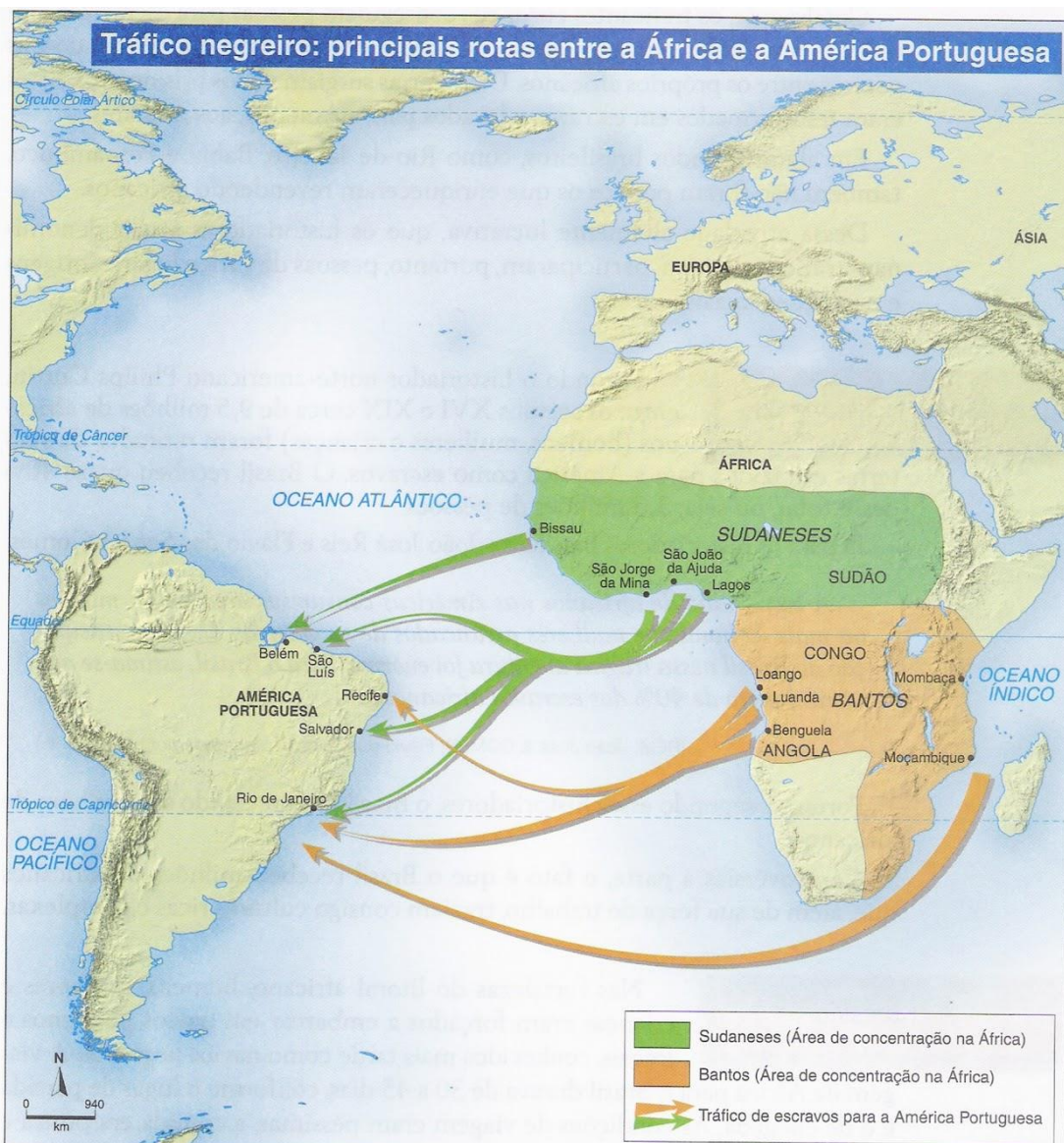
Atividade 2- Rotas do tráfico negreiro

Haviam diversas rotas que os navios negreiros seguiam da África para as Américas.

Assim, nesta atividade, vamos desvendar tais rotas, investigando as suas origens na África e principais lugares no Brasil e na América para onde os grupos de africanos foram trazidos.

Levar (impresso ou projetado) para os alunos.

As rotas do tráfico de Escravos africanos para as Américas e Brasil:



Grande parte dos negros trazidos para o Brasil veio das regiões de Angola, Congo e Moçambique. Nessas áreas foram embarcadas milhões de pessoas pertencentes a povos bantos, ou seja, que falavam línguas do grupo banto. Essas pessoas foram desembarcadas em Pernambuco e no Rio de Janeiro. Outra parte dos africanos era proveniente de uma grande área da costa ocidental da África que os europeus daquela época chamavam Guiné. Nessa extensa área foram embarcados diferentes povos sudaneses, entre os quais se destacam os iorubás, que na Bahia ficaram conhecidos como “nagôs”, e os jejes, desembarcados, sobretudo, nas costas do Maranhão.

Fonte: <http://claudioguimaraes.com.br/imahistoria/Mapa%20%20Rota%20Comercio%20Es cravo>

Para analisar o mapa acima (registrar e responder no caderno):

- Como os grupos de africanos cativos encontram-se divididos no mapa?
- Para quais regiões do Brasil cada grupo foi trazido?

c) Quais outras regiões da América receberam escravos? Estes pertenciam a qual(is) grupo(s)?

Professor(a): após corrigida e discutida com os alunos, esta atividade poderá se desdobrar em outra, que é uma pesquisa sobre as origens, diferenças e influência dos Bantos e Sudaneses no Brasil e nas Américas.

Dinâmica sugerida:

A pesquisa poderá ser INDIVIDUAL ou em DUPLAS.

Poderá constar no caderno ou ser entregue em folha separada (a critério do professor).

Portanto também poderá ser avaliada como trabalho de casa.

Links sugeridos para a pesquisa:

1. História brasileira

<http://www.historiabrasileira.com/brasil-colonia/origem-dos-escravos-africanos/>

2. Cultura brasileira

http://www.pousadadascores.com.br/leitura_virtual/cultura_brasileira/negro.htm

Sites/links indicados:

Portal Ventre Livre- <http://www.portalventrelivre.com/>

História do Brasil.Net - <http://www.historiadobrasil.net/escravidao/>

Brasil Escola - <http://www.brasilecola.com/historiab/escravidao-no-brasil.htm>

Avaliação

O ensino de História deve proporcionar ao aluno inquietar-se diante dos conteúdos, e a ter curiosidade investigativa frente a textos e diferentes documentos. Ao mesmo tempo, intenta-se que o aluno relacione a aprendizagem escolar à sua experiência de vida, como telespectador, internauta, consumidor, constituinte de uma família e de uma sociedade – sujeito histórico, enfim. E nesta aula o professor poderá avaliar o aprendizado em cada uma das etapas do trabalho desenvolvido: através das percepções e/ou inquietações diante do vídeo e do poema, bem como da capacidade de analisá-los e da participação nas pesquisas e exercícios propostos e dos registros produzidos em todas as atividades da aula.

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

As marcas da escravidão africana no Brasil

Objetivo

Relacionar a poesia à literatura afro-brasileira da época e posterior;
Relacionar o racismo do presente ao passado escravista do Brasil;

Conteúdo

Poesia condoreira, 3ª fase do Romantismo;
Literatura afro-brasileira romântica e contemporânea.
Castro Alves e Josué Montello.

Material necessário

Cópia para os alunos (ou slides) dos seguintes textos:

Poema “Navio negreiro” (Castro Alves). Disponível em: <www.dominiopublico.gov.br>.

Trechos do livro “Os tambores de São Luís”, de Josué Montello. MONTELLO, Josué. Os Tambores de São Luís. 2ª ed. Ed: Livraria José Olympio, 1976.

Trecho do romance *Um defeito de cor*, de Ana Maria Gonçalves. GONÇALVES, ana Maria. Um defeito de cor. Rio de Janeiro: Record, 2006.

Trecho da biografia de Mahommah G. Baquaqua. In.:RUFFATO, Luiz (org.). Questão de pele. Rio Janeiro: Língua Geral, 2009.

[Apêndice.] Trecho de Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo.

EVARISRO, Conceição. Ponciá Vicêncio. Belo Horizonte: Mazza,2003.

Poema “Navio Negrinho”, de Solano Trindade:<www.lettras.ufmg.br/litetafro>.

Poema “Vozes-mulheres”, Conceição Evaristo: <www.lettras.ufmag.br/literafr>.

Poema “Parte da Crônica”, de Oliveira Silveira: SILVEIRA, Oliveira. Antologia poética de Oliveira Silveira. Porto Alegre: Evangraf, 2010.

Música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, da banda O Rappa, do álbum O Rappa, 1994. Letra disponível em: <<http://letras.mus.br/o-rappa/77644>>. (em anexo a Letra).

Trecho do filme *Amistad*. Diretor: Steven Spielberg. Origem/ano de produção: EUA/1997. Duração:155min. Classificação: 12 anos

Sugestão para pesquisa do professor

www.lettras.ufmg/literafro

www.quilombhoje.com.br/

www.palmares.gov.br/

Tempo estimado: três aulas.

Preparação

Procure pelo filme *Amistad* (1997), dirigido por Steven Spielberg. Ele pode ser encontrado na internet. A história remonta ao ano de 1839 e é baseada em factos verídicos que ocorreram a bordo do navio *La Amistad*. O filme relata a luta de um grupo de africanos escravizados em território norte americano, desde a sua revolta até seu julgamento e libertação. Através desta trama de forte conteúdo emocional, é possível conhecer as condições de captura e transporte de escravos africanos para a exploração do trabalho na América do Norte, a máquina jurídica americana de meados do século XIX e o germe das primeiras medidas para a abolição da escravatura naquele território.

Pesquise sobre Castro Alves e Josué Montello, sua biografia e obra e qual o papel deles na luta pela abolição.

Em relação ao ex-escravo Mohammah Gardo Baquaqua, é possível conhecer sua história por meio da biografia por ele escrito (Rufatto, 2009). Baquaqua veio no navio negreiro para o

Brasil, depois foi para os Estados Unidos, de lá para o Haiti e depois para o Canadá. O africano aprendeu a ler e escrever com os abolicionistas norte-americanos, entre eles Samuel Moore, que o ajudou na escrita da autobiografia. Seu relato, portanto, é real, em contraposição, neste plano, aos relatos ficcionais.

Imagem do Navio Negreiro



Fonte: <http://www.brasil247.com/images/cache/490x280/crop/images%7Ce%7Cd9%7Ced9cfc650fd4db90bbf05fe08aa8c4ea2b9be74f.jpg>.

Introdução

A ocorrência do tema “Navio Negreiro” na literatura e na cultura mundial é muito frequente. Afinal, a travessia do Atlântico fez parte de toda a história da diáspora negra nas Américas. Ao passar pelo Romantismo brasileiro e pelo pós-modernismo, o professor certamente falará sobre o poeta Castro Alves e sobre o romancista Josué Montello respectivamente, devido às suas ideias e escrita a favor do negro. Utilize o famoso poema “Navio negreiro e a prosa Os tambores de São Luís” para iniciar a aula sobre a poesia social romântica e pós-moderna e deles façam as relações com a literatura e cultura afro-brasileira por meio de trechos dos romances e poemas citados.

1ª Aula

Introduza para os alunos a poesia condoreira⁶ do século XIX. Compare-a com as outras fases da poesia romântica brasileira mostrando para os alunos que, ao contrário da segunda, a poesia social desta 3ª fase romântica é voltada para o Outro. Apresente para eles o poeta Castro Alves e leia o poema “Navio Negroiro”; alguns trechos estão sugeridos no final deste plano. Analise com os alunos como o ponto de vista de Castro Alves parte da ave que alça voos muito altos e que é através dos olhos dela que o eu lírico vai observar o navio negroiro, como demonstram os versos. Em seguida, comece a mostrar os trechos da prosa afro-brasileira. Se quiser seguir a linha histórica, professor, mostre primeiro o trecho do romance Os tambores de São Luís, do maranhense Josué Montello.

2ª Aula

Ainda na comparação entre as imagens do navio, volte ao texto em verso com o poema “Navio negroiro”, de Solano Trindade⁷. O professor pode, então, recuperar o poema de Castro Alves, mote desta sequência, usado já na primeira aula, para continuar sua comparação. Os poemas homônimos revelam um Solano Trindade leitor de Castro Alves e a reversão da imagem vitimizada do negro é percebida nos versos: “Cheinho de resistência” e “Com carga de inteligência”. Outro poema para ser analisado a partir do texto condoreiro é “Parte da Crônica”, de Oliveira Silveira⁸. O texto, através de vozes poéticas que se revezam, já que eu lírico clama pelo testemunho de outras vozes que personificam os espaços, trabalha com a memória coletiva da escravidão, mais especificamente, com a imagem do navio negroiro. As imagens de antes e depois do navio são retomadas, como no poema de Castro Alves.

⁶ O Condoreirismo é o nome atribuído à Terceira Geração da Poesia Romântica, a qual utilizou a produção literária como instrumento de denúncia às injustiças sociais.

⁷ Solano Trindade foi um poeta brasileiro, folclorista, pintor, ator, teatrólogo e cineasta. Filho do sapateiro Manuel Abílio Trindade, foi operário, comerciante e colaborou na imprensa.

⁸ Foi um poeta brasileiro. Formou-se em Letras (Português e Francês) pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Militante do Movimento Negro em Porto Alegre, foi um dos fundadores do Grupo Palmares, sendo um dos líderes da campanha pelo reconhecimento do Dia da Consciência Negra em 20 de novembro.

3ª Aula

Na última aula sobre o tema, passe para os alunos o trecho do filme *Amistad* que retrata a captura dos negros na África e sua viagem no navio negreiro. A cena é forte e provavelmente vai suscitar nos estudantes sentimentos de horror e angústia frente à visualização de que tudo que eles leram nos excertos da prosa e poesia das aulas anteriores. Se o professor dispuser de mais tempo, poderá passar o filme na íntegra para a turma. Após assistir ao trecho do filme, apresente aos alunos a música “Todo camburão tem um pouco de navio negreiro”, gravada pelo grupo O Rappa, e explore com eles a perspicácia dos compositores em trazer para a contemporaneidade a história afro-brasileira. A letra da música possibilita a discussão sobre o racismo brasileiro. É muito importante deixar claro para o aluno como a travessia negreira deixou suas marcas na sociedade e como a literatura e a cultura dão conta disso na atualidade.

Avaliação

A avaliação pode ser feita por meio de:

Um exercício comparativo entre os trechos literários, a música e o filme;

Uma resenha em que o aluno faça a relação entre os textos e dê a sua opinião sobre ele e as formas de abordagens;

Questões de prova sobre os textos lidos.

Outras dicas:

“Haiti”, música de Caetano Veloso e Gilberto Gil, Tropicália 2. A letra pode ser encontrada em: <<http://letras.mus.br/caetano-veloso/44730>>.

Outros textos:

BRUNEL, Carmen. *Jovens Cada vez mais Jovens na Educação de Jovens e Adultos. Mediação*. Porto Alegre, 2004.

CARNEIRO, Moaci Alves. *Os projetos Juvenis na Escola de Ensino Médio*. Brasília:

Interdisciplinar, 2001.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Juventudes: as identidades são múltiplas. Revista Movimento. Faculdade de Educação/UFF. Rio de Janeiro. DP&A 2000

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4⁹

África e Brasil - Laços através da religiosidade

Objetivos:

Reconhecer a forte influência da herança africana nas diversas manifestações culturais dos brasileiros.

Apresentar as religiões afro-brasileiras: candomblé e umbanda, com suas semelhanças e diferenças.

Pesquisar outras influências da cultura africana em nosso país.

Conhecer e valorizar a história dos africanos promovendo uma educação para a igualdade racial.

Comparar as passagens do livro que tenha ritos de religiosidade com os vídeos mostrados

Conteúdo

Nações, povos, lutas, guerras e revoluções;

Prosa pós-moderna “Os tambores de São Luís” de Josué Montello;

Romance afro-brasileiro.

Material necessário

Conhecimentos prévios trabalhados pelo professor com o aluno

Recomenda-se: falar da descoberta e exploração da África pelos europeus.

Duração das atividades

4 aulas

Estratégias e recursos da aula

Atividade 1: Herança africana no Brasil

Vídeo - 1- Valorização Cultura Afro-Brasileira (Parte 1)

Fonte: Disponível: http://www.youtube.com/watch?v=g_1stGv51qQ&feature=related

⁹ Adaptado do site: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=25186>

Esse vídeo de quase 9 minutos, através de imagens e músicas, mostra algumas personalidades negras que se destacaram na História do Brasil. Além disso, apresenta as influências africanas no continente americano através da música, dos ritmos, da dança, das comidas típicas e dos instrumentos musicais.

Após ver este vídeo:

- 1- Pergunte aos alunos se eles conhecem algumas personalidades apresentadas nos vídeos.
- 2- Peça aos alunos que escolham uma das personalidades apresentadas e pesquisem sobre ela, fazendo uma pequena bibliografia dessa personalidade para depois socializar com os colegas em sala de aula.

Vídeo 2: Valorização Cultura Afro-Brasileira (Parte 2)

Fonte: <http://www.youtube.com/watch?v=IOUC0Envbyc&feature=related>

Nesta atividade, o professor deve continuar a projeção do documentário, agora com a parte II. O vídeo apresenta várias personalidades negras que influenciaram o mundo e principalmente o Brasil, ressaltando a importância da igualdade social.

Trabalhando o tema:

I- Após assistir os documentários, levante alguns questionamentos com os alunos:

- 1- Peça aos alunos que respondam em relação às personalidades negras apresentadas no vídeo: quantas eles já conheciam?
- 2- Se eles sabiam dessas muitas influências africanas no Brasil e na América?
- 3- Diante do que foi apresentado nos vídeos, por que a importância de se estudar a África?
- 4- Em sua opinião, ainda existe racismo no Brasil?
- 5- Qual a importância de termos uma educação voltada para a igualdade racial?

II- Depois de realizar um bate-papo com os alunos, peça que eles realizem uma feira cultural sobre a Herança africana no Brasil. Para isso:

1- Divida os alunos em grupos sendo que cada grupo deve se responsabilizar por um dos temas abaixo citados:

- a) Culinária
- b) Músicas

c) Personalidades

2-O professor deverá combinar com os alunos o tempo necessário para os grupos pesquisarem as temáticas da feira cultural e organizarem a apresentação do seu tema com fotos, cartazes, músicas, instrumentos musicais, comidas, entre outros.

3- Faça a exposição dos trabalhos em um formato de feira, com distribuição de barracas.

Atividade 2 – Religiões Afro-brasileiras¹⁰

I - Brasil um país de liberdade religiosa

Artigo da Constituição:

“A Constituição Federal, no artigo 5º, VI, estipula ser inviolável a liberdade de consciência e de crença, assegurando o livre exercício dos cultos religiosos e garantindo, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e as suas liturgias”.

Disponível: http://pt.wikipedia.org/wiki/Liberdade_religiosa

Pergunte aos alunos, após leitura desse trecho da Constituição:

- Vocês conhecem ou já ouviram falar deste artigo da Constituição?
- O que vocês entenderam desse artigo?
- Vocês concordam com este artigo?

Tabela :

Religiões declaradas nos censos do Brasil em 1980, 1991 e 2000 (população residente)

Religião	1980	1991	2000
Católicos	89,2%	83,3%	73,7%
Evangélicos	6,6%	9,0%	15,4%
Espiritas	0,7%	1,1%	1,4%
Afro-brasileiros	0,6%	0,4%	0,3%
Outras religiões	1,3%	1,4%	1,5%
Sem religião	1,6%	4,8%	7,3%
Total	100,0%	100,0%	100,0%

(*) Não inclui religião não declarada e não determinada.

¹⁰ Adaptada do site <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/fichaTecnicaAula.html?aula=26789>

Fontes: IBGE, Censos demográficos

Disponível: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/viewFile/108/104> (página 19).

Após apresentar esta tabela aos alunos sugira que eles façam uma pesquisa na escola sobre as religiões declaradas pelos alunos. A partir dessa pesquisa, peça que eles montem um quadro, como o modelo acima, com os resultados coletados.

Esta atividade poderá ser trabalhada juntamente com o professor da área de Matemática. Utilizando as informações do artigo 5 da Constituição brasileira, mas os dados da Tabela, faça um bate papo reflexivo com os alunos. Levantando os seguintes questionamentos:

- a) Hoje existe realmente liberdade de culto no Brasil?
- b) Em sua opinião, a que se deve a maior parte da população se declarar católica?
- c) Quais os motivos, em sua opinião, estão levando à diminuição das religiões afro-brasileiras no Brasil?
- d) Você acredita que exista ainda hoje discriminação religiosa?
- e) Monte com os alunos uma campanha contra o preconceito as religiões de matriz africana. Criar com os alunos um folder explicativo sobre estas religiões (candomblé, umbanda e tambor de mina), com intuito de desmistificar os preconceitos existentes. Fazer cartazes e espalhá-los na escola com mensagens contra a intolerância religiosa.

Professor(a): Esta aula pode ser realizada conjuntamente com o professor da Área de Português e Artes o qual orientará os alunos na elaboração de um folder (redação e arte) e nas confecções de cartazes.

II - Candomblé e Umbanda - semelhanças e diferenças

Vídeo 1: 1-Documentário "A Cultura Afro-Brasileira"

Disponível: <http://www.youtube.com/watch?v=P5iuD9W7ibA&feature=related>

Esse vídeo de quase 9 minutos, através de imagens e músicas, mostra algumas personalidades negras que se destacaram na História do Brasil. Além disso, apresenta as influências africanas no continente americano através da música, dos ritmos, da dança, das comidas típicas e dos instrumentos musicais.

Vídeo 2: Candomblé

Disponível: http://www.youtube.com/watch?v=VcWGBs_14H0

Em quase 7 minutos este documentário tenta quebrar com alguns preconceitos e estereótipos criados sobre as religiões afro-brasileiras. Este vídeo mostra que há diferença entre magia negra e candomblé. E que Exu principal representatividade desta religião não é um demônio como todos acreditam ser.

Após ver os vídeos: 1 e 2 pergunte aos alunos:

- a) Você acha que realmente existe preconceito contra as religiões afro-brasileiras?
- b) Você já viu alguma manifestação desta religião no seu dia a dia?
- c) Que imagens do vídeo chamaram a sua atenção e que caracterizam bem esta religião?

Vídeo 3- “Macumba”

Disponível: <http://www.youtube.com/watch?v=ItYW8lSwL8s&feature=related>

Este vídeo de quase 5 minutos explica sobre o termo “macumba” que é usado por outras religiões como um termo pejorativo. E faz uma pequena distinção entre as características relacionadas ao candomblé e a umbanda.

Após exibição desse vídeo pergunte aos alunos:

- a) Vocês já ouviram falar deste termo macumba?
- b) Como era a forma que o termo estava sendo usado quando você o ouviu?
- c) Você acha que este termo é de fato usado de forma pejorativa?
- d) Peça aos alunos que façam um texto explicando a utilização correta do termo macumba.

Texto: “Candomblé não é umbanda

O texto inicia explicando a origem do candomblé, seu calendário litúrgico, sobre a musicalidade desta religião, suas divindades, os diferentes tipos de candomblé no Brasil e termina apontando as diferenças entre candomblé e umbanda.

Texto disponível na íntegra (em anexos).

http://super.abril.com.br/superarquivo/1995/conteudo_114499.shtml

O texto inicia explicando a origem do candomblé, seu calendário litúrgico, sobre a musicalidade desta religião, suas divindades, os diferentes tipos de candomblé no Brasil e termina apontando as diferenças entre candomblé e umbanda.

Trabalhando o Tema:

1- Peça aos alunos que montem um quadro com imagens que represente o candomblé e a umbanda.

2- Ao ler a matéria da revista Super Interessante reforce com os alunos a diferença entre candomblé e umbanda e proponha uma pesquisa em grupo:

- a) Quais os principais orixás do candomblé?
- b) Quais os principais caboclos da umbanda?
- c) Existem semelhanças entre eles?
- d) Existe alguma semelhança entre os orixás, caboclos e os santos do catolicismo?

Depois faça a apresentação das pesquisas em sala.

3- Construir um texto falando das representações religiosas de “Os tambores de São Luís” de Josué montello.

Sugestão de vídeos:

1-Desvendando os mistérios dos orixás

<http://www.youtube.com/watch?v=kppZRbfYxzw>

2- Religiões afro-brasileiras

<http://www.youtube.com/watch?v=KPfPYYkiyq4&feature=related>

Sites para consulta:

1- <http://pt.wikipedia.org/wiki/Orix%C3%A1>

2- <http://ocandomble.wordpress.com/os-orixas/>

3- <http://www.umbandaesoterica.com.br/aclCaboclos1.html>

4-(Re) conhecendo os símbolos do candomblé em busca da (re) construção da África perdida

http://www.africaeaficanidades.com/documentos/Reconhecendo_os_simbolos_do_candomble.pdf

Atividade 3 – Brasil africano

Trabalhando com a música Adão Negro podemos entender a importância e as influências africanas na sociedade brasileira.

Vídeo 1: Adão Negro - Música Adão Negro (Letra em anexo)

Disponível: <http://www.youtube.com/watch?v=sU3jW5awfCI>

Este vídeo mostra a audição da música: Adão Negro

A música fala das mulheres negras, de sempre exercerem papéis menores, de serem usadas por seus padrões e sempre serem mostrada na TV em favela, no papel de empregada doméstica e nunca de patroa.

Disponível: <http://www.vagalume.com.br/adao-negro/adao-negro.html#ixzz11bxINTEq>

Trabalhando o tema:

1- Após ouvir e ver a letra da música Adão negro composta pelo grupo de reggae Adão Negro promova um debate entre os alunos, a partir dos seguintes questionamentos:

- a) Existe a menção de algum fato histórico na música? Cite-o? O que ele significou?
- b) Que relações de poder ficam claras na música?
- c) Em sua opinião, por que a música chama-se Adão Negro?
- d) Que mensagem ou mensagens este grupo quis transmitir?

2- Depois de refletir sobre a música acima, peça aos alunos que, divididos em grupo, pesquisem outras influências africanas no Brasil. Incentive os alunos a buscarem novas referências da cultura afro em nosso país na tentativa de romper com alguns clichês como: a cultura africana se resume a capoeira, samba, entre outros. Feita a pesquisa, sugira aos alunos que montem uma apresentação em vídeo ou Power Point, que tenha como fundo musical a música Adão negro, e apresentem em sala de aula.

Recursos complementares: textos, vídeo e áudio sobre a influência africana no Brasil.

<http://www.tvbrasil.org.br/consciencianegra>

www.uniafro.com.br

<http://www.africaeaficanidades.com.br/>

Vídeo:

<http://www.youtube.com/watch?v=m-XTG-OJ7IQ>

Avaliação

A avaliação deve permear toda a atividade pedagógica do professor. Desta forma, ao longo das propostas apresentadas, o professor poderá avaliar o aluno segundo sua participação nas atividades realizadas: debates, criação de uma feira cultural, produção de campanhas contra a intolerância religiosa, produção de quadro comparativo (candomblé e umbanda), apresentação em Power Point e também por atividades escritas a respeito do tema trabalhado nas aulas.

Outras dicas:

Atlântico Negro – na rota dos orixás, documentário que aborda a influência africana na religiosidade brasileira. Direção: Renato Barbieri. Origem/ano de promoção: Brasil/1998. Duração: 54min. Classificação: livre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao pensarmos sobre relações raciais no Brasil, costumamos nos deparar com um campo repleto de complexidades. Ora, sabemos que existem em nosso país aspectos como a mestiçagem, a cor da pele que são tomados como característica relevante para a construção de identidades. Sendo assim, torna-se importante fazer um retrospecto, mesmo que breve, sobre os modos como tais relações vêm se delineando ao longo dos anos e que tipos de repercussões que elas têm causado no âmbito da literatura produzida no Brasil.

A literatura afro-brasileira foi fundamental para ressignificar e reposicionar nos registros literários a identidade negra, historicamente inferiorizada, estigmatizada e interdita. Em meio ao universo literário e discursivo a autoria negra se ocupou em desconstruir os estigmas que foram historicamente construídos e naturalizados sobre o negro e no negro, dando ênfase a memória e a resistência não só distorcidas, mas também, e principalmente, ocultadas.

Nesse sentido, a literatura pode funcionar como uma aliada indispensável, à medida que funciona como veículo de denúncia, contribuindo para mudanças significativas das condições sociais, desde que o faça como questionadora de si mesma e da sociedade, sendo capaz de cumprir, assim, com eficiência seu papel social: “de figurar efetivamente como direito humano e como elemento desalienante de uma nação multifacetada e multirracial” (SANTOS, 2014, p. 89).

Ora, é preciso considerar que os currículos escolares são artefatos culturais dinâmicos e em permanente processo de transmutação. Neles, novos componentes são constantemente introduzidos. E no caso da temática africana e afro-brasileira como novo conteúdo curricular obrigatório é importante lembrar que estes são carregados de significação política e social.

Nessa perspectiva, devemos ressaltar aqui a importância de se trabalhar valorizando a diversidade sociocultural brasileira e maranhense e desenvolvermos estratégias de enfrentamento de desigualdades historicamente perpetuada em nossa sociedade. É necessário e urgente trabalharmos na mudança das condições de vida e de aprendizagem de crianças e adolescentes negros, que são os mais diretamente afetados diante de práticas discriminatórias e desqualificadoras. Por isso, a importância de termos aprovadas leis como as 10.639/03 e 11.645/08, posto que essas funcionam como mecanismo de combate as múltiplas formas de descriminalização da população negra.

No caso do ensino de História, a lei 10.639/03 serve de aparato para abrirmos um leque de possibilidades de trabalhar a temática africana e afro-brasileira em sala de aula a partir de outras perspectivas e dinâmicas. E é nesse cenário que se insere esta pesquisa. A escravidão, por exemplo, pode ser trabalhada a partir de sequências didáticas para orientar o professor(a) a discutir essa e outras temáticas em sala, ou ainda a possibilidade de uma abordagem histórica e contextualizada das práticas culturais africanas e afro-brasileiras, ressaltando a importância de reconhecer o papel e a contribuição dos conhecimentos históricos nesse processo de ressignificação da história africana e afro-brasileira.

E ainda é importante frisar a necessidade da reeducação das relações étnico-raciais em nosso país, enfatizando a necessidade de se revisitar e reconstruir memórias históricas sem criar novos estereótipos ou hierarquias, que em nada irão contribuir para termos uma postura crítica e problematizadora de nossa história.

Portanto, no intuito de contribuir para uma reescrita mais humanitária e menos hierárquica no campo do ensino de história, este trabalho trouxe aqui a análise do romance “Os tambores de São Luís” e, como complemento, sequências didática no intuito de orientar os professores(as) no trabalho em sala de aula com a temática africana e afro-brasileira. Em anexo segue também sugestões de projeto para o trabalho docente envolvendo de forma interdisciplinar a História e a Literatura e, algumas atividades sobre o tema com a pretensão de contribuir e suprir algumas lacunas deixadas pela historiografia mais tradicional que tem privilegiado largamente as histórias europeias em detrimento daquelas do sul global.

REFERÊNCIAS

- ALBERT, Verena. Algumas estratégias para o ensino de história e cultura afro-brasileira. In.: PEREIRA, Amílcar Araújo; MONTEIRO, Ana Maria (Org.). **Ensino de história e culturas afro-brasileiras e indígenas**. Rio de Janeiro: Pallas, 2013.
- ABREU, M. **Cultura Letrada: Literatura e Leitura**. São Paulo: Editora UNESP, 2006.
- APPIAH, Kwame Anthony. **Na casa do meu pai**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- BACZKO, Bronislaw. **A imaginação social**. In: Leach, Edmund et Alii. *Anthropos-Homem*. Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 1984.
- BARROS, José D'ASSUNÇÃO. **O campo da história**. 4ªed. São Paulo: Vozes, 2004.
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad. E. Ávila, E. L. L. Reis, G. R. Gonçalves. 3º reimpressão. Belo Horizonte: Ed.UFMG, 1998.
- BARTH, Fredrik. Os Grupos étnicos e suas Fronteiras. In: _____. **O Gurú, o Iniciador e Outras Variações Antropológicas**. Tradução de John Cunha Comerford. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000. p. 25-67.
- BARTHES, Roland. **Aula**. São Paulo: Editora Cultrix, 1977.
- BAKHTIN, Mikhail. **Questões de literatura e de estética**. 3 ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 1993.
- _____. **Estética da Criação Verbal**. Trad.: Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Trad. Carlos Alberto Medeiros – Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed. 2005.
- BERND, Zilá. **Em busca dos rastros perdidos da memória ancestral: um estudo de Um defeito de cor, de Ana Maria Gonçalves** Estudos de literatura brasileira contemporânea, n. 40, p. 29-42, jul./dez. 2012.
- BETTELHEIM, Bruno. **A psicanálise dos contos de fadas**. Trad.: Arlene Caetano. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In.: KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. **Apologia da História ou O Ofício de Historiador**. Prefácio, Jacques Le Goff. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. **Lei n. 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro- Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial *da+ República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 9 jan. 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10639.htm>.

BRASIL. Ministério da Educação/SECAD/Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial-SEPPIR. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, 2004.

BORGES, Valdeci Rezende. **História e Literatura**: algumas considerações. Revista de Teoria da História. Ano 1, número 3/junh, 2010.

BOSI, Ecléa. **O tempo vivo da memória**: ensaios de psicologia social. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003.

BOURDIEU, P. A. Escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In:NOGUEIRA, M. A.; CATANI. Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. Petrópolis, Vozes, 1998.

BURKE, Peter. **O que é história cultural?** 2 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BURKE, Peter. **A Escrita da história**: novas perspectivas; tradição de Magda Lopes. São Paulo: Editora UNESP, 1992.

BURKE, Peter. **História como memória social**. In: Variedades de história cultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2000.

CANDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. 8 ed. São Paulo: T. A. Queiroz; Publifolha, 2006.

_____. “Prefácio”. In: _____. **O discurso e a cidade**. 3 ed. São Paulo; Rio de Janeiro: Duas cidades; Ouro sobre azul, 2004.

_____. **O direito à Literatura**. Vários escritos. 3ª Ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

CHIAVENATO, Júlio José. **O negro no Brasil**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

CANDAU, V. M. Multiculturalismo e educação: a construção de uma nova perspectiva. In. CANDAU, V. M.(Org.). **Sociedade, educação e cultura (s)**: questões e propostas. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002.

CANDAU, Vera Maria (Org.), MOREIRA, Antonio Flavio. **Currículos, disciplinas escolares e culturas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo. **Novos Domínios da História**. Rio de Janeiro: Elsevier, 1997.

CARDOSO, Irene. Narrativa e história. **Tempo Social**; Rev. Sociol. USP, S. Paulo, **12**(2): 3-13, novembro de 2000.

CHALHOUB, Sidney e Pereira; MIRANDA, Leonardo Affonso de. **A História Contada**: capítulos de história social da literatura no Brasil. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1998.

CORACINI, M. J. Língua materna - estrangeira: entre - saber e conhecer. In: CORACINI, M. J. **A elaboração do outro**: arquivo, memória e identidade; línguas (maternas e estrangeiras), plurilinguismo e tradução. Campinas – São Paulo: Mercado de Letras, 2007.

COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.

CUTI, Luiz. **Sanga**. Belo Horizonte : Mazza, 2002.

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

CUTI, Luiz Silva. “O leitor e o texto afro-brasileiro”. In: FIQUEIREDO, Maria do Carmo Lana; FONSECA, Maria Nazareth Soares (org). **Poéticas afro-brasileiras**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, Mazza Edições, 2002. p. 19-36.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária**: uma introdução. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

CHAUÍ, Marilena. A memória. In: **Convite a Filosofia**. São Paulo: Ática, 1994.

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Revista Estudos Avançados São Paulo. V 5, n 11, 1991.

CHARTIER, Roger. **À beira da falésia**: a história entre certezas e inquietude. Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2002.

_____. **A História ou a leitura do tempo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

DALLARI, D. A. **Direitos Humanos e Cidadania**. 2ª Ed. São Paulo: Editora Moderna, n/d.

CERTEAU, Michel de. **A Escrita da História**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1975.

DELLEUZE, Gilles. **Proust e os signos**. Tradução Antônio Carlos Piquet e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **Diferença e repetição**. Tradução Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

DUARTE, E. A; FONSECA, M. N. S. (Org.). **Literatura e afro descendência no Brasil:** antologia crítica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, vol. 4: História, teoria, polêmica. Estudos de literatura brasileira contemporânea, Nº 31. Brasília, UnB, janeiro/ junho de 2008.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira:** 100 autores do século XVII ao XIX. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis (coord.). **Literatura afro-brasileira:** abordagens na sala de aula. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis. **O Bildungsroman afrobrasileiro de Conceição Evaristo.** Revista de estudos femininos. Vol. 14, nº 1. Florianópolis, jan/abril. 2006.

DU BOIS, W. E. B. **Sobre Nossas Lutas Espirituais.** In: _____. As Almas da Gente Negra. Tradução de Heloísa Toller Gomes. Rio de Janeiro: Lacerda, 1999 [1903].

ERRANTE, Antoinette. **Mas afinal, a memória é de quem?** Histórias Oraís e Modos de Lembrar e Contar. *História da Educação/ASPHE*, Pelotas: Ed. da UFPel, n. 8, p. 140-174, 2000.

EVARISTO, Conceição. **Vozes quilombolas:** Literatura Afro-brasileira. In GARCIA, Januário (Org.). 25 anos do Movimento Negro. Brasília: Fundação Palmares, 2006.

FACINA, Adriana. **Literatura & Sociedade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed, 2004.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas.** Tradução de Renato da Silveira. - Salvador: EDUFBA, 2008.

FERRAZ, Cláudio Benito O. **Geografia e paisagem:** entre o olhar e o pensar. 2002, 346 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP, São Paulo.

FERREIRA, Liliana S. **Produção de leitura na escola:** por trabalho de efetiva interpretação do texto literário nas Séries Iniciais. Ijuí: Unijuí, 2001.

FILHO, Domício Proença. **Estilos de época na Literatura.** 15ª edição. São Paulo: Editora Ática, 2004.

FONSECA, Maria Nazareth. “Visibilidade e ocultação da diferença: imagens do negro na cultura brasileira”. In.: FONSECA, M. N. (org.). **Brasil afro-brasileiro.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

FURET, François. **A oficina da história.** São Paulo: Geradiva, s/d. 210 p. p. 109 – 135.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Combatendo Racismo:** Brasil, África do Sul e Estados Unidos. Revista Brasileira de Ciências Sociais. Volume 14, nº 39, fev., 1999.

GOLDMAN, L. (1956) **Dialética e Cultura.** – 2ª Ed. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GOMES, Nilma Lino. “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão”. In: **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In.: _____ (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Ed. Belo Horizonte: Autêntica, p.97-109, 2010.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. *Os filhos da África em Portugal: antropologia, multiculturalidade e educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais, 2004. p.61.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. DP&A Editora, 1ª edição em 1992. Rio de Janeiro, tradução: Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro.

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

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação e realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 02, p.15-46, jul. /dez. 1997.

_____. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

_____. **Cultura e Representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

HAMPATÁ-BÁ, Amadou. **A tradição viva**. São Paulo, FFLCH/USP, 1993. (Mimeo).

HALBWACHS, Michel. **Memória coletiva**. Tradução de Beatriz Sedou. São Paulo: Centauro, 1998.

IANNI, Octavio. **Literatura e consciência**. Revista do Instituto de Estudos Brasileiros. Edição Comemorativa do Centenário da Abolição da Escravatura, nº. 28. São Paulo: USP, 1988.

KARNAL, Leandro (org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 5ª edição. São Paulo: Contexto, 2007.

KI- ZERBO, Joseph. **Para quando África? Entrevista com René Holenstein**; tradução Carlos Aboim de Brito. Rio de Janeiro: Pallas Ed, 2009.

LAJOLO, Marisa. **Literatura: leitores & leitura**. São Paulo: Moderno, 2001.

LARA, Silva Hunold. **Palmare e Cucaú: o aprendizado da dominação**. Campinas: UNICAMP, 2008 (Tese apresentada para o concurso de professor titular, IFCH, área de História do Brasil).

LE GOFF, Jacques. **A História nova**. São Paulo, Martins Fontes, 1998.

LE GOFF, J. **A Nova História**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

_____. **História & Memória**. 7ª Ed. Campinas – SP: Editora da Unicamp, 2013.

LIMA, Elizabeth Gonzaga. **Literatura Afro-brasileira**. Curso de formação para o Ensino e Cultura Afro-brasileira (CEAO/UFBA). Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; Salvador: Centro de Estudos Afro Orientais, 2010. Módulo III.

LIMA, O. S. **O comprometimento etnográfico afrodescendente das escritoras negras Conceição Evaristo & Geni Guimarães**. 2009. 172 f. Tese (Doutorado Letras / Literatura e práticas sociais) – Programa de Pós-graduação em Teorias Literárias e Literaturas, Universidade de Brasília - Instituto de Letras, Brasília – DF, 2009.

LOBO, Luiza. “**A Pioneira Maranhense Maria Firmina dos Reis**”. In.: Estudos Afro-Asiáticos, RJ - nº 16 - 1989, p.91 10.

LOPES, Nei. **Dicionário Literário afro-brasileiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004, p 392.

MARCELINO, Douglas Attila. **A narrativa histórica entre a vida e o texto**: apontamentos sobre um amplo debate. Artigo recebido em 15 de abril de 2012 e aceito em 26 de maio de 2012. Topoi, v. 13, n. 25, jul. /dez. 2012, p. 130-146.

MENESES, Ulpiano Bezerra de. **A história, cativa da memória?** *Revista do Instituto de Estudos Brasileiros*, São Paulo, n.34, 1992, p.9-24.

MONTELLO, Josué. **Os Tambores de São Luís**. 2ª ed. Ed: Livraria José Olympio, 1976.

NORA, P. **Entre memória e história**: a problemática dos lugares. *Projeto História* (Revista do Programa de Estudos Pós-graduados em História/Departamento de História, PUC-SP), São Paulo, v.10, p.7-28, 1993.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Entre máscaras e espelhos**: reflexões sobre a Identidade e o ensino de História da África nas escolas brasileiras. *Revista História Hoje*, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2011.

OLIVEIRA, E. de. **Gestas líricas da negritude**. São Paulo: Obelisco, 1967.

OLIVEIRA, Iolanda de; AHYAS, Siss (Org.). **Cadernos Penesb 7. População Negra e Educação**. Niterói – RJ: Quartet EDUFF, 2006.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **Reconhecimento Étnico em Exame**: Dois Estudos sobre o Caxixó. Rio de Janeiro: Contracapa, 2003. p. 141-181.

OLIVEIRA, Marcos Antonio de. MALTA, Daniela Paula de Lima Nunes. **A representação da literatura afro-brasileira de autoria feminina: entre a cor da ternura e a identidade da mulher negra**. *Revista Milba*, n. 1, v.1, out.2015/mar.2016

Universidade Federal Rural de Pernambuco Disponível em:
<http://journals.ufrpe.br/index.php/milba>. Acesso em 02/08/2016.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Org.). **Leitura literária: a mediação escolar**. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004.

PESAVENTO, Sandra Jatahy. **Relação entre História e Literatura e Representação das Identidades Urbanas no Brasil (século XIX e XX)**. In: Revista Anos 90, Porto Alegre, n. 4, dezembro de 1995. pp. 115-127.

PESAVENTO. Sandra Jatahy. **História e História cultural**. Belo Horizonte: Autentica, 2013.

PESSANHA, Márcia Maria de Jesus; BRITO, Maria da Conceição Evaristo. A literatura Brasileira e o papel do Autor/personagem Negro. In.: **Cadernos Penesb 7. População Negra e Educação**. OLIVEIRA, Iolanda de; AHYAS, Siss (Org.). Niterói – RJ: Quartet EDUFF, 2006.

PESSIS-PASTERNAK, Guitta. **Do caos à inteligência artificial: entrevistas**. São Paulo: Ed. UNESP, 1993.

PINSKY, Carla Bassanezi; LUCA, Tânia Regina de (orgs.). **O historiador e suas fontes**. São Paulo: Contexto, 2013.

PLATÃO. **Fedro**. Tradução e notas de Pinharanda Gomes. Lisboa: Guimarães editores, LDA, 2012. 142p.

POLLAK, Michel. (1989). **Memória, esquecimento, silêncio**. Estudos Históricos. Rio de Janeiro, 2(3): 3-15.

POUTIGNAT, Philippe & STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da Etnicidade**. Tradução de Elcio Fernandes. São Paulo: Ed. UNESP, 1998. P. 250.

PRICE, Richard; MINTZ, Sidney W. **O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica**. Tradução Vera Ribeiro. 12. ed. Rio de Janeiro: Pallas-Universidade Cândido Mendes, 2003.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Unicamp, 2010.

RUIZ, Rafael. Novas formas de abordar o ensino de História. In.: KARNAL, Leandro (Org.). **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6ª ed. 5ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2016.

RÜSEN, Jorn. Razão histórica. Brasília: UNB, 2010. **A constituição narrativa do sentido histórico**. p. 149 a174.

SANTOS, Sandra Maria. **Um defeito de cor de Ana Maria Gonçalves: ficção, história, espacialidade e escritura num romance afro-brasileiro**. 2014, 107f. Dissertação (Mestrado

em Literatura) – Universidade de Brasília (UnB). Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Literatura, Brasília.

SARDAR, Ziauddin, VAN LOON, Boris, (1998). **Introducing cultural studies**. New York: Totem Books.

SANSONE, Lívio. **Negritude sem Etnicidade: O Local e o Global nas Relações Raciais e na Produção Cultural Negra do Brasil**. Salvador: Edufba; Pallas, 2003. p. 335.

SANSONE, Lívio (Org.); FURTADO, Cláudio Alves. **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014.

SENNA JUNIOR, G, F. **Realidade versus ficção: a literatura como fonte para a escrita da história**. Disponível em <<http://www.historia.uff.br/estadoepoder/6snepc/GT13/GT13-GILBERTO.pdf>> Acesso em: 21 fev.2016.

SEVCENKO, Nicolau. **Literatura como missão**. 4ª Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995.

SANTOS, Regma Maria dos. Crônica e história: realidade e ficção no discurso jornalístico. In: SERPA, Elio Cantalicio; MENEZES, Marcos Antonio (org.). **Escritas da história: narrativa, arte e nação**. Uberlândia: EDUFU, 2007. p.95-110.

SOUSA, Meridalva Gonçalves de. **História e ficção: a representação do negro escravizado e liberto no Maranhão do século XIX, na obra os Tambores de São Luís de Josué Montello**. Caxias – MA: EDUEMA, 2015.

SOUZA, Florentina. **Afro descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SWAIN, Tânia Navarro. **História no plural**. Brasília: Ed. da UnB, 1994.

STEVENS, Cristina. “Maternidade e feminismo: diálogos na Literatura Contemporânea”. In: STEVENS, Cristina. **Maternidade e Feminismo: diálogos interdisciplinares**. Florianópolis: Ed. Mulheres; Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2007.

SOUZA, Maria Florentina. **Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

WHITE, Hayden. A questão da narrativa na teoria da história contemporânea. In: NOVAIS, F.A.; SILVA, R. (orgs.). **Nova história em perspectiva**. São Paulo: Cosac Naify, 2011, p. 438 –483.

WOODWARD, K. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, T. T. da. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2009. p. 7 - 72.

VANNUCCHI, A. **Cultura Brasileira: o que é, como se faz**. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

ANEXOS

Anexos 1 – Textos das sequências didáticas

"Magnatas do tráfico negreiro" (Sequência Didática 2)

Para economia de espaço os negros eram transportados sentados. (...)

De meados do século XVII em diante os grandes veleiros da época passaram a alojar homens, mulheres e crianças em distintos patamares. Assim, na secção inferior do navio, ficavam os moleques, os rapazes e os machos adultos; no repartimento intermediário, as mulheres, e no superior, em divisões apartadas, as grávidas e as crianças menores. Os espaços restantes, anexos aos costados da proa e da popa, eram reservados exclusivamente para as sentinelas e para as utilidades, respectivamente. Guardas, em todos os casos, vigiavam durante a noite impondo a disciplina.

Sabe-se, igualmente, que os cativos viajavam assentados em filas paralelas, de uma à outra extremidade de cada cobertura. Ao se deitarem para dormir, curvavam-se para trás, depondo a cabeça sobre o colo dos que os seguiam imediatamente. É a isso, portanto, que certos missivistas aludem ao afirmarem que os negros navegavam amontoados uns por cima dos outros.

Os esforços no sentido de obter "peças de escravos", seleccioná-las por estatura, idade, sexo e vigor, marcá-las com o ferrete e mantê-las com saúde até aos embarques via Novo Mundo. Na marcação das "peças", como se tratasse de animais ou de simples objetos, untavam-lhe primeiro com sebo o local a receber o ferrete, geralmente no braço, no estômago e mesmo no rosto. Para marranos e cristãos-novos o ato poderia comparar-se ao dos antigos hebreus, os quais furavam uma das orelhas ao escravo e nela punham minúscula argola de metal como prova de senhorio.

O que interessava (para os judeus) era o montante de "produtos" (negros) carregados... Nada menos que três naus conduziram cada uma acima de 1000 cabeças. Só a de nome Na. Sra. do Popolo levou 1079. Mas as desvantagens também se fizeram sentir, porque o veículo (navio) ficou mais pesado, menos controlável, menos obediente ao leme, mais sujeito aos vendavais e mais atingível pelos corsários. Nestas ocasiões imprevisíveis, o recurso consistia em atirar ao oceano valiosas porções do carregamento (dos escravos).

Somente João Soeiro empregava no tráfico legal, como no sub-reptício, mais de 30 navios transportadores (...)"

Textos 2 – Todo Camburão Tem Um Pouco de Navio Negreiro (Sequência didática 3)
O Rappa

tudo começou quando a gente conversava
naquela esquina alí
de frente àquela praça
veio os homens
e nos pararam
documento por favor
então a gente apresentou
mas eles não paravam
qual é negão? Qual é negão?
o que que tá pegando?
qual é negão? Qual é negão?

é mole de ver
que em qualquer dura
o tempo passa mais lento pro negão
quem segurava com força a chibata
agora usa farda
engatilha a macaca
escolhe sempre o primeiro
negro pra passar na revista
pra passar na revista

todo camburão tem um pouco de navio negreiro
todo camburão tem um pouco de navio negreiro
é mole de ver
que para o negro
mesmo a AIDS possui hierarquia
na África a doença corre solta
e a imprensa mundial
dispensa poucas linhas

comparado, comparado
ao que faz com qualquer
comparado, comparado
figurinha do cinema
comparado, comparado
ao que faz com qualquer
figurinha do cinema
ou das colunas sociais

todo camburão tem um pouco de navio negreiro
todo camburão tem um pouco de navio negreiro

Texto 3 - Sequência Didática 3

As duas são religiões afro-brasileiras.

Umbanda é a mistura do candomblé com espiritismo

Candomblé

Deuses: Orixás de origem africana. Nenhum santo é superior ou inferior a outro. Não existe o Bem e o Mal, isoladamente.

Culto: Louvação aos orixás que incorporam nos fiéis, para fortalecer o axé (energia vital) que protege o terreiro e seus membros.

Iniciação: Condição essencial para participar do culto. O recolhimento dura de sete a 21 dias. O ritual envolve o sacrifício de animais, a oferenda de alimentos e a obediência a rígidos preceitos.

Música: Cânticos em língua africana, acompanhados por três atabaques tocados por iniciados do sexo masculino.

Umbanda

Deuses: As entidades são agrupadas em hierarquia, que vai dos espíritos mais baixos (maus) aos mais evoluídos (bons).

Culto: Desenvolvimento espiritual dos médiuns que, quando incorporam, dão passes e consultas.

Iniciação: Não é necessária. O recolhimento é de apenas um ou dois dias. O sacrifício de animais não é obrigatório.

O batismo é feito com água do mar ou de cachoeira.

Música:

Cânticos em português, acompanhados por palmas e atabaques, tocados por fiéis de qualquer sexo. Texto disponível na íntegra:

http://super.abril.com.br/superarquivo/1995/conteudo_114499.shtml

Texto 4 - Sequência didática 3 (Anexo)

Letra da música: Adão Negro

chá, chá lá lá lá lá lá chá lá lá lá lá lá lá lá chá lá lá lá lá lá lá

"O apartheid disfarçado todo dia quando me olho não me vejo na tv quando me vejo estou sempre na cozinha ou na favela submissa ao poder já fui mucama mas agora sou neguinha minha pretinha nós gostamos de você levanta saia, saia correndo para quarto na madrugada patrãozinho quer te ver oioi chá lá lá lá lá lá chá lá lá lá lá lá lá chá lá lá lá lá lá lá será que um dia eu serei a patroa sonho que um dia isso possa acontecer ficar na sala não ir mais para a cozinha agora digo o que vejo na tv um som negro um deus negro um adão negro um negro no poder um som negro um deus negro um adão negro um índio no poder."

Disponível: <http://www.vagalume.com.br/adao-negro/adao-negro.html#ixzz11bxINTEq>

APÊNDICE

Proposta de Projeto Pedagógico

Tema: Literatura e História: relendo O Mulato.

Destinado aos alunos das 2ª e 3ª séries do Ensino Médio (classe baixa e média)

JUSTIFICATIVA

Nas escolas de Educação Básica são frequentes os problemas decorrentes de intolerâncias variadas. Questões como preconceito racial e sexista precisam ser discutidas com os jovens e adolescentes para a construção de cidadania plena e respeito ao outro. Nossa proposta é fazer essa reflexão em paralelo com os conteúdos curriculares trabalhados em algumas disciplinas, uma vez que, essa alternativa de abordagem temática apresenta-se como pertinente de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais. Para tal, buscamos a parceria entre História e Literatura na perspectiva proposta por Circe Bittencourt, não apenas buscando despertar nos alunos o gosto pela leitura, mas também para uma análise mais profunda dos problemas sociais e econômicos em que estão inseridos.

OBJETIVO

Sensibilizar a comunidade escolar para a necessidade de trabalhar a tolerância entre os sujeitos, discutindo a obra literária O Mulato de Aluísio Azevedo, analisando as construções indenitárias do negro e das figuras femininas construídas no livro.

Áreas de Conhecimento:

Literatura {Realismo, Naturalismo;

História {Brasil e Maranhão Império e República;

Língua Portuguesa {Produções textuais de gêneros variados;

Educação Física {Esportes para sexos diferentes?;

Arte {contribuições do negro para arte, representações dos negros na arte;

Objetivo conceitual: conhecer e compreender conceitos básicos apresentados nas disciplinas sobre as temáticas gênero e etnia.

Objetivo Procedimental: problematizar os preconceitos de raça e gênero a partir de problemas do cotidiano escolar ou extra escola. Discutir a construção dessas concepções a partir da obra literária *O Mulato*.

Objetivo Atitudinal: sensibilizar os alunos para a tolerância e respeito às diferenças (étnicas, religiosas e de gênero).

METODOLOGIA

Apresentar a proposta de trabalho aos alunos, sensibilizando os mesmos para a necessidade de discutir os problemas relacionados à intolerância étnica e de gênero no cotidiano escolar.

Elaborar texto (gênero relato pessoal) sobre situações de preconceito ocorridas em suas vivências particulares ou nos grupos dos quais fazem parte.

Fazer oficinas de leitura da obra *O Mulato*, contextualizando o momento histórico em que foi produzida (Brasil e Maranhão), as possíveis intenções do discurso, as correntes literárias nas quais se inscreve, levantar informações em pesquisas sobre o autor, etc.

Selecionar informações de alguns personagens, relacionando estereótipos femininos e do negro ao contexto maranhense do século XIX, reconhecendo as permanências ou não desses discursos na atualidade no que se refere ao preconceito de gênero, etnia e classe social.

Recursos:

Exemplares do livro *O Mulato* de Aluísio Azevedo;

Material áudio visual sobre as temáticas;

Avaliação:

Avaliação processual, intervenções, debates e produções escritas.

Textos complementares:

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Ensino de história: fundamentos e métodos. Ed. Cortez, São Paulo- SP, 2004.

SCARPATO, Marta (Org). Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer. São Paulo: Avercamp, 2006.

AZEVEDO, Aluísio. O Mulato, 1881.

Disponível em (<http://www.culturatura.com.br/obras/O%20Mulato.pdf>)

SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3

Trecho de Ponciá Vicência. Evaristo

“O inspirado coração de Ponciá ditava futuros sucessos para a vida da moça. A crença era a único bem que ela havia trazido para enfrentar uma viagem que durou três dias e três noites. Apesar do desconforto, da fome, da broa de fubá que acabara ainda no primeiro dia, do café ralo guardado na garrafinha, dos pedaços de rapadura que apenas lambia, sem ao menos chupar, para que eles durassem até ao final do trajeto, ela trazia a esperança como bilhete de passagem. Haveria, sim, de traçar o seu destino”.

Evaristo, Ponciá Vicência, 2004, p.35.