

MARIA APARECIDA RITA MOREIRA

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
DIÁLOGOS E SILÊNCIOS**

Florianópolis-SC
2014

MARIA APARECIDA RITA MOREIRA

**A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-
RACIAIS E O ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO:
DIÁLOGOS E SILÊNCIOS**

Tese submetida ao programa de Pós-Graduação em Literatura da Universidade Federal de Santa Catarina, como requisito parcial para obtenção do grau de Doutora em Teoria Literária.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Simone Pereira Schmidt

Coorientadora: Prof^a Dr^a Eliane Santana Dias Debus

FLORIANÓPOLIS - SC
2014

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Moreira, Maria Aparecida Rita

A educação para as relações étnico-raciais e o ensino de literatura no ensino médio : diálogos e silêncios / Maria Aparecida Rita Moreira ; orientadora, Prof^a Dr^a. Simone Pereira Schmidt ; coorientadora, Prof^a Dr^a Eliane Santana Dias Debus. - Florianópolis, SC, 2014.

228 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Literatura.

Inclui referências

1. Literatura. 2. Literatura afro-brasileira. 3. Ensino da literatura. 4. Educação para as Relações Étnico-Raciais. I. Schmidt, Prof^a Dr^a. Simone Pereira. II. Debus, Prof^a Dr^a Eliane Santana Dias. III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Literatura. IV. Título.

A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E O
ENSINO DE LITERATURA NO ENSINO MÉDIO: DIÁLOGOS E
SILÊNCIOS

María Aparecida Rita Moreira

Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de Doutora em Teoria Literária, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Literatura, da Universidade Federal de Santa Catarina

Florianópolis,/...../2014

Prof^a Maria Lúcia de Barros Camargo
Coordenadora do Curso de Pós-Graduação em Literatura

Banca Examinadora:

Prof.^a, Dr.^a Simone Pereira Schmidt,
Orientadora
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a, Dr.^a Eliane Santana Dias Debus,
Coorientadora
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof., Dr. Eduardo de Assis Duarte,
Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG

Prof., Dr. José de Sousa Miguel Lopes
Universidade do Estado de Minas Gerais - UEMG

Prof.^a, Dr.^a. Joana Célia dos Passos,
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Prof.^a, Dr.^a. Susan de Oliveira,
Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC

Prof.^a, Dr.^a. Roselete Fagundes de Aviz de Souza
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC

Ao meu pai Tomaz Caetano Rita Filho (in memorian)
A minha mãe Doraci Silva Rita (in memorian)
Ao meu companheiro Valdori Gervazio Moreira,
braço e coração amigo.
Às flores que perfumam minha vida, Anderson e
Maiara Rita Moreira,
A minha nora Janaina Nunes Moreira,
À criança luz, inspiração e força na minha vida, Davi
Nunes Moreira
A Guilherme Felipe Martins da Costa, criança
iluminada que sabe transformar lágrimas em sorrisos.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

Aos Orixás pela força oriunda de meus ancestrais.

A minha orientadora Simone Pereira Schmidt por ter me acolhido e me permitido falar da escrita do meu povo.

A minha co-orientadora Eliane Santana Dias Debus pelo companheirismo e parcerias.

A todos os meus familiares pelo apoio, em especial as minhas irmãs que não pouparam ombro, ouvido e, principalmente, coração.

As minhas irmãs Araci, Arani, Aureci, Alciris, Ivânia e aos meus irmão Pedro Rouberto, Alvacir e Osni, presenças fortes em todos os momentos de minha vida.

A Gloria Gil pelo incentivo à pesquisa, presença amiga em todas as horas.

A Jeruse Romão, Vânia Beatriz Monteiro da Silva e Joana Passos, minhas musas do movimento negro, com quem tanto aprendi e encontro inspiração para continuar na luta pela Educação das Relações Étnico-Raciais.

Ao casal Silvia e Luis, companheiros e participantes ativos, não me permitindo a palavra “desânimo”.

A minha sobrinha Maria Isabel, que à distância, monitorava meu progresso, incentivando. Contatos telepáticos, ligava-me sempre nos momentos mais difíceis.

Ao meu sobrinho Carlos Moreira pelos bate-papos estimulantes e instigantes, pelo carinho, pela presença.

A minha sobrinha Silvana, sempre atenta, sempre amiga.

A minha sobrinha Roberta, pela atenção, quando necessitei.

A Denise Naccari pela parceria, amizade e apoio no desenvolvimento do curso de formação de professores(as).

Aos professores e professoras participantes do curso de formação a distância “Literatura no contexto de sala de aula – trabalhando com contos”, que propiciou inúmeras reflexões sobre literatura e EREER.

Aos escritores angolanos Ondjaki e Agualusa pela liberação dos contos para o curso de formação.

À escritora angolana Maria Celestina Fernandes que liberou seus contos, que se mostrou sempre solícita e a quem por esses e outros motivos aprendi admirar.

Aos escritores brasileiros Cuti e Conceição Evaristo pela liberação dos contos para o curso e permissão para publicação na tese.

Aos escritores brasileiros Nei Lopes e Júlio Emílio Brás, pelos e-mails de apoio, por poder contar com seus contos no curso e na tese.

Ao Professor Eduardo de Assis Duarte pela dedicação à literatura afro-brasileira, facilitando, por meio da organização da antologia crítica sobre literatura afro-brasileira o desenvolvimento deste estudo.

A tod@s que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu concluísse este trabalho.

Os ideais que cultivamos, nossos maiores sonhos e esperanças mais ardentes podem não se realizar durante a nossa vida. Mas isto não é o principal. Saber que em seu tempo você cumpriu seu dever e viveu de acordo com as expectativas de seus companheiros é em si uma experiência compensadora e uma realização magnífica.

Nelson Mandela, 2001, p. 232.

(Minha homenagem e reverência)

RESUMO

O debate sobre a literatura afro-brasileira vem se fortalecendo nos últimos anos, e, na mesma proporção seu *corpus* vem crescendo e se estabelecendo. Percebe-se, no entanto, que o ensino da literatura no ensino médio encontra dificuldades para incluir essa literatura. Este estudo apresenta uma proposta de inserção da literatura afro-brasileira no espaço de sala de aula que visa demonstrar que a educação literária pode dialogar com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), uma vez que esta se estrutura a partir de problemáticas relacionadas à identidade dos sujeitos negros e sobre o debate de sua presença/invisibilidade na construção da sociedade brasileira. A invisibilidade desses sujeitos pode ser percebida no cânone literário. Portanto, se pretende, através da análise dos contos “Boneca”, de Cuti; “A descida” de Júlio Emílio Braz; “Uma furtiva lágrima”, de Nei Lopes e “Olhos d’água” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, que trazem um novo ponto de vista sobre as personagens negras, apresentar uma proposta de educação literária diferenciada, pelo viés da Educação para as Relações Étnico-Raciais, para que os professores e professoras da rede pública de Santa Catarina, e quiçá de outros estados, possam ser multiplicadores de uma nova pedagogia literária, estética e política, comprometida com a luta antirracista no Brasil. Os dados foram levantados a partir de dois *corpus* – um, constituído pela análise dos cinco contos, em uma perspectiva da literatura afro-brasileira; e outro extraído de uma formação a distância oferecida a professores e professoras de ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura afro-brasileira. Ensino da literatura. Educação para as Relações Étnico-Raciais

ABSTRACT

Discussions about black Brazilian literature have strengthened in the last years, and, accordingly, its *corpus* has been increasing and settling. Nevertheless, it is possible to notice that the teaching of literature in high schools has difficulties to include black Brazilian literature. This study presents a proposal to incorporate this type of literature in the classroom environment in order to show that literary education can establish a dialogue with racial and ethnic education, since it is structured on some issues related to black people's identities and on the debate around the presence/invisibility of them in the construction of Brazilian society. The invisibility of the Black people can be perceived in the literary canon, and the denunciation of that suppression can be captured in the black literature texts, responsible for allowing the black characters to act as 'agents' throughout the narratives. Therefore, this study intends to offer, through the analyses of five short stories, "Boneca", by Cuti; "A descida" by Júlio Emílio Braz; "Uma furtiva lágrima", by Nei Lopes and "Olhos d'água" and "Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos", de Conceição Evaristo which show a new point of view about the black characters, a proposal of literary education, based on an education for racial and ethnic relations, which can help Santa Catarina public school teachers, and, maybe other teachers, to become multipliers of an aesthetic and political literary pedagogy committed with the anti-racist struggle in Brazil. The data came from two corpora – one elaborated with the analyses of five short stories, from an African-Brazilian literature perspective, and another with data from a distance learning course attended by the public high school teachers from Santa Catarina.

PALAVRAS-CHAVE: Brazilian black literature. Teaching of literature. Education for racial and ethnic relations

RESUMEN

El debate sobre la literatura afro-brasileña viene fortaleciéndose en los últimos años, y, en la misma proporción su corpus viene creciendo y estableciéndose. Se percibe, entretanto, que la enseñanza de la literatura en la secundaria encuentra dificultades para incluir esa literatura. Este estudio presenta una propuesta de inclusión de la literatura afro-brasileña en la sala de aula, viene a demostrar que la educación literaria puede dialogar con la Educación para las Relaciones Étnicas-Raciales, una vez que esta se estructura a partir de problemáticas relacionadas a la identidad de las personas negras y sobre el debate de su presencia/invisible en la construcción de la sociedad brasileña. Dicha presencia invisible de esas personas puede ser percibida como regla literaria y la denuncia de ese desaparecimiento es acogida en los textos de la literatura afro-brasileña,

Responsables por permitir que los personajes negros actúen como esclavos durante el desarrollo de las narraciones. Por lo tanto, se pretende, a través del análisis “Boneca”, de Cuti; “A descida” de Júlio Emílio Braz; “Uma furtiva lágrima”, de Nei Lopes e “Olhos d’água” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo, que traen un nuevo punto de vista sobre los personajes negros, presentar una propuesta de educación literaria diferenciada por la línea de la Educación para las Relaciones Étnicas-Raciales, para que los profesores y profesoras de la red pública de Santa Catarina e talvez outros profesores puedan ser multiplicadores de una nueva pedagogía literaria, estética y política, comprometida con la lucha antirracista en el Brasil. Los datos se generaron de dos corpus – uno, constituido a partir del análisis de los cinco cuentos, desde la perspectiva de la literatura afro-brasileña; y el otro generado a partir de un curso de educación a distancia con la participación de profesores e profesoras de enseñanza media de la red pública estadual de Santa Catarina.

PALABRAS-CLAVES: Literatura afro-brasileña. Enseñanza de la literatura. Educación para las Relaciones Étnicas-Raciales.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - O conto de Cuti e os identificadores de uma literatura afro-brasileira.....	119
Gráfico 2 – Presença de identificadores no conto de Nei Lopes	129
Gráfico 3 – Os identificadores e o conto de Júlio Emílio Braz	138
Gráfico 4 – O conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos e os identificadores	144
Gráfico 5 – Os identificadores e o conto de “olhos d’água	150
Gráfico 6 – Comparando os contos	153
Gráfico 7 – Síntese dos contos	155

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - O negro como objeto: a visão distanciada.....	64
Quadro 2 – O negro como objeto: a visão distanciada.....	66
Quadro 3 - O negro como sujeito: atitude compromissada	70

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- EDUCAD Educação Continuada a Distância
- ENEM Exame Nacional do Ensino Médio
- ERER Educação para as Relações Étnico-Raciais
- GEER Grupo de Estudos Étnico-Racial
- IES Instituições de Ensino Superior
- LDB Lei de Diretrizes e Básicas Nacionais de Educação
- MEC Ministério da Educação e Cultura
- PNAD Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	29
1.(RE)PENSANDO AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E SOCIEDADE	39
1.1. A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E OS ESTUDOS LITERÁRIOS	43
1.2. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) – SUA (IN)EXISTÊNCIA.....	45
1.3 A LEITURA LITERÁRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) – A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA	50
2. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA – ADJETIVANDO PARA LEGITIMAR	53
2.1. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA – “EXÍLIO, EXCLUSÕES, HIATOS, SILÊNCIOS E LACUNAS”	59
2.2. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA – REPATRIÇÃO, INCLUSÃO, PREENCHIMENTO E REVELAÇÃO	68
3. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA..	85
3.1 O CURSO DE FORMAÇÃO “A LITERATURA NO CONTEXTO DE SALA AULA” - APRESENTAÇÃO	86
3.2. A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA.....	88
4. CONTO: UM GÊNERO LITERÁRIO QUE RESISTE AO TEMPO	103
4.1. CUTI – A ESCRITA “NEGRA” NA ALMA	113
4.1.1 Apresentação do conto “Boneca”	114
4.1.2. A identidade negra na temática do conto	115
4.1.3. Fatos e vida – o ponto de vista do narrador	115
4.1.4. A linguagem como representação de um povo.....	117
4.1.5. O olhar do(a) professor(a) para o conto	118
4.2. NEI LOPES – SAMBA EM VERSO E PROSA.....	121

4.2.1. “Uma furtiva lágrima” por Nei Lopes.....	123
4.2.2. “Realismo, meio fantástico”, na temática de “Uma furtiva lágrima.	123
4.2.3. Um ponto de vista instaurado num território negro	125
4.2.4. A linguagem que “sai (não desfila)” n(d)o conto	127
4.2.5. O(a) professor(a) descortinando “Uma furtiva lágrima”	128
4.3. JÚLIO EMÍLIO BRAZ, ESCRITOR DE JOVENS LEITORES	131
4.3.1. “A descida”, um conto abraçado por Júlio	132
4.3.2. A vivência – não a experiência – se faz escrita.....	134
4.3.3. Escrever de dentro, eis a questão	135
4.3.4. A linguagem nem sempre explícita na literatura afro-brasileira	137
4.3.5. Os professores em contato com “A descida”.....	138
4.4. CONCEIÇÃO EVARISTO – “ESCREVIVÊNCIA” NA LITERATURA BRASILEIRA	139
4.4.1. “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” – um conto no limiar da emoção	141
4.4.2. Realidade e emoção	142
4.4.3. Um olhar diferenciado sobre as personagens	142
4.4.4. Sutileza na linguagem	143
4.4.5. Os professores frente ao conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”	144
4.5.1. “Olhos D’Água” – um conto de Conceição Evaristo que emociona	145
4.5.2. Realidade e sutileza	146
4.5.3. O ponto de vista, o ponto de vida.....	146
4.5.4. A linguagem que emana dos “Olhos d’água”	149
4.5.5. As percepções dos professores.....	150
4.6 A LEITURA QUE EMERGE DA ANÁLISE	151
5. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – PROPOSTA DE ATIVIDADES	159

5.1. FAVELIZAÇÃO E SEGREGAÇÃO – FRUTOS DA ESCRAVIDÃO	160
5.2. BONECAS NEGRAS, REFLEXO DA INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS NEGROS NA SOCIEDADE BRASILEIRA	165
5.3. DOS CORDÕES ÀS ESCOLAS DE SAMBA	168
5.4. A ANCESTRALIDADE: UMA PROPOSTA DE RECONHECIMENTO DA CULTURA E DA RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRAS	172
5.5. LITERATURA NA SALA DE AULA – AVALIANDO AS POSSIBILIDADES	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	187
ANEXOS	197
ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DOS ESCRITORES	198
ANEXO 2-AUTORIZAÇÃO DO ESCRITOR JÚLIO EMÍLIO BRÁS.	199
ANEXO 3 - AUTORIZAÇÃO DO ESCRITOR CUTI	200
ANEXO 3 - AUTORIZAÇÃO DA ESCRITORA CONCEIÇÃO EVARISTO	201
ANEXO 4 – CONTOS	202

INTRODUÇÃO

A prática literária no espaço de sala de aula pode e deve extrapolar a leitura linear de textos literários canônicos. Desmistificar os saberes canônicos é permitir que alunos e alunas saiam desses espaços mais fortalecidos, uma vez que “o processo de compreender a inter-relação de ideologia, língua e poder através de diferentes pensamentos teóricos deve fundamentar a educação literária.” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 209)

Nessa perspectiva, a inserção de textos literários de escritores(as) afro-brasileiros(as) no ensino de literatura oportuniza aos estudantes negros, como também aos não-negros, o contato com uma educação literária que rompe com as relações de dominação e poder.

Essa ligação entre o literário e a construção de uma sociedade mais igualitária transpassa este estudo. A crença de que o literário não existe desligado da sociedade se encontra presente nos escritos de muitos teóricos, dentre eles Georg Lukács e Antônio Cândido.

Estudos atuais, como os de Cyana Leahy-Dios (2004) e Ivanda Maria Martins Silva (2003, 2006), apontam para uma educação literária no espaço educacional, mais especificamente na Educação Básica, em particular, descrevendo como o ensino de literatura se legitima no ensino médio.

A educação literária, a partir do ponto de vista dessas autoras, constitui-se um dos pilares deste estudo, considerando que:

Conscientizar futuros professores de literatura de seu compromisso com a produção de um conhecimento que possa contribuir para uma sociedade menos desigual significa trabalhar para que esses mesmos professores sejam politicamente conscientes em sua prática, com a percepção clara de que educar é uma instituição política. (LEAHY-DIOS, 2004, p. 11)

O(a) professor(a), em uma proposta que privilegie a educação literária, é o mediador entre o aluno-leitor e o texto literário. A ele cabe o desafio de criar o encantamento nos seus educandos pelos textos literários, ao mesmo tempo em que se coloca como intermediário entre o texto e o jovem leitor, permitindo que este intensifique seu contato com a narrativa. Logo, o(a) professor(a) precisa estar consciente de que a leitura de textos literários, principalmente no ensino médio, extrapola o estudo dos estilos de época, da realização de atividades que privilegiem

a memorização ou a assertividade prevista nos exames de vestibular e no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), permitindo ao educando sobrepujar o plano do significado/significante quando em contato com o texto literário.

Nesse sentido, neste estudo, tenciono dialogar com os professores e professoras de Língua Portuguesa, já que, na maioria das escolas de educação básica, inexistente a figura do professor de Literatura, cabendo ao professor de Língua Portuguesa dividir sua carga horária entre as duas disciplinas: Língua Portuguesa e Literatura.

Partindo do pressuposto do poder de ação que os textos literários têm sobre seus leitores, pretendo, neste estudo, pela análise de cinco contos que apresentam um novo ponto de vista sobre as personagens negras, oferecer uma proposição de educação literária, pelo viés da educação para as relações étnico-raciais, aos professores e professoras de língua portuguesa, visando que estes se tornem multiplicadores de uma proposta pedagógica, estética e política, comprometida com a luta antirracista no Brasil.

No intuito de aproximar epistemologia e prática, foram utilizados dois corpus interligados entre si – um, constituído por textos literários e estudos críticos, selecionados a partir de uma perspectiva da literatura afro-brasileira, e outro, a partir da análise destes textos, constitui-se dos dados extraídos de uma formação a distância, oferecida a professores e professoras de ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina.

Considero válido elucidar as diferentes motivações para o desenvolvimento deste estudo, as quais se transformaram em hipóteses, e que se estruturaram a partir da implementação da Lei n.10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura afro-brasileira em todo currículo da Educação Básica. Apresento aqui, resumidamente, algumas dessas motivações:

- Em Santa Catarina, foi criado, na Secretaria de Estado de Educação, o Núcleo de Estudos Afro-descendente (NEAD)¹, através da Portaria n. 038/SED², em 19 de novembro de 2003 e, a partir dele, foram sendo criados núcleos na maioria das Gerências Regionais de Educação, dentre elas a da Grande Florianópolis, da qual faço parte.

¹ Apesar de não existir nenhum documento oficial, fazendo cessar os efeitos da Portaria que instituiu o núcleo, desde 2008 este deixou de existir.

² Dados retirados do site <http://www.sed.sc.gov.br/educadores/nead> último acesso em 05 de dezembro de 2012.

- Em 2005, comecei a participar do Núcleo da Gerência de Educação da Grande Florianópolis, que reunia professores e professoras representantes de diferentes escolas da rede pública estadual, para discutir a implementação da Lei. Durante três anos, o grupo realizou esses encontros trazendo convidados para debater as consequências de séculos de escravidão na formação da sociedade brasileira. Nesses encontros, estudamos a Lei, as suas diretrizes, um pouco da história da África e o papel da escola pública na busca da equidade racial.
- A participação nesse grupo abriu portas para que eu pudesse visitar escolas da região e conversar sobre a aplicação da Lei. O grupo, na GERED, atuou de 2004 a 2008, resultando em ações esporádicas nas escolas, lideradas por simpatizantes da Lei ou integrantes do movimento negro, que atuavam nas escolas.
- Na Escola de Educação Básica Aderbal Ramos da Silva, iniciei, em 2006, um grupo formado por professoras, alunos e alunas para discutir questões relacionadas à participação do sujeito negro na sociedade brasileira. O Grupo de Estudos Étnico-Racial (GEER)³, que atuou na escola até 2009, realizou encontros semanais e atividades que envolviam a comunidade escolar, tais como, seminários, debates, sessão de documentários e filmes.
- Como professora da disciplina de Língua Inglesa, no ensino médio, eu buscava atender o disposto nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (2004, p.13.), incluindo, no meu planejamento, o pensamento e a importância de lideranças negras como Martin Luther King Jr., Malcom X; Nelson Mandela, Steve Biko. Infelizmente, esses conteúdos não faziam parte do planejamento dos demais professores de Língua Inglesa da escola.

³ O relato de algumas das atividades do grupo se encontra registrado na Revista Nação Escola 2010, n. 2, p. 13. Disponível em <http://www.nen.org.br/index.php?&sys=publicacoes&id=21>

- A proposta não era do coletivo, uma vez que os demais professores da mesma disciplina e de outras não aderiram aos projetos que envolviam a temática em suas aulas.

Ao mesmo tempo, unindo a epistemologia - leitura de textos de vários autores, dentre os quais Nilma Lino Gomes (2010, 2011), pesquisadora com vários estudos sobre a implementação da Lei n. 10.639, com a práxis - as experiências antes relatadas, pude verificar que a nossa realidade não era diferente da apresentada pela estudiosa, quando afirma que:

A Lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais. (2011, p. 116)

A formação essencial para implementação da Lei, apesar de constar das Diretrizes (Resolução CNE/CP n. 01/2004 e Parecer CNE/CP n. 03/2004) e do Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana, parece ser ação esporádica, acontecendo em algumas escolas, em poucos municípios, em raríssimos estados.

Diante desses fatos e partindo da hipótese de que os professores e professoras de Literatura, em sua grande maioria, nunca ouviram falar de literatura afro-brasileira, na tentativa de suscitar possibilidades reais de discussão sobre a educação literária e a educação para as relações étnico-raciais, resolvi elaborar uma formação direcionada aos professores e professoras de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Santa Catarina.

Nesse sentido, o curso começou a ser esboçado em 2010, mantendo como principal objetivo desenvolver uma capacitação para professores e professoras de Língua Portuguesa para que eles(as) pudessem integrar, no currículo que elaboravam, textos que refletissem a presença do negro e promovessem a Educação para as relações étnico-raciais.

O projeto saiu do papel no primeiro semestre de 2011, teve a duração de quatro meses, totalizando a carga horária de 120 horas, nos moldes de um curso de educação a distância e contou com a participação

de um grupo de professores e professoras de diferentes regiões da rede pública estadual de Santa Catarina.

Essa formação para professores auxiliou no desenvolvimento do pensamento de que o ensino de literatura no ensino médio não pode permanecer atrelado a manuais que se fixam na história da literatura, trabalhando as escolas literárias; “ensinar e aprender literatura não podem continuar a ser apenas um apanhado histórico, nem a memorização de características rígidas de escolas de produção literária de um passado europeizado e seletivo.”(LEAHY-DIOS, 2001, p. 35) Essa “fórmula”, certamente, impede o acréscimo do debate sobre a invisibilidade do negro nos textos literários.

Por outro lado, o simples acréscimo de textos literários de escritores(as) afro-brasileiros ao conteúdo a ser ministrado no ensino médio, sem uma mudança efetiva nos moldes de ensinar literatura, não auxilia na percepção do leitor de que a literatura afro-brasileira está atrelada aos problemas vivenciados pelos sujeitos negros, vítimas da escravização, de um racismo velado e da perda de identidade.

É fato que a educação literária possibilita um gancho na construção de uma sociedade multi/pluri cultural, da mesma forma que a alteração da Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB), pela Lei n. 10.639/2003, representa um avanço nessa busca. Ainda assim, se faz necessário alertar que, nos dois casos, o avanço tem acontecido a passos lentos, ou seja, a educação literária parece não cumprir o papel de unir língua, estudos culturais e estudos sociais (LEAHY-DIOS, 2004) na prática pedagógica do ensino médio, e o artigo 26-A⁴ da LDB, dentro da educação literária, aparenta não ter encontrado legitimidade.

Em contrapartida, observa-se que o racismo velado parece coibir manifestações que garantam aos negros e negras do país ter sua identidade reconhecida. O espaço educacional, lugar no qual as identidades se revelam na disputa de poder, se fecha à presença negra no decorrer da história: antes da abolição, negando-se acesso aos sujeitos negros (Reforma Couto Ferraz)⁵; no pós-abolição, dificultando o ingresso desses sujeitos às escolas e quando, constitucionalmente, a contribuição de todas as etnias que compõem a sociedade brasileira deve

⁴ Artigo que insere a Lei 10.639 no texto da LDB

⁵ Proibia a matrícula de meninos com moléstia contagiosa, que não tivessem sido vacinados e dos escravos.

ser valorizada(Constituição de 1988)⁶, omite-se o aporte dado pelos negros e seus descendentes para a construção do país na LDB que rege a educação. (COSTA, 2011)

Nesse sentido, Nilma Lino Gomes (2011) alerta que essa discussão é muito mais profunda, uma vez que se relaciona com espaços de poder, de direitos e privilégios que fazem parte da nossa sociedade e que necessitam ser desconstruídos. Por esse prisma, se deduz que a literatura afro-brasileira pode encontrar dificuldades no ambiente educacional, tais como resistência em apresentá-la e inseri-la no currículo como conteúdo a ser trabalhado.

Descortinar o cânone no reconhecimento das personagens negras, desconstruí-las para reconstruí-las através do olhar da EREER é tarefa que já foi realizada por estudiosos tais como Gregory Rabassa (1965), Roger Bastide (1983), Zilá Bernd (1987), Domício Proença Filho (2010, 2011), Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) e muitos outros, mas que não adentrou nas Instituições de Ensino Superior nem nas Escolas de Educação Básica, ficando fora dos currículos dos cursos de Letras e, por consequência, das aulas de Literatura do ensino médio.

Desse modo, as escritas de Luiz Gama, Solano Trindade, Maria Firmina dos Reis, Carolina Maria de Jesus, bem como as dos contemporâneos Cuti, Conceição Evaristo dificilmente se encontram contempladas no acervo de obras estudadas pelos alunos e alunas dos cursos de Letras e do ensino médio.

Partindo da premissa de que, ao longo dos anos, vem se construindo e se patenteando uma literatura afro-brasileira e, ao mesmo tempo, tomada pela crença de que essa literatura desvela a realidade do passado e do presente dos sujeitos negros brasileiros é que se aponta a possibilidade de unir educação literária e Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) na formação leitora dos estudantes, contribuindo para a construção de uma sociedade antirracista.

Desse modo, este estudo procura travar um diálogo entre a literatura afro-brasileira e a literatura brasileira, de forma que se possa instruir professores e professoras para o debate sobre as questões raciais no contexto de sala de aula, mais especificamente nas aulas de Literatura. Ao desenvolver essa linha de pensamento, o texto está organizado em cinco capítulos.

O primeiro capítulo percorre o campo da educação literária que, conforme se apresenta neste estudo, pretende que o leitor não perca de

⁶ Vale lembrar que as constituições que antecederam esta, não fizeram nenhum movimento no intuito de contemplar a igualdade racial no país

vista a crítica sociocultural e histórica; que não seja um mero decodificador de histórias passadas, presentes ou futuras, mas leitor/agente, capaz de emitir julgamentos embasados nos fatos que consegue abstrair a partir da leitura realizada, passando de leitor passivo a ativo.

Traz, portanto, a percepção de que a educação literária dialoga com a sociedade, sendo a parte da sociedade que interessa a este estudo aquela que vem experimentando diferentes exclusões do povo negro no pós-abolição. Desse modo, são esboçadas, brevemente, a relação da educação literária com as demais áreas de conhecimento, demonstrando a possibilidade de diálogo aventada por estudiosos, tais como Antonio Candido (1985), Cyana Leahy-Dios (2001, 2004), Ivanda Maria Martins Silva (2003, 2006).

A conexão entre educação literária e estudos literários, a partir dos mesmos autores, também é levantada, por meio da apresentação da contribuição dos estudos literários para a elaboração de uma educação literária nos espaços educacionais.

Esse capítulo exhibe, ainda, algumas dificuldades em se trabalhar a temática das questões raciais no espaço escolar, ressaltando os pensamentos de Nilma Lino Gomes (2010, 2011), Cândida Soares da Costa (2011), os quais lembram que esse espaço permanece hegemonicamente branco; espaço que, como bem demonstra Nilma Lino Gomes, necessita ser descolonizado⁷. E, por fim, rompendo com esse modelo, apresenta-se a possibilidade de relacionar educação literária e Educação para as Relações Étnico-Raciais, como uma maneira de aproximar os professores e professoras do debate sobre as questões raciais.

O segundo capítulo trata da literatura afro-brasileira, seu conceito e as polêmicas que envolvem sua presença dentro e fora do meio educacional. É importante frisar que essa literatura fez e continua fazendo parte de estudos de diversos pesquisadores, porém encontra dificuldades para se consolidar na Educação Superior e Básica.

O estudo de textos literários, quer na academia, quer na educação básica, não denuncia a presença do negro como objeto, forma como geralmente aparece no cânone, e, por outro lado, os textos nos quais as personagens negras se apropriam de seu destino, aparecendo como sujeitos, ou seja, textos comprometidos com a denúncia da situação de

⁷ Expressão utilizada por Nilma Lino Gomes (2012). Ela afirma que a descolonização do currículo está relacionada à quebra com os modelos eurocêtricos, que se coloca como desafio para a educação.

opressão e submissão imposta aos sujeitos negros no Brasil são invisibilizados.

Nesse capítulo, está presente o debate sobre a literatura afro-brasileira, ou seja, a adjetivação da literatura, que segundo Abdias do Nascimento (2011) enquanto a igualdade não for alcançada, se fazem necessárias as adjetivações, pois, “do contrário, essa dicotomia, esse passo retardado da comunidade afro-brasileira continuará atrás, porque não há mecanismos para fazer o igualitarismo funcionar.”(p. 13)

O debate sobre a literatura afro-brasileira é pertinente e fundamental no desenvolvimento deste estudo, pois permite que se analisem textos literários, que tratam da temática racial no Brasil sob o ponto de vista do sujeito negro.

Assim, ao longo desse capítulo, descortina-se a literatura afro-brasileira, tendo por base, principalmente, a coletânea de entrevistas e artigos do livro *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, volume 4, organizada por Eduardo de Assis Duarte.

O terceiro capítulo traz a apresentação do curso de formação oferecido aos professores de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Santa Catarina. O curso, intitulado “A literatura no contexto de sala de aula – trabalhando com contos”, teve como objetivo: (1) introduzir o gênero narrativo conto; (2) apresentar textos que tratem da literatura brasileira, numa perspectiva afro-brasileira; (3) proporcionar o contato com as literaturas africanas de língua portuguesa, sendo escolhida, entre elas, a angolana, oferecendo um panorama desta; e (4) proporcionar o contato com contos afro-brasileiros e angolanos de diferentes autores.

É necessário ressaltar que o curso trabalhou com contos afro-brasileiros e angolanos, porém os contos angolanos não estão inseridos neste estudo, por não dialogarem com o principal objetivo aqui proposto, qual seja o de apresentar aos professores(as) uma proposta pedagógica, estética e política, comprometida com a luta antirracista no Brasil.

Desse modo, o capítulo 3 descreve o curso com recorte para os contos afro-brasileiros, bem como as percepções dos cursistas sobre a literatura afro-brasileira.

No quarto capítulo, o gênero conto é apresentado, levando em conta sua historicidade e relação com as culturas orientais e africanas. É apresentada, ainda, a análise dos contos “Boneca”, de Cuti; “A descida”, de Júlio Emílio Brás; “Uma furtiva lágrima”, de Nei Lopes; “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Olhos d’água” de Conceição Evaristo, a partir dos identificadores elencados por Eduardo de Assis

Duarte (2010, 2011), e exposta a percepção dos professores e professoras cursistas sobre esses identificadores.

O quinto e último capítulo exibe um exercício de análise crítica dos cinco contos afro-brasileiros, relacionando textos literários e ERER. Com esse exercício se propõe demonstrar que a literatura pode se apresentar como “metáfora do fortalecimento social, assistindo os alunos no entendimento e engajamento no mundo, e ainda os capacitando a interferir na ordem social, se necessário.” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 210).

Nessa linha de pensamento, tento mostrar que a prática literária no espaço escolar pode auxiliar os professores e as professoras a atuarem como mediadores na construção de uma sociedade mais igualitária.

Por fim, acreditando que a leitura é um processo de interação autor/texto/leitor, apresento meu texto, buscando (re)visitar a literatura brasileira, na tentativa de desvelar estereótipos, amenizar marcas do colonialismo, da hegemonia europeia e permitir que a literatura afro-brasileira se revele nas linhas e entrelinhas de narrativas, nas quais a cultura, a identidade, a história dos sujeitos negros se fazem presentes.

Os cinco contos analisados para percepção e conhecimento da escrita afro-brasileira se encontram anexos para quem desejar acessá-los.

Em meu entendimento cabe, ainda, destacar a generosidade dos escritores angolanos que, gentilmente, cederam seus contos para utilização no curso de formação dos professores da rede pública do estado de Santa Catarina: Ondjaki, “Nós choramos o cão tinoso” e “Palavras para o velho abacateiro”; José Eduardo Agualusa, “Discurso sobre o fulgor da língua” e “Falsas recordações felizes”; e Maria Celestina Fernandes, “Os dois amigos”. Igualmente, cabe registrar a nobreza dos escritores brasileiros que, além de disporem seus contos: “Boneca” (Cuti); “Uma furtiva lágrima” (Nei Lopes); “A descida” (Júlio Emilio Braz); “Zaita esquece de guardar os brinquedos” e “Olhos d’água” (Conceição Evaristo), autorizaram a publicação de suas obras neste trabalho.

1.(RE)PENSANDO AS RELAÇÕES ENTRE LITERATURA E SOCIEDADE

A construção de uma educação literária relevante, com uma realização própria percebida por alunos e professoras, envolve a definição de objetivos, métodos e formas de avaliação coerentes com o processo de construção do conhecimento, utilizando a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos.

LEAHY-DIOS, 2004, p.7

A leitura de textos literários faz parte dos diferentes níveis da educação, no entanto, parece não estar clara qual sua função nas escolas brasileiras, em particular no que diz respeito ao ensino médio, quando a literatura aparece explicitamente como conteúdo escolar. Cyana Leahy-Dios (2004) lembra que, durante anos, o ensino de literatura se limitou ao estudo de gêneros literários dentro de uma abordagem historiográfica. Esclarece também que essa abordagem não foi utilizada como “fonte de indagação histórica a partir de um ponto de vista crítico sobre políticas públicas e sociais, relações econômicas, raciais e de gênero (masculino e feminino).” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 4), dificultando a interação do educando com o texto literário, que foi percebido como algo distante e de difícil compreensão.

Retomando a epígrafe deste capítulo, retirada do livro *Educação Literária como Metáfora Social* (2004), de Cyana Leahy-Dios, destaca-se que ela enfatiza a importância de o literário ultrapassar o espaço escolar, ou seja, a leitura literária na escola, não pode ficar presa a fins pedagógicos, ao contrário, deve buscar novas metodologias, extrapolar o tradicional e permitir ao estudante novas leituras da sociedade.

Muitos estudos, tais como os realizados por Cyana Leahy-Dios (2004), Ivanda Maria Martins Silva (2003, 2006⁸) e Vanessa Fabíola Faria (2009), denunciam que o ensino da literatura não possui perfil definido, podendo esta indefinição ser a responsável pelo enfraquecimento da disciplina nos currículos do Ensino Médio. As pesquisadoras observam que, em muitos espaços educacionais, o ensino

⁸ Nesse texto de 2006, parte do livro organizado por Clecio Bunzen e Márcia Mendonça, Ivanda Martins da Silva assina o artigo como Ivanda Martins. Portanto, ao longo deste estudo, quando se fizer referência apenas ao artigo datado de 2006, será citado MARTINS e não SILVA.

da literatura permanece sendo ministrado do modo tradicional, com grande parte dos conteúdos limitada a livros didáticos e apostilas que, na maioria das vezes, procuram atender exigências previstas no vestibular e no Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM).

Dessa maneira, destaca-se, aqui, a afirmação de Ivanda Maria Martins Silva:

Contudo, em sala de aula, a leitura consolida-se cada vez mais como atividade atrelada à obrigação da rotina de trabalho, ao passo que o ato de ler como forma lúdica e prazerosa de reconstruir mundos possíveis, revela-se uma prática pouco discutida e concretizada. Como já referimos, a imposição da leitura do livro didático e das leituras prontas, idealizadas pelo professor, sufocam a descoberta da leitura por prazer. Tais fatores certamente inibem o aluno, direcionam sua compreensão no sentido de ver a literatura como fenômeno que se pode decorar para se fazer um teste, um exercício, ou para responder às questões objetivas do vestibular. Os alunos afastam-se, assim, dos textos literários, encaram a literatura como algo antiquado, complexo, distante de sua realidade. (2003, p. 48)

Como a leitura de textos literários faz parte do currículo do ensino médio, se pressupõe que alunos e alunas, nessa etapa da educação, tenham contato com textos literários. A grande questão que se levanta é: de que forma este contato está acontecendo? A maneira como os textos literários são apresentados aos jovens no ensino médio está aproximando ou afastando estes jovens dos textos literários? O que se percebe, através dos estudos realizados nessa área, como os de Cyana Leahy-Dios (2001, 2004), Ivanda Maria Martins Silva (2003, 2006), Bianca Cristina Buse (2012), é que a obrigatoriedade parece romper com o prazer da leitura.

Por outro lado, o encontro com a literatura, no ensino médio, apresenta uma complexidade para além do prazer, e essa contradição precisa ser captada, para que se possam estabelecer objetivos e métodos que subsidiem essa prática pedagógica. A grande dúvida parece residir em como motivar alunos e alunas para essa leitura: Focá-la no prazer de ler? Na leitura para interpretação? No estudo da teoria e crítica literária?

A leitura por prazer não deve ser perdida de vista, é o ponto de partida para que o jovem assuma autonomia no contato com a literatura.

Mas, ao se pensar no estudante de ensino médio, focar apenas na ludicidade e no prazer do contato com o livro é pouco. O(a) professor(a) assume o papel de mediador entre os textos literários e o estudante e deve, portanto, auxiliar esse jovem leitor a extrapolar a leitura linear e perceber a polissemia desvelada na esfera desse texto.

A proximidade do aluno-leitor com o texto literário, conforme apontam as pesquisadoras Cyana Leahy-Dios (2001, 2004) e Ivanda Maria Martins Silva (2003, 2006), está relacionada com a capacidade do educando em perceber a literatura como algo que, apesar de fictício, pode ser compreendido como acontecimento cultural, histórico, político e social, capaz de expressar as incongruências da sociedade. Desse modo, seguindo esse ponto de vista, o ensino de literatura se estabelece como interação do leitor com o texto, utilizando a teoria, a crítica e o prazer na (re)construção de uma leitura própria mediada pelo(a) professor(a).

É preciso, portanto, pensar nos objetivos da leitura de textos literários mais voltados para interação autor-texto-leitor, que propicie ao professor(a) trabalhar com o imaginário do(a) aluno(a), de modo a fazê-lo(a) refletir sobre sua maneira de se ver e de ver o outro.

Nessa visão de si e do outro, encontramos um “gap” nos textos literários que, em sua grande maioria, apresentam um ponto de vista do adulto, homem, branco, classe média alta, instaurando alguns estereótipos que, dificilmente, serão questionados pelas fichas de leitura tradicionais. Para preenchimento desse “gap”, a figura do(a) professor(a) como detentor do saber linguístico e de todo um conhecimento referente à teoria e crítica literária é fundamental. Silva (2006) afirma que, inclusive, “uma das formas de mapear alguns problemas relacionados ao ensino da literatura é considerar a interação entre professor, alunos e texto literário.” (p. 85)

Acrescenta-se a esse ponto de vista, os aspectos sociais, políticos, econômicos que estão embutidos nos textos literários e podem ser evidenciados numa leitura crítica desses textos. Destarte, pode-se aduzir que um texto literário oferece uma multiplicidade de leituras e que, na interação “professor, aluno e texto literário”, muitas e novas descobertas são exequíveis.

Os aspectos sociais, políticos e econômicos estão embutidos nos textos literários e podem ser evidenciados numa leitura crítica desses textos.

Antônio Cândido (2000) diz que

todos sabemos que a literatura, como fenômeno de civilização, depende, para se constituir e caracterizar, do entrelaçamento de vários fatores sociais. Mas, daí a determinar se eles interferem diretamente nas características essenciais de determinada obra, vai um abismo, nem sempre transposto com felicidade (p. 21)

Percebe-se que Cândido rubrica a presença da sociedade nos textos literários, mas alerta para o perigo de se permitir que ela sobrepuje o literário. Literatura e sociedade estão naturalmente imbricadas. Não há como eximir o meio do fazer literário. As influências desse meio sempre irão perpassar o texto, podendo ser sublimadas, mas nunca ignoradas.

Retoma-se Cândido (2000) para acentuar essa estreita ligação:

Mas se tomarmos o cuidado de considerar os fatores sociais (como foi exposto) no seu papel de formadores da estrutura, veremos que tanto eles quanto os psíquicos são decisivos para a análise literária, e que pretender definir sem uns e outros a integridade estética da obra é querer, como só o barão de Münchhausen conseguiu, arrancar-se de um atoleiro puxando para cima os próprios cabelos. (p. 22)

Novamente, se percebe a importância de os fatores sociais se consolidarem no plano interno do texto literário, como algo inerente ao texto e não como imposição, o que garante a veracidade ficcional da obra e a aproxima do leitor.

A aproximação, especificamente, no caso da literatura com a realidade, já era esboçada, segundo o referido autor, no século XVIII. No século XIX, “talvez tenha sido Madame de Staël, na França, quem primeiro formulou e esboçou sistematicamente a verdade que a literatura é também um produto social, exprimindo condições de cada civilização em que ocorre.” (CÂNDIDO, 2000, p. 29). Georg Lukács também se encontra entre os teóricos que defendem esse posicionamento.

A percepção da interação texto e sociedade auxilia o educando a apreender que a leitura crítica de determinados textos literários pode levá-lo a olhar para o passado, a refletir sobre o presente e a criar novas perspectivas sobre o futuro, possibilitando, inclusive, a desconstrução de estereótipos.

Na tentativa de (re)pensar as relações da literatura no currículo escolar, apresenta-se a possibilidade de um diálogo entre a leitura

literária e a ERER, voltado aos alunos e alunas de ensino médio. A escolha desse público se deve ao fato de que, nesse período, a educação literária se legitima no currículo da Educação Básica.

Concomitantemente, cabe ressaltar que o público infantil tem recebido maior atenção nos projetos de incentivo à leitura (BUSE, 2012), sendo privilegiado, também, nos estudos que relacionam ERER e educação literária, podendo se citar, nesse caso, Debus (2008, 2010) e Sousa (2005).

Nesse sentido, levanta-se o seguinte questionamento: Será possível a construção de um diálogo entre educação literária e ERER?

Partindo do pressuposto da ação dos textos literários sobre seus leitores, pretende-se, neste estudo, pela análise de cinco contos que apresentam um novo ponto de vista sobre as personagens negras, apresentar uma proposição de educação literária, pelo viés da ERER, aos professores e professoras da rede pública de Santa Catarina, para que sejam multiplicadores de uma proposta pedagógica, estética e política comprometida com a luta antirracista no Brasil.

Para o desenvolvimento dessa proposta, levou-se em conta, além da Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB n.9.394, de 20 de dezembro de 1996, incluindo, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira"; as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana; e a análise das relações entre a educação literária e a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), evidenciando a literatura afro-brasileira.

1.1. A EDUCAÇÃO LITERÁRIA E OS ESTUDOS LITERÁRIOS

Sabe-se que não é possível pensar o texto isoladamente, uma vez que ele só se consolida no ato da leitura. Em contato com o texto, o leitor vai tecendo uma rede de significados que podem ser traduzidos a partir de suas vivências ou abstraídos enquanto ficção. Em vista disso, vale destacar a afirmação de Ivanda Maria Martins Silva ao dizer que “a literatura deveria ser analisada como fenômeno concretizado com base nas redes simbólicas atualizadas no processo de recepção. O sentido da obra literária é construído no espaço de interação autor, texto e receptor, [...]” (SILVA, 2003, p. 71).

Essa parceria é também reconhecida por Antônio Cândido (2000), quando declara:

[...] desejo voltar à relação inextricável, do ponto de vista sociológico, entre a obra, o autor e o público, cuja posição respectiva foi apontada. Na medida em que a arte é — como foi apresentada aqui — um sistema simbólico de comunicação inter-humana, ela pressupõe o jogo permanente de relações entre os três, que formam uma tríade indissolúvel. (p. 47)

Entender essa tríade talvez seja um dos desafios das escolas de ensino médio, para inserir o jovem nesse espaço de cumplicidade. Certamente, muitos professores e professoras já se questionaram sobre a falta de motivação de seus alunos e alunas frente aos textos literários. Aparentemente, a resposta a esse questionamento não é algo fácil. Acredita-se, no entanto, que a maneira como se tem apresentado a literatura a esses jovens pode ser considerada um dos principais motivos para a dificuldade que eles encontram em apreciar a leitura de textos literários.

Estudos demonstram que o contato dos estudantes com esses textos se agrava no ensino médio. Por que motivo os jovens perdem o interesse pela leitura? Poderia ser porque a escola, na maioria das vezes, limita o ato de ler a executar tarefas, tais como, completar fichas de leitura e fazer exercícios? O ensino da literatura acaba, muitas vezes, repetindo esse mesmo ritual, desestimulando o(a) aluno(a) ao contato com textos literários.

Da mesma forma, o livro didático, utilizado por grande parte das escolas de Educação Básica, também inibe a leitura crítica, uma vez que apresenta apenas excertos de textos literários e exercícios que requerem somente leitura superficial. Helder Pinheiro (2006), analisando os livros didáticos, assinala como aspecto positivo a intersemiose, isto é, o diálogo com outras linguagens, tais como arte, música, encontrado em alguns, porém critica o espaço dedicado às obras literárias — “o diálogo entre as artes é real e deve ser cada vez mais estimulado. Por outro lado, se o manual é de literatura, espera-se que a predominância seja de textos literários — na medida do possível, completos, [...]” (p. 109)

Seguindo a linha dessa citação, é possível detectar que o uso do livro didático não tem auxiliado a aproximação entre os jovens de ensino médio e os textos literários.

Acresce que, a maneira como são trabalhados os textos literários, na maioria das escolas, dificulta o diálogo entre texto/autor/leitor. Nesse sentido, vale resgatar o pensamento de Ivanda Maria Martins Silva quando afirma que “ensinar literatura não é apenas elencar uma série de

textos ou autores e classificá-los num determinado período literário, mas sim revelar para o aluno o caráter atemporal, bem como a função simbólica e social da obra literária.” (SILVA, 2003, p. 61)

Ao tratar dos desafios do(a) professor(a) para o ensino da literatura no ensino médio, Ivanda Martins (2006) reporta à diferença entre leitura da literatura e ensino da literatura⁹. Ensinar literatura não deve se limitar ao prazer que determinado texto proporciona ao leitor; necessita utilizar conhecimentos de teoria literária e crítica literária, que permitam ao leitor interpretar, construir novos sentidos, a partir da leitura realizada.

A leitura de textos literários, mediada pelo professor, assume novos papéis na atualidade, podendo extrapolar o texto na construção de sentidos outros, por meio do diálogo com imagens, músicas, esculturas, enfim, com outras linguagens (intersemiose). A maioria dos textos autoriza o leitor a conversar com a geografia do lugar através do cenário; os detalhes do enredo podem levar a discussões filosóficas, políticas, econômicas (interdisciplinaridade). Igualmente, é possível perceber relações dialógicas entre textos, aproximando-os e ampliando o conhecimento do leitor (intertextualidade).

O professor, no papel de mediador, pode estimular conexões com diferentes produções artísticas, sugerindo, a partir delas, outras leituras que enriquecerão o leitor, mostrando-lhe que “qualquer obra literária é formada por meio do entrelaçamento de registros linguísticos e estéticos”. (SILVA, 2003, p. 47)

Concluindo, percebe-se que os estudos atuais sobre literatura, apontam para maior conexão entre os textos literários e o leitor, ao mesmo tempo em que reportam para a presença do professor como mediador, auxiliando o discente, jovem leitor, a interagir com os textos literários de modo a desvendá-los e, nesse processo, tecer novas redes de conhecimento consigo e com o outro presente na sociedade.

1.2. A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) – SUA (IN)EXISTÊNCIA

O século XX, conforme assinala Cândida Soares da Costa (2011), foi marcado por mudanças em nível mundial: guerras, processo de descolonização, intensificação das lutas dos movimentos sociais minoritários, reivindicando, entre outras coisas, educação de qualidade.

⁹ Essa diferença é feita pela autora tendo por base Beach & Marshal (1991, p. 38)

Essas mudanças refletiram na noção de currículo até então vigente, fazendo emergir novas teorias que questionaram sua neutralidade.

Sob essa perspectiva, a mesma autora argumenta que:

Os movimentos de luta por direitos sociais, em diferentes contextos, forçaram aos poucos o estabelecimento de entendimento sobre a relação escola/sociedade diferente do que, historicamente, vinha se constituindo, forjando, na segunda metade desse século, o surgimento de noções, que apontavam novos rumos para a educação escolar. As consequências do racismo, explicitadas pelas atrocidades que desembocaram da Segunda Guerra Mundial, os intensos movimentos anticolonialistas, assim como os movimentos sociais impulsionados pela luta dos então considerados minorias, fizeram emergir teorias dando conta de que as sociedades se encontravam, em muitos aspectos, determinadas não somente por questões de classe, mas também de raça, de etnia, de gênero e de sexualidade. (COSTA, 2011, p. 32)

Essa visão de que os problemas enfrentados pela sociedade não se pautam apenas nas “questões de classe”, permitiu mudanças na concepção de currículo. Tomaz Tadeu da Silva (2010) argumenta que essa preocupação se acirra a partir das análises pós-estruturalistas, dos estudos culturais e pós-coloniais, quando se percebe que as questões relacionadas à raça, etnia, ao gênero e sexualidade perpassam o currículo, e que precisam, portanto, serem problematizadas.

A discussão envolvendo o currículo e a raça/etnia se faz presente em diversas pesquisas, das quais destaco as realizadas por Nilma Lino Gomes (2010, 2011) e Cândida Soares da Costa (2011). Parece, porém, no cotidiano escolar e nas práticas pedagógicas de nossas escolas, que essa ideia ainda não foi incorporada.

Percebe-se que ainda há necessidade de se repensar o currículo de maneira ampla e abrangente, de modo a desconstruí-lo, rompendo-se as narrativas hegemônicas que o compoem e garantindo que se questionem as diferenças em nível racial, social e político. Para que isso aconteça, se faz necessário observar as relações de poder, verificar como estas se refletem no espaço educacional e como influenciam na formação das crianças e jovens de nosso país.

A inserção da Educação para as Relações Étnico-Raciais no currículo da Educação Básica possibilita que se rompam os silêncios que permeiam o enfrentamento da desigualdade racial no Brasil. Nessa perspectiva, vale ressaltar as palavras de Joana Célia dos Passos (2008), ao afirmar que

[...] o currículo escolar tem grande influência e valor na organização do trabalho pedagógico escolar, não somente porque organiza os conhecimentos a serem socializados e apropriados pelos sujeitos, mas porque nele estão implícitas as escolhas, os silêncios, as disputas culturais em detrimento de outros; neste caso, os conhecimentos referentes à história e cultura da população negra. Do mesmo modo nele também estão presentes possibilidades e contribuições para a superação das desigualdades. (p. 17)

Essa afirmação nos remete ao papel do currículo escolar na desconstrução de estereótipos, ao mesmo tempo em que alerta que ele não é neutro. Portanto, ao se pensar no currículo como “o que deve ser ensinado em função do que se almeja que os seres humanos de dada sociedade se tornem” (COSTA, 2011, p. 41) e que o currículo e as propostas pedagógicas devem levar em consideração “concepções inerentes aos grupos presentes na escola,” (SANTOS, 2006, p. 4), num país onde mais de 50% da população se autodeclara negra¹⁰, a cultura e a história desse grupo precisa, efetivamente, fazer parte do currículo.

Contribuindo para isso, em 2003, a Lei de Diretrizes e Bases Nacional da Educação (LDB - Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi alterada, incluindo no artigo 26-A¹¹ a Lei n. 10.639, tornando obrigatório no currículo da Rede de Ensino a temática da história e cultura afro-brasileira, fato esse que colaborou efetivamente para que este debate atingisse a Educação Básica.

Sabe-se, no entanto, que esse não foi um processo tranquilo. Nilma Lino Gomes (2011) revela que, apesar de a educação fazer parte da bandeira dos militantes do movimento negro e da atuação dos mesmos na constituinte de 1988 e na construção da Lei n. 9394/96 (LDB), estes não conseguiram garantir que, na criação da referida Lei, fossem inseridas as questões raciais.

¹⁰ Considerando negro a partir dos dados do IBGE pretos+pardos.

¹¹ Em 2008, esse artigo recebeu nova redação, sendo alterado pela Lei n. 11.645 que, além da história e cultura afro-brasileira, inclui a indígena.

Cândida Soares da Costa (2011) lembra que a Lei n. 9394/96, quando de sua elaboração em 1996, avançou no que se refere à educação indígena¹², mas não apresentou nenhuma especificidade para promover a identidade da população negra. A mesma autora, ainda, argumenta que, na sua redação inicial, a referida Lei ignora os avanços da Constituição de 1988, que menciona que o ensino de história do Brasil tem que levar em conta a contribuição das diferentes etnias.

Um silêncio que não implicou apenas negação de direitos, mas uma explícita tentativa de, pelo silêncio, negar a própria existência dos sujeitos, de modo a relegar-lhe à indiferença, com vistas a torná-los invisíveis e imperceptíveis, ou seja, inexistentes enquanto sujeitos histórico-sociais. (COSTA, 2011, p. 83)

Importante ressaltar que a educação sempre esteve entre as bandeiras do movimento negro, bem como dos intelectuais comprometidos com a luta antirracista. Assim sendo, a inserção de conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica, aduzidos pela Lei n. 10.639, de janeiro de 2003, contou com fatores, conforme apontados por Nilma Lino Gomes (2011), como: as pesquisas realizadas pelo Instituto de Pesquisas Econômica Aplicada (IPEA); a 3ª Conferência de Durban, que denunciou a educação “como um setor que contribui para a construção de um quadro de desigualdades raciais [...]” (p. 6); e, indubitavelmente agregada, a luta dos militantes do movimento negro, reforçando a necessidade de mudança no currículo da Educação Básica.

Portanto, tem-se a mudança curricular apresentada pela Lei n.10.639/2003 como uma conquista, mas a sua implementação nos espaços escolares ainda se coloca como o grande desafio.

Em 2003, a Lei inseriu definitivamente a história e a cultura afro-brasileira no currículo das diferentes áreas da Educação Básica. Um ano depois (2004) foram elaboradas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, que norteiam os conteúdos a serem ministrados nesse nível, bem como instruem a participação das diferentes instituições e assinalam a importância da formação dos professores e professoras nesse processo.

¹² Prevê para os indígenas, utilização da língua materna, educação escolar bilíngue; apoio técnico aos sistemas de ensino...

Apesar da legitimidade dada para a realização do debate sobre as questões raciais no Brasil, através da alteração da LDB e da elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, estudos, tais como os de Nilma Lino Gomes (2010), Simone Santos (2006); Lucimar Rosa Dias (2005) demonstram que, nas escolas de Educação Básica, esse debate ainda aparece de forma pontual e descontextualizada, na maioria das vezes, relacionado às comemorações do dia 20 de novembro¹³.

As dificuldades apresentadas pelas pesquisadoras apontam para os problemas da implementação da Lei. Observa-se que da Lei – teoria –, para a prática – sala de aula –, existe um gap, apontado pelas pesquisas (Gomes, 2010; Abreu, 2011; Santos, 2005; Dias, 2005), que avaliam a implementação do regulamento. Essas pesquisas demonstram que o debate sobre as questões raciais ainda não faz parte do currículo da maioria das escolas, além de denunciar a resistência de professores e professoras em trazer para as salas de aula os conteúdos apresentados nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana¹⁴ (2004).

Ilustrando o referido, cita-se Nilma Lino Gomes (2010), ao apontar que a Lei colocou em pauta a temática racial na Educação Básica, mas que ela não se encontra enraizada nas práticas pedagógicas: “Nosso desafio é fazer com que a lei seja agora enraizada nas escolas de educação básica, nas universidades, nos cursos de licenciatura, nos cursos de pedagogia, nos currículos, que a temática não seja esporádica.” (p. 6).

Lucimar Rosa Dias (2005) reforça a afirmação de Gomes (2010), observando que: “Parece-me que, para resolver essas questões, é preciso dar dois passos sempre. O primeiro é a lei; o segundo, o estabelecimento de políticas públicas que a efetivem.” (p. 60)

O entendimento deste estudo concorda com essas pesquisadoras quando reforçam a necessidade de “enraizar a Lei” e “estabelecer políticas públicas”, uma vez que a Lei caminha a passos lentos;

¹³ Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

¹⁴ As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana foram publicadas um ano depois da Lei, instituída pelo Conselho Nacional de Educação, pela Resolução CP/CNE n. 1, de 17 de junho de 2004.

sancionada em 2003, ainda hoje apresenta resistência como a que denuncia Paula Abreu (2010), responsável por uma pesquisa realizada em uma escola da região da Grande Florianópolis,

[...] o processo de implementação da Lei na escola apresentava muitas dificuldades, com resistência por parte de alunos e professores, não era um processo integrado, mas gerava inúmeros conflitos, muito embora a equipe reconhecesse que esta escola tinha uma trajetória diferenciada, divergindo de outras escolas que conheciam e que o trabalho desenvolvido havia deixado marcas significativas na comunidade escolar. (p. 100/101)

As afirmações das pesquisadoras refletem que existe, ainda, um longo caminho a ser percorrido, além de uma grande necessidade de comprometimento por parte dos gestores educacionais para a efetivação de uma mudança real e significativa, que passa pela “descolonização” do currículo.

1.3 A LEITURA LITERÁRIA E A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS (ERER) – A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

Analisando o contexto da ERER, apresentado anteriormente, é notável a dificuldade de agregá-la ao currículo da Educação Básica. Essa dificuldade encontra reflexos quando se pensa o ensino da literatura. E, nesse pensar a leitura literária nos espaços educacionais, fica difícil perceber a presença da literatura afro-brasileira, conforme aponta a Lei. O simples acréscimo de textos literários de escritores(as) afro-brasileiros ao conteúdo a ser ministrado nesses espaços, sem uma mudança efetiva nos moldes de ensinar literatura, não auxiliarão na percepção do leitor nas nuances que envolvem essa literatura.

Sobre a inserção da literatura afro-brasileira no currículo da Educação Básica, como prevê a Lei, entende-se que deve estar interligada ao ensino de literatura que instiga o leitor a participar do texto, a interagir com ele. Essa interação implica, sem dúvida, a presença de um professor atento às diferentes conexões que os textos literários manifestam.

Nesse sentido, cabe questionar se os professores e professoras de Língua Portuguesa e Literatura estão preparados para elaborar essas conexões. No caso específico da literatura afro-brasileira, é necessário

averiguar se esses profissionais já se apropriaram das discussões que permeiam a problemática racial no país, e, conseqüentemente, se ao se depararem com essa temática em textos literários, conseguem questionar, com seus educandos, as desigualdades sociais provocadas pelo racismo. Tais considerações nos fazem indagar: quantos professores e professoras de Literatura tiveram em sua formação inicial contato com a literatura afro-brasileira? Quantas Instituições de Ensino Superior (IES) já atualizaram seus currículos e incluem essa disciplina no curso de Letras?

A observação de livros didáticos, o diálogo com professores e professoras de Língua Portuguesa e estudantes do curso de Letras demonstram que a inserção de textos literários que provoquem esse debate tem encontrado pouco ou nenhum lugar nesses espaços educacionais.

Conseqüentemente, o ensino da literatura continua atrelado ao tradicional, não se extrapola o texto, não se percebe que os fatores *externos* podem estar internalizados nos textos literários lidos. É necessária uma revisão nos textos literários consagrados para observar como se apresentam neles as personagens negras, e até que ponto esses e outros textos podem ser elencados na composição de uma literatura negra ou afro-brasileira.

A hifenização/adjetivação da literatura brasileira, nesse contexto, ganha espaço enquanto resgate da presença negra nesses escritos e/ou nessas leituras. Apesar dos questionamentos que permeiam a validade dessa adjetivação, vale trazer as palavras de Eduardo de Assis Duarte (2010), quando afirma que “essa literatura não só existe como se faz presente nos tempos e espaços históricos de nossa constituição enquanto povo; não só existe como é múltipla e diversa.” (p. 113)

Partindo da ideia de que a literatura afro-brasileira não apenas existe, mas resiste apesar dos que a negam, é que são levantados os seguintes questionamentos: como essa literatura se estabelece no currículo escolar? Que ferramentas podem ser utilizadas para legitimá-la? De que forma ela pode auxiliar na construção de uma sociedade antirracista?

As discussões apresentadas ao longo da primeira etapa deste estudo apontam que textos literários podem auxiliar na construção de um diálogo entre literatura e sociedade. Nessa perspectiva, o estudo de textos literários que contemplem a literatura afro-brasileira, certamente, pode corroborar para uma educação literária que permita esse diálogo.

2. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA – ADJETIVANDO PARA LEGITIMAR

Enquanto os objetivos não forem alcançados, eu acho que tem que haver a literatura afro-brasileira, a poesia afro-brasileira, o teatro afro-brasileiro ou teatro negro, porque, do contrário, essa dicotomia, esse passo retardado da comunidade afro-brasileira continuará atrás, porque não há mecanismos para fazer o igualitarismo funcionar.

NASCIMENTO, 2011, p. 13

As palavras de Abdias Nascimento, na epígrafe escolhida para abrir este capítulo, parecem tocar num dos pontos que atravessa o debate da literatura negra, afro-brasileira ou afrodescendente – a adjetivação da literatura brasileira. Essa polêmica não é nova, está presente quando se discute a literatura infantil, não se perdendo quando se pensa a escrita feminina da mesma forma que se instaura quando se colocam os holofotes sobre os(as) escritores(as) negros(as).

Ao longo dos anos, a literatura brasileira ganhou diferentes contornos, diferentes autores foram se posicionando sobre sua hifenização. No que se refere a textos literários de e sobre os negros, diversas nomenclaturas emergiram: literatura negra, literatura afro-brasileira, literatura afrodescendente, acrescentada, ainda, por Cuti (2011), literatura negro-brasileira.

Nesse contexto, criam-se duas polêmicas no que concerne à literatura escrita por ou sobre os negros: (1) uma mais geral, relacionada à hifenização/adjetivação da literatura; e (2) outra referente à titulação dessa literatura no contexto brasileiro – literatura negra? Literatura afro-brasileira? Literatura afrodescendente?

A discussão em torno da hifenização/adjetivação da literatura encontra posicionamentos favoráveis e contrários. Os que resistem ao emprego das expressões literatura “negra” ou “afro-brasileira”, o fazem ressaltando ser a particularização fator problemático, que implica uma “rotulação” da literatura de autoria negra, podendo ocasionar prejuízo ao seu reconhecimento.

Os defensores da hifenização, por outro lado, advogam pela visibilidade que a mesma permite à escrita literária de escritores negros ou descendentes de negros. Maria Nazareth Soares Fonseca (2010), por exemplo, atenta para o fato de que a literatura produzida por escritores

brancos não necessita de adjetivação devido à sua presença marcante no cânone literário, praticamente todos os escritores que constituem o cânone são descendentes de europeus, brancos, sendo os escritores negros minoria na tradição literária.

Se retomarmos a epígrafe de Abdias Nascimento, ela esclarece que, enquanto, nas relações de poder, os sujeitos negros permanecerem marginalizados, existirá a necessidade de adjetivação. O autor coloca, portanto, essa questão num estágio transitório, porém urgente, que se depreende da construção de identidade da população negra brasileira.

No que tange à nomenclatura, percebe-se, nos discursos dos pesquisadores, críticos, escritores(as), que transita entre literatura negra e literatura afro-brasileira. Alguns escritores, tal como Cuti (2011), acreditam que a expressão literatura negra apresenta mais afinidade com a realidade dos mecanismos geradores do racismo no Brasil e que a utilização do prefixo “afro”, por sua vez, carrega o caráter do politicamente correto. De acordo com Cuti (2011), a utilização do termo literatura “afro-brasileira” ameniza as questões raciais que essa literatura pretende destacar.

A palavra “negro” é muito mais polissêmica e contundente. “Afro-brasileiro” é um termo apaziguado de conflitos, lembra conceito forjado em gabinete. Muito menos rico que aquele. No Brasil, a ideologia da democracia racial prefere palavras mais amenas, que não tragam uma conotação conflituosa. Daí que, por detrás dessa similitude semântica, encontra-se uma guerra pela palavra, “guerra sem testemunhas”, em que Osman Lins alertava estar sempre empenhado o escritor. Veja, um afro-brasileiro não necessita ser necessariamente negro. Ele pode ser mestiço ou branco, o que em certa medida é o mesmo. A polarização criativa perde seu impulso, a crítica ao racismo também. A renúncia à branquitude perde o sentido. (p. 60)

Os pontos levantados por Cuti remetem a uma reflexão sociológica dos termos empregados no debate de uma escrita realizada por escritores(as) negros(as), e revelam a polissemia que esses termos carregam.

Enquanto Cuti ressalta a força semântica do termo literatura negra, outros autores, tais como Zilá Bernd (2011) e Márcio Barbosa (2011), optam por literatura afro-brasileira, considerado por Bernd uma

“apelação interessante e funciona talvez melhor por vincular a literatura à nação (Brasil) e a cultura afro que lhe dá o traço identitário.” (p.152) Barbosa, por sua vez, julga os termos equivalentes, porém entende que “o “afro” tem um alcance que remonta à ancestralidade e à cultura, enquanto “negro” tem conotação mais biológica.” (p.80), e conclui que o vocábulo afro é mais abrangente.

Vale ressaltar que a opção feita por Bernd (2011) é restritiva, uma vez que a autora considera problemática a hifenização da literatura, lembrando que vem sendo questionada por muitos autores e escritores, os quais se posicionam contrários ao “rótulo”, que os diferencia dos demais escritores brasileiros.

Pode-se observar, em alguns textos escritos por diferentes autores, a paridade entre o emprego dos termos literatura negra e afro-brasileira. É possível notar, a partir dessas leituras, que a segunda expressão se torna mais comum, sendo mais utilizada recentemente, e, aparentemente, possui um traço mais agregador. Por outro lado, vale ressaltar, o vocábulo “negro(a)” marca o teor de vários estudos sobre a presença e/ou ausência de personagens negras na literatura brasileira do século passado, destacando-se: Gregory Rabassa (1965), *O negro na ficção brasileira*; Raymond Sayers (1965), *O negro na literatura brasileira*; Paulo Colina (1982), *Axé – Antologia contemporânea de poesia negra*; Oswaldo Camargo (1987), *O negro escrito: apontamentos sobre a presença do negro na literatura brasileira*; Zilá Bernd (1988), *Introdução à literatura negra*; Domício Proença Filho (1988), *O negro na literatura brasileira*.

Mencionar Rabassa é mostrar que, mesmo não fazendo parte, oficialmente, das discussões universitárias brasileiras, a literatura negra ou afro-brasileira já vinha sendo pesquisada, pelo menos, desde 1965. É importante lembrar que a leitura desse texto precisa ser feita à luz das pesquisas que envolvem a construção do racismo no Brasil. O livro de Rabassa (1965) traz uma ideia um pouco romântica das relações raciais brasileiras, por ser de uma época em que nosso país procurava se esconder debaixo de um modelo de democracia racial¹⁵ para o mundo.

¹⁵ Democracia racial aqui se refere à ideia de que o Brasil seria um paraíso racial. Antônio Sergio Alfredo Guimarães (s/d), é pertinente frisar, alerta que a expressão Democracia racial, “trata-se de uma tradução livre das ideias de Gilberto Freyre.” (p. 1) A utopia de que o Brasil é um paraíso racial já era, segundo Guimarães, uma “ideia bastante difundida no mundo, principalmente na Europa e nos Estados Unidos” (p. 2). Ver texto completo de Antonio Sergio Alfredo Guimarães, intitulado “Democracia racial”, disponível em

Ainda assim, esse autor já denunciava as diferentes visões das personagens negras, como se pode observar no parágrafo em que cita o poeta Luís Gama, que, em seus poemas, exalta a mulher negra.

[...] vemos, nessa época, surgir a poesia que cantava a mulher negra ou mulata como tema de poemas líricos. De início, as negras apareciam na literatura, geralmente, como criaturas exóticas, lascivas e descritas em cores fortes, nunca como objetos de sentimentos profundos de parte do poeta. Um poeta típico desses que escreveram esse gênero de poema de amor em honra a mulheres negras é o ex-escravo Luís Gonzaga de Pinto Gama. (RABASSA, 1965, p. 87)

Nessa citação, pode-se perceber a denúncia da presença estereotipada da mulher negra, na prática de alguns escritores, em contraponto com uma literatura que a exalta, como a realizada por Luiz Gama. Já, de outro modo, Proença Filho (1988) e Bernd (1988) permitirão uma leitura mais realista do papel dos negros na literatura brasileira, pontuando textos literários e levantando estereótipos comuns às personagens negras.

Ao pensar a expressão “literatura negra”, parece oportuno rememorar os movimentos “Renascimento negro” (1920) e “Negritude”¹⁶(1934), os quais imprimem a presença da literatura negra no cenário mundial. O primeiro, surgido nos Estados Unidos, exaltou o negro, rechaçando os estereótipos e preconceitos relacionados à cor de pele; o segundo se configurou na França, enaltecendo os valores da cultura de matriz africana, até então marginalizada. Segundo Domingues (2005), os jovens intelectuais que faziam parte do movimento “defendiam que o intelectual devia assumir sua origem racial. Além disso, apregoavam a libertação do estilo, da forma e da imaginação frente aos modelos literários franceses.” (p. 4)

Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) ressalta a importância do Renascimento Negro na afirmação da consciência negra norte-americana, bem como no fortalecimento da luta pelos direitos civis dos

<http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>. Último acesso em 21 de dezembro de 2013.

¹⁶ Kabengele Munanga, em seu livro *Negritude Usos e Sentidos* (2009), menciona os múltiplos sentidos da palavra, dentre os quais apresenta a definição cultural, que é a que nos interessa de modo especial, como a afirmação do negro pela valorização de sua cultura, a começar pela poesia.

negros naquele país, repercutindo, segundo ela, na Europa, nas Antilhas, no Caribe e em diferentes regiões da África colonizada. Fonseca considera a Negritude um prolongamento do Renascimento Negro e de suas vertentes ao redor do mundo. E afirma que:

Os propósitos da Negritude explicam a força de uma literatura que se empenhava em assumir a condição dos negros na diáspora, mas também se fortalecia com a defesa da luta contra o colonialismo que se expandia nos países africanos, nos quais, muitas vezes, as questões de identidade assumiam um valor que se desprendia da cor da pele do indivíduo. [...] A cor negra transforma-se em emblema da luta contra os estereótipos negativos que circulam nos espaços herdeiros da escravidão e marca uma vertente literária que explorará as “forças eruptivas da emoção e sua relação com a natureza”, bem como o “fio rubro do sangue e da razão”, com o qual a criação literária tecerá tendências significativas. (p. 250)

Nesse sentido, percebe-se a força que emana dos ideais da negritude e que se imprimem no fazer literário da época, delineando os contornos da literatura negra ao redor do globo.

Domingues (2005) assinala que, no Brasil, essas ideias já eram encontradas nos poemas de Luiz Gama, bem como, em Solano Trindade, Cruz e Sousa e Lima Barreto, porém ganhou robustez na década de 1970, mesmo período em que também a crítica e o debate sobre a escrita literária dos negros brasileiros ganharam mais força no contexto brasileiro, com a presença de diversos intelectuais que começaram a discutir essa temática.

Zilá Bernd (2011) lembra que a Negritude trouxe também, para o Brasil, a “reversão de valores”, positivando o que até então era negativo:

Ao enumerar características físicas (carapinha, pixaim, lábios grossos, cor da pele etc.), o poeta inverte sua simbologia, elevando à categoria de símbolos positivos o que, na visada da cultura branca ocidental, fora minorizado e impregnado de conotações negativas. (p. 150)

Portanto, no Brasil, as influências da Negritude também se farão presentes, marcando o pensamento da literatura negra. Todos esses fatos

reforçam a hifenização da literatura brasileira, levando a uma reflexão sobre a presença negra na escrita literária brasileira.

Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) ressalta que, na década 1980, as expressões “literatura negra” e “literatura afro-brasileira” passaram a transitar nos espaços acadêmicos e artísticos, gerando um debate sobre esses conceitos.

Ao refletir sobre a polêmica gerada em torno, principalmente dos termos “literatura afro-brasileira” e “literatura negra”, define-se que, para este estudo, esses termos serão considerados como semelhantes, com base na crença de que essa discussão não se esgota aqui. A literatura afro-brasileira encontra, desse modo, justificativas identitárias, quando se pensa na construção do racismo no Brasil como um “projeto de engenharia”¹⁷ arquitetonicamente construído, pautado num mito e com efeitos profundos, que dificultam seu desvelamento.

Por outro lado, a crítica feita por Cuti, evidenciando o racismo de marca¹⁸ que orienta nosso país, nesse momento de afirmação e de busca identitária, fortalecido pelas leis de ações afirmativas¹⁹ que reorientam a construção da sociedade brasileira, sinaliza que, talvez o uso do termo literatura negra seria mais instigante.

Diante desse impasse, este estudo utilizará a expressão literatura “afro-brasileira” para falar da literatura brasileira feita por sujeitos negros, procurando desvelar toda a carga semântica inerente ao adjetivo “negro(a)” no contexto brasileiro. Ressalva-se que se trata de uma escolha política, uma vez que, nos espaços educacionais, o debate sobre as questões étnico-raciais ainda encontra resistências por parte dos educadores, acreditando-se, dessa forma, que a expressão “afro-brasileira” encontrará maior aceitação.

¹⁷ Expressão utilizada por Kabengele Munanga no documentário “Café com leite (água e azeite)?” em 2:25’ Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=1hX26f2cSUC>. Último acesso em 26/11/2013

¹⁸ No Brasil, o racismo se caracteriza pelo fenótipo. As **marcas**, tais como, cabelo, formato do nariz entre outros traços, definem quem é negro. Oracy Nogueira (1985) compara o racismo brasileiro com o racismo norte-americano, concluindo que o Brasil escolhe o fenótipo como critério para discriminação racial.

¹⁹ Ações afirmativas são políticas focais que alocam recursos em benefício de pessoas pertencentes a grupos discriminados e vitimados pela exclusão socioeconômica, no passado ou no presente. Disponível em http://gemma.iesp.uerj.br/index.php?option=com_k2&view=item&layout=item&id=1&Itemid=217

É oportuno sublinhar que a utilização da expressão “afro-brasileira” não pretende amenizar o debate sobre os conflitos que anos de escravidão causaram à população negra. Ao contrário, a referida expressão tenciona servir de gatilho, inclusive, para questionar sua validade dentro do contexto em que as relações raciais têm se revelado em nosso país ao longo desses anos de aproximação e afastamento entre os sujeitos negros e brancos.

2.1. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA – “EXÍLIO, EXCLUSÕES, HIATOS, SILÊNCIOS E LACUNAS”²⁰

Literatura negra? Literatura afro-brasileira? Literatura afrodescendente? Literatura negro brasileira?

A invisibilidade de escritores(as) e personagens negros(as) em textos literários indica que, no momento, tão ou mais emergencial do que discutir o termo utilizado na hifenização dessa literatura, é necessário torná-la presente nos diferentes espaços brasileiros, seja nos educacionais, midiáticos, editoriais, enfim, é necessário publicizá-la para que ela saia do anonimato.

Dentre esses espaços citados, se sobressai o educacional, uma vez que o ensino da literatura nas universidades e escolas brasileiras exhibe um variado número de textos literários, escritos, em sua grande maioria, por escritores(as) brancos(as). Esse fenômeno ocorre, independentemente, se o estudo se concentra em textos literários do passado ou nos contemporâneos. Poder-se-ia acreditar que o número, praticamente inexistente, de escritores(as) e personagens negros(as) na composição de textos indicados para leitura nesses espaços retrata a realidade brasileira, isso, porém, parece não ser verdadeiro, considerando que o livro *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, organizado por Eduardo de Assis Duarte (2011), revela a existência de 100 escritores(as) afro-brasileiros(as).

Ainda na referida antologia, Maria Nazareth Soares Fonseca lembra que Roger Bastide “faz de Domingos Caldas 1738-1800, autor de *Viola de Leveno*, o primeiro poeta afro-brasileiro.” (vol. 4, p. 238) Portanto, é possível garantir que houve, desde muito tempo, no Brasil, uma escrita negra ou afrodescendente. Fonseca (2011) ressalta que a literatura afro-brasileira “é pauta de discussão em vários momentos entre teóricos, críticos literários, escritores e públicos”(p. 261), que ela

²⁰ Esses termos foram utilizados por Leda Martins (2011), em seu artigo *A Fina Lâmina da Palavra*.

tem uma história que volta ao século XVIII, com Domingos Caldas Barbosa, citado anteriormente.

Apesar de teóricos, críticos e escritores procurarem visibilizar a literatura afro-brasileira, ela encontra dificuldade em penetrar os espaços educacionais. Essa dificuldade possui raízes históricas, uma vez que a história do Brasil se revela eurocêntrica, com visíveis dificuldades para incluir a contribuição dos sujeitos negros e a literatura que se ensina nas escolas e universidades centrada no cânone, com pouquíssimas discussões sobre a feitura das personagens negras.

Nesse sentido, urge uma releitura da obra de Cruz e Souza e Machado de Assis, estigmatizados por ignorarem a situação dos sujeitos negros de sua época. É importante despi-los para revesti-los de afro-brasilidade. Cabe frisar que estudos como os de Eduardo de Assis Duarte (2009), entre outros, têm cumprido esse papel. Ao mesmo tempo em que reapresentam esses ícones da literatura, cumprem o papel de evidenciar os esquecidos e invisibilizados na história da literatura brasileira de ontem e de hoje.

Para ilustrar essas afirmações, recorre-se ao que observa Octavio Ianni (2011):

A literatura negra não surge de um momento para outro, nem é autônoma desde o primeiro instante. É um imaginário que se forma, articula e transforma no curso do tempo, movimentando-se sob a influência dos dilemas do negro e das invenções literárias. Como tema e sistema, ela se desloca, aos poucos, da história social e cultural brasileira, adquirindo fisionomia própria. Desencanta-se da história do povo brasileiro e da história da literatura brasileira. Desloca-se e desencanta-se pela originalidade e força do movimento social negro. (2011, p. 194)

O mesmo autor reforça a importância do movimento negro na busca da ancestralidade negra e na luta contra a assimilação imposta aos sujeitos negros pelo jogo eurocêntrico que se estabelecia. Ele ainda lembra que “A matéria de criação do escritor sempre compreende as vivências e *sofrenças* do negro, indivíduo e coletividade.” (grifo do autor)(IBIDEM). Portanto, a vida do povo negro estará refletida nessa literatura, que vem sendo escrita há anos, apesar de nem sempre ter sido percebida.

Eduardo de Assis Duarte (2010) reforça o histórico da literatura afro-brasileira, de não se tratar de invenção contemporânea.

Desde o período colonial, o trabalho dos afro-brasileiros se faz presente em praticamente todos os campos da atividade artística, mas nem sempre obtendo o reconhecimento devido. No caso da literatura, essa produção sofre, ao longo do tempo, impedimentos vários à sua divulgação, a começar pela própria materialização em livro. Quando não ficou inédita ou se perdeu nas prateleiras dos arquivos, circulou muitas vezes de forma restrita, em pequenas edições ou suportes alternativos. Em outros casos, existe o apagamento deliberado dos vínculos autorais e, mesmo, textuais, com a etnicidade africana ou com os modos e condições de existência dos afro-brasileiros, em função do processo de miscigenação branqueadora que perpassa a trajetória desta população. (p.73)

Explorando a citação, segundo a qual, em alguns escritores, a marca de miscigenação pode levar ao embranquecimento, traz-se o caso notório de Machado de Assis, embranquecido no passado, constando, quando do seu falecimento, na certidão de óbito sua cor como branco. Nobre (2011) ressalta que, nessa época, o quesito cor não fazia parte desses documentos e, diante do fato inédito, questiona “Por que, então, o escrivão se apressou em acrescentar o item cor no atestado de óbito de Machado de Assis, se tal prática inexistia na época? Seria uma tentativa para impedir, no futuro, qualquer polêmica em relação à cor de nosso maior escritor?” Percebe-se, portanto, que Machado de Assis foi, registrado e literalmente, embranquecido.

Esse fato faz recordar a fala de Sueli Carneiro, no documentário “Café com leite (água e azeite?)”, quando, ao se referir sobre a ideologia do embranquecimento, lembra que, no Brasil, ocorre “exatamente o contrário do que acontece nos Estados Unidos, lá se você tem um oitavo de sangue negro, você é negro, aqui se você tiver um pouquinho de sangue branco, vá se livrando dessa negritude se autodeclare.”(0:23-0:36)

A ideologia do embranquecimento foi construída para minar a identidade do povo negro, levando-o à assimilação da cultura europeia, do colonizador.

Essa assimilação encontra registro na literatura de outros países submetidos ao colonialismo: Frantz Fanon (2008), ao citar Mayotte Capécia e sua obra *Je suis Martiniquaise*, destaca o desejo de embranquecimento de Mayotte, levando-a a ignorar a possibilidade de relacionar-se com homens negros. Da mesma forma, no conto

“Bebiana”²¹ de Luandino Vieira(2007), encontramos o desejo da mãe em casar sua filha, Bebiana, mulata, com sujeitos brancos para “adiantar a vida”. (VIEIRA, 2007, p. 64)

Na literatura brasileira, refletindo o racismo velado existente no país, o embranquecimento se dá na criação das personagens, em que as mestiças usufruem de maiores privilégios ou assumem a estereotipia da sensualidade exacerbada. Além do embranquecimento, como lembra Eduardo de Assis Duarte, é possível encontrar o apagamento provocado pela falta de publicação e/ou divulgação e a rasura na identificação do pertencimento étnico, como o exemplo citado de Machado de Assis.

Duarte ainda rememora os textos literários que circularam de forma restrita, citando as obras de Solano Trindade e Luiz Gama, destaques da literatura negra, donos de textos marcantes e de atitudes combativas na luta contra o racismo. Nessa mesma perspectiva, assinala o texto literário, pouco divulgado, *Úrsula*, de Maria Firmina dos Reis, datado de 1859, que marca a literatura negra de autoria feminina no Brasil.

O apagamento e a rasura, citados por Eduardo de Assis Duarte, indicam não apenas a invisibilidade de escritores(as) negros(as) no cânone literário brasileiro, mas também o silenciamento, ou seja, a literatura que se perpetua tem cor, é branca ou embranquecida. É dessa forma que chega ao leitor, inclusive nos espaços educacionais brasileiros.

Regina Dalcastagnè (2011) relata que:

A personagem do romance brasileiro contemporâneo é branca. Os brancos somam quase quatro quintos das personagens (consideradas as personagens ‘importantes’, isto é, com algum peso no desenrolar da trama), com uma frequência mais de 10vezes maior do que a categoria seguinte (negros). (p.313)

Essa declaração tem por base a pesquisa realizada por Dalcastagnè, em 388 romances²², na qual a pesquisadora demonstra que o número de personagens negras é muito inferior ao de brancas, sendo menor o número de romances em que as negras são protagonistas. Esses

²¹ Um dos contos que faz parte do livro *A cidade e a infância* (2007), do escritor angolano Luandino Vieira.

²² Dentre os romances analisados, 258 foram publicados entre 1990 e 2004 e 130 entre 1965 e 1979.

dados, mais uma vez, confirmam a necessidade de conhecimento e divulgação da literatura afro-brasileira ou negra.

O negro na literatura – o olhar de fora

Personagens negras raramente são encontradas nos diferentes movimentos literários, exceção às obras de Jorge Amado. Outrossim, tão esparsos quanto ou, talvez, mais inusitados são os estudos críticos sobre essa presença nos referenciais teóricos e de pesquisas que permeiam os currículos do curso de Letras do nosso país. Portanto, as personagens negras e a crítica sobre sua feitura não chegam à maioria dos estudantes, e, conseqüentemente, dos professores e das professoras que hoje atuam nas salas de aula, impedindo-os de revisitarem nossa literatura, munidos de percepções diferentes das que foram construídas em tempos idos.

No intuito de refletir sobre a situação da escrita feita por e sobre os sujeitos negros no Brasil, toma-se como referência os textos de Proença Filho (2010) e Maria Nazareth Soares Fonseca (2011). Proença Filho destaca que, no interior da literatura brasileira, se encontram “dois posicionamentos: *a condição do negro como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada.*” (grifo do autor, p. 43). Fonseca (2011) faz alusão a essa classificação de Proença Filho, bem como destaca os textos literários por ele mencionados, os quais conduzem para o primeiro posicionamento, com “valores e visão forjados no âmbito da escravidão” (FONSECA, 2011, p. 255), ou seja, segundo Proença Filho e Fonseca, são textos literários *sobre* o negro. O segundo, por sua vez, está presente em textos com uma visão positivada, representada numa literatura *do* negro.

O Quadro, a seguir, retrata as considerações feitas por Domício Proença Filho (2010) e Maria Nazareth Soares Fonseca (2011), no que se refere ao negro visto como objeto nos textos literários.

Quadro 1 - O negro como objeto: a visão distanciada

Ano da publicação	Título da obra	Personagem	Autor	Caracterização do negro
1872	<i>A Escrava Isaura</i>	Isaura	Bernardo Guimarães	O escravo nobre que vence por força de seu branqueamento, embora à custa de muito sacrifício e humilhação.
1881	<i>O Mulato</i>	Raimundo	Aluísio de Azevedo	O escravo nobre que vence por força de seu embranqueamento.
1864	<i>Mauro, o escravo</i>	Mauro	Fagundes Varela	Retrata um negro de perfil heroico, mas que não consegue afastar-se da tendência ao branqueamento.
1885	<i>O bom crioulo</i>	Amaro	Adolfo Caminha	O negro pervertido ganha cena.
1888	<i>A Carne</i>	Os escravos	Júlio Ribeiro	A liberação dos instintos de Lenita, a branca personagem central, se deve à promiscuidade com os escravos.
1900	<i>O Cortiço</i>	Bertoleza	Aluísio de Azevedo	Animalização ²³ : “João Romão subia, e ela ficava cá embaixo, abandonada como uma cavalgadura [...]”
1900	<i>O Cortiço</i>	Rita Baiana	Aluísio de Azevedo	Sensualidade: o negro ou mestiço de negro erotizado, sensualíssimo, objeto sexual.

23Também encontrada em tia Nastácia, de Monteiro Lobato – Em *Reinações de Narizinho* (MONTEIRO LOBATO, 1931, p. 36), Emília fala: “‘[...] eu cortava um pedaço desse beijo’ Emília retruca Pedrinho – Melado com rapadura é uma coisa de lamber os beijos, disse Pedrinho – Beijo é de boi, protestou Emília. Gente tem lábios.”

1926	<i>O Presidente Negro</i>	Os Negros	Monteiro Lobato	Deixa transparecer a ideia de que a raça negra é inferior.
1947	<i>Poemas Negros</i>	Negra Fulô	Jorge de Lima	O negro erotizado, objeto sexual, serviçal.
1958	<i>Gabriela, cravo e canela</i>	Gabriela	Jorge Amado ²⁴	Sensualidade e Infantilidade: o negro ou mestiço de negro erotizado, sensualíssimo, objeto sexual.

Fonte: Adaptado de Proença Filho, 2010.

²⁴ Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) destaca que muitas das personagens de Jorge Amado são negros(as) e mulatos(as), protagonistas, necessitando de uma análise mais acurada dentro da abordagem de negro objeto. Desse modo, ao acrescentar esse autor à Tabela, o faço com ressalvas.

No Quadro 1, verifica-se que a presença de personagens negras não é positivada, fortalecendo o pensamento hegemônico da época. As personagens que figuram no espaço dos negros como objeto estão ligadas à escravidão. Constata-se a estereotípiada das personagens, que as estigmatiza e as subjugam ao papel servil, através da execução de serviços domésticos e/ou sexuais.

Revela-se, na construção dessas personagens, o racismo²⁵ que desqualifica os sujeitos negros, negando sua humanidade e coparticipação na construção da sociedade brasileira.

Na literatura infantil e juvenil, a trajetória do negro não se diferencia. Fúlvia Rosemberg (1985) faz essa constatação e registra, em tabela, o comparativo entre personagens negros e brancos, aqui transcrito no Quadro 2.

Quadro 2 – O negro como objeto: a visão distanciada

BRANCOS	NEGROS
Representante da espécie	Perda da humanidade
Ser branco: normalidade, não alusão à cor.	Mulher negra: praticamente inexistente. Quando aparece, em geral como doméstica.
Nome: brancos com nome próprio; sobrenome, o que é indício de individualidade.	Negros: identificação – ausência de nomes.
Atividades profissionais: desempenha as atividades profissionais mais diversificadas.	Atividades profissionais: Atividades desprestigiadas socialmente.
Elaboração melhor: Brancos – geralmente, aparece sua origem geográfica, sua religião, sua situação familiar e conjugal.	Elaboração: negros – Acabamento “ficcional” é menos perfeito, mais “incompleto”.
Branco: padrão de comportamento.	Negro: Associado à sujeira, à tragédia, à maldade, como cor simbólica, impregna o texto com bastante frequência. Animalização
Ser branco: ser belo.	Ficar negro: ficar feio, castigo.

Fonte: Rosemberg, 1985, p. 82-86

²⁵ Racismo visto aqui de acordo com definição de Ella Shohat e Robert Stam (2006): “a tentativa de estigmatizar a diferença com o propósito de justificar vantagens injustas ou abusos de poder, sejam eles de natureza econômica, política, cultural ou psicológica.” (p. 51)

As leituras de Proença Filho (2010), Fúlvia Rosemberg (1985) e Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) chamam a atenção para textos que pertencem ao cânone literário brasileiro, como os de Bernardo Guimarães, Aluísio de Azevedo, Monteiro Lobato, entre outros, referenciados como escritores que trazem, para a literatura brasileira, a presença das personagens negras. Sobre estas, é importante pensar “como”, de que maneira essa presença é colocada? Que leitura é possível ser feita desse sujeito negro e/ou mestiço, presente nesses textos literários? O que essas personagens agregam na construção de uma identidade brasileira? Quais lugares são estabelecidos para essas personagens?

Regina Dalcastagnè (2011), em seu estudo pautado em 388 romances, já referido anteriormente, também faz levantamento sobre as atividades profissionais das personagens, verificando que “mais de um quinto dos negros, representados nos romances em foco, são bandidos ou contraventores [...]”. (p. 318) Esse dado se mostra bastante significativo, se pensarmos que esses são os romances que conseguem espaço em editoras reconhecidas nacionalmente.

A pesquisadora também investigou a posição social das personagens, apurando que 36,2% das que se localizam em elevado nicho social, economicamente bem sucedidas, são brancas, contra 10,2% das negras; enquanto entre as pobres se situam 15,5% das brancas e 73,5% das negras.

Um fato para se pensar é o modo como ocorre a mescla dessas personagens num dado romance. Sabe-se que a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2011, denuncia a situação da população negra brasileira, que permanece à margem, até os dias de hoje. Logo, a representação do sujeito negro em um romance como pobre reflete a realidade social brasileira, porém, ressalte-se, tão importante quanto tê-lo representado num romance, é perceber a possibilidade que se coloca de ascensão desse sujeito. É importante cruzar esses dados, pois, em geral, a marginalização da personagem negra ocorre, principalmente, porque se estabelece a ela uma posição de subalternidade que remete à perpetuação dos papéis eurocêntricos de colonizador e colonizado, senhor e escravo, patrão e empregado, estando o sujeito negro sempre na posição de subordinado.

Regina Dalcastagnè (2011) alerta para os romances contemporâneos e as armadilhas que eles nos apresentam, uma vez que, com o advento da Lei n. 10.639/2003, algumas editoras se abrem para a temática das questões étnico-raciais. Os pesquisadores evidenciam que a presença de personagens negras não garante a existência de uma

literatura afro-brasileira, cujas características serão exploradas neste estudo, posteriormente.

Observa-se que a ideia de inferioridade da “raça” negra, presente nos textos literários citados, ainda transparece transvertida neles, bem como a crença de que os sujeitos negros possuem uma predisposição à acomodação. A partir desse e de outros constructos, os privilégios pré-estabelecidos permanecem com a “raça” considerada “superior”, a branca, que perpetuou esse entendimento, minando as mentes e racializando a humanidade.

É oportuno frisar que a literatura afro-brasileira não está representada nos dados antes exibidos. Os textos literários, bem como os escritores aqui referendados apresentam um discurso negrista, que não rompe com os modelos eurocêntricos.

A importância do levantamento desses textos se estabelece como alerta de que o cânone precisa ser revisitado para que professores(as) desavisados(as) não considerem a temática isoladamente como critério de identificação da literatura afro-brasileira, mas que reflitam sobre o ponto de vista como as personagens são exibidas no interior da narrativa.

Portanto, a figura do(a) professor(a), como agente mediador na percepção da construção das personagens, toma uma nova dimensão, uma vez que cabe a ele(a) desnudar essas narrativas, com um olhar atento, que diferencie o negrismo da literatura afro-brasileira.

Percebendo que a presença de personagens negras e de temática relacionada à materialização das experiências dos negros não garantem a existência de uma literatura afro-brasileira, apresentam-se, na sequência, exemplos nos quais a personagem negra é vista como sujeito, capaz de construir sua história, falar de suas desventuras, anseios e conquistas.

2.2. LITERATURA AFRO-BRASILEIRA – REPATRIAÇÃO, INCLUSÃO, PREENCHIMENTO E REVELAÇÃO

Para compreendermos a escrita de escritores(as) negros(as) brasileiros(as), ou seja, de uma escrita inscrita na pele, foi fundamental rever as personagens negras, presentes nos textos literários de diferentes épocas, a partir de um ponto de vista diferente, que exaltasse as contribuições da cultura negra na construção do país e questionasse os estereótipos que se instalam nos textos literários que trazem personagens negras.

Com esse intuito, foram lidos, entre outros, textos de Eduardo de Assis Duarte (s/d; 2010; 2011), Edimilson de Almeida Pereira (s/d),

Domício Proença Filho (2010), Maria Nazareth Soares Fonseca (2010, 2011), Leda Martins (2011), Regina Dalcastagnè (2011), além das entrevistas de Abdias Nascimento, Oswaldo de Camargo, Cuti, Marcio Barbosa, Esmeralda Ribeiro, Conceição Evaristo, Edimilson de Almeida Pereira e Zilá Bernd, componentes do volume 4 da *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*.

Os textos e as entrevistas antes citados permitem visibilizar a participação de escritores descendentes de negros e ressaltam uma escrita positivada das personagens negras, bem como a crítica quando estas aparecem negativadas no contexto literário das diferentes épocas.

Esses textos reforçam a importância da divulgação da escrita afro-brasileira, que se coloca como uma das vertentes na construção da verdadeira democracia racial, e que se contrapõe ao mito que se instalou na sociedade brasileira, de país “miscigenado e feliz”, que perpetua os privilégios de ser branco.

Negro, sujeito da literatura – uma visão de dentro

A personagem negra, anteriormente negativada nos textos literários brasileiros, tem, nessa etapa, um olhar diferenciado, e os textos literários selecionados se concentram naqueles em que a personagem negra é positivada. Essa *atitude compromissada* é explorada por Proença Filho (2010), valendo ressaltar que também já foi referendada por Roger Bastide (1943); Gregory Rabassa (1965); Raymond Sayers (1965); Paulo Colina (1982); Cuti (1985)²⁶; David Brookshaw (1986); Oswaldo Camargo (1987); Zilá Bernd (1988) e pelo próprio Domício Proença Filho (1988).

Alguns dos textos e escritores mencionados pelos autores antes citados estão nominados no Quadro 3, a seguir. É possível, dessa maneira, observando-se o referido Quadro, reconhecer um novo modelo de personagem, que se encontra na literatura brasileira e que auxilia na construção da identidade negra e no reconhecimento da ancestralidade dos sujeitos negros.

²⁶ CUTI. Literatura negra brasileira: notas a respeito de condicionamentos. IN: QUILOMBHOJE (ORG.) *Reflexões sobre literatura afro-brasileira*. São Paulo: Conselho de Participação e Desenvolvimento da Comunidade Negra, 1985. p. 15-24. Disponível em <http://www.cuti.com.br/#!/ensaioliteraturanegrabrasileira/c1vg5> Acesso em 20 de julho de 2013

Quadro 3 - O negro como sujeito: atitude compromissada

Data	Obra	Personagem	Autor	Caracterização
1922	<i>Clara dos Anjos</i>	Clara	Lima Barreto	Um texto denunciador do preconceito.
1926	<i>O canto do cisne preto</i>	Poema	Lino Guedes	Comprometimento com a etnia.
1960	<i>Quarto de despejo</i>	Carolina	Carolina de Jesus	Dá voz aos excluídos.
1962	<i>Tem gente com fome; Navio negreiro</i>	Poemas	Solano Trindade	Traz uma nova visão do negro, visão positivada.

Fonte: Adaptado de Domício Proença Filho (2010)

No Quadro 3, se relacionam escritores, com exceção de Lima Barreto, que, em geral, não fazem parte dos estudos nas universidades, que não se encontram nos livros didáticos e são esquecidos ou desconhecidos pelos/dos professores da Educação Básica. Percebe-se no Quadro, na coluna caracterização, uma visão diferenciada das personagens negras, principalmente do ponto de vista das obras citadas, que apresentam um tom de denúncia e de comprometimento com o sujeito negro.

Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) ressalta a importância de Solano Trindade, o qual, segundo a autora, “estreia, em 1944, com o Livro *Poemas de uma vida simples*, em que o protesto contra as injustiças sofridas pelo negro se expressa em versos despreziosos.” (p. 259) A autora destaca, também, o *Cantares do meu povo*, do mesmo poeta, em que ele “afirma o compromisso com a cultura negra.”

Proença Filho (2010) menciona, e Fonseca (2011) acentua a presença de Abdias do Nascimento como figura importante na literatura afro-brasileira. Abdias Nascimento foi fundador do Teatro Experimental Negro, além de escritor, militante, professor, tendo atuado, significativamente, na divulgação da cultura negra no Brasil.

O reconhecimento da representação positiva do negro na literatura prenuncia uma releitura da literatura brasileira. Nesse sentido, visitar o que está posto é importante, mas, tão decisivo quanto repensar as personagens negras no cânone literário, é preciso mostrar que existe uma nova literatura, que se instaura no país e que dialoga, de maneira bem mais próxima, com os ideais não racistas, relacionados à

política de ação afirmativa, que vem mudando alguns parâmetros da sociedade brasileira.

A Lei n. 10.639, de janeiro de 2003, se insere no conjunto dessa política, ao garantir a presença do ensino da história e da cultura afro-brasileira e ao privilegiar a disciplina de Literatura, abrindo novas fronteiras para a discussão da literatura afro-brasileira. Dentre essas fronteiras se encontra a editorial, ainda não rompida apesar da abertura proposta pela Lei para a inserção da literatura afro-brasileira.

Pesquisas como as realizadas por Eliane Santana Dias Debus (s/d), uma, realizada em sete catálogos editoriais de 2005/2006, mostra que, dos 1.785 títulos direcionados às crianças e jovens, apenas 79 apresentavam temática relacionada à cultura africana e/ou afro-brasileira. A outra pesquisa de Debus (s/d-A), feita em oito casas editoriais, nos catálogos de 2008/2009, destinado ao mesmo público alvo, detecta que, de 2.416 livros publicados, apenas 170 abordavam a temática étnico-racial, revelando, na comparação dos dados, um pequeno crescimento nessas publicações.

Essas pesquisas delatam que as personagens negras, bem como a preocupação com questões que dizem respeito ao modo de viver dos sujeitos negros e de seus descendentes no Brasil, ainda não podem ser acessados por grande parte da população brasileira. Ao mesmo tempo, apontam para o surgimento de espaços destinados à publicação de obras que privilegiam a temática africana e afro-brasileira, tais como a Mazza edições, editora Pallas e o Quilombhoje.

No contato com o projeto Quilombhoje, a grande descoberta foi a publicação da coletânea *Cadernos Negros*, que ousou identificar como “território negro da literatura”, pois projeta a literatura negra por meio de encontros, simpósios, conferências e se mantém, ao longo dos anos, defendendo uma escrita e uma estética própria, desapegada dos ideais eurocêntricos.

Costa (2008) adverte, ao escrever na edição comemorativa de 30 anos dos *Cadernos Negros*, que essa é uma comemoração que envolve toda a comunidade afro-brasileira, e ressalta a definição de Hugo Ferreira: “Você vive em uma comunidade quando tem ideias comunitárias, quando é algo entre irmãos.” (COSTA, 2008, p. 19)

Ao referir-se à criação dos *Cadernos Negros*, Costa (2008) lembra o momento de afirmação dos negros no Brasil, nos Estados Unidos e na África. No Brasil, esse momento foi marcado pelo Movimento Negro Unificado (MNU), formado por jovens negros, que participavam ativamente das discussões políticas e começavam a entrar na universidade, o que lhes permitia criar e consumir arte e cultura. E,

ao mesmo tempo, percebiam que a maioria da população negra brasileira continuava excluída.

Costa lembra, ainda, que essa maioria não tinha acesso aos bens culturais e que era induzida a morar nas periferias da cidade, via projetos de habitação popular do governo. A observação de que a população negra brasileira não ascendia, e que estava associada a espaços específicos, reforçava a ideia da existência de uma segregação velada, o que fortaleceu o movimento negro. Os jovens intelectuais começaram a perceber a ausência do negro na literatura, “Havia necessidade de ser a própria voz e ser também a voz daqueles que não tinham voz, [...]” (IBIDEM, p. 23).

Nos Estados Unidos, segundo Maria Nazareth Soares Fonseca (2010), os escritores negros atuavam na difusão de uma visão sobre o sujeito negro, que deveria fortalecer “a luta pelos direitos do homem negro” e a “busca de novos caminhos a serem seguidos pela literatura produzida por escritores negros ou por aqueles que assumiam a causa do homem negro e a dos intelectuais africanos que lutavam pela liberdade de seus países de origem, ainda colonizados.” (p. 88)

Desse modo, é possível afirmar que a publicação de *Cadernos Negros* é fruto das lutas de afirmação do sujeito negro, que aconteciam no mundo, com reflexos no Brasil. Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) lembra, ainda, que essa coletânea, desde o seu início, esteve afinada às reflexões propostas pelo movimento da Negritude e dos intelectuais dessa época.

A primeira edição aconteceu no ano de 1978, em formato de bolso, com a produção de textos literários criados por poetas negros. A publicação segue com novos volumes, contendo poemas e contos, e permanece no cenário graças à persistência de pessoas que, como um de seus criadores, Cuti, pensaram na sua continuidade: “No primeiro número dos *Cadernos*, se você pegar, já anuncia o segundo e o segundo já anuncia o terceiro. Já coloquei ali anunciando o próximo porque eu queria que as pessoas se empenhassem em realizar um trabalho a longo prazo, relata Cuti.”. (COSTA, 2008, p. 27)

O empenho de Cuti é reconhecido quando encontramos, ainda hoje, em 2014, os *Cadernos* sendo publicados, embora, ainda, sem a visibilidade merecida, mas ganhando, aos poucos, reconhecimento. Podemos encontrar, por exemplo, um de seus números fazendo parte do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), do Ministério da Educação e Cultura (MEC), bem como a “publicação de uma versão em inglês, nos EUA, e a inclusão de uma edição especial de *Cadernos*,

‘Melhores Poemas’, na lista de livros indicados para o vestibular da Universidade Federal da Bahia (UFBA), [...]” (COSTA, 2008, p. 38-39)

Isto é, a referida coletânea, infelizmente, é pouco conhecida e tem dificuldades em atingir professores e professoras, principalmente de Língua Portuguesa, na formação inicial e continuada de nosso país. Porém, felizmente, percebe-se que ela vem se impondo, primeiramente pela resistência – 36 anos, divulgando contos e poemas de escritores(as) afro-brasileiros(as) – que permite sua contemporaneidade, ao mesmo tempo que alguns de seus textos, através da intertextualidade heteroautoral, instigam a releitura dos clássicos.

Para exemplificar, o texto que pode ser citado, pela ressignificação que realiza é o conto “Guarde segredo”, de Esmeralda Ribeiro, em que Cassi Jones, branco, nome do personagem de Lima Barreto, é morto por sua namorada negra, que narra o conto (narradora protagonista). Esmeralda Ribeiro traz Lima Barreto para dentro da narrativa e, quando da morte de Cassi Jones, ele declara: “- Bravo! Esse era o outro final que eu queria para o cafajeste do Cassi Jones. (RIBEIRO, 1998, p. 71)”

O texto literário de Esmeralda Ribeiro ilustra o ponto de vista da escrita, apresentada nos *Cadernos Negros*, como uma escrita que se compromete com o fortalecimento da cultura negra no Brasil, cumprindo seu papel de dar visibilidade à literatura negra. Nessa perspectiva, essa literatura caminha na tentativa de garantir seu espaço, como sugere Duarte (2010), ao se referir à década de 1980, como o momento em que os escritores negros começam a assumir sua etnicidade e seu espaço cultural.

Um reforço nesse sentido e que merece destaque é a recente publicação da monumental antologia *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, composta por quatro volumes e organizada por Eduardo de Assis Duarte. No primeiro volume se encontram relacionados os precursores da literatura negra brasileira, trazendo os escritores nascidos antes de 1930; no segundo volume, intitulado “Consolidação”, estão nominados os escritores nascidos entre 1930 e 1940; o terceiro volume registra os escritores nascidos na segunda metade do século XX; e, o quarto volume é composto por entrevistas e artigos de escritores(as), pesquisadores(as), militantes comprometidos, que trazem a discussão sobre a literatura negra ou afro-brasileira.

Dentre os escritores que se projetaram a partir dos *Cadernos Negros* e começaram a fazer parte desse novo “cânone”, se encontra Conceição Evaristo, que participa da lista de contos que serão analisados no próximo Capítulo deste estudo. Os textos literários de Conceição

Evaristo vêm se projetando nas pesquisas universitárias, e ganhando reconhecimento na escrita negra feminina.

Dois contos de Conceição Evaristo e mais três contos de outros escritores serão estudados no Capítulo seguinte. Ressalta-se que a escolha desses contos não foi aleatória, uma vez que foram selecionados, num primeiro momento, tendo em vista os critérios de autoria e temática, colocados por pesquisadores da literatura afro-brasileira como elementos identificadores que distinguem a literatura negra das demais.

Ao destacar a autoria e a temática como dois elementos que identificam a literatura afro-brasileira, se faz necessário lembrar que não são os únicos. Abdias Nascimento (2011) cita Roger Bastide, dizendo que este elege o ritmo como um dos elementos para distinguir a literatura afro-brasileira. Nascimento acrescenta, ainda, que outros autores somam ao ritmo, a temática e o conteúdo da obra. Apesar de destacar esses elementos, Abdias Nascimento considera que “é preciso muita argúcia para se conseguir pinçar esses elementos numa obra para afirmar que essa é uma autêntica obra afro-brasileira” (IBIDEM, p. 16)

Diante da sutileza que envolve o desvelamento de uma literatura afro-brasileira, explorar as diferentes nuances que auxiliam na percepção desta se torna significativo, principalmente no âmbito deste estudo, que tenciona reconhecer traços de literatura afro-brasileira na leitura de contos de escritores(as) que são reconhecidos²⁷ como escritores afro-brasileiros.

A leitura de diferentes autores(as) vai propiciando que se elenque uma série de indicadores da literatura afro-brasileira. Temos, até aqui, a autoria, a temática, o ritmo. Na busca de mais especificidades, encontra-se a identificada por Alzira Rufino (2011), que apresenta “o olhar negro para o mundo, para este planeta”, vinculando-a à experiência de vida, ao saber o que é ser negro. E completa, esclarecendo que “A literatura negra precisa ter esse olhar, um olhar mais interno, esse sangue vermelho e essa pele negra.” (p. 101). Essa característica, aparentemente, se interliga com a autoria e traz vestígios da temática, uma vez que propõe um olhar negro que reflita a situação dos sujeitos negros na sociedade.

Dando continuidade a esse pensamento, Conceição Evaristo (2011) reforça os critérios da autoria e da temática e ressalta a importância da linguagem e da estética do texto. A linguagem, abordada

²⁷ Esse reconhecimento é feito por meio da inclusão desses escritores nos volumes II e III do livro *Literatura e afrodescendência: antologia crítica*.

pela autora, vai se esboçando como um “contradiscurso literário” (expressão da autora), investindo na derrocada dos estereótipos instalados nos textos literários que trazem personagens negras ao longo da história.

Ampliando o universo de características que contribuem para a identificação da literatura afro-brasileira, Duarte (2011) acrescenta:

Para além das discussões conceituais, alguns identificadores podem ser destacados: uma voz autoral afrodescendente, explícita ou não no discurso; temas afro-brasileiros; construções linguísticas marcadas por uma afro-brasilidade de tom, ritmo, sintaxe ou sentido; um projeto de transitividade discursiva, explícito ou não, com vistas ao universo recepcional; mas, sobretudo, um *ponto de vista* ou *lugar de enunciação* política e culturalmente identificado à afrodescendência, como fim e começo. Alertando para o fato de que se trata de um conceito em construção, [...]. (DUARTE, 2011, p. 385, grifo do autor).

Se os primeiros critérios apontados na observância de uma literatura afro-brasileira foram o ritmo, a autoria e a temática, a citação anterior, no momento em que não faz referência ao ritmo, subentende-se que foi absorvido pela linguagem utilizada; reforça a autoria (ser ou não o escritor afro-brasileiro); confirma a importância da temática e amplia o universo para que se construa uma cartografia da literatura afro-brasileira, abrindo um leque composto por cinco elementos que auxiliam na percepção desta. Duarte (2011) detalha esses identificadores, explorando-os separadamente, os quais, obedecendo à sequência do referido autor, serão citados e comentados:

A TEMÁTICA

Com o advento da Lei n. 10.639, novamente as questões étnico-raciais seduzem o campo editorial. O “novamente” se deve ao fato de que essa temática já permeou os textos literários dos anos 1980, quando as minorias também foram escritas em verso e prosa.

Que conteúdos são explorados dentro desse tema? Segundo Eduardo de Assis Duarte (2011), quando inclui a temática entre os identificadores de uma literatura afro-brasileira, o tema pode estar relacionado ao presente ou ao passado, ou seja, pode ser contemporâneo, relacionado aos dramas vividos pelos sujeitos negros na modernidade,

vítimas que são da miséria e da exclusão; mostrar as consequências do pós-abolição e “Como decorrência desse processo, surgem nos textos o subúrbio, a favela, a crítica ao preconceito e ao branqueamento, a marginalidade, a prisão.”(DUARTE, 2011, p.387) Pode, ainda, estar ligada ao resgate do povo negro na diáspora, na glorificação de seus heróis, na denúncia da escravidão e suas consequências; apresentar os mitos e as lendas do povo negro, reavivando a tradição oral; recuperar a memória ancestral; trazer aspectos religiosos.

Duarte esclarece que escritores afrodescendentes não estão presos a essa temática, ou seja, a temática faz parte do repertório literário deles, tendo eles liberdade para visitar outros temas que considerarem pertinentes. Elucida que escritores brancos também discorrem sobre a temática considerada afro-brasileira, ressaltando, portanto, que a temática por si só não identifica uma narrativa afro-brasileira.

Por outro lado, Oswaldo Camargo (2011) alerta que nem todo texto, que tiver como objeto algum desses assuntos elencados, pode ser classificado como literatura afro-brasileira, há de se levar em conta outros fatores dentre eles o estético, que dá ao texto o tom literário.

No momento atual, muitos “textos literários” são produzidos aproveitando a conjuntura política, na qual ações afirmativas colocam em voga a presença negra no país. Muita produção valiosa tem surgido, mas, muitas vezes, não é publicada, devido ao fato de seus escritores(as) não se encontrarem no circuito do mercado editorial; enquanto outros textos, nem tão valorosos esteticamente e reproduzindo antigos estereótipos referentes aos sujeitos negros, tanto no que se refere ao fenótipo, quanto às características morais, são comercializados.

No grupo dos textos que não chegam às livrarias ou ficam restritos a pequenas editoras, se encontram a maioria dos escritores(as) afro-brasileiros, que conseguem, através da sua escrita, apoderarem-se da temática sobre as questões raciais, e seus textos literários assumem o “estar-negro-no-mundo”²⁸, dando verdadeiro sentido à temática que revela uma literatura afro-brasileira.

Esses textos necessitam maior divulgação, pois neles se encontram características que traduzem e encorpam a escrita negra no contexto da literatura brasileira. Porém, apenas o leitor crítico e atento aos traços que marcam a escrita de textos literários afro-brasileiros se

²⁸ Expressão citada por Cuti (2011) para indicar a profunda ligação entre o escritor e a temática negra, relação tão estreita que se dá no plano do inconsciente.

torna capaz de distinguir os textos que se prendem apenas à temática e os que a extrapolam e se configuram como literatura afro-brasileira.

Nesse sentido, vale conferir os demais elementos identificadores citados por Eduardo de Assis Duarte, que auxiliam na diferenciação entre literatura brasileira e literatura afro-brasileira.

AUTORIA

A autoria, dentre os elementos apresentados por Eduardo de Assis Duarte, é, sem dúvida, o mais polêmico, pois existem escritores(as), pesquisadores(as) que apresentam pontos de vista destoantes: há os que acreditam que a literatura afro-brasileira não está diretamente ligada à cor de pele do escritor e os que defendem a escrita inscrita na pele.

Essa escrita que se depreende dos poros do(a) próprio(a) escritor(a) é apoiada por Oswaldo de Camargo (2011), afirmando que a literatura negra é feita quando o escritor se volta para sua vida, para si, como autor negro e escreve a partir de suas experiências “ele é negro, ele voltou-se para dentro de si mesmo, olhando-se, e ele vai se referir a essa experiência de que só ele é dono.”(p. 40) Partindo desse pressuposto, o(a) escritor(a) branco(a) dificilmente alcançará tal nível de alteridade.

Cuti (2011) vai mais longe, distinguindo “a poesia negra do negro e a poesia negra do branco”. E questiona, ainda, o direito do branco de participar da literatura negra, direito que, segundo ele, recoloca o branco no foco das atenções, mesmo quando se trata de literatura negra, se está “preocupado em garantir o quinhão de uma supremacia secular.” (p. 45). Do pensamento de Cuti se percebe que a escrita negra requer mais do que tematizar questões pertinentes à vida e à cultura dos sujeitos negros: “Essencializar é um outro exercício que passa, sobretudo, pelo despojamento da brancura”(p. 46). Se pensarmos do ponto de vista de quem escreve, é possível concluir que essa ideia de despojamento é bastante pertinente, pois sem ela se corre o risco de reproduzir antigos estereótipos relacionados a ser negro, que permanecem arraigados na sociedade brasileira.

Percebe-se, ainda, uma relação íntima entre a autoria e a definição da literatura afro-brasileira defendida por alguns autores, por ora, confundindo-se. Para exemplificar essa unidade, vale citar um parágrafo no qual Cuti apresenta seu ponto de vista

Refiro-me a algo mais abrangente, que envolve presente, passado e futuro. Uma mãe negra, diante

do que é ser negro no Brasil, pensa no futuro de seus filhos, ela sabe que o racismo precisa acabar para que eles sejam felizes amanhã, que não corram riscos. Ela sente e sabe de seu próprio passado enquanto negra. Sua dimensão humana traz algo especial quando o caso é a preservação dos seus. As referências históricas estão ali, as culturais e míticas também. É essa totalidade que considero importante, que chamo deste estar-negro-no-mundo (CUTI, 2011, p. 55)

A metáfora da mãe, presente na citação, revela a força da escrita negra expressa na vivência, as marcas do passado impregnadas em sua pele, se refletem na escolha consciente dos vocábulos que darão inflexão aos textos literários afro-brasileiros. Fundamentado nesse ponto de vista, é possível arriscar que o(a) escritor(a) branco(a) até pode escrever sobre o negro, mas certamente será um exercício de desnudar-se, de desvestir-se no desejo de abstrair as nuances do “estar-negro-no-mundo”, que, certamente, se encontra muito mais próximo do(a) escritor(a) negro(a).

Cuti (2011) ainda considera difícil um escritor branco conseguir expressar a realidade marcada pelo racismo velado da sociedade brasileira. E complementa: “Só a partir de uma empatia profunda, quando branco for capaz de se desvestir da brancura, poderemos falar que no Brasil não tem importância a cor do escritor, a raça do escritor. Por enquanto, eu acho muito cedo.” (p. 51)

A ideia de “desvestir da brancura” transforma o “outro” (neste caso o escritor branco) em cúmplice. Não basta falar sobre, é necessário mergulhar, beber no mesmo “cálice” e comungar da realidade marginal que constituiu o passado dos sujeitos negros na sociedade, e que se reflete nos dias de hoje.

Complementando o enredamento dessa polêmica, Conceição Evaristo (2011), ao falar sobre autoria, em entrevista publicada no livro *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, volume 4, se coloca como mulher negra, que produz um texto feminino afro-brasileiro. E, referindo-se à autoria, lembra que “o ponto de vista do texto é dado por um autor.”, e segue questionando: “A voz autoral é de quem? [...] O texto nasce de quem?” e, por fim, provoca: “Asseguro que a minha condição étnica e de gênero, ainda acrescida de outras marcas identitárias, me permite uma experiência diferenciada do homem branco, da mulher branca e mesmo do homem negro” (p.115). Diante dessa afirmativa, pode-se refletir se estará o texto isento das vivências do autor? Caso essas vivências se façam presentes, conseguirá o(a)

escritor(a) branco(a) levar para o seu texto as matizes da literatura afro-brasileira?

Embora vários(as) autores(as) anunciem que quem melhor pode traduzir todos os sentimentos dos sujeitos negros é o escritor(a) negro(a), existem outros posicionamentos. Zilá Bernd (2011), por exemplo, defende que a escrita não tem cor e que um(a) escritor(a) branco(a) pode, sim, fazer literatura afro-brasileira. A autora recorda que, dos temas que marcam a literatura negra, muitos já foram, inclusive, vivenciados por brancos e que o verdadeiro artista consegue abstrair os sentimentos que afligem os seres humanos.

Vale ressaltar, ainda, o comentário de Duarte (2011) ao lembrar a dificuldade que envolve uma autoria afrodescendente, num país como o Brasil. Nem todo escritor afrodescendente reivindica para si esse título. Nesse sentido, o autor apresenta a autoria “não como um dado ‘exterior’, mas como uma *constante discursiva* integrada à materialidade da construção literária.” (IBIDEM, p. 388, grifo do autor).

Nessa perspectiva, a autoria negra recupera a tradição africana dos *griots*, no compromisso desses escritores com a ancestralidade, mas, ao mesmo tempo, é contemporânea, desvelando os ranços produzidos por uma sociedade na qual o racismo velado se impõe como forma de inferiorizar e massacrar a população negra brasileira.

Este estudo admite a altercação que envolve a autoria, e considera importante, no momento em que se discute história afro-brasileira, cultura afro-brasileira, ações afirmativas para os afro-brasileiros, relacionar a literatura afro-brasileira aos escritores e escritoras que assumem sua afrodescendência. A opção por fortalecer a escrita literária de escritores(as) negros(as) se faz como uma escolha política, consciente de que esses escritores e escritoras necessitam reconhecimento, levando em conta o seu “não-lugar” na literatura brasileira divulgada nas escolas e pelo mercado editorial.

Essa aparente controvérsia não se encerra em si. Ela vai adquirindo contornos no confronto com outros elementos identificadores da literatura afro-brasileira, ao mesmo tempo em que avigora esse debate. Dentre os elementos que dialogam com a autoria se encontra o ponto de vista, mostrando que “Literatura é discursividade, e a cor da pele será importante enquanto *tradução textual* de uma história própria ou coletiva”. (DUARTE, 2011 p. 390, grifo do autor)

PONTO DE VISTA

Para pensar o ponto de vista, na perspectiva da literatura afro-brasileira, retoma-se o pensamento de Conceição Evaristo (2011), citado nas reflexões sobre autoria, complementando-o:

O texto nasce de quem? Explicando melhor: para mim, a autonomia da literatura afro-brasileira em relação ao sujeito autor/a é relativa, e muito. O ponto de vista que atravessa o texto e que o texto sustenta é gerado por alguém. Alguém que é o sujeito autoral, criador/a da obra, o sujeito da criação do texto. (p. 115)

Nesse sentido, parece difícil desvincular o ponto de vista da autoria na identificação de uma literatura afro-brasileira, uma vez que este torna a escolha de vocábulos críveis, passa verdade, cumplicidade e denuncia possíveis ligações eurocêntricas que retiram o texto literário do rol da escrita considerada afro-brasileira.

Importante realçar que, segundo descrição de Eduardo de Assis Duarte (2011), o ponto de vista associa-se às opções realizadas, dentre elas, as vocabulares. Há uma identidade histórica, cultural. Percebe-se uma visão de mundo própria, distanciada da visão eurocêntrica.

Nesse sentido, reforça-se um desnudamento do(a) escritor(a) de todos os conceitos estabelecidos, inclusive, e principalmente, os da estética branca dominante, para atingir um ponto de vista direcionado à proposta do conceito “em formação” de literatura afro-brasileira.

Nesse processo, diferencia-se, por exemplo, o ponto de vista expresso por Jorge de Lima, em “Essa negra Fulô”, do representado por “A outra negra Fulô”, de Oliveira Silveira. Na primeira, a personagem é objeto, o ponto de vista eurocêntrico predomina e se percebe a mulher negra sensualizada, sempre pronta para servir ao “sinhô”. Já, no segundo poema, a personagem ganha voz, é sujeito que perturba, desestabiliza e coloca em risco a hegemonia dos “senhores”.

Essa maneira de se posicionar frente ao “estar-negro-no-mundo” define, no entendimento deste estudo, o ponto de vista da literatura afro-brasileira.

LINGUAGEM

Quando se pensa em linguagem numa perspectiva de literatura afro-brasileira se presume uma linguagem permeada de afro-brasilidade,

que sai do modelo no qual a personagem negra é apresentada como objeto, impregnada de estereotípias e passa a ser sujeito. “[...] uma discursividade que ressalta ritmos, entonações e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua.” (DUARTE, 2011, p. 394)

Na escrita afro-brasileira de Conceição Evaristo, como ela mesma denuncia²⁹, a linguagem é elaborada, “vocábulos e expressões são pesquisados e conscientemente testados, ensaiados no interior do texto. [...] assim como palavras originárias de línguas africanas e que compõem o falar de minha família e de comunidades marcadas pelas culturas afro-brasileiras.” (EVARISTO, 2011, p. 111).

Acentua-se, no que concerne à linguagem, que ela é atravessada por ideologias e, quando se trata de linguagem literária, está transfixada por simbologias. Não se pode pensar na neutralidade das palavras, já que a linguagem pode estabelecer o tom da literatura, direcionando-a à afro-brasilidade.

Nessa perspectiva, se faz necessário estar atento às armadilhas oferecidas pela linguagem. O rompimento ou enredamento com essas armadilhas pode estar refletido na linguagem, presente no texto literário. Por exemplo, a palavra “negro” pode ser ressignificada, como no poema “Sou Negro”, de Solano Trindade:

Sou Negro
A Dione Silva
Sou negro
meus avós foram queimados
pelo sol da África
minh'alma recebeu o batismo dos tambores
atabaques, gonguês e agogôs
[...]

Percebe-se, na leitura do fragmento do poema, uma relação ancestral do ser negro, uma escolha refinada de vocábulos que propiciam outras ligações com o ser negro, que se depreendem dos processos escravocratas e se direcionam aos processos civilizatórios da “raça” negra. Essa linguagem “livre” que se desloca da dominante, que teima em negar a historicidade do povo negro é a que se destaca nos textos literários afro-brasileiros.

²⁹Em entrevista publicada no livro “Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica”, volume 4, p. 111.

PÚBLICO

O público a que se destina a literatura afro-brasileira é aquele que irá comungar com o narrador as experiências trazidas nos textos literários. Portanto, o escritor, ao desenvolver uma narrativa afro-brasileira, certamente, o faz imbuído dos sentimentos dos fundadores dos *Cadernos Negros*, que revelam que: “Havia a necessidade de ser a própria voz e ser também a voz daqueles que não tinham voz.” (COSTA, 2008, p. 23).

É esse público sem voz que essa literatura pretende alcançar. Os *Cadernos Negros*, através de saraus e outras atividades, tentam atingir esse novo público que se forma e é instigado a se transformar a partir do contato com uma literatura que se diferencia, talvez por buscar independência e autonomia.

Surge a ideia da criação de um público afrodescendente, que se projeta na escrita negra, mas, como lembra Cuti (2011) ao se referir aos leitores dos *Cadernos Negros*:

Por outro lado também, nós estamos possibilitando ao leitor branco a possibilidade do estranhamento, fundamental para a literatura. Quando um leitor branco pega um texto e não se vê como referência do destino do texto, ele passa a enxergar o mundo por outra ótica. Ou seja, ‘o Outro existe, o Outro me vê com seus próprios olhos’. Acho isso importante. E quando eu falo do branco, eu não estou falando do branco epidérmico, eu estou falando até de um negro que se sente branco, que está arraigado a essa brancura, [...]. (grifo do autor, p. 67)

Portanto, a importância de se conquistar um público para essa “nova” literatura, que se forma no bojo do conceito de afro-brasilidade, se constitui um desafio, uma vez que não basta o contato com esses textos literários, é necessário que consiga perceber o grito da “mãe” que busca “liberdade” para seu filho; que, conhecedora do passado, pretende recriar o presente e garantir um futuro sem as marcas impressas pelo racismo.

Nessa perspectiva, os espaços escolares podem funcionar como territórios negros simbólicos, no desenvolvimento desse leitor, que será capaz de sentir, através da linguagem expressa nos textos literários afro-brasileiros, uma sociedade que se desprende desses textos e brota como crítica, suscitando o veio social da literatura.

Porém, questiona-se, ainda: Esse conhecimento sobre a produção literária de escritores afro-brasileiros reverberaria no espaço escolar? Teriam os professores de ensino médio, e mesmo os formadores desses professores, conhecimento sobre essa produção?

Com essas inquietações, e pretendendo entrelaçar saberes, na tentativa de construir um diálogo entre educação literária, com foco na educação para as relações étnico-raciais, e professores e professoras de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Santa Catarina, foi elaborado em 2010 um curso de formação para professores de língua portuguesa do Estado de Santa Catarina.

No próximo capítulo serão expostas algumas informações sobre a elaboração desse curso, além das percepções dos professores e professoras cursistas, referente à literatura afro-brasileira.

3. PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES DE LÍNGUA PORTUGUESA SOBRE A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA

A instituição de mecanismos como a Lei n. 10.639/2003 ou as ações afirmativas vêm contribuindo para a construção de um ambiente favorável a uma presença mais significativa das artes marcadas pelo pertencimento étnico afrodescendente.

DUARTE, Eduardo de Assis, 2011, p. 376

Sabe-se que o conceito de literatura afro-brasileira permanece no palco de discussões, tratando-se, portanto, de um conceito em construção. Isso posto, provocar os professores e professoras que utilizam textos literários em suas salas de aula no intento de ensinar literatura, apresentando a eles textos literários contemporâneos e divulgadores de uma literatura que se descortina nos parâmetros da literatura afro-brasileira parece auxiliar no levantamento de novas percepções sobre esse novo conceito que adjectiva a literatura brasileira.

Com base nessas reflexões, em 2010 foi desenhado um curso de formação para professores de Língua Portuguesa, intitulado “A literatura na sala de aula, trabalhando com contos”, o qual foi aplicado no primeiro semestre de 2011, enquanto experiência piloto, para um grupo de 82 professores e professoras que atuavam no ensino médio da rede pública estadual de Santa Catarina.

No intuito de atingir um maior grupo possível de professores e professoras, optou-se pela formação na modalidade a distância, principalmente porque muitos trabalham distante da Capital, o que dificultaria a realização de um curso presencial, bem como acreditando que “as tecnologias interativas, sobretudo, vêm evidenciando, na educação a distância, o que deveria ser o cerne de qualquer processo de educação: a interação e a interlocução entre todos os que estão envolvidos nesse processo” (MORAN s/d).

Essa modalidade possibilitou a interação de professores e professoras de diferentes regiões do Estado, a partir da leitura de textos literários de escritores e escritoras brasileiros contemporâneos e comprometidos com uma literatura afro-brasileira.

Nessa perspectiva, o curso conseguiu atingir professores e professoras de 33 Secretarias de Desenvolvimento Regionais³⁰ do estado de Santa Catarina, permitindo que textos literários, na perspectiva afro-brasileira, e o próprio conceito de literatura afro-brasileira fossem submetidos à apreciação desses profissionais.

3.1 O CURSO DE FORMAÇÃO “A LITERATURA NO CONTEXTO DE SALA AULA” - APRESENTAÇÃO

O curso encontrou amparo e justificativa na Lei n. 10.639/2003, que inclui no currículo oficial da rede de ensino pública e privada a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", colocando a Literatura, juntamente com a Arte e a História, como disciplinas prioritárias para o ensino da temática, além do amparo encontrado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

No que se refere à fundamentação teórica, pautou-se nas teorias relacionadas à literatura afro-brasileira, às literaturas africanas de língua portuguesa e às implicações do racismo na sociedade e na escola. Para este estudo, focou-se nas percepções dos professores concernentes à literatura afro-brasileira.

Para o desenvolvimento do curso, foi utilizado o EDUCAD (Educação Continuada a Distância), recurso criado a partir do Moodle, em 2008, disponível no portal da Secretaria de Educação (SED) do Estado de Santa Catarina, com o objetivo de proporcionar Formação Continuada aos professores das diferentes disciplinas curriculares da Educação Básica.

Para a realização efetiva do curso, seis mãos trabalharam na construção: Maria Aparecida Rita Moreira, professora do Ensino Médio da Rede Estadual de Educação e acadêmica do Programa de Pós-Graduação em Literatura, em nível de doutorado, a qual desenhou os módulos e atuou como professora/tutora da turma; Eliane Santana Dias Debus, professora do Departamento de Metodologia de Ensino, do Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina, que assessorou e coordenou o projeto; e Denise Naccari, professora especialista, atuando na Secretaria de Estado da Educação,

³⁰ A divisão do estado de Santa Catarina em 36 Secretarias Regionais de Desenvolvimento faz parte de sua estrutura organizacional, criada com a finalidade de descentralizar as funções administrativas.

responsável pelo EDUCAD, que respondeu por toda a parte administrativa e pelos recursos tecnológicos, dando suporte aos professores na utilização desse ambiente.

A chamada dos professores para o curso aconteceu por meio de uma Circular Interna, encaminhada às 36 Gerências Regionais de Educação³¹, e da divulgação no portal da Secretaria³². A partir da divulgação do curso, foi realizada, em março de 2011, a pré-inscrição, sendo que quatrocentos e setenta (470) professores demonstraram interesse. Apesar do grande número de interessados, foram abertas vagas para cem cursistas, devido à falta de recursos financeiros para contratação de tutores.

Quando do início do curso, como nem todos os selecionados responderam à mensagem de convocação, encaminhada via e-mail, foi feita segunda chamada para as vagas remanescentes, sendo que oitenta e dois (82) entraram no ambiente virtual e realizaram a primeira tarefa. Destes, 58 concluíram o curso.

O número final de participantes, praticamente 70% dos cursistas que iniciaram a formação, foi considerado pela equipe organizadora bastante relevante, levando em consideração que a maioria deles trabalhava 40 horas semanais ou mais, e muitos vivenciaram a greve no magistério público, que aconteceu por mais de trinta dias, no período em que o curso se realizava. Ressaltam-se, também, as dificuldades relacionadas à educação a distância, tais como: a ausência ou a pouca familiaridade com a utilização de e-mail, dificultando o contato³³ com os cursistas; ou, ainda, o desconhecimento das ferramentas do moodle. Muitos professores e professoras não estão habituados à educação a distância e, ao se colocarem no papel de alunos, nesta modalidade, encontraram dificuldades.

Cabe salientar que, para executar as atividades do curso, os(as) professores(as) não tiveram carga horária específica, ou seja, apesar de a

³¹ A Secretaria de Estado de Educação de Santa Catarina (SED) está descentralizada em 36 Gerências Regionais (GERED), que operam como coordenadorias regionais de Educação, constituindo-se parte da estrutura das Secretarias de Desenvolvimento Regionais de Santa Catarina.

³² A SED dispõe de site institucional onde registra suas notícias, programas, ações, entre outras atividades de cunho institucional, denominado Portal da Educação.

³³ No caso específico desse curso, o acesso era feito por e-mail institucional. Muitos dos professores e professoras selecionados não possuíam esse e-mail. Para esses, foram criados e-mails e enviados, posteriormente, a eles, para que tivessem acesso ao EDUCAD.

Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina firmar uma parceria com o Centro de Ciências da Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (SED), essa parceria permitiu a utilização do MOODLE da SED, concedeu convite aos professores e professoras de Língua Portuguesa da rede, mas não lhes ofereceu carga horária para desenvolvimento das atividades, possibilidades de encontros presenciais ou quaisquer recursos financeiros para a efetivação do curso. Nesse sentido, a execução do curso ficou sob a responsabilidade exclusiva das seis mãos que o construíram.

3.2. A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NO CONTEXTO DO CURSO DE FORMAÇÃO PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA ESTADUAL DE SANTA CATARINA

Dos seis módulos do curso, serão analisados dados retirados do Módulo 4: duas perguntas de um questionário a que os cursistas responderam na introdução do módulo, uma atividade relacionada à leitura dos textos de Edmilson de Almeida Pereira e Eduardo de Assis Duarte, retirados do site Literafro³⁴ e as declarações extraídas do Diário de Bordo³⁵, onde os cursistas postaram reflexões sobre literatura, racismo e miscigenação. Para este estudo serão analisados os depoimentos relativos à literatura.

Os professores cursistas e a Educação para as Relações Étnico-Raciais – resistência e empatia

No diálogo com os cursistas sobre a temática das questões étnico-raciais, foi disponibilizado um questionário composto de seis pontos: um sobre a Lei nº 10.639; um sobre a literatura afro-brasileira; dois sobre racismo/discriminação; e dois relacionados à autodeclaração.

³⁴ O site literafro é um site hospedado na Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), com objetivo de divulgar pesquisas sobre a literatura afro-brasileira. O site se encontra disponível no seguinte endereço ><http://www.lettras.ufmg.br/literafro/> Acesso em 28 de dezembro de 2013.

³⁵ Uma das ferramentas utilizadas no curso. O Diário de bordo, considerado um memorial reflexivo, no qual o aluno anota sua trajetória, suas reflexões. No caso específico do curso “A literatura no contexto de sala de aula”, o Diário de bordo foi utilizado para que os cursistas anotassem suas reflexões sobre o documentário “Café com leite (água e azeite?)”.

Este estudo se detém sobre os dois primeiros pontos que indagam se os cursistas conhecem a Lei nº 10.639/2003, e se consideram importantes a inserção das literaturas afro-brasileira e africanas de língua portuguesa no currículo escolar.

Setenta e sete professores(as) participaram dessa atividade. Quarenta e sete afirmaram conhecer a Lei, vinte e um disseram que não a conheciam e nove não responderam. O fato de mais de 60% dos cursistas conhecerem a Lei é um dado importante, pois delata que ela está, de alguma forma, presente nas escolas dos mesmos. Dentre esses, aproximadamente 12,5 % já incorporaram a temática ao seu planejamento; cerca de 8% já participaram de cursos que abordavam o tema; quase 4,3% afirmaram que a escola desenvolve projetos sobre essas questões e a mesma porcentagem diz que a Lei está inserida no Projeto Político Pedagógico da escola. Os demais, apenas registraram que conhecem a Lei.

É necessário frisar que entre os 40% que alegaram não conhecer a Lei, mais de 50% mencionaram que se inteiraram sobre seu conteúdo a partir do Link oferecido no questionário, indicando que esta atividade do curso permitiu a divulgação da Lei. Os 40% restantes não comentaram se a pergunta os instigou a buscar informações sobre a Lei, sendo suas respostas limitadas a um “não”; “não conhecia” e até uma resposta “não conhecia esta lei, porém vou estudá-la em breve”, resposta que denota descaso, uma vez que a lei estava disponível em um Link associado à pergunta para ser acessado. Por que postergar esse contato?

Este resultado demonstra que a Lei não é totalmente ignorada, porém, os dados ratificam que a prática da mesma no espaço escolar é um fato esporádico. Quando apenas 12,5% dos cursistas informaram que a mesma se faz presente em sua sala de aula, é difícil não retomar o pensamento de Nilma Lino Gomes (2011)

A Lei e as diretrizes entram em confronto com as práticas e com o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia do branqueamento e a naturalização da desigualdade racial. (p. 8)

Esse argumento reforça a ideia de que se faz necessária uma compreensão mais ampla das questões raciais no Brasil para que a Lei se torne uma realidade nos espaços educacionais brasileiros, além de acenar para a complexidade que envolve o trabalho com a temática.

Quando se analisa que mais de 60% conhecem a Lei, mas apenas 12,5% a incorporam no seu planejamento, surgem imediatamente alguns questionamentos: o que impede que os outros 47,5% cumpram o estabelecido na Lei? Se a Lei é de 2003, e compõe um dos artigos da Lei de Diretrizes Bases da Educação Brasileira, por que existem, num contingente de setenta e sete professores(as), vinte e um que desconhecem sua existência? Estes realmente a desconhecem ou a ignoram? Nunca ouviram falar ou consideram a temática irrelevante?

Afunilando alguns depoimentos é possível detectar, entre os cursistas que dizem incluir no seu planejamento a Lei, a citação de Lima Barreto e Aluísio de Azevedo. A citação desses dois escritores é destoante, quando se pensa a construção de personagens negras, e sinaliza para um esvaziamento no debate da ERER, no interior das obras analisadas.

Não é possível pensar a construção de personagens negras em Aluísio de Azevedo e Lima Barreto sob o mesmo ponto de vista, uma vez que, em Aluísio de Azevedo, as personagens negras aparecem atravessadas por estereótipos; já Lima Barreto se volta para a periferia e, segundo Octávio Ianni, é um escritor que assume, em sua obra, a problemática do negro, refletindo sua situação pós-abolição.

Instaura-se, portanto, um problema cujo enfrentamento demanda um debate sobre a literatura afro-brasileira e a literatura de expressão negrista, esta representada na maioria dos textos literários canônicos que apresentam personagens negras.

Tendo ilustrado a primeira questão, apresenta-se o resultado da segunda, que questiona se os cursistas consideram importante estudar/ensinar a literatura afro-brasileira. Para este questionamento, 100% dos cursistas se posicionaram favoráveis, conforme exemplifica o depoimento:

Não apenas considero importante como também é prazeroso. Hoje, com a implantação da lei citada acima temos mais materiais à disposição, como livros e vídeos que contêm temas que abordam a diversidade étnico-racial. A opção por realizar este curso se deu, também, por não ter tido na licenciatura e nem na Especialização temática e conteúdo da literatura Afro-Brasileira e Africana. Penso que como formadores de opinião de um país tão heterogêneo, não podemos nos eximir de

valorizar a diversidade étnica e cultural de nosso povo. (Cursista P)³⁶

A declaração reitera a importância de cursos de formação para que os conteúdos referentes às literaturas afro-brasileira e africanas se concretizem nos espaços educacionais, valoriza a produção e disponibilização de materiais para serem utilizados em sala de aula e denuncia a ausência de disciplinas que contemplem essas leituras nos cursos de Letras.

Nilma Lino Gomes (2011) revela a falta de compromisso das instituições formadoras com a EREER, lembrando que a estrutura da educação brasileira “exclui o aluno e a aluna negros e pobres” (p. 41) e que a concretização dessa exclusão ocorre, dentre outras formas, pela falta de debate sobre o tema no interior da escola e pela ausência de discussão da questão racial nos cursos de formação de professores.

Observemos outra declaração de um cursista sobre a importância de ensinar literaturas afro-brasileira e africana:

Com certeza é válido conhecer as literaturas africanas, porém acredito que mais importante é ter contato com os textos literários de origem afrodescendente. Este ano fazemos a escolha dos livros para o ensino médio e sinto falta, em praticamente todos os livros aprovados, de textos que contemplem a lei mencionada. Somos um país mestiço e por isso é importante resgatarmos a ancestralidade de nossas origens. Mesmo em minha cidade que é de colonização europeia a presença do negro é marcante. (Cursista Q)

O depoimento do cursista, mais uma vez, reitera a importância da inserção da literatura afro-brasileira no espaço educacional, e, ao mesmo tempo, deixa transparecer que o ensino da literatura afro-brasileira deve ser priorizado em detrimento das literaturas africanas. Essa afirmação do cursista deixa subentendido que as literaturas africanas ganham espaço, já a literatura afro-brasileira ainda é pouco divulgada.

Nesse sentido, é válido citar o Trabalho de Conclusão de Curso realizado por Sergio Luiz Meira (2011), que trata da trajetória das literaturas africanas de Língua Portuguesa no Brasil. Por meio desse

³⁶ Os(as) professores(as) cursistas citados neste ou nos capítulos seguintes, autorizaram a publicação de seus depoimentos no desenvolvimento de pesquisas, artigos e demais atividades pedagógicas. Os cursistas são identificados por letras maiúsculas, preservando-se, assim, suas identidades.

estudo, é possível perceber que as literaturas africanas de língua portuguesa vêm, ao longo dos anos, conquistando seu espaço, ainda que pequeno, nas universidades brasileiras. Meira (2011) demonstra que a relação literatura brasileira e literaturas africanas de língua portuguesa é anterior a Lei nº 10.639/2003; que já acontecia, pelo menos, desde 1940, quando, em 1949, “foi publicada no Rio de Janeiro a primeira edição de *Terra Morta*, o primeiro livro da *Trilogia de Camaxilo* (segunda fase da obra de Soromenho) romance que influenciaria profundamente os novos autores angolanos, que lutaram pela independência.” (p. 32)

As literaturas africanas de língua portuguesa começam, portanto, a ganhar espaços no mundo acadêmico. Muitas instituições, UFF, UFSC, UFRJ, para citar algumas, já apresentam pesquisas relacionadas às literaturas africanas de língua portuguesa, porém, é possível perceber a existência de uma longa trajetória até que ela consiga se estabelecer no currículo de todas as Instituições de Ensino Superior.

Por outro lado, é possível afirmar que os primeiros passos já foram dados em direção à construção de uma nova visão da África, a partir do reconhecimento de escritores como Mia Couto, Luandino Vieira, José Eduardo Agualusa, que começam a ser lidos e pesquisados nas IES.

Sergio Luiz Meira (2011) abre o caminho para pensarmos a situação das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil. Porém, não trata da literatura afro-brasileira. Qual o lugar da ERER nos cursos de Letras? Em seus currículos? A literatura afro-brasileira ou a (re)leitura das personagens negras nos textos literários está prevista no currículo desses cursos? Os(as) escritores(as) negros(as) contemporâneos fazem parte dos textos selecionados para apresentação aos acadêmicos de Letras?

Os depoimentos dos cursistas apontam negativamente, quando denunciam que em sua formação inicial ou continuada, essa literatura não foi contemplada.

O esvaziamento de debate sobre a literatura afro-brasileira nas Instituições de Ensino Superior se reflete nas respostas dos cursistas quando se constata que todos consideram relevante estudar/ensinar a literatura afro-brasileira, porém, dos setenta e sete respondentes, apenas nove já desenvolveram alguma atividade que contemplasse essa literatura.

Retomando a ligação entre literatura e sociedade, se faz necessário frisar que refletir sobre as personagens negras nas narrativas canônicas ou contemporâneas significa permitir que toda a história do negro no Brasil, desde sua chegada não consentida, passando pelo

processo de marginalização e pela percepção de como se estabelece(u) a relação negro X branco na sociedade brasileira, possa ser analisada sob diferentes pontos de vista. Questiona-se, portanto: a quem interessa esse embate? Por que a literatura afro-brasileira tem sua trajetória negada nos espaços educacionais?

A porcentagem entre os cursistas que consideraram importante estudar/ensinar literatura afro-brasileira, a dificuldade que os mesmos têm de inseri-la nos conteúdos ministrados e a ausência da literatura afro-brasileira nos cursos de formação de professores parecem estar relacionados, como já identificado por Nima Lino Gomes (2011), com o mito da democracia racial, a ideologia do branqueamento, que, juntamente com outros constructos, foram arquitetonicamente criados e são mantidos para minar a discussão sobre as questões étnico-raciais em nosso país.

Percepções dos professores(as) sobre a literatura afro-brasileira

Logo após a aplicação do citado questionário, os cursistas iniciaram um contato mais próximo com a literatura afro-brasileira. Essa aproximação deu-se por meio de dois textos, um de Edimilson de Almeida Pereira e outro de Eduardo de Assis Duarte. Além de questionamentos elaborados a partir das leituras desses textos, os cursistas foram convidados à reflexão a partir da audição de um trecho do livro *Casa Grande e Senzala*, referido no documentário “Café com leite “água e azeite?”), transcrito a seguir

Trazemos quase todos as marcas da influência negra, da escrava ou sinhá ama que nos embalou, que nos deu de mamar, que nos deu de comer, nega velha que nos contou as primeiras histórias de bicho e de mal assombrado, da mulata que nos tirou o primeiro bicho de pé de uma coceira tão boa, da que nos iniciou no amor físico e nos transmitiu ao ranger da cama de vento a primeira sensação completa de homem, o moleque que foi o nosso primeiro companheiro de brinquedo. (1:36 – 2:11)³⁷

³⁷ O trecho pode ser encontrado no Capítulo IV, intitulado “o escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro” do livro *Casa Grande e Senzala* de Gilberto Freyre.

Após ouvir essa fala, os cursistas foram convidados a pensar sobre textos literários que pudessem ter alguma relação com o pronunciamento de Gilberto Freyre. Importante informar que nem todos os cursistas que desenvolveram essa atividade conseguiram estabelecer alguma associação entre o seu repertório de leitura e o texto de Gilberto Freyre transcrito. Ao mesmo tempo, alguns citaram mais de um autor.

A Tabela, a seguir, traz um resumo dos dados coletados a partir das respostas dos cursistas.

Tabela 1 – Relação entre a fala de Gilberto Freyre no documentário “Cafê com leite (água e azeite?)” e textos literários (pelos professores cursistas)

Bernardo Guimaraes	Aluísio de Azevedo	José Lins do Rego	Jorge de Lima	Euclides da Cunha	Monteiro Lobato	Machado de Assis
1	3			1	3	6

Cruz e Sousa	Castro Alves	Gonçalves Dias	Jorge Amado	José de Alencar	Carlos Drummond de Andrade	Oswald de Andrade
3	9	2	4	2	2	1

Fonte: Atividade 2, módulo 4 do curso de formação para professores de Língua Portuguesa das escolas públicas do estado de Santa Catarina

Além dos autores, algumas obras foram citadas pelos cursistas, dentre elas, *O cortiço*, *Menino do Engenho*, *Escrava Isaura*, *Tenda dos Milagres*, *Memórias Póstumas de Brás Cubas*, *Jubiabá*; os poemas *Essa Nega Fulô* e *Navio Negroiro*.

A maioria dos cursistas apenas citou os escritores, sem explicar o motivo da escolha, outros, porém, justificaram suas opções. Dentre as justificativas, transcrevo alguns exemplos:

1. O cursista que, ao citar o poema *Essa nega Fulô*, de Jorge de Lima, parafraseia o poema, sem que se observe o exercício crítico no seu comentário. Um olhar sobre a paráfrase apresentada, porém, denuncia a presença do estereótipo da sensualidade da mulher negra seduzindo o “sinhô”.
2. Outro cursista remete o trecho de Gilberto Freyre a José Lins do Rego, em sua obra literária *Menino de engenho*, que,

segundo a cursista trata, justamente, dos primeiros contatos do protagonista com os moleques e as negras da fazenda. Nesse caso, é possível perceber uma aproximação entre o texto e o exemplo levantado. Por outro lado, o cursista não cita de que forma esses contatos acontecem, impedindo-nos de avaliar se sua interpretação do texto de Gilberto Freyre está voltada às palavras citadas por Munanga, Carneiro e Guimarães no documentário, que denunciam violência, a manipulação sexual da mulher negra no período escravocrata, ou se é comentário aleatório, desprovido de maior reflexão.

3. Outro escritor trazido por um cursista é Castro Alves. Ao mencioná-lo, o cursista diz lembrar-se de um fragmento do poema de Castro Alves, em que o eu lírico empresta sua voz ao escravo, citando o seguinte trecho: "Minha terra é lá bem longe/das bandas de onde o sol vem/esta terra é mais bonita, mas à outra eu quero bem/(...) Lá todos vivem felizes/ todos dançam no terreiro/a gente lá não se vende/como aqui, só por dinheiro." Nesses versos citados pelo cursista, fica difícil detectar indícios que levem ao trecho de Gilberto Freyre, uma vez que o próprio documentário já vincula sua fala à mestiçagem e, principalmente, às relações dos portugueses com as mulheres negras.

Além do mais, Castro Alves é mencionado por autores e pesquisadores como um poeta que, como representante de sua época, conseguiu, de alguma forma, se aproximar da temática que se faz presente na literatura afro-brasileira.

4. Dentre as citações, encontra-se, ainda, Monteiro Lobato que, no ponto de vista do cursista retrata todo amor doado pela "preta" de seu "Sítio do Picapau Amarelo". Nesse depoimento, o cursista parece desvirtuar o enfoque do documentário, nesta parte em que trata da miscigenação. Os textos citados não representam o que foi dito por Freyre e se agrava quando traz positivamente a "preta" do "Sítio do Picapau Amarelo", cujo nome é omitido em detrimento da cor. Não é arrolada a negação de "cultura" atribuída à "preta", contadora de história, mas à inocente relação de amor. Todos os estereótipos presentes na referida obra são ignorados.

5. Além da tia Nastácia, tio Barnabé (também do Sítio) é lembrado. São os serviçais do Sítio do Picapau Amarelo, que são recordados. Até aí, justifica-se a relação com o trecho de Gilberto Freyre, o problema se instaura quando o cursista naturaliza o fato de que eles faziam as tarefas do sítio, por serem negros, Agrava-se o comentário quando enuncia que “talvez por serem negros eles que faziam as tarefas do sítio, apesar de serem considerados como membros da família, cada um tem sua função.” O que comentar? Por serem negros faziam as tarefas da casa; “cada um tem sua função”, deve-se naturalizar como função do sujeito negro a de serviçal? Percebe-se que a falta de discussões sobre as questões que estabeleceram o racismo no Brasil dificultam uma leitura mais crítica de textos literários e resultam na romantização das relações de personagens como as apresentadas neste item.

No trecho de Gilberto Freyre, o negro não é protagonista, ele vai embalar, amamentar, contar histórias, tirar bicho do pé, iniciar sexualmente os jovens, acompanhar na brincadeira. Atua como serviçal. Nas citações dos cursistas, a presença das personagens negras, sob o ponto de vista de quem serve não é mencionado, apesar de ser esse o papel que elas representam. Constata-se a presença dessas personagens no cânone literário, mas não se discute o espaço que elas ocupam.

Além do brevíssimo contato com Gilbero Freyre, os cursistas, nesse mesmo módulo, foram convidados à leitura de dois textos sobre a literatura afro-brasileira. Um de Edimilson de Almeida Pereira, intitulado “Panorama da literatura afro-brasileira”, que apresenta escritores(as) dos séculos XVIII, XIX e da primeira metade do século XX, dando visibilidade à participação de escritores descendentes de negros; e o outro “Literatura afro-brasileira: um conceito em construção”, de Eduardo de Assis Duarte, o qual estreita as considerações de Edimilson de Almeida Pereira, uma vez que dele emergem elementos que auxiliam na identificação de uma escrita afro-brasileira. Apesar de o texto de Eduardo de Assis Duarte ser encontrado no site do Literafro, aos professores do curso, foi sugerida a sua leitura na revista Terceira Margem³⁸.

38

A leitura dos textos, bem como as atividades sugeridas a partir dela, tiveram como objetivo questionar a construção do conceito de literatura afro-brasileira e a presença das personagens negras na literatura brasileira, positivando-a; discutir a participação do(a) escritor(a) negro(a) na composição dessa literatura e pensar possíveis traços distintivos de uma literatura afro-brasileira quando confrontada com a literatura brasileira.

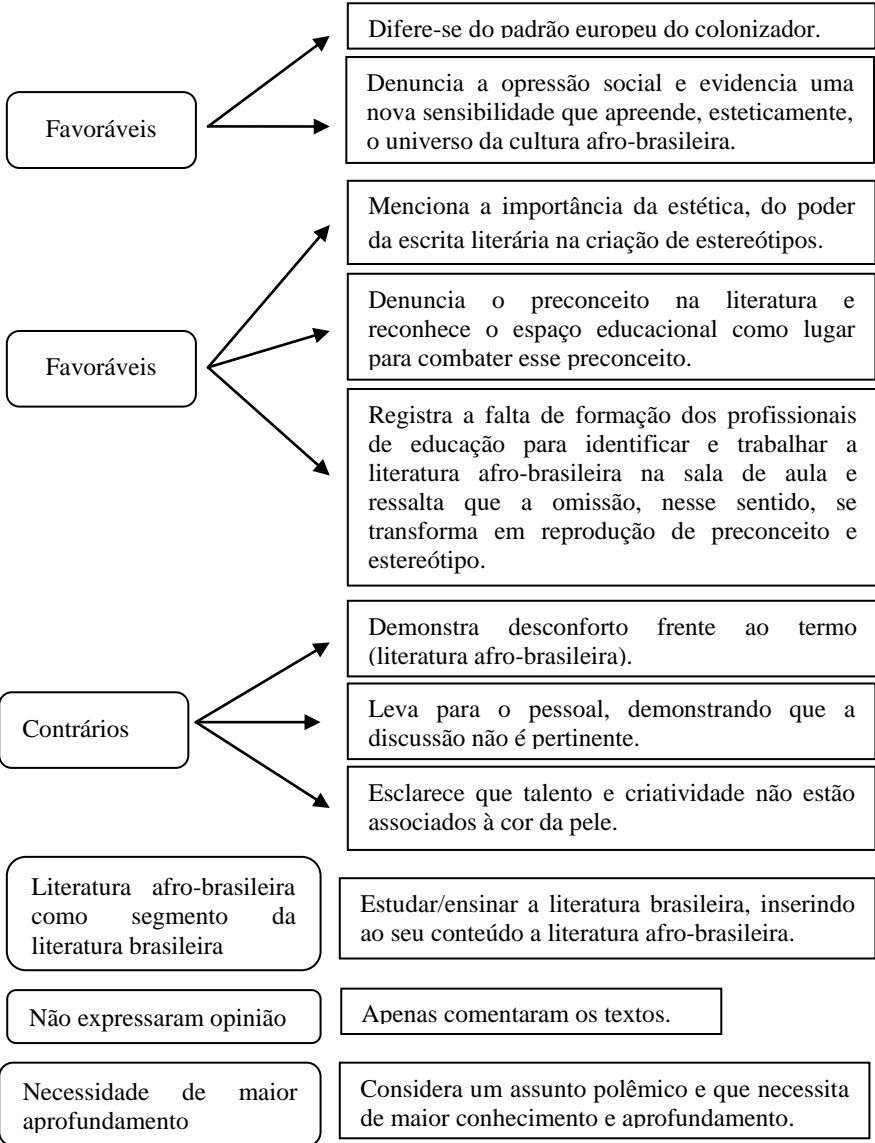
Para alcançar os objetivos propostos, setenta e dois cursistas se posicionaram frente a alguns questionamentos, dentre os quais, dois serão aqui discutidos.

O primeiro questionamento assim consistia: Após a leitura dos textos, qual seu posicionamento sobre a polêmica que rodeia o termo literatura afro-brasileira/literatura negra?

Dos setenta e dois cursistas que responderam a esse questionamento, 35 se posicionaram favoráveis à proposta de identificação de uma literatura afro-brasileira; 12 citaram a necessidade de mais informações e debates, antes de expressarem sua opinião; 10 afirmaram que é aceitável como segmento da literatura brasileira; 6 foram contrários; 4 não se posicionaram; 2 demonstraram incômodo em discutir a existência de uma literatura afro-brasileira; 2 não responderam; 1 disse admitir apenas o emprego do termo para fins pedagógicos.

O Esquema, a seguir, resume os diferentes olhares, apresentados pelos cursistas:

RESPOSTAS



As respostas dadas pelos professores e professoras cursistas atestam que, aproximadamente, 50% dos respondentes consideram a adjetivação da literatura pertinente, no que concerne à presença de personagens e escritores(as) negros(as).

Por outro lado, a soma dos contrários, indecisos e que necessitam de mais informação surpreende, uma vez que, no questionário anterior 100% dos respondentes se pronunciaram favoráveis ao ensino da literatura afro-brasileira. Como ensiná-la sem reconhecê-la?

Apesar de reduzido, o número de cursistas que se posicionam contrários torna-se significativo por se instaurarem como contraditórios no espaço do curso analisado, uma vez que 100% afirmaram ser importante estudar/ensinar a literatura afro-brasileira. Esse resultado reforça a complexidade das discussões da temática das relações étnico-raciais no território brasileiro.

Ilustrando essa afirmação, vale citar o cursista “P” que se encontra entre os 100% favoráveis ao ensino da literatura afro-brasileira, afirmando ser importante ensinar a literatura afro-brasileira, pois diminui o preconceito. Esse mesmo cursista, quando responde a atividade que trata da adjetivação da literatura afro-brasileira, diz: “Meu posicionamento sobre a referida polêmica é o de não acentuar ainda mais as diferenças étnicas, sociais e culturais, criando-se assim um apartheid literário: livros para brancos escritos por brancos/ livros para negros escritos por negros”.

A declaração do cursista demonstra a dificuldade em compreender o contexto da luta antirracista no país, que não se insere no fato de acentuar as diferenças, mas, sim, em diminuí-las. E que a redução não ocorre sem enfrentamento.

O espaço de formação pode ser visto como local para esse enfrentamento. Percebe-se que, na prática, esse debate não acontece, uma vez que a denúncia sobre a ausência dessa discussão nos cursos de graduação, bem como na formação continuada é recorrente nos depoimentos dos cursistas. Esses dados fortalecem o indicativo de que a utilização, no espaço educativo, de textos literários que se ajustem à literatura afro-brasileira pode auxiliar na luta contra o preconceito e contribuir para o questionamento de conceitos hegemônicos, estabelecidos através de uma literatura construída a partir de um discurso eurocêntrico, colonialista e, portanto, branco.

Esmeralda Ribeiro (2011) apregoa que a literatura afro-brasileira pode auxiliar na reflexão de uma consciência racial. Nessa mesma direção, Leda Martins (2011), ao falar da literatura negra ou afro-

brasileira, revela a inscrição dessa literatura num espaço que extrapola o literário, sem, no entanto, perdê-lo de vista:

Os autores desse discurso são afrodescendentes que iniciaram uma publicação sistemática de seus textos por volta dos finais da década de setenta, constituindo um circuito editorial alternativo – *um quilombo de palavras poéticas*, que, de modo similar aos quilombos históricos, estrutura-se como símbolo de resistência e preservação cultural que viabiliza a afirmação identitária e da autoestima. (grifo da autora) (p. 297)

Essa imagem do *quilombo de palavras poéticas* aproxima literatura e afro-brasilidade, unindo estética, através da estrutura do texto, da escolha das palavras à realidade, espaço material, real e de resistência.

Comprova-se que essa literatura é resistente, pois nasce, segundo alguns pesquisadores, na voz de Luiz Gama, de forma solitária, como lembra Márcio Barbosa (2011), quando diz que esse poeta chamou para si “a condição de escritor negro” (p. 83). A escrita de Luiz Gama repercute, posteriormente, na poesia de Solano Trindade, na linguagem de Lima Barreto, na denúncia de Carolina Maria de Jesus. Vozes silenciosas e silenciadas.

Seguindo a linha de pensamento de Márcio Barbosa (IBIDEM), por muito tempo continuaram essas vozes isoladas. Só no final da década de 70, início de 80, com o surgimento da série *Cadernos Negros*, é que se percebe um movimento de escritores e escritoras negros, juntando vozes, e, talvez, nesse sentido a imagem do *quilombo* é tão instigadora, permitindo que se pense em processos de reconhecimento, de novas cartografias.

Essas novas cartografias, talvez possam ser visualizadas também nos espaços escolares, por professores e professoras que iniciam o processo de reconhecimento da literatura afro-brasileira no contexto do Brasil atual. Sendo os professores e professoras agentes diretos, no contato leitor – texto literário, esse grupo expande a possibilidade de diálogo entre Educação para as Relações Étnico-raciais e educação literária.

Apesar de ínfimo, diante do contingente de professores e professoras de Língua Portuguesa do estado de Santa Catarina, um olhar sobre a percepção de um grupo de professores e professoras permite que

se pense na literatura afro-brasileira, na prática, dentro de um espaço educacional.

Essa primeira pergunta parece apontar para a necessidade de que se amplie o debate sobre a presença e o papel das personagens negras e do(a) escritor(a) negro(a) na literatura brasileira.

A segunda questão, investigada neste estudo, solicita aos professores e professoras cursistas que leiam contos de escritores brasileiros, procurando perceber indícios de literatura afro-brasileira. As reflexões e percepções dos professores e professoras serão apresentadas, posteriormente, junto com a análise dos contos.

Antes, porém, de se analisarem os contos, entende-se necessário apresentar, mesmo que brevemente, em que implica esse gênero literário, conforme será tratado no Capítulo seguinte.

4. CONTO: UM GÊNERO LITERÁRIO QUE RESISTE AO TEMPO

Contar histórias sempre foi a arte de contá-las de novo, e ela se perde quando as histórias não são mais conservadas. Ela se perde porque ninguém mais fia ou tece enquanto ouve a história.

BENJAMIN, 1994, p. 205

Walter Benjamin (1994) assinala a importância do contar histórias, arte que está relacionada à tradição oral. A leitura do texto “A tradição Viva”, de Hampaté Bá, registra a importância da palavra, e faz lembrar que a tradição de contar histórias está ligada à tradição oral, que “nenhuma tentativa de penetrar a história e o espírito dos povos africanos terá validade a menos que se apoie nessa herança de conhecimentos de toda a espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido, de mestre a discípulo, ao longo dos anos.” (p. 181)

A história do gênero literário conto se mistura com a própria prática de contar histórias, com a oralidade e a tradição oral, a qual parece residir num passado tão distante que não se consegue datar seu início.

O contar histórias, ligado à oralidade, está também ligado à transmissão de conhecimentos. É sabido que, antes da escrita, os ensinamentos foram passados às gerações futuras; as experiências eram repassadas, não se perdiam, não eram degradadas.

Na África, a memória cultural era guardada pelos *griots*, que armazenavam lendas, costumes, crenças. Andréia Lisboa Sousa (2006) diz que não só os homens, mas mulheres também desempenhavam essa função, sendo conhecidas como *griotes*, e cita o exemplo de uma célebre cantora, “Flateni, antiga *griote* do rei Aguibou Tal.” (p. 29)

Leila Leite Hernandez (2005) define *griots*³⁹ como “trovadores, menestréis, contadores de histórias e animadores para públicos para os

³⁹ Vale ressaltar a diferença apresentada por Hampaté Bá entre os *griots* e os *doma*. Os *griots* podem “embelezar os fatos narrados, mesmo que grosseiramente, contanto que consigam divertir ou interessar o público.” (HAMPATÊ BÁ, s/d, p. 190), já os *doma*, tem compromisso com a verdade, dirigem-se, antes de falar, “as almas dos antepassados para pedir-lhes que venham assisti-lo, a fim de evitar que a língua troque as palavras ou que ocorra um lapso de memória, que o levaria a omissão.” (IBIDEM). O *griot*, ao contrário do *doma*, não tem acesso a iniciação do Komo, considerada uma

quais a disciplina da verdade perde rigidez, sendo-lhe facultada uma linguagem mais livre.” (p. 30), sem, contudo, perderem o compromisso com a verdade. Portanto, na tradição dos *griots*, a palavra não se extraviava, eles, como guardadores da memória, garantiam sua continuidade para as gerações futuras.

Segundo Hampatè Bá (s/d), “a música, a poesia lírica e os contos que animam as recreações populares, e normalmente também a história, são privilégios dos *griots*,” (p. 202)

Podem-se imaginar quantas histórias foram e são armazenadas na memória dos povos até serem impressas pela escrita? Com o surgimento da escrita, surgem as recolhas, tais como: as de Charles Perrault, na França do século XVII, com os contos que mais tarde foram denominados de contos de fadas e se tornaram bastante conhecidos. Além dos contos de Perrault, muitas outras recolhas de contos foram realizadas: Heli Chatelain, 1984, realizou recolha de contos angolanos; Henri Junod, 1975, fez recolha de contos moçambicanos; Câmara Cascudo, 1946, recolheu contos brasileiros; Rogério Barbosa e Júlio Emílio Braz, no rol de suas produções para o público infantil e juvenil, oferecem releituras do contos africanos, denominados pelo mercado editorial como recontos, como os livros *Contos ao redor da fogueira* e *Duula, a mulher canibal*, de Rogério Andrade Barbosa, e *Sikulume e outros contos africanos* e *Lendas negras*, de Julio Emílio Braz.

Na observação desses contos recolhidos por diferentes autores, é possível encontrar diferentes cruzamentos de histórias, como, por exemplo, o conto “Quem perde o corpo é a língua”, de Julio Emílio Braz, do livro *Lendas Negras*, que traz recolhas de narrativas de cinco países africanos, pode ser encontrada no livro *Contos Populares de Angola – folclore quimbundo*, organizado por José Viale Moutinho, que tem por base a recolha de contos angolanos realizada por Chatellen, neste recebe o título “O jovem e o crânio”. O mesmo conto aparece com o nome “A caveira” entre as recolhas de Câmara Cascudo. Coincidência? Ou resultado das narrativas orais que foram se espalhando pelo mundo?

tradição maior. Os relatos aqui apresentados sobre os *griots* estão fundamentados no texto “tradição viva” de Hampatè Bá, e é importante frisar que o autor diz discorrer sobre as tradições da savana ao sul do Saara, portanto, não se refere a todo continente africano.

O texto “A tradição viva” se encontra disponível em <http://www.casadasafricas.org.br/wp/wp-content/uploads/2011/08/A-tradicao-viva.pdf> Acesso em 10 de dezembro de 2013.

Assim, os contos começam a se estabelecer na história da humanidade, sendo identificados como contos populares, míticos, maravilhosos, entre outros, e, por se tratarem de contos que pertencem à tradição oral, não têm autor, são fruto da cultura do povo, são contados, recontados, estão em Angola e no Brasil. Atravessam oceanos.

Julio Cortázar e João Alexandre Barbosa (2008), em estudo da obra de Edgar Alan Poe, apresentam o conto como: “1) relato de um acontecimento; 2) narração oral ou escrita de um acontecimento falso; 3) fábula que se conta às crianças para diverti-las”

Nessa longa caminhada, o conto foi entendido “como forma simples, expressão do maravilhoso, linguagem que fala de prodígios fantásticos, oralmente transmitidos de gerações a gerações” (LUZIA, 1984 p. 8); que vai se transmutando e vai “adquirindo uma formulação artística, literária, escorregando do domínio coletivo da linguagem para o universo do estilo individual de um certo escritor.” (IBIDEM)

Apesar de aparentemente simples, esse gênero literário, esconde uma complexidade enorme. Para Machado de Assis (1973), por exemplo, “É gênero difícil, a despeito da sua aparente facilidade, e creio que essa mesma aparência lhe faz mal, afastando-se deles os escritores, e não lhe dando, penso eu, o público toda a atenção de que ele é muitas vezes credor”. (p. 803)

A teoria do conto pode auxiliar no entendimento de sua simplicidade/complexidade, dicotomia que permite a conclusão de que o mesmo se trata de um gênero de difícil definição. É importante, portanto, ao se optar por ele, ativar alguns conceitos relacionados a esse gênero para demonstrar que é reconhecido dentro da literatura nacional e mundial.

O século XIX é considerado como século em que o conto se destacou. Dentre os escritores, opta-se por evidenciar Machado de Assis, ícone da literatura brasileira, que escreveu inúmeros e variados contos. Machado de Assis publicou seus contos primeiramente em jornais, tais como o *Jornal da família e a Gazeta de notícias*.

Juracy Assman Saraiva (2006) recomenda os contos de Machado de Assis aos professores e professoras de Língua Portuguesa, por entender que eles “constituem um acervo de múltiplas facetas em que variados temas se conjugam à exploração dos recursos da língua, para traduzir uma visão cômica, trágica ou irônica da natureza humana” (p.47).

Dos muitos contos escritos por Machado, chama-se a atenção aos apresentados por Eduardo de Assis Duarte, em seu livro *Machado de Assis afro-descendente* (2009), principalmente, por revelarem um ponto

de vista machadiano que se volta à cultura afro-brasileira. Importante ressaltar que, na (re)leitura de Machado, é comum encontrar o conto “Pai contra mãe”. Retomando o referido livro de Duarte, em seu quarto capítulo, intitulado “Contos de escravidão”, têm-se os contos “Virgínius”, “Mariana”, “O espelho: esboço de uma nova teoria da alma humana”, “O caso da vara”.

Esses contos machadianos estão aqui destacados por comporem uma vertente da obra de Machado ainda pouco explorada. Quando se pensa no conto como possibilidade de trabalhar textos literários na educação básica, trazer outros contos do consagrado autor, que não os tradicionalmente encontrados nos livros didáticos, tais como “A cartomante” e “Missa do galo”, pode significar uma proposta de sair do tradicional e avançar para leituras diferenciadas, capazes de aguçar ainda mais a curiosidade do leitor e sua relação com textos literários.

Se no passado os contos encontraram, na voz dos *griots*, nas diferentes recolhas e em textos literários de escritores renomados, forma de se estabelecer como gênero literário, no século XX e XXI eles se anunciam como resistência na coletânea *Cadernos Negros*. Essa coletânea, editada anualmente pelo Movimento Quilombhoje, tem se comprometido em publicizar poemas e contos de escritores e escritoras afro-brasileiros, alternando em anos pares, contos, e anos ímpares, poemas. Esse comprometimento tem colocado na cartografia literária novos contistas, que, através de suas narrativas, apresentam ao leitor uma vertente diferenciada da literatura brasileira.

Percebe-se que o conto perdura nas produções literárias contemporâneas, porém, nos espaços educacionais, principalmente quando se refere à leitura de textos literários no ensino médio, os romances ou seus excertos ainda predominam. Nesse sentido, vale trazer o pensamento de Ivanda Maria Martins Silva (2003) quando sinaliza que mudar o foco desse nível de ensino, realçando as narrativas curtas, pode ser uma alternativa para que os alunos sejam capazes, com auxílio dos professores, de realizar uma análise mais profunda dos textos literários, ao mesmo tempo em que se sintam mais motivados à leitura.

Diante do exposto até aqui, é possível concluir que a leitura dos romances não se efetiva no ensino médio, os alunos e alunas se fixam nos excertos, e a leitura de contos não é estimulada. Portanto, o contato com o texto literário não acontece de fato.

Pela sua permanência histórica, com base nas narrativas orais, tradição milenar, o conto se coloca como uma alternativa de unir prazer e leitura crítica nas aulas de literatura. “A interação dos estudantes com

um acervo que vai dos relatos folclóricos aos de cunho estético constitui a via para formação de leitores e de indivíduos que preservam, pela vida afora, o prazer de pensar, de descobrir, de interrogar, de criticar de inovar.” (SARAIVA, 2006, p. 47)

CONTO E AFRO-BRASILIDADE

O conto no espaço pedagógico da sala de aula pode facilitar a interação jovem leitor e texto literário. É possível dizer que um conto cabe no decurso de uma aula (45’ a 60’). Esse ajustamento entre gênero literário e período de aula permite que se ofereça aos professores e professoras do ensino médio sugestões de contos e diferentes propostas de trabalho com o literário.

Conforme anunciado anteriormente, este estudo tem o propósito de utilizar o gênero conto, na elaboração de uma proposta diferenciada, pensando nos jovens leitores de literatura no ensino médio. Rememorando, tenciona apresentar uma proposição de educação literária, pelo viés da educação para as relações étnico-raciais, aos professores e professoras da rede pública de SC, para que sejam multiplicadores de uma proposta pedagógica, estética e política, comprometida com a luta antirracista no Brasil.

Nesse sentido, foram selecionados, para este estudo, cinco contos de escritores afro-brasileiros, tendo por base escritores inscritos no índice de autores do site Literafro. Faz-se necessário lembrar, ainda, que os contos aqui apresentados integraram o Curso de formação de professores e professoras de Língua Portuguesa de escolas públicas do estado de Santa Catarina.

Os contos eleitos para uma reflexão inicial sobre literatura afro-brasileira foram: “Boneca”, de Cuti; “Uma furtiva lágrima”, de Nei Lopes; “A descida”, de Júlio Emílio Braz; “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo.

Pretende-se, a partir desse ponto, mergulhar nesses cinco contos, percebendo cada um deles como um texto literário a ser apreciado e estudado. Apreciado, no momento em que se concebe cada conto como “a experiência literária vivenciada pelo leitor no ato de leitura”; (MARTINS, 2006, p. 84) e estudado, quando se percebe “a função simbólica e social” de cada um desses contos.

Na análise dos contos, retomam-se os elementos identificadores de uma literatura afro-brasileira, propostos por Eduardo de Assis Duarte (2011), buscando testá-los. A aplicação desse diagnóstico se constrói

consciente de se tratar de terreno movediço, permeado por incertezas; por outro lado, inovador e desafiador.

Antes de percorrê-lo, se faz necessário esclarecer que cada elemento será abordado como uma unidade, no intuito de explorá-lo, pontualmente, embora se tenha clareza que eles estão integrados, como alerta Eduardo de Assis Duarte (IBIDEM): “Deste modo, a adoção da temática afro não deve ser considerada isoladamente e, sim, em sua interação com outros fatores como autoria e ponto de vista.”(p. 387). Acrescente-se a esses elementos a linguagem e o público.

Portanto, os contos serão analisados a partir desses cinco elementos constitutivos e, ao mesmo tempo, será explorada a resposta ao seguinte questionamento: “Releia os contos dos autores brasileiros. Você consegue perceber indícios de literatura afro-brasileira? Cite aqueles em que você detectou algum(s) elemento(s) identificador(es). Traga evidências (citações) do texto (conto mencionado)”. Esta pergunta foi respondida por 72 (setenta e dois) professores(as) participantes do Curso de formação para professores de Língua Portuguesa do estado de Santa Catarina.

A percepção desses profissionais da educação auxiliou no levantamento da potencialidade e/ou vulnerabilidade de utilização desses elementos como critério de reflexão sobre a literatura afro-brasileira.

Nessa perspectiva, a análise dos contos se dá, aqui em dois momentos: o primeiro, uma análise que faço dos contos, tentando registrar a presença dos elementos identificadores e, o segundo, que se concentra na percepção dos(as) professores(as) sobre a presença desses elementos.

Acredita-se que, quando se pensa em relacionar literatura e sociedade, mais especificamente a brasileira, e pontuando uma questão mascarada por um mito - o da democracia racial, é importante gerir alguns parâmetros que assessoram na demarcação desse espaço. Assim, para um primeiro momento, este estudo utiliza, como parâmetro, os cinco elementos identificadores, apresentados por Eduardo de Assis Duarte (2010, 2011) e citados por escritores e pesquisadores, quais sejam: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público.

É esse repto que se assume a seguir, partindo da exposição dos contos, precedido da análise dos mesmos e da percepção dos cursistas. Nessa perspectiva, o primeiro conto a ser analisado é “Boneca”, de Cuti, e, na sequência, os contos de Nei Lopes, Júlio Emílio Braz, finalizando com os contos de Conceição Evaristo.

A eleição do conto de Cuti para abrir o estudo deve-se a sua importância no movimento de reconhecimento da escrita afro-brasileira em nosso país. Já, os de Conceição Evaristo foram eleitos para fechar as apresentações pelo fato de se considerar seus textos, de mulher negra, assim descritos pela própria escritora, de suma importância para a efetivação da literatura afro-brasileira, demonstrando que, se o conceito se encontra em construção, a escrita já está consumada.

Por fim, vale sublinhar que o que será apresentado faz parte de um exercício de auscultar textos literários, na busca de possíveis traços constitutivos de uma literatura afro-brasileira que se encontra em construção.

Dentre os identificadores citados por Eduardo de Assis Duarte (2010, 2011), dois podem ser encontrados em todos os contos: a autoria e o público.

Autoria e público nos contos “Boneca”, “Uma furtiva lágrima”, “A descida”, “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” e “Olhos d’água”

Inicialmente, é pertinente acentuar que os cinco contos foram escolhidos por serem textos literários de escritores que se autodeclaram negros e se encaixam num grupo que faz literatura afro-brasileira.

O posicionamento dos escritores Cuti, Nei Lopes, Julio Emílio Braz e a escritora Conceição Evaristo permite que se desenvolvam algumas considerações sobre autoria, num bloco único.

Na escrita de Cuti, a literatura afro-brasileira aparece inscrita na pele, uma vez que esse escritor tem uma forte ligação com a literatura afro-brasileira. Entre os escritores contemporâneos, ele imprime sua marca, como um dos fundadores dos *Cadernos Negros*. A literatura negro-brasileira, adjetivação sugerida por esse escritor, parece florescer de seus poros, numa necessidade de expressar a veia literária dos negros para os negros.

Cuti (2011) se expressa como um grande defensor da autoria negra, podendo-se inferir, através dos depoimentos do escritor, concedido a Eduardo de Assis Duarte em outubro de 2003⁴⁰, de que a literatura negra pressupõe um escritor negro que comungue com os ideais antirracistas.

Se Cuti escreve como autor negro, preocupado, inclusive, com a construção de uma cartografia literária afrodescendente; em Nei Lopes,

⁴⁰CUTI, 2011

a palavra, o canto, a musicalidade é que marcam a autoria negra. O escritor se utiliza de uma leveza, de quem carrega na alma a música.

A biografia de Nei Lopes, sua vida e obra: vive, canta, escreve, pesquisa a cultura negra, falam por si, dispensando comentários no que se refere à autoria negra. Especificamente, no conto “Uma furtiva lágrima”, que será analisado posteriormente, torna-se perceptível que a “instância da autoria como fundamento para a existência da literatura afro-brasileira decorre da relevância entre *escritura e experiência*” (DUARTE, 2011, p. 389. Grifo do autor), corroborando ainda mais para a inscrição de Nei Lopes no rol dos escritores afro-brasileiros.

Considerando a presença de escritores negros legitimando a escrita afro-brasileira, tais como Cuti e Nei Lopes, vale inserir nesse grupo Júlio Emílio Braz. O escritor confessa que assumiu sua identidade negra tardiamente, quando já estava com vinte e poucos anos. No prefácio do seu livro *Pretinha, eu?*, revela que

vivia confortavelmente instalado dentro de palavras falsamente carinhosas do tipo ‘moreno’ e ‘mulato’ ou em termos simplesmente alienígenas, como ‘cidadão de cor’ ou o famigerado ‘pardo’ de minha certidão de nascimento. Meus sentimentos em relação a minha cor ou a minha certidão etnia eram simplesmente embranquecidos. (BRAZ, 2006, p. 5)

Essa crise de identidade permeia o livro citado. A personagem principal é filha de um advogado negro e de uma dona de casa loura. A percepção da identidade negra da protagonista se inicia quando da entrada de uma aluna negra, bolsista em sua escola particular. O narrador vai desvelando a construção da identidade negra, realizada no embate do espaço escolar.

Essa identidade negra, de escritor negro se revela totalmente, quando, respondendo a uma solicitação para comentar o conto “A descida”, que será aqui analisado, afirma que qualquer pessoa pode contar histórias “tristes” de um Brasil onde grande parte da população vive excluída, e esclarece que os sujeitos negros, por viverem na pele a discriminação racial, conseguirão imprimir mais verdade a essas narrativas.

Têm-se aqui, claramente, a autoria; o escritor é negro e deseja ser voz dos seus iguais. Não utiliza a literatura como meio, uma vez que a literatura está inserida em sua vida, da mesma forma que em sua vida estão inseridas as marcas do “Day after”, 14 de maio de 1888.

Fechando esse bloco de escritores afro-brasileiros, uma voz feminina, e ninguém melhor para representar esse universo do que Conceição Evaristo – mulher, negra, oriunda das classes populares.

Para falar de Conceição Evaristo e autoria, a própria escritora revela:

Asseguro que a minha condição étnica e de gênero, ainda acrescida de outras marcas identitárias, me permite uma experiência diferenciada do homem branco, da mulher branca e mesmo do homem negro. A minha experiência pessoal influencia a minha escrita, conduzindo o ponto de vista, a perspectiva, o olhar que habita em meu texto. (EVARISTO, 2011, p. 115)

Em Conceição Evaristo, escrita e vida se misturam, se entrelaçam, “escrivência”, como a própria escritora gosta de dizer. Ela declara se “encaixar no grupo de autoras/es que criam um texto afro-brasileiro.” (EVARISTO, 2011, p. 114).

Conceição Evaristo, Júlio Emílio Braz, Nei Lopes e Cuti são escritores afro-brasileiros, se percebem como tal, portanto, nos contos posteriormente analisados, por constarem do repertório dos escritores antes citados, a autoria é fato, dispensando quaisquer tipos de questionamento, detalhamento ou descrição no desenvolvimento da análise.

Se a autoria é fato nos contos “Olhos d’água”, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, “A descida”, “Uma furtiva lágrima” e “Boneca”, o público a que esses contos se direcionam também se apresenta de forma diferenciada, numa perspectiva da literatura afro-brasileira, que rompe com os modelos eurocêntricos.

No conceito de literatura afro-brasileira, em construção, é perceptível a busca de “um horizonte recepcional afrodescendente” (DUARTE, 2011, p. 397) na intencionalidade do escritor. Se o próprio Cuti revela que, no imaginário do escritor branco, não se encontra um leitor negro:

Contudo, creio que o mais importante quando me refiro à literatura negra é localizar uma desconstrução a partir do lugar de onde parte o discurso. Essa desconstrução não diz respeito tão somente à produção, mas também a recepção ou, melhor dizendo, à relação entre ambas. Refiro-me ao leitor negro, feito personagem, com a concepção de um interlocutor negro que habitará

o texto, e, ainda como a possibilidade de um ‘leitor ideal negro’. O branco, por mais que tematize o negro, ainda não teve distensão psicológica para chegar a essa empatia na criação. O leitor negro não passa em seu horizonte criativo. (CUTI, 2012, p. 45/46)

O leitor negro aparece assinalado nas palavras do escritor. A literatura é para todos. Os contos que serão analisados não determinam quem serão seus leitores, tanto que constituem uma proposta de leitura para alunos e alunas do ensino médio e não como proposta para alunos e alunas negras. Por outro lado, os contos assinalam questões identitárias que poderão auxiliar o jovem leitor a questionar a presença dos sujeitos negros na sociedade brasileira.

Dentre os escritores apresentados, é possível sublinhar que Nei Lopes, certamente, veio, ao longo de sua trajetória, construindo um público que aprecia samba raiz, uma vez que a música marca o seu início no mundo da arte. A recepção do samba no Brasil é feita tanto pelo público negro quanto pelo branco. Portanto, esse filão de Nei Lopes não imprime a sua obra uma recepção negra.

Por outro lado, os elementos identificadores, antes citados e descortinados pela análise do conto “Uma furtiva lágrima”, apresentam novas possibilidades de leitura e, certamente, oportunizam ao público leitor negro um encontro com sua cultura, e ao leitor branco o reconhecimento de que essa cultura existe e a literatura pode, nas sutilezas, representá-la.

Já, o conto de Júlio Emílio Braz, apesar de o escritor endereçá-lo mais ao público juvenil, se aproxima muito de leitores de todas as idades e de todas as etnias, porém, por ter como cenário a favela, sai do espaço privilegiado da população branca de classe alta e, certamente, proporciona uma análise da realidade das comunidades periféricas brasileiras.

Para esse conto, bem como para os demais aqui citados, parece lícito supor que o branco não é o “centro do discurso nem o destinatário deste.” (CUTI, 2011, p. 48). E, esse parece um dos pontos que marca o “público” como identificador da literatura afro-brasileira.

Finalizando essas considerações, cabe citar o conto “Olhos d’água”, que permite uma sintonia com o público que se reconhece como afro-brasileiro, pois a linguagem utilizada, influenciada pelos processos diaspóricos, dialoga, através do matriarcado e da religiosidade com a afro-brasilidade.

Todos os elementos aqui levantados direcionam-se a um público afrodescendente, os que realmente carregam essa marca inscrita no corpo. Os contos, sem dúvida, não se fecham a um público específico, mas, certamente, suscitam o nascimento de um novo leitor, que pode surgir como resultado da “criação de outros espaços mediadores entre texto e receptor: os saraus literários na periferia, os lançamentos festivos, [...]” (DUARTE, 2011, p. 398). Acrescem-se a esses espaços, as escolas públicas de ensino médio.

É lícito esclarecer, que a referência ao ensino médio como espaço de divulgação da leitura afro-brasileira, se justifica, principalmente, pela possibilidade de quebra de uma literatura canônica que parece enraizada nesses espaços. A possibilidade de um leitor jovem que dialogue com textos literários afro-brasileiros corrobora para a construção de uma sociedade que rompe com as barreiras do elitismo.

4.1. CUTI – A ESCRITA “NEGRA⁴¹” NA ALMA

Dentro da literatura afro-brasileira contemporânea, Cuti, pseudônimo de Luiz Silva, tem representação marcante. Não apenas por sua atuação como poeta, mas também pelo seu envolvimento e empenho para que a literatura afro-brasileira saísse do anonimato.

Cuti nasceu em Ourinhos, São Paulo, em 31 de outubro de 1951. Formou-se em Letras, é mestre e doutor pelo Instituto da Linguagem da Unicamp. Esses fatos, por si só, já o destacam, pois, no Brasil, o número de sujeitos negros que conseguem atingir o grau de doutor é ainda muito pequeno. Porém, dentro da proposta deste estudo, é importante evidenciar, na biografia desse escritor, a sua participação na divulgação da literatura afro-brasileira.

Cuti se sobressai como um dos criadores e mantenedores da série *Cadernos Negros*, um marco da literatura afro-brasileira, que tem por objetivo desconstruir os estereótipos relacionados aos sujeitos negros e exaltar a cultura negra. Sua preocupação em manter a série é ressaltada, em depoimento, pelo próprio Cuti:

Mas como os *Cadernos* poderiam sobreviver? ‘No primeiro número dos *Cadernos*, se você pegar, já anuncia o segundo e o segundo já anuncia o terceiro. Já coloquei ali anunciando o próximo

⁴¹ Retoma a expressão negra em homenagem ao escritor, que se coloca como defensor do termo em oposição ao afro-brasileira, que, segundo o mesmo, serve a interesses do branco.

porque eu queria que as pessoas se empenhassem em realizar um trabalho a longo prazo’, relata Cuti. (COSTA, 2008, p. 27)

Aline Costa (2008) lembra que Cuti fazia o trabalho praticamente sozinho e que muitas das reuniões do grupo aconteciam na casa do escritor. Desses encontros, surge o *Quilombhoje*. Os *Cadernos* registravam a literatura feita por escritores afro-brasileiros, e o *Quilombhoje* discutia o papel do negro na literatura e publicava os *Cadernos*. Importante ressaltar que tanto o *Quilombhoje* quanto os *Cadernos* permanecem divulgando a literatura afro-brasileira até os dias de hoje.

Cuti permaneceu na organização dos *Cadernos* de seu lançamento, em 1978, até 1993, quando saiu, segundo Aline Costa (2008), por motivos pessoais, porém continua participando das edições como escritor e colaborador.

Os poemas desse escritor são fortes e trazem a marca do seu comprometimento em escrever a partir do ponto de vista da literatura “negra”. Nessa mesma perspectiva, são encontrados os contos por ele escritos.

Cuti, militante e escritor, deixa clara sua preocupação com a estética literária, afirmando que “não há literatura sem literatura” (MARTINS, 2011, p. 301). Essa preocupação também insurge na defesa de uma estética negra, que, segundo ele, não pode ser ignorada.

Maria Nazareth Soares Fonseca (2011), ao biografar Cuti, apresenta, além dos contos e poemas publicados na série *Cadernos Negros*, contos e poemas presentes em antologias brasileiras e estrangeiras, treze livros e alguns ensaios.

Percebe-se, portanto, a relevância desse escritor no quadro da literatura afro-brasileira contemporânea.

4.1.1 Apresentação do conto “Boneca”

O conto apresentado aqui é um dos contos disponibilizados no site do escritor⁴² e faz parte do livro *Contos Crespos* (2008). “Boneca”⁴³ é o primeiro conto do livro, que é composto por 37 contos, os quais trazem temáticas contemporâneas relacionadas à literatura afro-brasileira, tais como: a procura por boneca negra, o desemprego, a

⁴² <http://www.cuti.com.br/>

⁴³ O autor autorizou a publicação do conto para este estudo, portanto, o conto completo está disponível nos anexos.

miscigenação. O último conto traz um resgate da história, fazendo uma crítica ao 13 de maio.

Neste conto, é narrada a história de um pai que busca nas lojas uma boneca negra para presentear a filha. Após percorrer diversas lojas, sem sucesso, encontra a boneca. Porém, a boneca negra não está na vitrine, ou entre as bonecas que se encontram nas prateleiras da loja. A atendente necessita subir uma escada e seguir instrução minuciosa do patrão para localizar a boneca negra.

O pai ainda é surpreendido pelo dono da loja que anuncia que a boneca está em falta e que, segundo o distribuidor, isso se deve ao fato de estar sendo exportada para África.

O conto “Boneca” mistura denúncia e ironia. Sentimentos que, segundo Maria Nazareth Soares Fonseca (2011-A) permeiam o universo literário de Cuti.

4.1.2. A identidade negra na temática do conto

O conto “Boneca” se inscreve na literatura afro-brasileira pela vertente da história contemporânea – a hegemonia da cultura europeia refletida na invisibilidade dos sujeitos negros. Ao mesmo tempo, percebe-se a denúncia, que irrompe em uma crítica à assimilação cultural.

Outro ponto relevante é a europeização dos modelos, na descrição das bonecas: “a Barbie. a Xuxinha...[...]. Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis!” (CUTI, 2008, p. 7). A cor clara dos olhos e da pele é ressaltada pelo narrador. As bonecas que se encontravam em evidência possuíam os traços ocidentais. À boneca negra não estava na vitrine, não estava nas prateleiras de fácil acesso. Solicitada pelo comprador, foi localizada após idas e vindas, uma vez que a mesma se encontrava escondida.

A invisibilidade do negro na sociedade brasileira: este não está na mídia, não está no alto escalão, não está nas profissões bem remuneradas. Não está na maioria das imagens veiculadas em livros e revistas. Não está nas bonecas vendidas nas lojas de brinquedos.

Essa temática se associa à identidade negra, que, no conto, é positivada pela procura de uma boneca negra.

4.1.3. Fatos e vida – o ponto de vista do narrador

O conto “Boneca” é uma narrativa linear, na terceira pessoa. O narrador se faz presente na descrição precisa dos fatos. Inicia,

apresentando um pai que procura nas lojas uma boneca negra para presentear sua filha no Natal. O leitor é informado pelo narrador que o pai fizera uma peregrinação no intuito de encontrar a boneca.

“Cansou de tanto andar. Perguntara muito. Ouvira respostas de todo tipo.” (CUTI, 2008, p. 7)

A partir de então, depois de percorrer várias lojas sem sucesso, fatigado, mas não desanimado, impulsionado pela filha, entra em mais uma. “Com entusiasmo, entrou na loja seguinte. Cheia!” (CUTI, 2008, p. 7)

Percebe-se um diferencial na referência feita à atendente: “Uma mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido.” (CUTI, 2008, p. 7)

Por que mencionar a cor da atendente? Nesse ponto, é possível inferir que a atendente é branca e magra, padrão de beleza europeu assimilado pela sociedade atual.

Mas o ponto de vista não é do branco europeu que assume essa beleza como padrão aceito, portanto, na expressão *mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido*, percebe-se a intenção irônica, do escritor ao fazer essa referência.

Nesse sentido, vale lembrar Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) que, ao biografar o escritor, ressalta que ele questiona as estratégias “que a sociedade brasileira elabora para fortalecer – ainda que através de subterfúgios – as facetas do racismo e do preconceito.” (p. 12)

No conto “Boneca”, o escritor utiliza o ponto de vista contrário, na busca da boneca negra, da identidade negra ironiza os padrões europeus.

A jovem atendente apresenta ao pai diversas bonecas. Nenhuma negra. “Temos várias. Olha essa aqui a Barbie, a Xuxinha... [...] Chegou ontem e já vendeu quase tudo.” (CUTI, 2008, p. 7)

Na descrição das bonecas, novamente o padrão de beleza europeu é o que se faz presente, e o anúncio do alto índice de vendas deixa claro o interesse em se ressaltar a aceitação da “boneca branca” no mercado. Eis o racismo velado que tem marcado a permanência das estruturas de poder em nosso país.

Nessa mesma perspectiva, encontra-se a descrição do pacote feito para embrulhar a boneca: “lindo embrulho de motivações natalinas, em que se destacavam o Papai Noel, crianças louras e muita neve”. (CUTI, 2008, p. 9)

A alusão a “crianças louras”, certamente não é escolha aleatória, retoma os paradigmas ocidentalizados que ainda permeiam as relações de poder da sociedade brasileira.

Quem conduz a narrativa o faz num jogo, segundo o qual, ao mesmo tempo em que registra os fatos e traz ao leitor dados que reforçam que os protótipos que veiculam favorecem o sujeito branco, coloca o negro no papel de sujeito da trama, ele protagoniza a ação e o desfecho, bebendo uma “loura gelada”.

Como os identificadores se entrelaçam, o ponto de vista se sobressai na escolha vocabular que põe à prova a formação da identidade dos sujeitos negros brasileiros.

4.1.4. A linguagem como representação de um povo

Ainda no conto “Boneca”, o primeiro indício que chama atenção é a palavra “branca” referindo-se à atendente: “Uma mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido.” (CUTI, 2008, p. 7)

A escolha do adjetivo *subnutrido* esconde a crítica da magreza que se impõe como paradigma para a beleza das jovens, frustrando, principalmente, as jovens negras brasileiras que não se enquadram nesse padrão.

Nesse mesmo adjetivo, percebe-se, também, a presença de uma função apelativa na linguagem, que busca atuar sobre o receptor-leitor na construção de uma imagem que se distancia da até então padronizada. Por outro lado, constata-se um “trabalho de ressignificação que contraria os sentidos hegemônicos” (DUARTE, 2011, p. 394), quando os padrões de beleza são questionados.

Percebendo que a atendente só oferecia bonecas brancas, o protagonista (o pai) informa que está procurando uma boneca negra. A resposta é dada na ausência de palavras, nenhum comentário da atendente, seguido da informação: “Meia hora de espera.” (CUTI, 2008, p. 8)

Depois da espera, nova ausência de palavras, seguida da informação do dono da loja: “Tem sim!” (CUTI, 2008, p. 8)

A ausência de palavras surge como uma estratégia, o leitor deduz: A atendente não encontrou a boneca.

Para encontrar a boneca desejada, a atendente necessita da ajuda do patrão, que informa a localização da boneca. Percebe-se que as frases entrecortadas do dono da loja são marcadas por palavras escolhidas para demarcar a dificuldade em encontrar a boneca: “Procura melhor, na prateleira de baixo, lá em cima mesmo, perto da pia.” (CUTI, 2008, p. 8)

O leitor é informado pelo narrador que a moça sobe “novamente a escada, depois de sorrir um submisso constrangimento.” (CUTI, 2008, p. 8)

Num primeiro instante, esses dados parecem irrelevantes, mas, quando se pensa na representação dos sujeitos negros na sociedade brasileira, cada palavra assume uma nova dimensão: a da ausência. Ausência da história do povo negro brasileiro que não foi contada, omissão da literatura feita por escritores negros, negação das religiões de matrizes africanas, que tiveram seus tambores calados.

Finalmente, a boneca é achada; o dono da loja a entrega ao comprador, desculpando-se, e informa que a boneca encontra-se em falta, por estar sendo exportada para África. “Peço desculpa pela demora e pelo transtorno. [...] Mas o representante da firma disse que a firma está exportando para África.” (CUTI, 2008, p. 8)

África?

É a única palavra do repertório afro-brasileiro presente no conto, que, antecedida da palavra exportar, reporta aos processos diaspóricos, envolvendo os sujeitos negros ao longo da história.

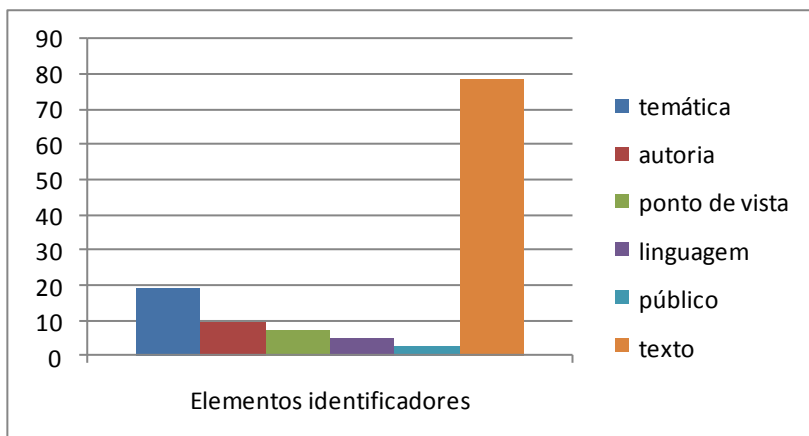
E, na sequência da narrativa: “Está certo, mas aqui também tem freguês, não é? O senhor é brasileiro?” (CUTI, 2008, p. 8)

O dono da loja não afirma, indaga. A indagação é seguida de uma pergunta relacionada à nacionalidade do freguês. Dois pontos de interrogação que carregam um pouco de ironia, pois, em um país onde mais de 50% da população é “mestiça”, a produção e aquisição, no caso do conto, de bonecas negras deveria ser habitual.

4.1.5. O olhar do(a) professor(a) para o conto

Na atividade em que foi solicitado aos participantes do Curso de formação de professores (descrito no Capítulo 4) que citassem os elementos identificadores de uma literatura afro-brasileira a partir da leitura dos contos, percebeu-se que, para o conto “Boneca”, de maneira geral, os cursistas encontraram dificuldades em especificar cada um dos elementos, conforme se pode averiguar no Gráfico a seguir:

Gráfico 1 - O conto de Cuti e os identificadores de uma literatura afro-brasileira



Observando o Gráfico, é possível notar que, no conto analisado, os cursistas, em sua maioria, não conseguiram identificar, no processo de leitura, os elementos apresentados por Eduardo de Assis Duarte, porém mais de 50% dos cursistas reconhecem que esse conto tem traços de literatura afro-brasileira.

O indicativo que leva os cursistas a inserir o conto “Boneca” na literatura afro-brasileira, segundo análise detalhada das respostas, é a procura do pai (narrador protagonista) por uma boneca negra, seguido do trecho no qual o dono da loja pede desculpas ao pai pela demora da atendente: “Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?” (CUTI, 2008, p. 8)

A procura pela boneca negra, acompanhada do trecho transcrito, é citada por mais de 40% dos cursistas que participaram dessa atividade.

Apesar de a temática ter sido citada por pouco mais de 11% dos cursistas, ela foi percebida pela maioria, uma vez que a procura pela boneca negra trata, em linhas gerais, do tema abordado pelo escritor.

Da mesma forma se pode pontuar a linguagem, já que trechos em que se encontram as palavras “boneca negra” e “África” foram citados.

Percebe-se, nesse primeiro momento, que os professores e as professoras reconheceram o conto como literatura afro-brasileira, mas encontraram dificuldades em destacar os elementos identificadores dessa literatura.

Por outro lado, há cursistas que não apenas citaram o conto, mas também apresentaram comentários consistentes. Um cursista, ao comentar o conto, lembrou que os brasileiros costumam dizer que não existe racismo no Brasil, mas que “há discursos e atitudes que mostram a hipocrisia em que vivemos em nosso país, a discriminação em todos os lugares e que atinge todas as classes sociais”.

Outro cursista cita o Ponto de Vista, realçando o uso da ironia/sátira para falar das cores das bonecas e da balconista por parte do narrador, bem como a utilização do diminutivo na descrição das bonecas: “a Xuxinha, a loirinha, a clarinha”].

Vale destacar mais um depoimento de um dos cursistas

BONECA “É que estou procurando uma boneca negra...”; encontramos nele uma forte crítica ao branqueamento, termo utilizado no artigo de Duarte, e que podemos evidenciar no trecho seguinte “Contemplou o lindo embrulho de motivações natalinas, em que se destacavam o Papai Noel, crianças louras e muita neve.” (CURSISTA R)

As manifestações dos cursistas são indicativas de que os identificadores não passaram despercebidos. Talvez, por se tratar de um curso modular, com prazos, e os(as) professores(as) não contarem com carga horária específica para resolverem as atividades do curso, não mergulharam mais profundamente na análise dos contos e identificação dos elementos identificadores.

Surpreende a autoria ter sido citada por menos de 5% dos cursistas, uma vez que foi disponibilizado um arquivo com a biografia dos escritores. Talvez, muitos cursistas não tenham tido contato com esse arquivo, ou não relacionaram os dados da biografia com a autoria. Admite-se, também, que esses elementos sejam espaços investigativos que não tenham sido explorados nos estudos literários em geral, estando em processo de construção, e que, como o conto “Boneca” os apresenta de maneira mais subjetiva, é compreensível a timidez com que foi tratado pelos cursistas.

Concluindo, os dados observados revelam que, no conto “Boneca”, a temática, autoria e o ponto de vista se destacam, dentre os elementos identificadores. A linguagem e o público, para esse conto, estão postos como elementos mais subjetivos, mas que se fazem presentes.

4.2. NEI LOPES – SAMBA EM VERSO E PROSA

Nei Braz Lopes ou apenas Nei Lopes, como ficou conhecido, nasceu em Irajá, Rio de Janeiro, em 9 de maio de 1942. Bacharelou-se em direito pela Faculdade Nacional de Direito. Optou pela música, pela literatura e por estudar a temática africana e afro-brasileira. A música é que o subtrai do mundo do direito. Conceição Evaristo (2011), ao biografá-lo, cita como suas canções mais conhecidas: “Goiabada cascão”, “Senhora da liberdade”, “Fidelidade partidária”, “Coisa da antiga”, “E eu não fui convidado”, “Baile no elite” e “Gostoso veneno”. Lembra, também, que entre seus intérpretes figuram Dona Ivone Lara, Alcione e João Nogueira.

Nei Lopes, ao se apresentar na literatura, traz toda a polifonia de quem desfila pelo samba. Seus Romances, poemas, canções, contos, ensaios deixam transparecer seu compromisso político com as questões étnico-raciais.

Conceição Evaristo (2011) ressalta que:

O seu contar, assim como o seu cantar, mais o seu trabalho de pesquisa se edificam por uma linha mestra fundada no desejo de elucidar a história do Brasil e de subvertê-la, incorporando valorativamente episódios vividos pelos africanos e seus descendentes. (p. 139/140)

Questionado, em entrevista, sobre como se dá a convivência do “poeta e o do músico com o pesquisador e o ficcionista”⁴⁴, responde: “Todos frequentam os mesmos ambientes e se nutrem das mesmas fontes. Então convivem muito bem.” Nessa mesma entrevista, declara que o grande papel do intelectual negro “deve ser atuar no combate à discriminação étnico-racial e trabalhar pela efetiva inclusão do negro na sociedade brasileira.”

Essas diferentes vertentes integradas e embasadas numa abordagem cultural dos sujeitos negros no Brasil dão o tom a sua obra.

Sua poesia fica registrada através do livro *Incursões sobre a pele*, datado de 1996. Ainda na literatura, escreveu um livro de contos e crônicas *Lapa-Irajá*, em 1994; um de crônicas, *Guimbaustrilho e outros mistérios suburbanos*, em 2001; um livro de contos, *Vinte contos e uns*

⁴⁴Entrevista concedida a Rafael Gomide Martins, disponível no site <http://www.letras.ufmg.br/literafro/data1/autores/110/dados1.pdf>. Último acesso em 31 de outubro de 2013.

trocados, em 2006; e o romance *Mandingas da mulata velha na cidade nova*, em 2009.

Seu amor pelo samba rendeu uma discografia composta por mais de dez CDs, datados de 1973 a 2009, de acordo com a biografia realizada por Conceição Evaristo (2011). Suas canções também são transpassadas pela ancestralidade africana, o cotidiano da comunidade na qual está inserido. Conceição Evaristo afirma que:

Ao se pensar a música e a dança como fatores de aglutinação, de socialização de indivíduos marginalizados dentro de um grupo social, a criação poético-musical de Nei Lopes pode ser entendida como uma estratégia consciente de busca e de construção de sentidos identitários. (p. 143)

Essa identidade com seus pares se torna transparente em seus escritos. Da música, da poesia para a prosa, revelando-se, através de seus romances, contos, crônicas, bem como de seus inúmeros ensaios, que reforçam o seu compromisso com a temática relacionada à cultura e à história africana, e, na esteira, seu compromisso identitário com a afro-brasilidade.

Diante dos inúmeros ensaios, se encontram “Cultura banta no Brasil, uma introdução afrodiáspórica”, de 1985; “Bantos, malês e identidade negra”, de 1988; *Dicionário banto do Brasil*, de 1996; *Novo dicionário banto do Brasil*, de 2003; *Dicionário escolar afro-brasileiro*, de 2007; *Dicionário literário afro-brasileiro*, de 2007.

Na introdução deste último, Nei Lopes observa: “Este é um dicionário literário afro-brasileiro, mas não um dicionário da Literatura afro-brasileira.” E esclarece que o livro trata de literatura, mas que não irá se ocupar especificamente da literatura feita por negros. Informa, também, que a literatura afro-brasileira é um conceito em construção, havendo estudiosos que se posicionam favoravelmente a sua especificidade e outros que consideram que ela pode compor a literatura brasileira, sem, no entanto, necessitar nomeação específica. Transparece, portanto, nessa colocação que essa literatura se faz presente no cerne da literatura brasileira e deve ser considerada como tal.

Nei Lopes, a exemplo de outros estudiosos que se dedicaram e se dedicam à construção de um conceito de literatura afro-brasileira, reconhece Luiz Gama como o grande pioneiro da literatura escrita por autores negros.

A obra de Nei Lopes é perpassada pelas suas pesquisas e vivências. Conceição Evaristo (2011) reconhece a versatilidade do escritor que “utiliza a liberdade de criação que é permitida à literatura, lembrando o que Aristóteles proclamou um dia como a diferença entre o historiador e o poeta. Enquanto um diz o que aconteceu, o outro diz o que poderia acontecer.” (p. 145)

Desse escritor de diversas nuances, será visitado o conto “Uma furtiva lágrima”.

4.2.1. “Uma furtiva lágrima” por Nei Lopes

O conto “Uma furtiva lágrima”⁴⁵ é um dos 26 contos do livro *20 contos e uns trocados* (2006). O escritor, na orelha do livro, esclarece que na obra se encontram vinte contos e mais seis, considerados *os trocados*. Os contos retratam o cotidiano de moradores de diferentes locais do Rio de Janeiro.

Segundo Nei Lopes:

O conto ‘Uma furtiva lágrima’ tem por ambiente o mundo do samba, que é a constante e maior referência da minha obra ficcional. Vivi nesse mundo metade da minha vida e nele observei, sempre, a riqueza de tipos, situações, dramas, tragédias, comédias e farsas. Tudo isso alimenta meu trabalho de contista, romancista e cronista. E ‘Uma furtiva lágrima’ é um exemplo perfeito: o velho recreativista, burlando a solidão com o samba; suas diversas esposas; os filhos aproveitadores; as noras interesseiras... Tudo isso existe. E eu conheço bem de perto. Realismo, meio fantástico, talvez. (LOPES, 2013)⁴⁶

4.2.2. “Realismo, meio fantástico”, na temática de “Uma furtiva lágrima.”

O conto “Uma furtiva lágrima”, segundo o próprio escritor, tem como pano de fundo o mundo do samba, recuperando a memória dessa

⁴⁵ O autor autorizou a publicação do conto para este estudo, portanto, o conto completo está disponível nos anexos.

⁴⁶ Descrição enviada pelo autor por e-mail, especialmente para este trabalho, em 29 de outubro de 2013.

tradição cultural no Brasil. A personagem principal, sua trajetória e sua íntima ligação com o samba se fazem arte nas mãos do escritor.

Percebe-se que, ao tratar do carnaval, uma denúncia em relação ao protagonismo negro, ou seja, se, na sua fundação, a escola de samba tinha como espinha dorsal a comunidade de origem, na atualidade, os holofotes se voltam para as celebridades.

E o narrador onisciente inicia o conto, denunciando:

Quem vê aqueles senhores, cansados, mas empertigados, que vêm no fim de cada escola de samba no desfile principal, certamente imagina o que lhes vai n'alma. 'Ali outrora retumbaram hinos', diria um poeta parnasiano. Entretanto, muitos dos que veem aqueles pés muitas vezes arrastados e aqueles acenos com os chapéus de palhinha talvez não lembrem que, antes eles, vinham à frente de suas agremiações, como heróis fundadores que são, orgulhosos, num gestual que simbolicamente dizia: 'Vejam! Todo o esplendor de que vocês desfrutarão agora, fomos nós que semeamos, com nosso suor e nosso sangue; para oferecer hoje a vocês, respeitável público!' (LOPES, 2006, p. 111)

A crítica à mudança do foco dado ao carnaval também se depreende no trecho a seguir:

Antigamente, Seu Manduca vinha na frente, com mais onze colegas, de porte e história semelhantes aos seus. Formavam ao seu lado, todo ano, próceres como Ernane Feijoada, Paulo Carvoeiro, Tião Miquimba, Sebinho, Antônio Bagunça, João Cabeça de Pombo e outros. De uns tempos para cá, entretanto, a grande parada do samba passou a exigir menos fleugma e mais performance; menos cadência e mais acrobacias; menos tradição e mais espetaculosidade. Aí, Seu Manduca e seus camaradas, entre os quais incluem-se algumas respeitáveis senhoras, como Rita Fuzarca, Jupira Moleque e Léa Formiga, foram passados lá para o último setor. (LOPES, 2006, p. 112)

Quem eram as verdadeiras personagens do carnaval e quem está evidenciado nos dias atuais? O grande espetáculo ganha espaço e a comunidade negra deixa de ser destaque. Porém, no conto de Nei Lopes,

essa comunidade é tema. Praticamente todas as personagens do conto “Uma furtiva lágrima” estão relacionadas ao samba: Seu Manduca, personagem principal,

Dançou dança de velho nos Turumbambas da Barafunda, um cordão de péssima fama no Morro do Pinto; saiu como porta-machado no Flor do Lavradio, ainda no tempo dos ranchos; pintou os canecos no Macaco é o Outro, um bloco endiabrado; saiu no Deixa Malhar ainda rapazinho; afrontou as convenções sociais no Faz Vergonha de Vila Isabel; e, bem mais tarde, lastreado em toda essa experiência e em todo o seu talento, fundou, com um grupo de vizinhos leopoldinenses, o G.R.E.S. Aliados da Capelinha. (LOPES, 2006, p. 111)

E continua falando de Seu Manduca e sua ligação com o samba: “Hoje, Seu Manduca sai (‘quem, desfila é soldado’, costuma dizer) na Velha Guarda da escola que ajudou a fundar. E chova ou faça noite enluarada, todo ano lá está ele, [...]” (LOPES, 2006, p. 112)

No que diz respeito aos demais personagens: Tomás, segundo diretor da Capelinha [...], Nonô gosta mesmo é de escrever e compor samba, Dona Eulália sai na ala das baianas; Dona Ernestina, também componente da aguerrida Ala das Baianas dos Aliados da Capelinha.

As personagens marcam o espaço narrativo, Seu Manduca, no enredo, volta a ser protagonista.

4.2.3. Um ponto de vista instaurado num território negro

O conto transcorre através do ponto de vista de um narrador onisciente. A vida de suas personagens é exibida através de detalhes que denunciam a participação destas no mundo do carnaval e do samba. O narrador, ao descrever a relação de Seu Manduca com o samba, por exemplo, entra no guarda-roupa da personagem, apresentando todo o arsenal do vestuário, transparecendo ter intimidade com os desfiles de escola de samba:

E chova ou faça noite enluarada, todo ano lá está ele, terno completo ou casaca, conforme o enredo; chapéu-chile, coco ou cartola, de acordo com o tema; gravata-borboleta ou plastron, consoante a época da trama; luvas e bengalas, se o enredo pedir; e, em qualquer circunstância, sapatos feitos

sob medida e aquela elegância inata, sóbria, natural, que é o dom maior de todo e qualquer sambista dos bons tempos. (LOPES, 2006, p. 112)

No desenvolver do conto, a valorização da personagem principal revela uma ancestralidade através da biografia narrada: fundou o G.R.E.S. Aliado da Capelinha; hoje sai na velha guarda da escola; 85 anos de vida, 70 e tantos anos de recreativismo, três de viuvez e 25 de aposentadoria; “saúde invejável, mantida à custa das ervas do quintal e duma alimentação sem gorduras, químicas ou agrotóxicos”; viúvo – quatro vezes; bem aposentado.

O narrador não declara a cor de seus personagens, mas descortina um território negro⁴⁷, que se firma e afirma pelo amor ao samba. E é o samba, que funciona para a personagem principal, de 85 anos de idade, como “ponte de safena”, ou seja, que dá vida a Seu Manduca.

Seu Manduca é aposentado, “Mas conseguiu aposentar-se bem [...]. E isto, graças à boa influência do general Theodoro Lopes, então um dos grandes da República, velho amigo da família e, na época, o único crioulo de alta patente nas Forças Armadas brasileiras.” (LOPES, 2006, p. 114)

Uma mudança no ponto de vista habitual: primeiro, costumeiramente, os seus Manducas que habitam as narrativas tradicionais e/ou clássicas não se aposentam bem; segundo, quando conseguem algum benefício, este é delegado por uma personagem branca, que detém o poder.

⁴⁷ Partindo da ideia apresentada por Raquel Rolnik, que discorre sobre os territórios negros nas cidades brasileiras e afirma que “e no Rio de Janeiro a luta pela apropriação do solo urbano acabou por consolidar as favelas como os espaços mais caracterizadamente negros da cidade é porque para ali afluiu uma mistura peculiar de histórias, um caminho singular que passou pela África, pela experiência da senzala e pelo deslocamento e marginalização operados pela abolição e a República. Da mesma forma, embora a população negra de São Paulo fosse menor do que a do Rio na década de 20, na Barra Funda, Bexiga, Liberdade, além de certos pontos da Sé, não só moravam negros como se configuraram territórios negros importantes, com **suas escolas de samba**, terreiros, [...]” (grifo meu) Raquel Rolnik Professora da PUC-Campinas (Mestrado em Urbanismo) e Secretária Nacional de Programas Urbanos do Ministério das Cidades. Texto escrito em 1989 e publicado pela primeira vez na Revista de Estudos Afro-Asiáticos 17 – CEAA, Universidade Cândido Mendes, setembro de 1989. Disponível em <http://raquelrolnik.files.wordpress.com/2013/04/territc3b3rios-negros.pdf>. Acesso em 07 de novembro de 2013.

Esse olhar do narrador para a vida de seu Manduca sinaliza uma “inconsciência negra”⁴⁸, como algo que está latente no escritor e que extravasa nas palavras do narrador.

4.2.4. A linguagem que “sai (não desfila)” n(d)o conto

“Hoje, Seu Manduca sai (‘quem desfila é soldado’, costuma dizer) na Velha Guarda da escola que ajudou a fundar.” (LOPES, 2006, p. 112); “[...] apesar de sair (quem desfila é soldado)” (LOPES, 2006, p. 114) – O narrador apresenta as explicações, a escolha da palavra, que rompe com as relações de autoritarismo, de regras, quando se pensa na palavra desfile, que pode ser definida como “marchar ou passar em filas; seguir-se um ao outro”⁴⁹. Essa ruptura se fortalece no verbo “sair”, que traz as conotações de exposição, de liberdade, de exteriorização de sentimentos.

Na relação da fundação das agremiações com a própria história da participação dos negros na construção do país, heróis invisíveis que são, “num gestual que simbolicamente dizia: ‘Vejam! Todo o esplendor de que vocês desfrutarão agora, fomos nós que semeamos, com nosso suor e nosso sangue; para oferecer hoje a vocês, respeitável público!’” (LOPES, 2006, p. 111)

No trecho anterior, a linguagem se configura por um grupo de palavras que se unem não só para expressar a presença do negro, num dos maiores espetáculos brasileiros, mas também todo trabalho escravo e livre que marcam a presença negra no Brasil.

Traz ao cenário a palavra porta-machado - “saiu como porta-machado no Flor do Lavradio, ainda no tempo dos ranchos” (LOPES, 2006, p. 111), que, segundo Louise Peres⁵⁰, remonta aos bateadores que cercavam o casal de baliza e porta estandarte brandindo “machadinhas” no tempo dos ranchos.

⁴⁸ Segundo Cuti (2011) “*inconsciência negra*, algo que não é o resultado de mera elaboração intelectual, algo que, por ter sido já elaborado, vai além dela. Pertence mesmo ao estar-no-mundo.” (grifo do autor) (p. 55)

⁴⁹ definição retirada do dicionário Michaelis: Dicionário de Português Online. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=desfilar>. Acesso em 7 de novembro de 2013.

⁵⁰ Louise Peres - Veja Rio - 07/02/2012 – ABC do Samba. Disponível em <http://clubalfa.abril.com.br/entretenimento/especial/o-abc-do-samba/> Acesso em 7 de novembro de 2013.

Aparentemente, num amálgama de Othelo, de Shakespeare, e Otelô (Grande Otelô), surge a personagem de nome Lord Othelo, que declama, no primeiro casamento de Seu Manduca, o poema do “Negrinho Bastião”. Pesquisas, no sentido de identificar a existência desse poema, não encontraram nenhum registro.

Segundo Deise de Brito (2011), “Bastiãozinho” foi um dos apelidos de infância de Grande Otelô, o que permite inferir que a escolha do nome Lord Othelo e do poema “Negrinho Bastião” não foram aleatórias e que essas analogias podem estar relacionadas ao fato de o escritor, sendo pesquisador, cujo trabalho “é referência entre os estudos e cultura afro-brasileira” (EVARISTO, 2011, p. 140) ter utilizado esses nomes propositalmente.

Ao se referir às cores utilizadas para a decoração da festa do terceiro casamento de Seu Manduca, relaciona o vermelho e o branco, utilizados na escola de samba do protagonista e por Xangô, que é um orixá ligado à força.

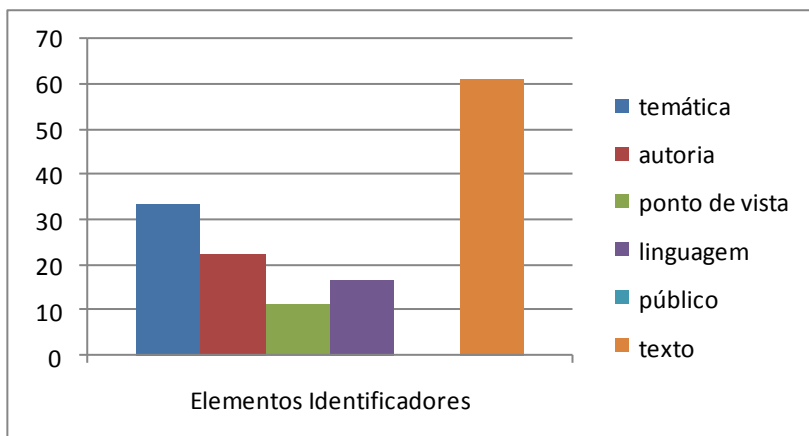
Esses trechos e palavras se afinam com a definição de linguagem feita por Eduardo de Assis Duarte (2011), pois apontam para “uma discursividade que ressalta ritmos, entonações e, mesmo, toda uma semântica própria, empenhada muitas vezes num trabalho de ressignificação que contraria sentidos hegemônicos na língua.” (p. 394)

Portanto, o conto aqui analisado apresenta uma linguagem que identifica uma literatura afro-brasileira.

4.2.5. O(a) professor(a) descortinando “Uma furtiva lágrima”

Como já foi revelado na análise do conto de Cuti, o(a)s professore(a)s participantes do Curso de formação de professores observaram a presença de elementos identificadores de uma literatura afro-brasileira, a partir da leitura dos cinco contos, que estão sendo aqui analisados, percebeu-se que, para o conto “Uma furtiva lágrima”, novamente, os cursistas verificaram traços de afro-brasilidade em trechos do texto, mas, conforme se pode averiguar no Gráfico, a seguir, a menção aos elementos identificadores não foi alcançada pela maioria.

Gráfico 2 – Presença de identificadores no conto de Nei Lopes



O Gráfico demonstra que os cursistas concebem a existência de uma literatura afro-brasileira e que, neste universo, os elementos identificadores ainda engatinham. Portanto, a temática se evidencia, seguida da linguagem, que, neste conto de Nei Lopes, é permeada pelo samba, universo marcadamente brasileiro e, naturalizado como constituinte da cultura da população negra, o que facilita o reconhecimento por parte dos cursistas.

Essa afirmação se fundamenta no fato de que no inconsciente coletivo se insurge a ideia de que “samba é coisa de negro”, automaticamente, um conto que fala de samba, de carnaval se encaixa na literatura afro-brasileira.

A afirmativa é falsa? É possível encontrar na história dados que adunam os sujeitos negros às origens do samba, porém se faz necessário positivar o reduto do samba e do carnaval como território negro, de manifestação cultural, uma vez que a alegação também transporta uma carga de negatividade, que limita o universo dos sujeitos negros, já que se perdem de vista as nuances culturais e de resistência desse gênero musical.

Observando o Gráfico, percebe-se que nenhum cursista considerou a possibilidade da existência de um público leitor negro. Esse dado poderia ser um indício de que, para esses cursistas, inexistente a perspectiva de se investir na criação de um público alvo formado pelos negros e negras brasileiras? A leitura do elemento identificador

“público” não foi devidamente analisada? A temática envolvendo carnaval e samba não cria essa expectativa?

Esses questionamentos servem para se pensar a proposta dos *Cadernos Negros*, que buscavam esse público ideal, capaz de se identificar na escrita feita por negros(as). Os relatos dos integrantes do Quilombohoje retratam algumas experiências feitas na busca desse leitor “ideal”, como a narrada por Cuti (2011):

O Assunção me disse: ‘Olha, tem uma mulher que disse que todo dia toca o CD’. Então veja: você está comunicando com um universo de ouvintes e leitores que talvez antes não tenham sido leitores ou ouvintes de poesia. E, esse universo pensa, esse universo sente, esse universo tem em si uma concepção muito própria do que ele gosta, e é nesse contato que a gente vai fazendo, como disse a Nazareth, a obra. (p. 58)

Esses cursistas são professores de Literatura e, dentre os identificadores, o único que lhes passa totalmente despercebido é o público. Pensando no papel de mediador entre o jovem leitor e o texto literário, que lhes foi apontado no início deste estudo, esse dado se torna pelo menos preocupante.

Outro dado que pode ser destacado é que, dos setenta e dois cursistas que responderam essa atividade, apenas dezoito perceberam o conto “Uma furtiva lágrima” como um conto afro-brasileiro. Estes citaram trechos do conto ao fazer essa relação. Destaca-se um cursista, que além de mencionar, teceu o seguinte comentário:

Um dos contos que, no meu modo de ver, mais demonstra aspectos da literatura afro-brasileira é “Uma furtiva lágrima”, de Nei Lopes. A temática envolvendo elemento de cultura afro-brasileira – escola de samba – e religiosidade: “(...) A sede da Capelinha toda embandeirada de vermelho e branco, cores da escola e do Xangô Ogodô de Seu Manduca (...)” (CursistaS)

O depoimento do cursista parece imprimir a ação dos contos sobre o leitor. Percebe-se que a leitura literária impacta seus leitores de forma diferenciada. A percepção desse cursista extrapola a simples citação e se arrisca na tessitura de comentários.

Essa declaração acima também auxilia no esclarecimento de que os cursistas se sentem à vontade em escolher alguns contos, e que esta

opção leva em conta traços de literatura afro-brasileira, registrada por meio de pequenos excertos extraídos do conto eleito por eles.

Nessa perspectiva, o número de dezoito cursistas, que citaram o conto em análise, não fragiliza a inserção do mesmo no contexto da literatura afro-brasileira, significa que, no âmbito dos cinco contos apresentados e para esse grupo de setenta e dois professores(as), ele não foi o conto que mais chamou a atenção. Essa ideia se faz presente no depoimento do cursista que, dentre as suas escolhas, reporta-se apenas ao conto “Olhos d’água”. Ele relata “Os demais contos também apresentam algumas características, no entanto, no que identifiquei melhor foi o citado acima.” (Cursista T)

Nota-se, portanto, que os cursistas optaram por alguns contos em detrimento de outros, o que é admissível, uma vez que a atividade permite essa abertura.

4.3. JÚLIO EMÍLIO BRAZ, ESCRITOR DE JOVENS LEITORES

Olhei de novo e todos estavam lá.
A família de meu pai. Pretinhos, pretinhos.
Aquele primo, aquela tia, meus avós. Muita gente.
Sorri para meu pai e entendi tudo.

BRAZ, 1997, p. 52

Júlio Emílio Braz⁵¹ nasceu em abril de 1959, em Minas Gerais, mudando-se para o Rio aos cinco anos de idade. Cursou o ensino médio em Contabilidade. Iniciou o curso superior, porém não o concluiu.

Elisângela Aparecida Lopes (2011), ao biografá-lo, cita seu interesse pela leitura, em especial pelas histórias de terror, despertado aos 6 anos de idade. Certamente, foi esse interesse que o transformou em roteirista e, posteriormente, em escritor de quadrinhos de terror e história de banguê-banguê.

Júlio Emílio Braz já publicou mais de 100 textos literários, voltados ao público infantil e, principalmente, infantojuvenil. Diz que resolveu escrever para as crianças e os adolescentes ao perceber que “a grande maioria dos autores simplesmente negligenciavam os temas da

⁵¹ A biografia desse escritor teve como texto base a biografia apresentada por Elisângela Aparecida Lopes, no volume 3 do livro *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica* (2011), organizado por Eduardo de Assis Duarte.

atualidade que, direta ou indiretamente, diziam respeito a esse público.” (BRAZ, 1997)

Em 1988, publicou o livro *Saguairu*, que lhe rendeu o prêmio Jabuti de autor revelação. Outro livro seu, *Crianças na escuridão*, conquistou, no exterior, os prêmios Austrian Children Book Award e o Blue Cobra Award.

Dentre as obras de Júlio Emílio Braz, cabe lembrar o livro *Pretinha, eu?* por se tratar de texto bastante revelador. Nele, Júlio se permite apresentar em meio ao conflito racial gerado em nosso país pela miscigenação e suas implicações.

Além de *Pretinha, eu?* Outros livros do escritor tratam de temas que se instauram no espaço da literatura afro-brasileira, tais como *Felicidade não tem cor*, de 1994 e *Na cor da pele*, de 2000, destacados por Elisângela Aparecida Lopes (2011).

Dentre os escritores selecionados para este estudo, Júlio Emílio Braz é o que mais circula no espaço de Escolas de Educação Básica. Isso, talvez, por se tratar de um escritor cujos textos literários convergem para um público leitor infanto-juvenil.

Júlio Emílio Braz apresenta, entre suas obras, recolhas de lendas africanas. No seu repertório, outros temas relacionados à sociedade brasileira são abordados, tais como sexualidade e conflitos advindos de relacionamentos.

Para este estudo, o conto escolhido, conforme mencionado anteriormente, foi “A descida”.

4.3.1. “A descida”, um conto abraçado por Júlio

O conto “A descida”⁵² foi enviado por Júlio Emílio Braz, em 2011, digitalizado, para compor o acervo de contos do curso “A literatura no contexto de sala de aula – trabalhando com contos”.

O conto encontra-se, atualmente, disponível para download no site <http://www.julioemiliobraz.com/>, cabendo esclarecer que ainda não foi publicado em livro.⁵³

⁵² O conto se encontra nos anexos, tendo sido autorizado pelo autor sua publicação neste trabalho.

⁵³ Apesar de, no site, constar a informação de que o conto foi publicado em livro que se encontra esgotado, esta informação é equivocada, conforme notificação que segue: “Cara Maria Aparecida, O site está com informação errada. Ocorre que o conto foi oferecido para fazer parte de uma coletânea, e, nesta ocasião, com tudo acertado para a publicação, o conto foi colocado no site. Mas quando

O conto “A descida” é uma narração em primeira pessoa. O narrador, um menino, relata a situação de medo e apreensão vivida por ele e sua irmã, antes e após a invasão do barraco de sua família pelo chefe do morro.

Sobre o conto, Júlio Emílio Braz observa o seguinte:

O conto ‘A Descida’ em si, ele não é necessariamente constituído por lembranças de meu passado como morador de comunidades cariocas. Vim de Minas Gerais, muito novo e morei em várias delas: Maré, Parque União, Parque Rubens Vaz, Baixa do Sapateiro, e como morador de tais comunidades vi muita coisa ruim (apesar de, justiça seja feita, não ser nem um milionésimo do que ocorre hoje em dia; não era romântica mas não era igualmente essa selvageria que vemos em muitas delas pelo Brasil). Nada comparado ao que relato em ‘A Descida’. Tais histórias entraram muito mais tarde em minha vida e por conta do ofício que abracei, há 33 anos atrás (fiz os 33 ontem, no dia 31 de outubro). Como egresso da rede pública de ensino do Rio de Janeiro (E.M Dilermando Cruz, em Bonsucesso, e Colégio Estadual Clóvis Monteiro, em Higienópolis), adoro visitar escolas públicas para falar sobre meus livros, em particular, e sobre literatura no geral, pois acredito que é na escola pública que a crença no papel transformador da leitura e da educação deve ser incutido quase como religião (perdoem o exagero). Não há crescimento real se o social não vier atrelado ao capital cultural e educacional que um ser humano leve consigo pela vida afora. Ler é pensar, refletir e, principalmente, adquirir a capacidade de permanente questionamento. Foi através de tais visitas (gosto de ir em qualquer escola pública, mas aquelas que ficam em comunidades carentes e até perigosas são as que mais me interessam)

o livro ficou pronto, o autor foi informado que o conto A DESCIDA não havia sido incluído. Portanto, embora tenha sido aprovado pela editora para publicação, ele de fato não foi publicado, e continua inédito. Pode colocar em sua tese que a informação foi dada pela secretária do autor ou que foi em depoimento do próprio, em contato pessoal para esclarecer dúvidas. um abraço.
Regina Helena. secretária

que ouvi relatos em tudo comuns ao que narro em ‘A Descida’. Nenhuma em particular, mas muitas que amalgamaram o que relato neste conto. Enche-me de vergonha dizer que, apesar de tê-lo escrito há mais de vinte anos, essa narrativa ainda esteja cheia de infame verdade e se repita cotidianamente pelo país. Longe da propaganda oficial e por si só triunfalista, o Brasil ainda tem histórias muito tristes e vergonhosas a serem contadas. Qualquer pessoa pode contá-las, mas, muitas vezes, quem a sente ou sentiu na carne tem a capacidade de contar melhor. Acho que é nesse diferencial que podemos encontrar uma singularidade no discurso de um autor afrodescendente: não pela sua pura e simples pigmentação acentuada, mas, acima de tudo, pela sua vivência. Assim foi com Lima Barreto, com Carolina Maria de Jesus e, em certa medida, aconteceu comigo.(BRAZ, 2013)⁵⁴

Júlio Emílio Braz, neste conto, traz a realidade dura dos que buscam sobreviver nas favelas brasileiras, convivendo com o tráfico e o abandono por parte das autoridades.

4.3.2. A vivência – não a experiência – se faz escrita

Ao falar sobre o conto, o escritor esclarece que não experienciou situação semelhante a que apresenta em seu conto, mas, morador que foi de favela no Rio e ouvinte atento de alunos e alunas de escolas públicas, vivencia as histórias que presenciou e ouviu e, no papel de “griot”, repassa essas vivências.

O que se faz vivência no conto “A descida”? A leitura do conto nos apresenta a dura realidade dos moradores das favelas brasileiras. Capta-se o desenvolvimento de uma temática contemporânea, a qual vai se pautar no que Zilá Bernd (2011) expõe como “a grande marca identitária da literatura negra brasileira”, que, segundo a autora, é o sistema de exclusão ao qual o negro está exposto, resquício do 13 de maio de 1888.

⁵⁴ E-mail enviado pelo escritor, em 01 de novembro, em resposta a uma solicitação para que encaminhasse um pequeno depoimento sobre o conto “A descida”, como parte dessa literatura de autoria negra.

As senzalas se fecham e os negros e descendentes de negros sobem para o morro, para as favelas. O conto não faz menção à senzala, mas demonstra que a situação não mudou muito: “Pai pegava pesado, mas cadê grana?” (BRAZ, s/d)

A situação de miséria continua, não existe perspectiva de ascensão econômica: “Apenas olhos que vigiam, que ficam espiando nas gretas do barraco, pelos becos, vigiando tudo.” (BRAZ, s/d)

E a liberdade onde fica? Observa-se que a vida dos moradores é controlada, *vigiando tudo*, portanto, nada passa despercebido: “Fiando-se na proteção enganosa do DPO, na discursaria dos políticos que prometiam mundos e fundos quando subiam o morro com uma bica de água na mão, dizia mais do que fazia, falava mais do que acreditava e aborrecia todo mundo.” (BRAZ, s/d)

A polícia (DPO – Destacamento de Polícia Ostensivo) não é sinônimo de proteção, e os políticos se transformam em sinal de aborrecimento: “Tinha sempre alguém pra cochichar no ouvido do dono do morro.” (BRAZ, s/d)

Se a maioria dos antepassados dos habitantes dos morros sofreu nas garras do “Sinhô”, hoje esses sofrem o jugo do “dono do morro”.

Esses excertos trazem alguns exemplos das denúncias que se desenvolvem ao longo do conto, tais como, o jogo do poder, a impunidade, a dificuldade dos moradores dos morros em construir uma vida digna.

Vale ressaltar que essa temática explorada por Júlio Emílio Braz se faz presente em filmes, músicas, sendo bastante recorrente na literatura. Muitos escritores afro-brasileiros e não afro-brasileiros discorrem sobre essa temática.

Nesse aspecto, torna-se evidente que a temática por si só, não garante plenamente a inserção desse conto no rol de escrita afro-brasileira.

4.3.3. Escrever de dentro, eis a questão

O depoimento de Júlio Emílio Braz permite a constatação de que os elementos propostos para identificar uma literatura afro-brasileira estão interligados. Portanto, quando se pensa no ponto de vista do conto de Júlio, não se ignora que o olhar sobre esse conto é o olhar de um escritor negro, que se transfigura na imagem de um menino que sente medo, mas não é um menino qualquer e não se trata de qualquer medo.

O escritor dá voz a um menino que vive na favela, espaço no qual habitam, como já foi mencionado anteriormente, a maioria dos afrodescendentes brasileiros.

O ponto de vista de um menino consolida, de certa forma, a fala do escritor, quando, em seu depoimento, relata que ouviu muitos depoimentos de jovens, mas, ao mesmo tempo, passa pela sua vivência de se identificar negro, numa sociedade eurocêntrica.

O menino, narrador onisciente, traz a voz do pai, o adulto que vai expressar sua indignação: “Morro não é lugar pra criar filho, não, mulher – [...]” (BRAZ, s/d)

A ideia de solidão, vivida no morro, na voz da mãe: “Ninguém tem amigo aqui em cima, homem.” (BRAZ, s/d) remete a um pensamento pouco explorado, pois, em geral, os espaços periféricos são mostrados como espaços de conflito, porém de solidariedade. Esta última não aparece no conto, ficando transparente no momento da morte do pai, que vivia falando mais do que devia: “Todo mundo dizia à boca pequena que o pai estava procurando. Que ia acabar encontrando.” (BRAZ, s/d)

Foram mortos o pai e a mãe por Marimba e sua gente.

O protagonista narrador toma sua irmã pelos braços e vai descendo o morro, enfrentando as dificuldades, as contrariedades, a confirmação de que, na adversidade, os amigos desaparecem. Essa confirmação vem através de um amigo de seu pai, a quem pedem asilo, mas são iludidos, o senhor dá asilo, mas chama o “dono do morro”.

Uma longa descida até o início do morro, marcada por encontro com cachorro, acompanhada de chuva e trovões, escorregões. Chegando ao início do morro, são abordados por um policial:

- A coisa tá bem ruim lá em cima, não? – comentou ele.

- Já esteve pior – respondi, descendo para cidade, ainda sem saber para onde ir ou o que fazer, mas, mesmo assim, vivo.

Vivo

É vivo.

Já era alguma coisa. Não muito, mas mesmo assim, alguma coisa. (BRAZ, s/d)

Aos últimos fatos apresentados cabem algumas ponderações: a trama é muito bem tecida, os fatos são apresentados de modo a enredar o leitor. O ponto de vista de um menino aproxima jovens leitores, facilitando maior cumplicidade entre eles e o texto. Apesar de toda a

situação contrária, a resistência e persistência do menino e sua irmã imperam.

Esse ponto de vista de superação, de reconhecer as adversidades, mas, ao mesmo tempo, vislumbrar novas possibilidades, não como uma visão ingênua de que tudo vai dar certo, mas acreditando que é possível recomeçar, transparece uma desconstrução dos modelos antigos, utópicos e pouco emancipatórios, de que ao negro só caberia a resignação.

O texto narrativo não tem compromisso com a apresentação de novos paradigmas, mas o leitor, aguçado pela garra do narrador protagonista, pode traçar para si e para seus pares expectativas de um descer para (des)(re)construir. Essa relação da literatura com a sociedade, como meio de educar cidadãos, pode despontar.

4.3.4. A linguagem nem sempre explícita na literatura afro-brasileira

A linguagem, na perspectiva afro-brasileira, busca romper com estereótipos, ou seja, há uma ressignificação dos modelos canônicos, um despojamento, que vai na contramão, rompe com a escolha de vocábulos previsíveis e avança na utilização de expressões, que emblematicamente dão ao texto um tom de afro-brasilidade.

No conto “A descida”, não se encontram indícios semânticos que auxiliem na identificação de uma linguagem própria, da mesma forma que não se encontram vocábulos vinculados à cultura, religiosidade ou a qualquer outro processo civilizatório africano.

Auscultando o texto, a partir da relação de sua temática, a favela – como representação contemporânea, que traz na memória a tragédia, sem ônus para os brancos, de 14 de maio. Deixam as senzalas e continuam sendo vigiados *olhos que vigiam*, impedindo-os de serem totalmente livres.

Outra expressão que remete à falta de liberdade é *dono do morro*. As famílias possuem seus barracos, que já não remete à moradia adequada, mas não são livres, são vigiadas e tolhidas, até na liberdade de expressão, pelo *dono do morro*.

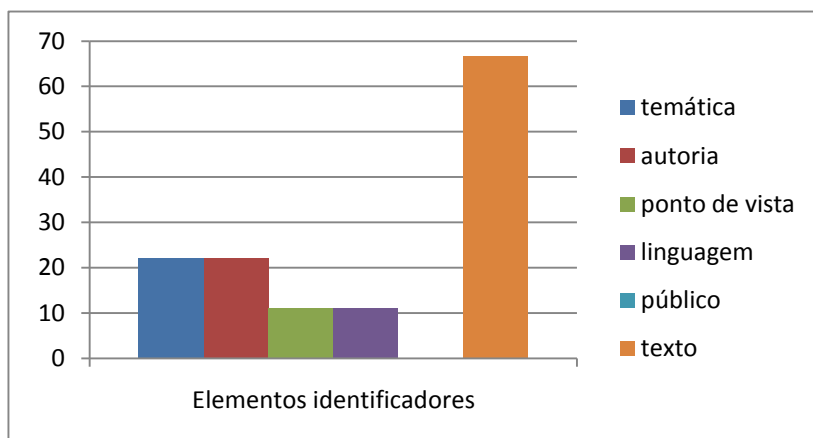
A linguagem, neste conto, se encontra mais voltada em tornar verossímeis os fatos apresentados, verossimilhança e não realidade, enredando o leitor na trama.

4.3.5. Os professores em contato com “A descida”

Já anunciado anteriormente, cada análise de conto se complementa com a percepção dos professores e professoras da rede pública estadual de Santa Catarina que vivenciaram, por quatro meses, atividades geradas a partir da literatura afro-brasileira.

Novamente, o que esses profissionais intuíram, lendo os contos em diálogo com os prováveis elementos identificadores de uma literatura afro-brasileira, será apresentado. A seguir, o registro, em Gráfico, sobre o conto “A descida”.

Gráfico 3 – Os identificadores e o conto de Júlio Emílio Braz



Como nos Gráficos mostrados anteriormente, para os contos “Boneca”, de Cuti e “Uma furtiva lágrima”, de Nei Lopes, os resultados apresentados para o conto “A descida”, de Júlio Emílio Braz, apresenta dados que se assemelham.

A percepção do conto como pertencente à literatura afro-brasileira foi feita por 25% dos cursistas. Dentre estes, 33% citaram algum elemento identificador. A temática e a autoria, ainda que em pequeníssima escala, foram mencionadas; a identificação da linguagem e o ponto de vista, como identificadores, foram considerados praticamente irrelevantes; e o público sequer foi citado.

Ler a favela como temática afro-brasileira e, ou perceber a afro-brasilidade de um texto que ocorra no espaço do morro não parece tarefa complicada, apesar de que vários cursistas não relacionaram o conto “A descida” como conto afro-brasileiro (apenas 25%).

Dentre os contos analisados, é o único que não traz nenhuma palavra do repertório negro. O ambiente, a situação de marginalização é que se configura como representante da literatura afro-brasileira. Um dos cursistas retratou essa situação

O conto “A descida” não traz características explícitas dos personagens, mas podemos relacionar o “pai”, personagem perseguido, bem como as características da família, do ambiente e a própria situação remete a uma situação que pode ter semelhança a um povo escravizado (Cursista U)

Ou na apresentação de trechos retirados do conto, como o que segue

Minha mãe apenas ouvia, melancolia nos olhos, dor guardada pra ela mesma, lá no fundo, ou escondida do pai durante a noite sem dormir, chorando, os olhos presos na frágil segurança da porta do barraco.

Não dizia, mas tinha medo. Pedia cuidado.

Chorava e pedia pro pai falar menos. Dizia que seria melhor cuidarmos da nossa vida e esquecer o resto. Não ver. Não ouvir.” “A mãe ainda tentou argumentar. Queria nos tirar do morro.” (Trecho do conto, recortado pelo cursista)

Observa-se que os cursistas que citaram o conto “A descida” conseguiram fazê-lo com propriedade, realçando que se trata de uma escolha e que, a alusão ao conto por parte dos cursistas se instaura como ponto de partida para aprofundar as diferentes leituras que ele suscita.

4.4. CONCEIÇÃO EVARISTO – “ESCREVIVÊNCIA” NA LITERATURA BRASILEIRA

Apresentar Conceição Evaristo e sua obra traz um gosto de rompimento, de trazer o novo, que talvez nem seja tão novo, mas que foi negado a muitas gerações de afrodescendentes.

Conceição Evaristo não é a primeira, nem a única mulher negra brasileira a apresentar, de outra maneira, as personagens negras na literatura de nosso país. No passado, encontramos Maria Fermina dos Reis, Carolina Maria de Jesus. Na atualidade, Conceição Evaristo, juntamente com Esmeralda Ribeiro, Miriam Alves, entre outras se

destacam em edições dos *Cadernos Negros* e, para além desses, Conceição ganhou o mundo com seus livros *Becos de Memória* (2006) e *Ponciá Vicêncio* (2003).

Maria da Conceição Evaristo Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. De Belo Horizonte, com o curso normal, em 1973, migrou para o Rio de Janeiro. Nessa cidade, ingressou no magistério público, concluiu o curso de Português-Literaturas, na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), se tornou Mestre pela PUC-Rio e Doutora pela UFF (Universidade Federal Fluminense – RJ).

Sua estréia na Literatura aconteceu em 1990, na série *Cadernos Negros*. A partir de então vem publicando contos e poemas, tendo publicações na Alemanha, Estados Unidos e Inglaterra. Em 2003, publicou o romance *Ponciá Vicêncio* e, em 2006, o romance *Becos de Memória*. Seus contos e romances têm sido estudados em universidades brasileiras e do exterior.

A escritora é “Participante ativa dos movimentos de valorização da cultura negra em nosso país.” (LITERAFRO)⁵⁵, tendo sido funcionária da Secretaria Municipal de Cultura, do Rio de Janeiro, onde trabalhou na Divisão de Cultura Afro-brasileira.

Estreou na literatura, na série *Cadernos Negros*, volume 13, tendo participado de 14 edições da série, nos gêneros conto e poesia. Integra antologias nacionais e internacionais e vem se apresentando em eventos literários no Brasil e no exterior.

Apresenta textos narrativos e poesia com a temática racial, privilegiando a mulher negra. Sua temática mescla a ancestralidade, o resgate do povo negro na diáspora, a denúncia da escravidão – todos esses podem ser encontrados no seu livro *Ponciá Vicêncio*.

“Ponciá Vicêncio sabia que o sobrenome dela tinha vindo desde antes do avô de seu avô, [...]. O pai, a mãe, todos continuavam Vicêncio. Na assinatura dela, a reminiscência do poderio do senhor, de um tal coronel Vicêncio.” (EVARISTO, 2003, p. 29)

“O tempo passou e ali estavam os antigos escravos, agora libertos pela ‘Lei Áurea’, os seus filhos, nascidos do ‘Ventre Livre’ e os seus netos que nunca seriam escravos.” (EVARISTO, 2003, p. 48)

A autora também explora temas contemporâneos, relacionados aos infortúnios, às exclusões vivenciadas no cotidiano moderno. Entre seus poemas e contos, podem ser citados:

⁵⁵ Biografia de Conceição Evaristo <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/>

Favela
 Barracos
 montam sentinela
 na noite.
 Balas de sangue
 derretem corpos
 no ar.
 Becos bêbados
 sinuosos labirínticos
 velam o tempo escasso
 de viver. (EVARISTO, 2008, 43)

Na sua obra também pode ser encontrado um contradiscurso, que pode ser percebido no conto “Ayoluwa, a alegria do nosso povo”, que marca a esperança, as possibilidades de se reconstruir.

Ayoluwa, alegria de nosso povo, continua entre nós, ela veio não com a promessa da salvação, mas também não veio para morrer na cruz. Não digo que esse mundo desconsertado já se consertou. Mas Ayoluwa, alegria de nosso povo, e sua mãe, Bamidele, a esperança, continuam fermentando o pão nosso de cada dia. E quando a dor vem se encostar em nós, enquanto um olho chora o outro espia o tempo procurando a solução. (EVARISTO, 2005, p. 35)

Conceição Evaristo encerra o rol de escritores selecionados para este trabalho, e dela foram escolhidos dois contos: “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “Olhos d’água” .

4.4.1. “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” – um conto no limiar da emoção

O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” foi publicado em 2007 na série *Cadernos Negros – Contos afro-brasileiros*, vol. 30.

“Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” é um conto que narra a história de duas meninas gêmeas que moram na favela com sua mãe e mais dois irmãos. A realidade da pobreza, do envolvimento (de um dos irmãos das meninas) com as drogas, os constantes tiroteios vão aparecendo, e contrastam com a inocência da menina Zaíta, que é absorvida por uma figurinha, dessas que as crianças colecionam. Isso mesmo, Zaíta colecionava figurinhas e agora possuía “[...], a mais bonita. A que retratava uma menina carregando uma braçada de flores.

Além da impressa, um doce perfume compunha o minúsculo quadro.” (EVARISTO, s/d)

Logo no início da narrativa, Zaíta se dá conta que havia perdido sua figurinha predileta. A narrativa gira em torno da busca da figurinha pela menina que é surpreendida por um tiroteio na favela e termina vítima deste.

4.4.2. Realidade e emoção

Este conto apresenta uma temática contemporânea, em que os sujeitos negros aparecem no ambiente de segregação que lhes foi imposto no pós-abolição – a favela.

Esta é uma temática atual, que faz parte, inclusive, dos noticiários do dia a dia brasileiro e cujos estudos denunciam serem os indivíduos de “cor” negra, as maiores vítimas: “Nos últimos tempos, na favela, os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias.” (EVARISTO, s/d)

O conto também assinala a vida das crianças marcadas pela pobreza: “A menina virou a caixa e os brinquedos se esparramavam fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafa, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. A linda boneca negra, com seu único braço.” (EVARISTO, s/d)

Neste conto, percebe-se o indivíduo negro como protagonista. Os laços familiares estão perpassados pela realidade que marcou a história dos sujeitos negros no Brasil no pós-abolição. Não existiu nenhuma política que lhes garantisse direitos à moradia, emprego, educação. Os que migraram para as cidades habitaram os cortiços, ou seja, o ambiente de favela foi e continua sendo o espaço de habitação da maioria dos negros brasileiros.

Portanto, o conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” fará parte da temática assinalada por Eduardo de Assis Duarte, no Capítulo 2, deste estudo, como a que se situa “na história contemporânea e busca trazer ao leitor os dramas vividos na modernidade brasileira, com suas ilhas de prosperidade cercadas de miséria e exclusão.” (2010, p. 123)

4.4.3. Um olhar diferenciado sobre as personagens

O conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” é narrado em 3ª pessoa e manifesta um ponto de vista diferenciado. O ambiente da favela é permeado por linguagem poética e sensível. As dificuldades são

apresentadas, mas através de um ponto de vista completamente diferenciado.

Apesar da realidade apresentada no conto, percebem-se as imagens que se constroem no seu decorrer, por exemplo, quando se refere à boneca negra, ressalta a representação desta para as crianças. Maíta, irmã gêmea de Zaíta, no desejo de obter a figurinha da menina flor, “[...] oferecia pela figurinha aquela boneca negra que só faltava um braço e era tão bonita.” (EVARISTO, s/d)

A boneca que é apresentada é uma boneca negra, sem um braço, mas *tão bonita*. Essa mudança no ponto de vista marca uma narrativa na perspectiva que busca positivar as pequenas coisas; a beleza da boneca sobrepuja o fato de a mesma não ter um braço.

A autora empresta à narradora a sensibilidade da poetisa que, num ambiente susceptível a tiroteios, pobreza, fala de uma figurinha que encanta as crianças. Emoção que desabrocha como um traço literário e que se estabelece no tratamento das personagens (Zaíta e Maíta).

O núcleo familiar do conto também pode ser apresentado como marca de um ponto de vista diferenciado, gêmeas, as meninas têm pai, mãe e irmãos com seus encontros e desencontros; a realidade dos sujeitos negros no Brasil não é negada, mas revisitada.

Nessa perspectiva, vale citar Regina Delcastagne (2011) quando cita a necessidade de “ao se construir uma personagem negra, envolvê-la em sua realidade social ou ela não parecerá viva.” (p. 322)

4.4.4. Sutileza na linguagem

A linguagem, neste conto, se destaca por sua sutileza. É o conjunto, uma rede de signos e símbolos que se fundem, dando humanidade às personagens. Logo no início do conto, uma menina contemplando figurinhas: “Zaíta espalhou as figurinhas. Olhou demoradamente para cada uma delas, a mais bonita. A que retratava uma menina carregando uma braçada de flores. [...]” (EVARISTO, s/d)

A pobreza só chega depois, entra devagarzinho no conto e vai assumindo proporções maiores, mas sempre permeada pela humanização das personagens. As palavras escolhidas é que são as responsáveis por esse olhar diferenciado.

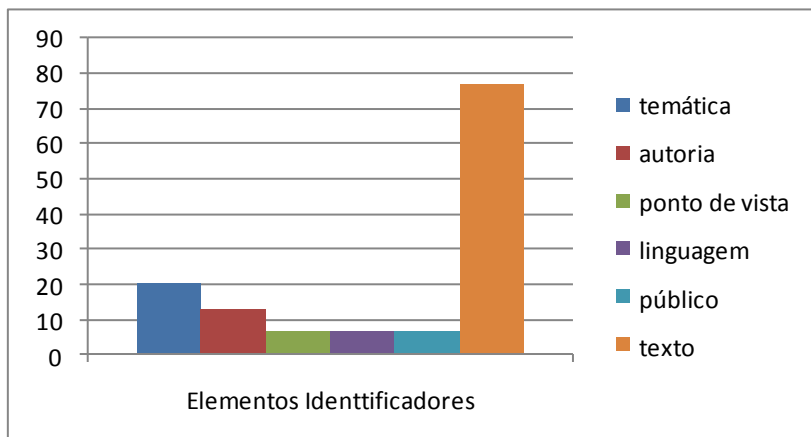
Não se encontram estereótipos, nem termos pejorativos.

4.4.5. Os professores frente ao conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”

Prática corrente no processo de análise dos contos deste estudo é trazer a visão dos professores da rede pública estadual. Foram 73 professores que leram o texto na busca dos elementos identificadores. Nem todos conseguiram citar algum identificador. A grande maioria se ateu ao texto ou parte dele e sua relação com a literatura afro-brasileira, esquecendo-se de perseguir a presença ou ausência desses possíveis componentes.

O Gráfico, a seguir, demonstra a percepção dos professores:

Gráfico 4 – O conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos e os identificadores



A observação do Gráfico permite que se conclua que todos os identificadores foram observados por algum cursista, ainda que em pequeníssima escala, sobressaindo mais uma vez o texto como grande enunciador de um “eu-que-se quer-negro”.

Alguns cursistas se apegaram à referência da “boneca negra”, o que pode representar dificuldades em relacionar o texto literário afro-brasileiro a temas contemporâneos. Por outro lado, uma cursista surpreendeu com o seguinte depoimento:

É possível identificar indícios de literatura afro-brasileira a partir dos critérios estudados. A escritora é de etnia negra; o ‘negro’ é tema; o

ponto de vista é a partir da condição social vivida por muitos brasileiros em decorrência da exclusão social e do preconceito – visão de mundo autoral, já que a autora nasceu e morou numa favela das Minas Gerais; a linguagem não é pejorativa, não há um discurso moralista do branco; e dialoga com o leitor em tom de denúncia social. (informação verbal)⁵⁶

A argumentação da cursista demonstra que ela se apropriou dos textos teóricos apresentados no Curso. É lícito mencionar que houve uma construção no comentário, elaborado a partir dos elementos identificadores, uma vez que, ao se manifestar, a cursista pontua a autoria, o ponto de vista, a linguagem e a temática.

O Conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” foi citado por trinta dos setenta e dois cursistas. Um dos cursistas informou “Sim percebi indícios no vocabulário, modo de vida das pessoas, nas dificuldades encontradas no dia a dia na luta pela sobrevivência das pessoas, um dos contos que mais chamou minha atenção foi Zaita esqueceu de guardar os brinquedos.” (Cursista V)

Nota-se que os motivos pelos quais o conto chamou atenção, antecedem a citação do mesmo. Os problemas atuais, citados por Eduardo de Assis Duarte (2010, 2011), que se materializam na literatura afro-brasileira, estão transcritos na declaração do cursista.

Os trechos apontados por grande parte dos trinta cursistas que citaram o conto também remetem ao ponto de vista do cursista antes referida.

4.5.1. “Olhos D’Água” – um conto de Conceição Evaristo que emociona

O conto “Olhos D’Água”, de Conceição Evaristo foi publicado em *Cadernos Negros – Contos Afro-brasileiros*, vol. 28.

Em “Olhos D’Água”, a autora deixa aflorar toda sua sensibilidade. O conto gira em torno da pergunta: “De que cor eram os olhos de minha mãe?”. Utilizando-se dessa pergunta, Conceição Evaristo vai da infância à vida adulta, recordando a presença de sua mãe frente às dificuldades, tais como a fome e o medo na criação de sete filhas.

⁵⁶ A cursista autorizou a publicação do depoimento neste estudo.

4.5.2. Realidade e sutileza

Ao demonstrar as dificuldades vividas pela narradora protagonista, a escritora penetra no universo da temática, situada na história contemporânea dos afrodescendentes, transpassada pelos dramas sociais da pobreza: “Lembro-me muitas vezes quando mamãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali o nosso desesperado desejo de alimento. [...]”. (EVARISTO, 2005, p. 30).

Recorta-se outro trecho, que representa a fragilidade comum à população marginalizada, a quem até o direito à moradia digna é negado: “Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas.[...] temendo que o nosso frágil barraco desabasse. [...]”(EVARISTO, 2005, p. 31).

Assinala-se, também, ao longo do conto, a presença de uma memória ancestral que se configura através do matriarcado: “Mas, eu nunca esquecera a minha mãe. Eu reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e de todas as mulheres da minha família. [...] Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás⁵⁷, donas de tanta sabedoria.” (EVARISTO, 2005, p. 32).

4.5.3. O ponto de vista, o ponto de vida

Conceição Evaristo assume que o ponto de vista é dado pelo autor e que o seu ponto de vista estará permeado pela sua essência, por isso fala de “comprometer a vida com a escrita ou é o inverso? Comprometer a escrita com a vida?” (EVARISTO, s/d) e, segundo ela, à medida que crescia, alguns eventos passaram a marcar sua vida

a gênese da minha escrita está no acúmulo de tudo que ouvi desde a infância. O acúmulo das palavras, das histórias que habitaram em nossa casa e adjacências. Dos fatos contatos a meia voz, dos relatos da noite, segredos, histórias que crianças não podiam ouvir.[...] De olhos cerrados eu construía as faces de minhas personagens reais e falantes. Era um jogo de escrever no escuro. No corpo da noite. (EVARISTO, s/d)

A autora esclarece a sua íntima relação com a escrita, ao mesmo tempo em que frisa seu posicionamento social e racial construído por

⁵⁷ Yabás - nome dado aos orixás femininos.

meio da palavra, quando, ao se referir a escrita de mulheres negras, afirma: “A nossa escrevivência não pode ser lida como histórias para “ninar a casa grande” e sim para incomodá-los em seus sonos injustos.” (EVARISTO, s/d)

Conceição Evaristo deixa claro que suas narrativas estão inseridas num ponto de vista afro-brasileiro. Na última frase do parágrafo anterior, ela demonstra que sua escrita traz a marca da sua vida e da vida de seus antepassados.

No conto “Olhos d’água”, narrado em primeira pessoa, a narradora vai ao encontro de seus antepassados, e resgata os valores civilizatórios africanos que vão surgindo ao longo do texto. Por outro lado, também se refere às brincadeiras, que dão um novo tom à representação da pobreza:

Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas [...] que eram solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. [...] e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umavam viravam carneirinhos, outras cachorrinhos, algumas gigantes adormecidos e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. [...] (EVARISTO, 2005, p. 31).

Pode-se, ainda, observar a recuperação de uma memória ancestral: “[...], já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todos os nossos ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue.” (EVARISTO, 2001, p. 32)

O trecho seguinte também é marcado por traços ancestrais e matriarcais:

Reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres da minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todos os nossos ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? (EVARISTO, 2001, p. 32)

São memórias que, pelos laços familiares desde a África, se perpetuam, marcando o matriarcado.

Percebe-se, também, a menção aos rituais religiosos afro-brasileiros, através da menção de oferenda aos Orixás, “Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás deveria ser a descoberta, da cor dos olhos de minha mãe.” (EVARISTO, 2001, p. 32): “Abraçei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção.” (EVARISTO, 2001, p. 33)

Um novo significado é mensurado às personagens negras, que agora se inscrevem como protagonistas de sua própria história.

A religiosidade também se faz presente na narrativa. Na busca da cor dos olhos da mãe, a narradora se aproxima da natureza e traz Oxum, que se apresenta no candomblé como rainha de todos os rios e cachoeiras. O título e a construção vão aproximando a cor dos olhos da mãe a essa entidade da religião africana:

E quando, após longos dias de viagem para chegar a minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi? Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se a minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor de seus olhos era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum. Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contemplava a vida apenas na superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum [...] (EVARISTO, 2001, p. 32)

Outro elemento identificador do ponto de vista pode ser detectado, uma vez que o conto está totalmente voltado para a realidade afro-brasileira. É possível observar uma escrita longe da estereotíпия; a mulher negra, até então permeada pelo “erotismo e infertilidade”, surge completamente envolta dos laços familiares, no aconchego familiar:

Abraçei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção.

E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela me tocou no rosto contemplando-me intensamente.

Eu reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres da minha família. (EVARISTO, 2001, p. 32)

Percebe-se, portanto, um ponto de vista entremeado de afro-brasilidade, fugindo de todos os estereótipos presentes na literatura, ao longo de sua história.

4.5.4. A linguagem que emana dos “Olhos d’água”

O primeiro dado que chama atenção no conto é o trabalho feito com a palavra “olho”, que aparece 24 vezes no texto: o questionamento sobre a cor dos olhos da mãe se faz presente nove vezes: duas vezes relacionado à natureza – olhos ou rios caudalosos; duas vezes, aos Orixás - águas de mamãe Oxum.

A ideia de água surge na palavra “lágrimas”, repetida cinco vezes: nos “rios caudalosos”; e, finalmente, “olhos d’água” – uma construção, utilizando diferentes metáforas para expressar diferentes momentos em que a mãe se apresenta.

Percebe-se que, até chegar aos “olhos d’água”, se tem primeiro a indagação persistente, a dificuldade em lembrar a cor dos olhos da mãe. Inicia-se o “ritual”, a narradora retorna às raízes, “cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás, deveria ser a descoberta da cor dos olhos da minha mãe.” (EVARISTO, 2001, p. 33)

Cumprindo o ritual da contemplação, “pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe,” (EVARISTO, 2001, p. 33) E nos olhos da mãe, refletida Oxum, Orixá, rainha da água doce, dona dos rios e cachoeiras: “A cor de seus olhos era cor de olhos d’água. Olhos de Mamãe Oxum. Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas na superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum...” (EVARISTO, 2001, p. 33)

Mistura de religiosidade e poesia, que resgatam a ancestralidade africana e rompem com os padrões eurocêntricos que permeiam os textos literários canônicos.

Esses valores civilizatórios se fazem presentes em outras palavras relacionadas à religiosidade: “batíamos a cabeça para Rainha. Nós as princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos.” (EVARISTO, 2001, p. 31), e remetem à ideia de um ritual de candomblé.

A oferenda aos Orixás, no texto, menciona Oxum, Orixá feminino; e as *Yabás*, nelas as demais orixás são referenciadas.

Os dramas sociais, como fome e pobreza, são transvertidos por linguagem poética,

“labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome” (EVARISTO, 2001, p. 30)

“bocas infantis onde as línguas brincavam a salivar o sonho de comida” (EVARISTO, 2001, p. 31)

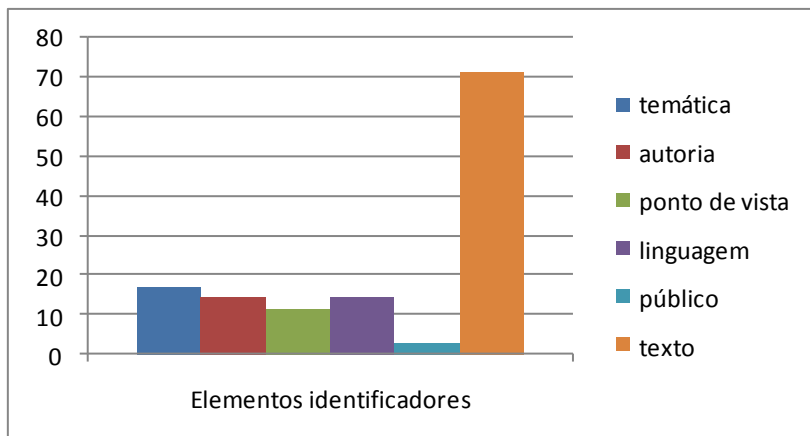
“jogos para distrair a nossa fome.” (EVARISTO, 2001, p. 31)

E, segundo a própria escritora, “os elementos constitutivos de um discurso literário afro-brasileiro” podem ser revelados quando “busca uma ancestralidade africana, que pode ser revelada na própria **linguagem** do texto,” (EVARISTO, 2011, p. 114) (grifo meu). Este conto patenteia não apenas esse elemento identificador (a linguagem) bem como os demais aqui estudados.

4.5.5. As percepções dos professores

Os professores cursistas também investigaram o conto “Olhos d’água”, registrando suas percepções sobre os elementos identificadores de uma literatura afro-brasileira, conforme pode ser verificado no seguinte Gráfico.

Gráfico 5 – Os identificadores e o conto de “olhos d’água



O Gráfico indica que todos os identificadores foram citados, destacando-se, ainda que não de maneira significativa, a temática e a linguagem. De modo geral, os cursistas preferiram observar o texto e encontrar indicativos de literatura afro-brasileira.

Observando as especificações trazidas junto ao conto, nota-se que trechos relacionados à religião foram os mais recorrentes, seguidos dos indícios de pobreza.

Dos setenta e dois cursistas, trinta e cinco citaram este conto. Os trechos em que se encontravam palavras relacionadas à religiosidade e à pobreza se destacaram.

Para este conto, cabe evidenciar a análise de um cursista, quando teceu o seguinte comentário

É interessante notar que, no conto em questão, temas ligados à vida do afro-descendente ganham mais visibilidade. Percebe-se nos textos de Conceição Evaristo o resgate das tradições de seus antepassados sendo sutilmente feito. A personagem narradora do conto, na sua busca pela cor dos olhos de sua mãe, procura sua real identidade, perdida na distância que foi obrigada a manter para ajudar na sobrevivência da família. Ao tentar lembrar a cor dos olhos de sua mãe, imediatamente vieram-lhe à mente as recordações de sua infância, época em que estava em maior contato com as tradições de seus antepassados. [...] (Cursista W)

A análise do cursista apontou para uma leitura apurada do conto e, ao mesmo tempo, uma percepção diferenciada, uma vez que os demais cursistas se limitaram a focalizar trechos da narrativa.

4.6 A LEITURA QUE EMERGE DA ANÁLISE

O conceito de literatura afro-brasileira, como assinala Eduardo de Assis Duarte (2011), se encontra em construção. Nesse processo, um dos questionamentos que emerge é o de como identificá-la, ou seja, o de encontrar marcas que particularizem a literatura afro-brasileira no bojo da literatura brasileira.

Escritores, pesquisadores, críticos apresentam, ao longo dos anos, elementos distintivos, identificadores que começam pelo ritmo, conforme mencionado por Abdias do Nascimento (2011) ao lembrar que Roger Bastide apresenta o ritmo, como um dos identificadores. Vão surgindo, então, elementos subjetivos, tais como: uma inconsciência negra (Cutí, 2011); uma transfiguração (Oswaldo Camargo, 2011) e elementos mais concretos, como temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público.

Finalmente, Eduardo de Assis Duarte une esses cinco elementos, elencando-os como possíveis identificadores de uma literatura afro-brasileira (conceito em formação).

Esses elementos serviram de parâmetro para que os contos fossem analisados. E, nesse sentido, essa primeira análise, que se completou com as reflexões dos professores e professoras cursistas, se pauta no fato de se entender que, como se quer apresentar uma literatura afro-brasileira que mobilize os jovens leitores, levando-os a refletir sobre o combate ao racismo e suas consequências, num primeiro momento tem-se que delimitar que textos literários podem ser utilizados como *corpus*.

O exercício de ler os contos pela perspectiva dos elementos identificadores demonstra que é possível detectá-los nos contos, mas que essa ausculta depreende um exercício cuidadoso do texto, nem sempre perceptível sem aportes de pesquisa complementar.

Todos os cinco textos se apresentam de forma coerente dentro do gênero literário conto, portanto, são aplicáveis à leitura nos espaços escolares, sem perda do teor literário.

Provavelmente, professores desavisados ou não motivados pela proposta de um estudo da literatura afro-brasileira permanecem presos aos habituais elementos do conto: espaço, tempo, personagens, entre outros. A análise na perspectiva afro-brasileira não perde de vista esses elementos, mas elenca outros que auxiliam na motivação de um debate que extrapola a temática, uma vez que, nas análises ordinárias, não se discute a autoria, o ponto de vista afro-brasileiro, nem a possibilidade de se criar um novo público leitor.

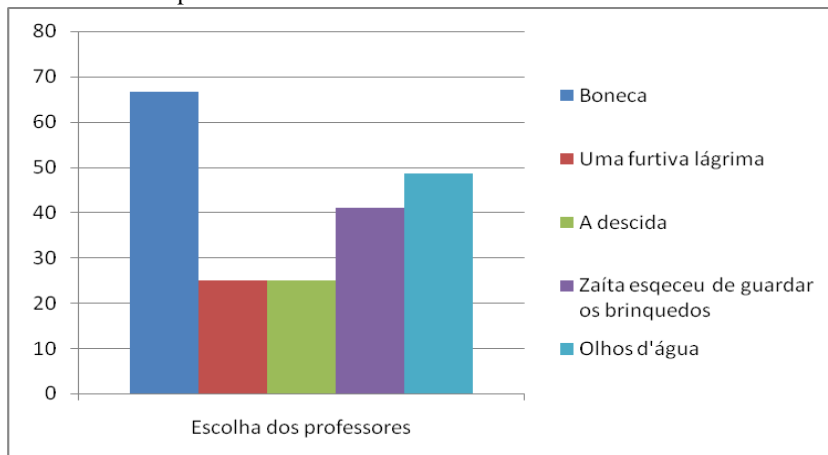
Esse debate levará a questionamentos sobre a branquitude, nos moldes dos propostos por Maria Aparecida Silva Bento (2003), segundo os quais a hegemonia branca europeia é desafiada, ao se tratar do ponto de vista e do público leitor. Também permitirá uma re(visão) da literatura a partir da ausência de escritores negros, quando do debate sobre autoria, além de proporcionar um novo arsenal linguístico, relacionado à cultura e história dos negros e seus ancestrais no Brasil.

A leitura da literatura afro-brasileira, nesse viés, demanda um trabalho interdisciplinar, em primeiro plano por parte dos educadores, que, na sequência se sentirão muito mais a vontade para “abordar a literatura, tendo em vista as noções de intertextualidade, interdisciplinaridade, transversalidade e intersemiose”. (MARTINS, 2006, p. 87)

E os professores que tiveram contato com os contos? Os dois Gráficos que seguem sintetizam a visão dos professores e professoras

curistas sobre os elementos identificadores apresentados a eles através do texto de Eduardo de Assis Duarte (2010), que traz os mesmos elementos apresentados no texto de 2011.

Gráfico 6 – Comparando os contos



Esse primeiro Gráfico comparativo, Gráfico 6, mostra uma variação entre a escolha dos professores cursistas ante a leitura dos contos.

“Boneca” e “Olhos d’água” foram os contos mais citados. É possível se fazer algumas leituras desse resultado: relacionar a preferência ao conto “Boneca”, de Cuti, ao fato de este enfatizar a procura de uma boneca **negra**, induzindo os cursistas a pensarem na temática afro-brasileira. Essa referência, inclusive, foi apresentada por vários cursistas, ao pontuar evidências de literatura afro-brasileira no conto citado.

A linguagem do conto “Olhos d’água”, de Conceição Evaristo, a menção aos Orixás, Oxum, culto aos ancestrais, podem justificar a escolha de um número significativo de cursistas para este conto.

Nesse sentido, parece que a temática e a linguagem auxiliam na identificação desses dois contos, fazendo com que se destaquem no conjunto dos contos.

Os contos “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, de Conceição Evaristo e “A descida”, de Júlio Emílio Braz, apresentam temáticas semelhantes, porém o reconhecimento destes se dá diferenciadamente. O número de cursistas que identificam o conto

“Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” como um conto afro-brasileiro é superior ao número dos que citam “A descida”.

Os contos tem muitos pontos em comum: transcorrem no espaço da favela, seus protagonistas são crianças, as dificuldades enfrentadas pelas personagens são semelhantes.

Em um olhar sobre os trechos referidos pelos cursistas, observa-se a incidência do fragmento “A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca negra que só faltava um braço e que era tão bonita.” (EVARISTO,...). A menção dessa passagem pelos cursistas denuncia que os mesmos, em uma primeira análise, fazem o recorte de palavras que se associam ao negro, neste caso a própria palavra “negra”, que adjetiva a boneca.

Cabe salientar, que dentre os trinta cursistas que citaram o conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos”, esse excerto é praticamente uma constante.

É possível inferir, que, apesar de os dois contos tratarem de temática semelhante, os cursistas que citaram o conto “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” e não citaram o conto “A descida”, o fazem tendo por base uma análise aparentemente mais superficial, apegando-se mais a um trecho específico da narrativa.

O conto “Uma furtiva lágrima” é citado pelo mesmo número de cursistas que citaram “A descida”. Importante ressaltar, que se trata do mesmo número e não dos mesmos cursistas.

O conto “Uma furtiva lágrima” é um conto leve, permeado pelo samba. Talvez a sutileza impressa por Nei Lopes na construção de seu conto tenha contribuído para que não fosse citado pela maioria dos cursistas.

Esses são alguns pontos que podem ser levantados. Tratando-se de um curso a distância, outros fatores podem ser levados em conta: no Curso realizado, recursos como “chats⁵⁸”, “videoconferência⁵⁹”, “webconferência⁶⁰”, que facilitariam o contato do tutor com os cursistas,

⁵⁸ Nos chats, os cursistas estabelecem, via internet, contatos diretos com seus tutores, em horários previamente estabelecidos.

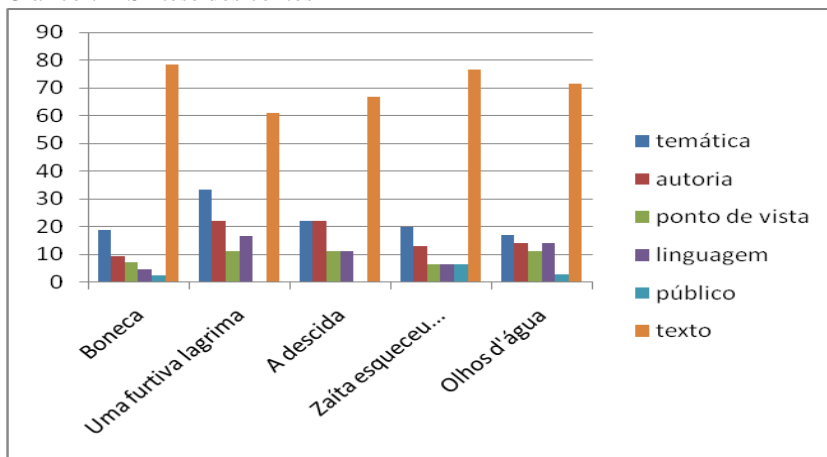
⁵⁹ Videoconferência é uma tecnologia que permite o contacto visual e sonoro entre pessoas que estão em lugares diferentes, dando a sensação de que os interlocutores encontram-se no mesmo local. Permite não só a comunicação entre um grupo, mas também a comunicação pessoa a pessoa.

⁶⁰ Webconferência - reunião ou encontro virtual realizado pela internet através de aplicativos ou serviço com possibilidade de compartilhamento de apresentações, voz, vídeo, textos e arquivos via web.

esclarecendo as dúvidas e debatendo os identificadores apresentados através do texto de Eduardo de Assis Duarte “Por um conceito de literatura afro-brasileira” (2011), não foram disponibilizados; talvez houvesse necessidade da aplicação de alguns exercícios mais direcionados, ou seja, o trabalho com os contos, separadamente, partindo de alguns detalhes que facilitassem a compreensão dos professores; uma discussão mais detalhada de cada identificador, sugerindo a intervenção dos cursistas sobre dúvidas e sugestões, certamente seria enriquecedor e os auxiliaria a se aprofundarem na leitura dos contos.

Acentua-se, que o contato com os identificadores possibilita um despertar, um olhar mais atento para os textos literários que apresentam personagens negras, no intuito de estabelecer um contato menos superficial, ao mesmo tempo em que aponta para necessidade de aperfeiçoar e dinamizar as discussões sobre a feitura/recepção da literatura afro-brasileira.

Gráfico 7 – Síntese dos contos



Esse Gráfico revela que, nos cinco contos analisados, praticamente todos os identificadores foram citados. Os cursistas, em sua maioria, não especificaram detalhadamente, os identificadores, porém transcreveram fragmentos dos contos e, a partir deles, enunciaram a literatura afro-brasileira. Esses fragmentos, no Gráfico, aparecem representado pela coluna denominada “texto”.

Os excertos que identificam, de maneira geral, que o conto pode ser inserido no contexto da literatura afro-brasileira se encaixam na

temática, revelam o ponto de vista de um escritor que “supera o discurso do colonizador” (DUARTE, 2010, p. 130), como podemos perceber quando o cursista X diz:

Consigno perceber indícios da Literatura Afro-brasileira nos seguintes contos em que seguem, logo após o título citações presentes no conto.

OLHOS D'ÁGUA, CONCEIÇÃO EVARISTO:

“E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias.”

BONECA, CUTI: “É que estou procurando uma boneca negra”; “O senhor desculpe a demora e o transtorno. Mas, não foi nada. O importante é que encontramos o produto. Está em falta, sabe... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei a semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?”

O cursista não fez comentário, apenas apresentou os trechos, mas fica claro que sua escolha não foi aleatória. Observa-se que as escolhas, autenticam as percepções dos cursistas. E, se os elementos identificadores, não são elencados por todos os cursistas

deduz-se que esse fato não se instaura como problema, pois esses elementos são propositivos e se acredita que muita discussão se faz necessária, ajustando, ampliando, retificando o significado desses elementos.

Por outro lado, a observação do Gráfico 7 denota que a autoria, a temática, o ponto de vista e a linguagem aparecem explicitamente nas respostas dadas pelos cursistas e, implicitamente, quando trazem, por meio dos fragmentos, indícios da literatura afro-brasileira.

Contrastando essa atividade com as anteriores, constata-se que todos os cursistas que se posicionaram contrários à adjetivação da literatura, analisaram os contos e perceberam neles traços de afro-brasilidade, alguns deles, especificando os elementos identificadores. Para exemplificar, segue o depoimento do cursista Y, contrário à adjetivação e que, na análise dos contos diz:

Um dos contos que, no meu modo de ver, mais demonstra aspectos da literatura afro-brasileira é “Uma furtiva lágrima”, de Nei Lopes. A Temática envolvendo elemento de cultura afro-brasileira – escola de samba – e religiosidade: “(...) A sede da Capelinha toda embandeirada de vermelho e branco, cores da escola e do Xangô Ogodô de Seu Manduca (...)” Outro conto que apresenta elementos, segundo a tipologia de Eduardo de Assis Duarte, é “A descida”, de Júlio Emílio Braz, pois nos mostra uma realidade vivida em favelas brasileiras, que muito se assemelha às condições de vida dos países africanos colonizados pelos portugueses

O comentário do cursista reflete que, ao analisar as narrativas, ele percebe a existência da literatura afro-brasileira. Não se pode afirmar que houve mudança de opinião, mas a coerência na resposta indica que a leitura do texto de Eduardo de Assis Duarte serviu de provocação.

Percebe-se, portanto, um avanço nesse processo investigativo, que alimenta a crença de que a inserção do ensino da literatura afro-brasileira na formação inicial e continuada pode, realmente, auxiliar na luta antirracista no Brasil. E, para que essa formação tenha credibilidade, deve-se ter em mente a incorporação de autores negros, que se utilizam de uma temática comprometida com a luta da população negra, que trazem em suas narrativas um ponto de vista e uma linguagem do negro; e que ao escrever não percam de vista o leitor negro.

O diálogo dos(as) professores(as) com a literatura afro-brasileira no decorrer do curso, aqui sucintamente apresentado, demonstra que ERER e literatura afro-brasileira se encontram imbricadas e que a inserção dessa literatura no espaço educacional pode contribuir, sobremaneira, para o fortalecimento da identidade de crianças e jovens negros.

5. EDUCAÇÃO LITERÁRIA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS – PROPOSTA DE ATIVIDADES

Pensando na proposição inicial deste estudo, de buscar uma aproximação entre leitura literária e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), pretende-se apresentar algumas sugestões de atividades que auxiliem professores e professoras a refletirem sobre a luta antirracista no Brasil, a partir do contato com textos literários de escritores(as) afro-brasileiros(as).

As atividades apresentadas pretendem dialogar com a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na construção de um espaço representativo da democracia racial, tão propagada por Gilberto Freyre e tão pouco vivenciada pelos sujeitos negros brasileiros, como evidenciam textos de Kabengele Munanga (2004, 2009, 2010), Antônio Sergio Guimarães (2008, 2009); Nilma Lino Gomes (1995, 2010, 2012); Edward Telles (2003); e Maria Aparecida Silva Bento (2003), entre outros.

Partindo do pressuposto que literatura e sociedade estão interligadas e que o leitor é convidado a “participar do jogo interativo da leitura” (SILVA, 2003, p. 165), penetra-se no mundo ficcional dos textos literários buscando, possibilidades de o(a) professor(a) mediar a interação entre os jovens leitores e os contos analisados.

O educador, ciente de seu papel de mediador, não pode se ausentar, nem ignorar a polissemia do texto literário, devendo ser capaz de fazer com que o educando perceba que, experienciando o texto literário, somos capazes de avaliar nossas próprias experiências e desenvolver uma atitude dinâmica em face da literatura.

O modo como a escola trabalha a leitura literária parece não valorizar essa concepção de literatura como meio de o leitor experienciar o texto e compreender melhor o seu próprio mundo, as suas experiências prévias.

No intuito de aproximar jovens leitores de textos literários que falam de um Brasil pouco veiculado nos espaços educativos, dos quais a literatura faz parte, e acreditando que não se pode perder de vista a interação autor-texto-leitor, mencionada no primeiro Capítulo deste estudo, é que se pretende instaurar um diálogo entre a leitura literária e a ERER, retomando os cinco contos analisados anteriormente e experienciando as narrativas, visando encontrar, na estrutura deles, dados que busquem a construção de uma sociedade onde os sujeitos negros possam se perceber como protagonistas de sua própria história.

Nessa perspectiva, espera-se que o(a) professor(a) assuma papel de mediador, buscando ampliar o olhar do jovem leitor para que este se inscreva como leitor crítico, na perspectiva apresentada por Silva (2003), quando diz que “o leitor crítico, instrumentalizado, é aquele que busca analisar de que modo a estrutura do texto pode revelar potencialidades significativas.” (p.168)

Para este estudo, esses novos significados se inserem na construção de uma sociedade, na qual as desigualdades encontram barreiras que impedem sua proliferação, instaurando um debate sério “sobre o legado tenso e mal resolvido do patriarcalismo escravocrata e seus desdobramentos na atualidade.” (SCHMIDT, 2010, p. 207)

Essa ressignificação dos sujeitos negros, no interior da história do Brasil, pode emergir da leitura dos contos afro-brasileiros apresentados neste estudo. Para facilitar esse diálogo, os textos narrativos são divididos em quatro eixos temáticos. O primeiro, composto por dois contos “Zaita esqueceu de guardar os brinquedos” e “A descida” que abarcam temas contemporâneos, como a favelização e a segregação dos sujeitos negros na sociedade brasileira; o segundo, apresentando um conto “Boneca”, que remete à busca de uma identidade negra; o terceiro, traz o conto “Uma furtiva lágrima”, associando identidade a território negro; e o quarto, com o conto “Olhos d’água”, dialogando com a ancestralidade e as religiões afro-brasileiras.

Vale lembrar, ainda, que essas proposições objetivam apresentar uma educação literária, pelo viés da educação para as relações étnico-raciais, aos professores e às professoras, para que sejam multiplicadores de uma proposta pedagógica, estética e política, comprometida com a luta antirracista no Brasil.

5.1. FAVELIZAÇÃO E SEGREGAÇÃO – FRUTOS DA ESCRAVIDÃO

A abolição da escravidão no Brasil não garantiu aos sujeitos negros igualdade de oportunidades. Estudiosos, tais como Kabengele Munanga (2009) e Nilma Lino Gomes (1995), denunciam as condições dos negros no período pós-abolição. É possível, também, encontrar textos literários que exploram a situação do negro na senzala e fora dela. Há, ainda, registros de narrativas nas quais as personagens negras são colocadas como objeto, como as que já foram citadas em Capítulo anterior (Bertoleza, Isaura, Mauro, entre outros), e de textos literários nos quais as personagens negras são sujeitos, também já mencionados (Clara, Carolina, Ponciá, entre outras).

Nesse sentido, percebe-se, também, o ponto de vista do escritor e sua origem: europeia, nos textos primeiramente citados; e de descendentes de africanos, nos textos em que os protagonistas ganham representação positiva.

Na tentativa de relacionar leitura literária e ERER, num primeiro momento, retomam-se dois contos, aqui analisados: “A descida” e “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”.

A reflexão sobre esses contos se assenta em alguns aspectos, conforme segue:

A primeira consideração que se levanta com relação a esses contos refere-se ao espaço em que transcorre a narrativa: a favela. O espaço está demarcado, porém não se encontram detalhes, uma vez que “o lugar geográfico, por onde as personagens circulam, é sempre âmbito restrito.” (MOISES, 1970, p. 101), sendo esta uma das características do gênero narrativo analisado.

A palavra “favela” é citada apenas uma vez. No conto “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, no final da narrativa: “Nos últimos tempos, na **favela** os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora.” (CONCEIÇÃO, s/d Grifo meu)

No conto “A descida”, esse vocábulo aparece na segunda página, “Barraco pegando fogo porque alguém deu com a língua nos dentes, falou demais ou chegou perto demais do posto policial lá embaixo, na entrada da **favela**, bem longe das balas e de nossos problemas.”(BRAZ, s/d, Grifo meu).

Nos dois contos, percebe-se uma relação do vocábulo analisado com a polícia: no primeiro conto, “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos”, pela aproximação, quando dos tiroteios; no segundo “A descida”, pelo afastamento, longe das “balas” e dos problemas da “comunidade”.

Essa aproximação/afastamento, negativado, remete a situação de abandono dos sujeitos que se encontram na periferia. Nos contos, o vocábulo “favela” não se repete, mas a ideia do lugar vai se configurando no decorrer da trama. Representada pelo espaço físico, destaca-se, nos dois contos, na presença dos becos e barracos que vão constituindo o ambiente da favela. Configura-se, portanto, no plano simbólico.

Um segundo ponto que pode ser levantado está relacionado com as protagonistas, que fazem parte de um núcleo familiar e são crianças. São protagonistas e são crianças “normais”, com sonhos, como é comum nessa idade.

Ressalta-se esse fato, considerando que, de acordo com dados apresentados por Regina Dalcastagne (2011), em pesquisa referida anteriormente, “Nada menos do que 33% das crianças e 56% dos adolescentes negros retratados no romance brasileiro atual são dependentes químicos, mas apenas 4% das crianças e 8% dos adolescentes brancos estão na mesma situação.” (p. 316).

Portanto, apresentar crianças, no ambiente da favela, que se encantam com uma figurinha (Zaíta), ou que lutam pela vida (protagonista de “A descida”) demonstra que “uma outra história da literatura brasileira, e de seus personagens, sem dúvida está a ser feita neste momento.” (SCHMIDT, 2010, p. 210). É a resistência da senzala, negada pela história.

Outro aspecto que pode ser levantado é o da violência. Ela se faz presente nos dois contos, corroborando, de forma decisiva, para o desfecho das narrativas, chocando, como no caso da morte da menina Zaíta, por um tiro perdido, ou levando ao ponto de partida, quando as duas crianças conseguem se desvencilhar do bandido e chegar à entrada do morro em “A descida”.

Levantadas algumas particularidades dos contos em questão, pergunta-se: como, partindo desses fatos, se discutirá a relação texto literário e ERER?

Ivanda Maria Martins Silva (2003) argumenta que, quando se pensa em leitura literária no espaço escolar, os referenciais teóricos são mais facilmente encontrados “mas não discutem, em termos metodológicos, como educadores poderiam articular a teoria à prática em sala de aula.” (p. 200)

Nesse sentido, na tentativa de unir teoria e prática, ao trabalhar com esses contos, apontam-se as seguintes sugestões:

- Aproveitando que Júlio Emílio Braz apresenta como epígrafe para o conto “A descida” uma estrofe da música “Nos barracos da cidade”⁶¹, de Gilberto Gil, recomenda-se que o(a) professor(a) invista na análise, a partir de uma perspectiva intersemiótica. Além da música, textos jornalísticos podem ser explorados.
- Partindo da audição e posterior leitura da música, alguns trechos do conto “A descida” podem ser pautados, como, por exemplo:

⁶¹ Letra em anexo.

Desandava a falar, a desacatar o dono do morro, com mais valentia do que juízo.

Fiando-se na proteção enganosa do DPO, na discursão dos políticos que prometiam mundos e fundos quando subiam o morro com uma bica de água na mão, dizia mais do que fazia, falava mais do que acreditava e aborrecia todo mundo. (BRAZ, s/d)

- Um debate sobre dois pontos levantados por Eduardo de Assis Duarte (2011) - a favela e a marginalidade, pode emergir da comparação da letra da música e do trecho antes transcrito.
- O descaso da elite dominante permite um diálogo com a manutenção dos privilégios dos brancos, ao longo da história, e que separou casa grande e senzala, e continua separando a favela dos grandes condomínios de luxo.
- Questionar o quesito racial na formação das elites brasileiras e repensar a realidade do conto, a partir de uma geografia social que gera diferenças, favelizando parte da população. Essa reflexão permite questionar, também, a realidade do país no pós-abolição.

Esse questionamento é, ainda, reforçado quando se tem dados como os da pesquisa do “Data popular”,⁶² mostrando que 11,5 milhões de brasileiros moram em comunidades carentes.

Cabe, ainda, questionar: Quem são esses sujeitos que experienciam a exclusão geográfica social? Quais consequências históricas se aglutinam a essa situação de exclusão? O texto literário apresenta soluções para essa situação? E a sociedade, como se coloca diante dessa realidade?

- Refletir sobre o processo de favelização, passando pelo desmantelamento dos cortiços e o despejo da população que ali residia, como gerador de um processo de segregação.

⁶² De acordo com essa pesquisa “Os moradores em comunidades no Brasil somam 11,7 milhões de pessoas, contingente que poderia formar o quinto estado brasileiro em população.” Disponível em <http://g1.globo.com/economia/noticia/2013/11/classe-media-na-favela-sobe-de-33-para-65-em-10-anos-diz-pesquisa.html>. Acesso em 02 de dezembro de 2013.

- Visualizar a relação favelização e segregação e suas representações nos contos em análise, que auxiliam na percepção da literatura como uma “metáfora social”⁶³

Esses questionamentos apontam para uma contextualização do espaço físico do conto, instigando uma leitura sociológica e política do ambiente.

O segundo aspecto se coloca como uma ponderação a ser levantada na análise dos contos “Zaíta esqueceu de guardar os brinquedos” e “A descida”, qual seja, o protagonismo infantil. Pode-se, partindo desse ponto, investigar as duas personagens que protagonizam as narrativas, levantando características, tais como, a doçura de Zaíta, seu medo (quando viu que o irmão estava armado), contrapondo-se a sua persistência e coragem (em encontrar a figurinha perdida). Para o conto “A descida”, perceber que o menino protagonista é quem narra a história e que duas características são marcantes: a observação (enquanto narrador, percebe todos os acontecimentos); e sua coragem, que o faz lutar por sua vida e pela vida da irmã.

Apresentar alguns dados da pesquisa de Regina Dalcastagnè (2011), relacionados às personagens negras na literatura e perceber a construção destas nesses dois contos, permite a abertura de um novo ponto de vista sobre o sujeito negro nas narrativas literárias:

- pensar o protagonismo negro na mídia, num diálogo com o documentário “Negação do Brasil”⁶⁴ de Joelzito Araújo.
- analisar a construção das personagens negras no cânone, apresentar textos literários que não foram contemplados pelo cânone, tais como, *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus;
- fazer rodas de poemas de Luiz Gama e Solano Trindade e pensar possibilidades de os subalternos protagonizarem suas histórias, ou, ainda,
- cogitar um final diferente para Zaíta e um recomeço para os dois irmãos, numa perspectiva de reconstrução da sociedade.

⁶³ Expressão utilizada por Cyana Lehay-Dios em seu livro “Educação literária como metáfora social”.

⁶⁴ Neste documentário Joelzito retrata os preconceitos e a trajetória das personagens negras nas telenovelas brasileiras.

Um terceiro ponto que pode ser estabelecido é o da violência no espaço da favela. Novidade? Não. Muitos textos literários que tratam da favela retratam a violência que emerge desse espaço.

Mais do que pensar a violência concreta, se faz necessário refletir sobre a violência simbólica que se estabelece por meio da condição de pobreza e da falta de oportunidades. Ver os moradores das favelas como vítimas sociais, primeiramente do colonialismo e, posteriormente do capitalismo, é um debate que os contos suscitam.

Zaíta e Maíta são crianças; a mãe delas é uma trabalhadora que luta para sustentar a família. O menino e a menina do conto “A descida” terminam o conto como sobreviventes de um sistema que se alimenta da pobreza.

Analisar as personagens reais dessa sociedade, a partir de suas representações na ficção, é o ponto de partida para que os jovens leitores saiam de sua zona de conforto e se estabeleçam como leitores críticos.

A leitura dos textos permite que se pense na seguinte afirmação de Maria Aparecida Silva Bento:

O legado da escravidão para o branco é um assunto que o país não quer discutir, pois os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação do trabalho de quatro séculos de outro grupo. Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. (2003, p. 27)

Partindo dessa assertiva, pode-se inferir que as sugestões para análise dos contos, antes apresentadas, podem figurar como possibilidades de discutir as regalias que os sujeitos brancos usufruem, nos diferentes ambientes: social, econômico, político, geográfico, entre outros, em nosso país.

5.2. BONECAS NEGRAS, REFLEXO DA INVISIBILIDADE DOS SUJEITOS NEGROS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

No conto “Boneca”, de Cuti, como já foi apresentado anteriormente, um pai procura, nas lojas, uma boneca negra para presentear sua filha. O início do conto dá indicativos de que o pai percorreu várias lojas sem sucesso, e a trama ocorre no espaço em que ele acha a boneca.

A vendedora apresenta ao pai várias bonecas “Olha aqui a Barbie, a Xuxinha... E a loirinha foi apanhando diversas bonecas. Colocava-as sobre o balcão como se escolhesse para si.” (CUTI, 2008, p. 7)

Nenhuma negra. Quando o pai esclarece que procura por uma boneca negra, surge o problema. Primeiramente, há o indicativo de que a vendedora sequer tem conhecimento da existência de tal boneca e, depois, observa-se a dificuldade em localizá-la. Instala-se uma denúncia: é difícil encontrar uma boneca negra nos estabelecimentos comerciais brasileiros.

Diante dessa breve apresentação do conto, questiona-se: Esse conto pode contribuir na relação leitura literária e ERER? De que forma pode provocar rupturas no pensar e agir de seus leitores?

A dificuldade do pai em comprar uma boneca negra, somada ao local de difícil acesso onde a boneca estava, remete a posição do negro na sociedade brasileira, constituindo-se um elo entre o conto apresentado e a ERER.

Nesse viés, é possível abordar a construção da identidade em oposição à diferença. A identidade que se constrói a partir do outro, ou seja, a identidade negra se consolida na existência de sujeitos brancos. Estes, visíveis, efetivamente representados nos diferentes espaços da nossa sociedade; aqueles, invisíveis, escondidos, negados.

Tomaz Tadeu da Silva (s/d) destaca que “a identidade e a diferença são o resultado de um processo de produção simbólica e discursiva.” (p. 3) Nilma Lino Gomes (2002) complementa, citando que a identidade envolve a ideia que o sujeito faz de si mesmo, ao mesmo tempo em que esse autoconhecimento passa pela interação com os outros:

Nenhuma identidade é construída no isolamento. Ao contrário, é negociada durante a vida toda por meio do diálogo, parcialmente exterior, parcialmente interior, com os outros. Tanto a identidade pessoal quanto a identidade socialmente derivada são formadas em diálogo aberto. Estas dependem de maneira vital das relações dialógicas estabelecidas com os outros. Esse é um movimento pelo qual passa todo e qualquer processo identitário e, por isso, diz respeito também, à construção da identidade negra. (GOMES, 2002, p. 39)

Pode-se entender, portanto, que a construção da identidade em contato com o outro dificulta o estabelecimento da identidade negra,

uma vez que, para os sujeitos negros, o outro é, em geral, uma representação branca. O dialogismo que se constrói nas relações, principalmente, midiáticas, transforma-se na quebra da identidade e na assimilação do outro, que não se apresenta num contexto de alteridade, mas se estabelece como padrão.

Onde estão a boneca negra? A apresentadora negra? A modelo negra?

Difícilmente são encontradas. Constatada a ausência, como, então, ocorre o processo de identidade de sujeitos que não se veem representados?

No conto, o primeiro aspecto dessa negação é a dificuldade em encontrar a boneca. No Brasil, cantado como país miscigenado, procurar imagens de negros(as) nas diferentes mídias, principalmente na imprensa e na televisiva, ainda é muito difícil.

E o pai que procurava a boneca no conto, “Cansou de tanto andar. [...] Desanimar? Não. [...] Continuar a procura, mesmo pisoteando o cansaço, era uma missão.” (CUTI, 2008, p.7)

O(a) professor(a) não necessitará de pesquisa empírica para detectar a ausência de bonecas negras no comércio brasileiro, porém, se desejar, constatará que a proporção de bonecas negras, limitadas a dois ou três modelos, em comparação às brancas, de todos os tamanhos e com diversas funções (falar, andar, chorar entre outras) é ínfima.

Portanto, discutir o fato de as bonecas loiras estarem disponíveis nas vitrines das lojas de brinquedo e a relação desse fato com o racismo velado existente no país, com o embranquecimento e a perda de identidade negra, é uma hipótese que pode ser levantada a partir da leitura do conto “Boneca”.

E mais, levantar possíveis conotações implícitas na informação do vendedor: “Eu mesmo encomendei semana passada. Mas o vendedor disse que a firma está exportando para África.” (CUTI, 2008, p. 8)

Em seguida o questionamento: “O senhor é brasileiro?.” (CUTI, 2008, p. 8)

Certamente, o questionamento pode ir além: Por que a África como destino da boneca negra? Os negros brasileiros não compram bonecas negras? A negação da identidade negra relacionada ao povo brasileiro poderia ser aventada e, assim, partindo desse pressuposto, seria possível analisar o processo de miscigenação e assimilação que rasuraram, significativamente, o processo de formação de identidade dos sujeitos negros em nosso país.

Esclarece-se que, neste estudo, não se pretende utilizar o texto literário como pretexto para discussão, mas extrapolar a leitura literária,

pensar na intencionalidade do narrador ao detalhar a dificuldade na aquisição de uma boneca negra. A linguagem conotativa, como parte da estrutura dos textos literários, e as possibilidades de abertura de leitura da sociedade que esta oferece, são outros fatores observados.

5.3. DOS CORDÕES ÀS ESCOLAS DE SAMBA

O conto de Nei Lopes proporciona um encontro com o carnaval tipicamente brasileiro, o carnaval das escolas de samba. A narrativa inicia lembrando os cordões e ranchos, que antecederam os Grêmios Recreativos Escola de Samba (GRES).

Num parágrafo, é sintetizada a história das escolas de samba que marcam o diferencial do carnaval brasileiro. Segundo Monique Cardoso⁶⁵, o carnaval não tem origem no Brasil, era um evento relacionado a acontecimentos religiosos e agrários e remonta a mais de quatro mil anos antes de Cristo.

Por outro lado, as escolas de samba são tipicamente brasileiras, tendo sido originadas no bairro Estácio, no Rio de Janeiro. Anteriores às escolas de samba, são os cordões⁶⁶ e ranchos⁶⁷. De acordo com a mesma autora, “A primeira música feita exclusivamente para o carnaval foi uma marchinha, “Ô abre alas”, composta para o Cordão Rosa de Ouro, pela

⁶⁵ Monique Cardoso escreve um texto intitulado “História do Carnaval”, sendo uma de suas fontes o livro de Hiram da Costa Araújo, pesquisador do carnaval e autor do livro *Carnaval: seis milênios de história*. O texto de Monique Cardoso traz um panorama da história do carnaval, lembrando sua remota origem “4 mil anos antes de Cristo”, ao mesmo tempo que contextualiza o carnaval brasileiro, com enfoque no Rio de Janeiro e Salvador. O texto se encontra disponível em <http://ccsp13aisp.ibge.gov.br/attachments/article/68/HISTORIADOCARNAVAL.pdf>. Acesso em 03 de dezembro de 2013.

⁶⁶ Cordões, surgidos em 1885, que originaram os blocos e, posteriormente, as escolas de samba, eram formados por negros, mulatos e pessoas humildes em geral, que saíam às ruas animando o povo ao som de instrumentos de percussão e músicas compostas, especialmente, para os desfiles comandados pelo apito do mestre, que estava sempre à frente dos músicos. Cada Cordão era identificado por um estandarte. É a primeira manifestação de carnaval, bastante influenciada pela cultura e religião africanas. (Monique Cardoso)

⁶⁷ A religião, desta vez a católica, também deu origem ao Rancho, semelhante aos Cordões, que, inicialmente, desfilavam no Dia de Reis, quando as pessoas se fantasiavam de pastores e pastoras e saíam em procissão, simulando um rumo a Belém. (Monique Cardoso)

maestrina Chiquinha Gonzaga, em 1899, e inspirada pela cadência rítmica dos ranchos e cordões”.(CARDOSO, s/d)

Os cordões, que deram origem às escolas de samba, surgiram em 1885 e eram formados por negros e pela população humilde, estando ligados à cultura e religião africanas. Os ranchos já tiveram, na sua formação, influência da religião católica. Ambos, cordões e ranchos, perderam espaço com o surgimento das escolas de samba.

Seu Manduca, personagem do conto, está ligado às origens do carnaval brasileiro, vivenciou os cordões, os ranchos e fundou sua escola de samba “G.R.E.S. Aliados da Capelinha”.

Já, no primeiro parágrafo, o narrador, antes mesmo de apresentar o protagonista, descreve a velha guarda das escolas de samba encerrando o desfile, e revela que, antigamente:

eles vinham à frente de suas agremiações, como heróis fundadores que são, orgulhosos, num gestual que simbolicamente dizia: “Vejam! Todo o esplendor de que vocês desfrutarão agora, fomos nós que semeamos, com nosso suor e nosso sangue; para oferecer hoje a vocês, respeitável público! (LOPES, 2006, p. 111)

Percebe-se que esse relato não se configura apenas como nostalgia, representa a mudança dos holofotes do carnaval, quando os protagonistas passam a figurantes. É a indústria do carnaval que se fortalece. Ser protagonista não significa mais ter uma relação com o samba, parece estar relacionado ao poder aquisitivo, conforme denuncia Leci Brandão, ao dizer que,

quando se começa fazer uma discussão, pedindo mais a presença da comunidade, pedindo mais atenção para que se mostrassem, como protagonistas, as moças que realmente são da comunidade, que fossem as que mais aparecessem. Eu fui sempre voto vencido nessa história. Fui chamada até, em alguns momentos, de chiita, porque eu defendia a espinha dorsal da escola de samba, aparecendo mais, realmente, na hora que dão o ‘close’. Isso não acontece,

absolutamente não acontece [...] (BRANDÃO, 2012)⁶⁸

A fala de Leci Brandão remete ao parágrafo que introduz o conto, na medida em que evidencia um jogo de interesses nos desfiles das escolas de samba. Por que os *heróis, fundadores* não abrem mais os desfiles? O grande espetáculo do carnaval não nega os seus Manducas, eles fazem parte da história, mas agora eles fecham o desfile, discretamente, uma vez que, “De uns tempos pra cá, entretanto, a grande parada do samba passou a exigir menos fleugma e mais performance; menos cadência e mais acrobacias; menos tradição e mais espetaculosidade.” (LOPES, 2006, p. 112)

Pensar esse conto em diálogo com a Educação para as Relações Étnico-Raciais é possibilitar uma viagem na história das escolas de samba, dos cordões, dos blocos, do samba. É viajar pelo Brasil, mostrando a riqueza cultural através do carnaval, que, historicamente, se constituiu na diferença – presente em vários países do mundo, mas único em cada lugar; ao mesmo tempo em que diverso no Brasil. Se pensarmos em Rio de Janeiro, Salvador, Recife, entre outros estados, o carnaval é único em cada um desses espaços.

Ao mesmo tempo em que o carnaval no Brasil se originou no entrudo português, em cada um dos estados citados, evolui de maneira diferente. A relação desses estados com o carnaval, coligado à musicalidade, a vestimentas, tem suas peculiaridades que os individualiza.

Esse movimento de seu Manduca, através de sua participação nos cordões, ranchos e escola de samba, pode proporcionar aos jovens leitores como meio de conhecer a cultura de diferentes estados brasileiros.

Perceber os prós e os contras da indústria cultural, que fomentam o carnaval nas diferentes regiões do país, propicia o aumento da criticidade desses jovens.

Detectar quem são os verdadeiros protagonistas dos eventos carnavalescos e quais personagens são divulgadas na mídia, onde estão os seus Manducas nos carnavais atuais, se eles aparecem; são reflexões a serem feitas.

⁶⁸ Fala de Leci Brandão em “Assembleia Debate Identidade Negra” (Parte 2) de novembro de 2012. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=02bh5HkNKeA>. Acesso em 06 de outubro de 2013.

Outro ponto que pode ser levantado é a figura do protagonista, seu Manduca: como essa personagem é construída? Ele permite que se entre no mundo do samba, através de sua postura, de seus relacionamentos e imprime às escolas de samba respeitabilidade, ressaltando a importância delas na vida das comunidades onde se encontram.

Esses pontos referidos são algumas sugestões do que se pode levantar a partir da leitura do conto “Uma furtiva lágrima”, de Nei Lopes. São aspectos que auxiliam na percepção da cultura afro-brasileira, o reduto do samba, e que, sem dúvida, podem contribuir, através de seus enredos, personagens reais, que construíram e constroem esse universo, e serem explorados de diferentes maneiras no espaço escolar.

5.4. A ANCESTRALIDADE: UMA PROPOSTA DE RECONHECIMENTO DA CULTURA E DA RELIGIÃO AFRO-BRASILEIRAS

Figura 1 : Oxum mãe das águas



Fonte: montagem de Anderson Rita Moreira

“A cor dos olhos de minha mãe era cor de olhos d’água. Água de mamãe Oxum! Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas pela superfície. Sim, águas de mamãe Oxum.” (EVARISTO, 2005, p. 33)

Conceição Evaristo, em seu conto “Olhos d’água”, comunga com a ancestralidade, propiciando uma viagem de volta à casa materna, volta às origens.

Uma ingênua e superficial leitura desse conto já traz vários elementos para discussão, pois permite o encontro com a mãe. A figura da matriarca, da geradora da vida, que pode ser colocada como a primeira imagem do conto.

A figura feminina é a segunda imagem forte, despontada na imagem da mãe, e que permanece na citação da formação da família – sete filhas, sete mulheres. Na sequência, são citadas as tias e todas as mulheres da família “Não, eu não esqueço essas senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias.” (EVARISTO, 2005, p. 32)

A ancestralidade recebe um tom de religiosidade na presença das mulheres, não apenas mulheres, mas Yabás⁶⁹, e se preserva no olhar da filha “Hoje, quando já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha.” (EVARISTO, 2005, p. 33)

O universo feminino se inscreve na escrita de Conceição Evaristo; seus dois romances apresentam protagonistas femininos, que também marcam seus contos. São mulheres fortes que trazem na sua trajetória a luta de mulheres negras, atravessada pelo histórico de escravidão e de dupla marginalização (negra e mulher).

É possível inferir que a religiosidade marca, atravessa o conto “Olhos d’água” . Não se descreve nenhuma prática religiosa, mas as mulheres do conto estão grifadas pela religião: as mulheres da vida da narradora são yabás; os olhos da mãe da narradora são olhos de mamã Oxum.

A religião tem uma significação especial na construção da identidade e na memória dos afrodescendentes, uma vez que vai tecendo uma comunicação entre os sujeitos negros e suas raízes, suas tradições, sua cultura.

Nesse sentido, é interessante registrar o papel das mulheres negras no estabelecimento das religiões de matrizes africanas. No processo diaspórico, por exemplo, vemos a mulher se destacando, principalmente nos espaços que (re)tratam a religiosidade dos afro-brasileiros. As mulheres deixam um legado que se fortalece enquanto lugar do sagrado.

Várias mulheres enérgicas e voluntariosas, originárias de Kêto⁷⁰, antigas escravas libertas, pertencentes à Irmandade de Nossa Senhora da Boa Morte, da Igreja da Barroquinha, teriam tomado a iniciativa de criar um terreiro de candomblé chamado Iyá Omi Àse Aira Intilè, numa casa

⁶⁹ As yabás, segundo Patrícia Gomes Germano (2011), “são os orixás femininos ligados a Xangô. Na língua iorubá, aiabá ou iabá significa rainha (MARTINS, 2004). São as divindades femininas e, ao mesmo tempo, as ebômis iniciadas e possuídas, no caso específico do candomblé, pelos orixás Obá, Oiá, Oxum, Euá, Iemanjá e Nanã.” (p. 3)

⁷⁰ Atualmente, República de Benin, um país da região ocidental da África.

situada na Ladeira do Berquo, hoje Rua Visconde de Itaparica, próxima à Igreja da Barroquinha. (VERGER, 1981, p. 28.)

Essas mulheres realizaram esse ato em uma época em que os cultos de origem africana eram proibidos no Brasil, quando os atabaques eram recolhidos pelos policiais. Mas, o que merece ser realçado é a presença feminina, desafiando os poderes instituídos e abrindo fronteiras para que os valores civilizatórios africanos fossem resguardados, uma vez que a religião se desdobra nos seus rituais, com vestuário e alimentação, língua e ritmos.

No conto “Olhos d’água”, para alcançar os olhos da mãe, a narradora voltou a sua terra, e a sensação era de “estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás...” (EVARISTO, 2005, p. 33)

O ritual mencionado no conto remete à religiosidade afro-brasileira. Nota-se que a narradora não perde a religiosidade de vista, que vai permeando a narrativa até se anunciar na presença de Oxum.

Se o conto remete à religiosidade, esta pode ser levada às salas de aula para ser confrontada com os jovens leitores, no sentido de romper com possíveis barreiras preconceituosas que envolvem as religiões de matrizes africanas. Ressaltar os trechos em que palavras relacionadas ao universo das religiões afro-brasileiras aparecem, e questionar os jovens sobre o (re)conhecimento dessas palavras, pode dar início a um debate bastante produtivo.

Dentre esses debates, pode-se, por exemplo, pensar as religiões afro-brasileiras como resistência negra, que se fundamentam nas tradições africanas no processo diaspórico, pois:

É no contexto dessas tradições, que nascem e se estruturam as dimensões religiosas da resistência africana, que constitui um dos indicadores mais fortes da decisão política de busca de liberdade, empreendida pelos africanos e seus descendentes, ao longo de todo o processo colonial escravista, ocorrido no Brasil entre os Séculos XVI e XIX. (SIQUEIRA, 2004, p. 152)

Considerar a religião como ponto de resistência é pensar que, da mesma forma que, no conto, Conceição Evaristo traz Oxum, a partir da metáfora dos olhos d’água, os negros escravizados cultuavam seus santos, por meio do sincretismo religioso. É certo que eles ajudaram os escravos a lograr e a despistar os seus senhores sobre a natureza das danças que estavam autorizados a realizar, aos domingos, quando se reagrupavam em “batuques” por nações de origem.

[...] vendo seus escravos dançarem de acordo com os seus hábitos e cantarem nas suas próprias línguas, julgavam não haver ali senão divertimentos de negros nostálgicos. Na realidade, não desconfiavam que o que eles cantavam, no decorrer de tais reuniões, eram preces e louvações a seus orixás, a seus *vodun*, a seus *inkissi*. (VERGER, 1981, p. 25)

Essa ideia de que, por trás do culto de cada santo católico, os escravos veneravam seus orixás se estabelece como uma das formas de resistir ao processo de colonização escravista, de se opor à religião católica, o que, de forma direta ou indireta, tratava-se, na época da escravidão, de um ato de transgressão. Os santos católicos passam a ser representações dos deuses africanos.

Pierre Verger (1981) traz as proximidades entre os santos católicos e os deuses da África. No conto, a mãe, em tempos de tempestade, reza para santa Bárbara. Apesar das constantes associações a Oxum e às demais yabás, as preces são direcionadas à santa católica. É possível, portanto, inferir que as religiões de matrizes africanas se encontram no imaginário da narradora, dialogando, neste momento, com o catolicismo, lembrando a proximidade entre santos e orixás, fruto do sincretismo religioso.

Figura 2: saída camarinha de ialorixá⁷¹



Fonte: Cedida pelo Centro Espírita vó Iakite

O conto “Olhos d’água” faz um convite a que se volte às origens e, ao regressar, oportuniza um encontro com Oxum, uma das yabás, “rainha de todos os rios e exerce seu poder sobre a água doce, sem a qual a vida na terra seria impossível.” (VERGER, 1981, p. 174)

Apresentar a lenda⁷² aos jovens leitores e prover, através de pesquisa empírica ou epistemológica, conhecimento sobre as yabás mais

⁷¹ Representação de Oxum em uma saída de camarinha de Yalorixá. Foto cedida pelo Centro Espírita

⁷² Reza a lenda que “Quando todos os orixás chegaram à terra, organizaram reuniões onde as mulheres não eram admitidas. Oxum ficou aborrecida por ser posta de lado e não poder participar de todas as deliberações. Para se vingar, tornou as mulheres estéreis e impediu que as atividades desenvolvidas pelos deuses chegassem a resultados favoráveis. Desesperados, os orixás dirigiram-se a Olodumaré e explicaram-lhe que as coisas iam mal sobre a terra, apesar das decisões que tomavam em suas assembleias. Olodumaré perguntou se Oxum participava das reuniões e os orixás responderam que não. Olodumaré explicou-lhes então que, sem a presença de Oxum e do seu poder sobre a fecundidade, nenhum de seus empreendimentos poderia dar certo. De volta à terra, os orixás convidaram Oxum para participar de seus trabalhos, o que ela acabou por aceitar depois de muito lhe rogarem. Em seguida, as mulheres tornaram-se

populares, tais como, Iansan, Iemanjá, Nanã, favorece uma leitura diferenciada das tradições africanas que se estabeleceram, no Brasil, por meio das religiões afro-brasileiras.

Esse primeiro momento se coloca como desmistificador das religiões de matriz africana, cuja presença foi marginalizada e proibida pelas elites dominantes; “A perseguição aos candomblés da parte do colonizador especialmente através do seu braço de poder religioso (Igreja Católica), não era apenas uma perseguição religiosa, mas fundamentalmente **política** [...]” (MOURA, 2004, p. 21. grifo do autor)

Essa marginalização pode ser problematizada por meio da busca de notícias que denunciam a perseguição aos terreiros nos dias atuais e até que ponto esses registros se relacionam com o preconceito racial existente na sociedade.

Outro ponto que pode ser observado é o da metáfora dos olhos d’água, título do conto. Nessa busca se descortina uma ancestralidade ligada, principalmente, aos valores civilizatórios africanos. Não se pode, ao analisar o conto, ignorar essa perspectiva de ancestralidade e religiosidade, uma vez que ela vai se fortalecendo no processo de escrita.

A escrita do conto também é bastante reveladora: as personagens são positivadas. O conto revela a pobreza que marcou a infância da narradora, ao mesmo tempo em que retrata as relações familiares, atravessadas por afeto, em que a mãe, por exemplo, é carinhosamente descrita como rainha. A rainha revelada através da busca de seus olhos, que são olhos d’água.

Portanto, mesmo que outros aspectos sejam levantados no decorrer da análise do conto, sugere-se que não se descarte o religioso.

5.5. LITERATURA NA SALA DE AULA – AVALIANDO AS POSSIBILIDADES

Ao avaliar as possibilidades de trabalhar a educação literária numa perspectiva de alargar os horizontes de jovens leitores, propicia-se, também, uma leitura literária que extrapola os métodos tradicionais de fichas de leituras e atividades centradas no *scanning*⁷³.

fecundas e todos os projetos obtiveram felizes resultados”. (VERGER, 1981, p. 174)

⁷³ método de leitura pelo qual o leitor vai ao texto para buscar informações específicas.

Nessa perspectiva, se erige uma leitura literária em que a relação autor-texto-leitor se concretiza em um plano no qual o leitor abstrai o texto escrito pelo autor e constrói novos significados, apurados pela sua vivência. E isso, quando realizado a partir da mediação de um professor, segundo Martins (2006), deve proporcionar ao aluno maior proximidade com o texto; permitir que esse jovem leitor possa interagir com diferentes narrativas, tornando-as significativas.

Nessa busca de significados, a Educação para as Relações Étnico-Raciais se apresenta como uma possibilidade real nas propostas que foram apontadas neste Capítulo. Essas propostas pretendem demonstrar que a existência de uma literatura afro-brasileira se concretiza na percepção de como se estabelecem as relações étnico-raciais na sociedade, ou seja, a literatura afro-brasileira, sem o debate que a efetive, perde sua essência, não consegue desvelar o preconceito racial velado, que tem se configurado, no Brasil, desde a chegada dos sujeitos negros nas terras brasileiras.

Perceber que a esses sujeitos foram negadas a identidade e até mesmo a humanidade é o primeiro passo para compreender a necessidade da existência de uma literatura comprometida com a textualidade dos sujeitos negros brasileiros, com suas lutas e conquistas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

We, younger Negro artists who create now, intend to express our individual dark-skinned selves without fear or shame. If white people are pleased we are glad. If they are not, it doesn't matter. We know we are beautiful. And ugly too. The tom-tom cries and the tom-tom laughs. If colored people are pleased we are glad. If they are not, their displeasure doesn't matter either. We build our temples for tomorrow, strong as we know how, and we stand on top of the mountain, free within ourselves.⁷⁴

Langston Hughes

Ao finalizar este estudo gostaria de apresentar algumas considerações, esclarecendo que as mesmas não encerram as questões aqui levantadas, elas suscitam a instauração de debates mais amplos na esfera da educação brasileira, principalmente no que se refere à educação literária e sua relação com a Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Primeiramente, gostaria de ponderar sobre o papel da educação literária na sociedade, a partir do ponto de vista de Cyana Leahy-Dios (2004), Ivanda Maria Martins Silva (2003, 2006) e Antonio Cândido (1985). Conforme foi levantado no decorrer deste estudo, a leitura literária não pode se dissociar da sociedade como um todo. O leitor, desde cedo, precisa perceber a sociedade multifacetada na qual está inserido, utilizando, nesse processo, os diferentes recursos que lhe são oferecidos, cita-se, no âmbito educacional, o texto literário.

A observação de estudos que tratam da prática literária escolar, tais como os antes referidos, revelam que esta prática tende a centrar-se no cânone. Leahy-Dios lembra que “relações de dominação de gênero,

⁷⁴ "Nós, criadores da nova geração negra, queremos exprimir nossa personalidade sem vergonha nem medo. Se isso agrada aos brancos, ficamos felizes. Se não, pouco importa. Sabemos que somos bonitos. E feios também. O tantã chora, o tantã ri. Se isso agrada à gente de cor, ficamos muito felizes. Se não, tanto faz. É para o amanhã que construímos nossos sólidos templos, pois sabemos edificá-los, e estamos erguidos no topo da montanha, livres dentro de nós." (Tradução)

etnia, subordinação de classes sociais, [...]” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 209) acabam não sendo desmistificadas pelo(a)s professor(a)s que permanecem em uma zona de conforto, o que dificulta uma maior interação professor, leitor, texto na elaboração de uma “leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos.” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 7)

Ao tratar da educação literária, principalmente àquela direcionada a jovens leitores (alunos de ensino médio), percebe-se que o cânone continua regendo a prática de sala de aula. Com base na leitura de textos canônicos, os professores e professoras optam por priorizar o estudo de gêneros literários, pela história da literatura, interligando textos a épocas e impedindo que o texto literário possa integrar a leitura que esses jovens farão da sociedade na qual estão inseridos.

Nessa relação temporal, em blocos homogêneos, a leitura literária no espaço escolar não extrapola o texto e este não estabelece relação com o leitor. Ivanda Maria Martins Silva (2003, 2006) e Cyana Leahy-Dios (2001, 2004) revelam que a relação autor-texto-leitor, que deveria ser emancipadora passa a ser castradora, ou seja, a relação imprimida no espaço escolar obsta a capacidade desses jovens leitores de se apropriarem do que emerge do texto, principalmente dos hiatos, lacunas presentes nas narrativas hegemônicas.

Portanto, destaca-se a importância do(a) professor(a) no processo da prática literária escolar: (1) propiciando a interação autor-texto-leitor; (2) rompendo o compromisso com os manuais didáticos, provas e concursos; e (3) descortinando a educação literária para dar visibilidade à literatura afro-brasileira

Na tentativa de estabelecer um diálogo entre textos literários e Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), percebe-se a existência de pesquisas que exploram a educação literária; de textos que tratam da literatura afro-brasileira; e de estudos que investigam as questões das relações étnico-raciais no espaço educacional e fora dele, porém esses textos não conversam entre si.

Quando se pensa a ERER, nota-se, principalmente pelos estudos de Nilma Lino Gomes (2010, 2012, 2013), sua caminhada a passos lentos, protagonizada por pessoas que buscam, na prática, a propagação da igualdade racial. O que se percebe é que as questões étnico-raciais não estão presentes no currículo da maioria das escolas de Educação Básica, nem, tampouco estão incluídas nos programas dos cursos de licenciatura, em particular nos cursos de Letras.

As dificuldades, resistências em trabalhar a Educação para as Relações Étnico-Raciais se refletem na aceitação da existência de uma

literatura afro-brasileira. Acredito que, nesse momento, se faz necessário debater a existência dessa literatura. A coleção *Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica*, vol. 4, traz uma série de artigos e entrevistas que favorecem esse debate e que, no meu ponto de vista, deveriam constar das referências bibliográficas dos cursos de Letras, bem como dos programas de formação continuada dos professores e professoras de Língua Portuguesa.

Propiciar e fundamentar o debate sobre a necessidade de se instaurar no contexto da literatura brasileira a literatura afro-brasileira, dando visibilidade, principalmente, aos escritores e escritoras afrodescendentes, é bastante relevante quando se pensa a construção de uma sociedade antirracista.

Quais as principais dificuldades no estabelecimento dessa discussão?

Como resultado do estudo realizado, parecem despontar duas dificuldades: a primeira, o desconhecimento por parte dos professores e professoras de textos que demonstrem a existência de uma escrita literária realizada por e sobre negros. A segunda emerge da escrita sobre negros, a cor do autor. Como os sujeitos brancos representaram as personagens negras no cânone literário brasileiro? Os sujeitos brancos estão autorizados a falar sobre os sujeitos negros?

Para o primeiro debate, pode-se precisar a existência de textos variados sobre o tema, de autores estrangeiros, como os de Gregory Rabassa (1965), Roger Bastide (1983) e de autores brasileiros, citam-se Zilá Bernd (1987), Regina Dalgastagnè (2005, 2011), Eduardo de Assis Duarte (2010, 2011), Maria Nazareth Soares Fonseca (2011) entre outros, acentuando-se o fato de que esses textos não se constituem referências para elaboração curricular dos cursos de Letras, nem para a composição dos livros didáticos de língua portuguesa, distanciando-se, portanto, dos professores e professoras na sua formação inicial e continuada.

Para o segundo debate, se antevê duas vertentes, a primeira de revisão do cânone, na percepção de como essas personagens negras têm sido apresentadas, (re)ver os estereótipos que foram levantados neste e em outros estudos para as personagens negras, objetos, quase nunca sujeitos da ação: o negro pervertido; a sensualidade, tanto das mulheres quanto dos homens negros; a servilidade, entre outras características que

impedem os sujeitos negros, mesmo quando protagonizam a história, de serem os “donos de seu destino, capitães de suas almas⁷⁵.”

Rever esses paradigmas parece um ponto relevante que necessita ser discutido com os professores e professoras de Literatura na educação inicial e continuada e se consolidar nos espaços educacionais de ensino médio e superior.

A segunda vertente é a da autoria. Nesse sentido, trazer o pensamento de Cuti (2011) “Qual branco brasileiro escreveu como negro, ou seja, como se fosse? Não tenho notícia.” (p. 47), contrapondo-o com o de Zilá Bernd (2011) “Independentemente da cor da pele, o verdadeiro artista é o que capta e expressa o que de essencial aflige a humanidade: sofrimento, amor, morte, perdas, ganhos”. (p. 153), pode permitir que os professores e professoras de literatura, na sua formação inicial e/ou continuada, polemizem a autoria, inclusive como um dos critérios de identificação da literatura afro-brasileira.

Os dois depoimentos, um contra e outro a favor, são exemplos, porém o interessante é que se possa apresentar o maior número de opiniões sobre o assunto na tentativa, principalmente, de aguçar a percepção do professor, a fim de que possa adentrar com mais propriedade nessas questões.

Por outro lado não se pode perder de vista o pensamento de Abdias do Nascimento citado na epígrafe do segundo Capítulo, quando diz que:

Enquanto os objetivos não forem alcançados, eu acho que tem que haver a literatura afro-brasileira, a poesia afro-brasileira, o teatro afro-brasileiro ou teatro negro, porque, do contrário, essa dicotomia, esse passo retardado da comunidade afro-brasileira continuará atrás, porque não há mecanismos para fazer o igualitarismo funcionar. (NASCIMENTO, 2011, p. 13)

⁷⁵ paráfrase do poema *Invictus* de William Ernest Henley, no qual se encontra a seguinte estrofe “Não importa o quão estreito seja o portão e quão repleta de castigos seja a sentença, eu sou o dono do meu destino, eu sou o capitão da minha alma”. O poema foi rememorado no filme homônimo, no qual Nelson Mandela, o líder sul-africano, símbolo da luta contra o Apartheid, diz que, quando aprisionado em Robben Island, onde cumpria pena de trabalhos forçados, encontrou nas palavras de Henley a esperança e a força necessárias para manter-se vivo. O trecho do poema busca retratar que as personagens negras também necessitam ser alforriadas.

Com base nessa citação, acredita-se que, neste momento, a autoria negra pode ser reforçada como um dos elementos identificadores da literatura afro-brasileira, pois, se a adjetivação pode ser considerada como arma na luta pela igualdade, “Do contrário, ficará sempre a comunidade afro-brasileira na retaguarda, esperando a boa vontade das pessoas do poder: a classe dominante à qual os negros não pertencem.” (IBIDEM). Assim, a autoria negra pode despontar como uma garantia de reconhecimento e espaço para muitos escritores(as) afro-brasileiros saírem do anonimato.

Feita essa ressalva, pode-se afirmar que o debate envolvendo a autoria é um ponto polêmico e com bastante campo para investigação. Outro espaço investigativo é o da formação inicial e continuada. Investigar se e como os futuros professores e professoras de Língua Portuguesa e os que já estão atuando percebem a literatura afro-brasileira parece ser interessante.

No desenvolvimento deste estudo, um pequeno debate sobre literatura afro-brasileira foi instaurado. Aproximadamente 80 professores e professoras da rede pública estadual de Santa Catarina participaram de um Curso de formação continuada a distância e, neste, tiveram contato com textos literários de autoria afro-brasileira, bem como acesso a artigos que discutem essa mesma literatura.

Na observação de dados do curso foi possível perceber que os(as) cursistas, em sua maioria concordam com a adjetivação da literatura brasileira, ou seja, consideram importante uma revisão do cânone no que concerne a presença das personagens negras, como são apresentadas, assim como a incorporação de escritores(as) afro-brasileiros no currículo de literatura do ensino médio, e, em acréscimo, acreditam igualmente importante, a implantação da literatura afro-brasileira na formação inicial dos professores e professoras de língua portuguesa.

Apesar de o curso de capacitação oferecido aos professores e professoras de Língua Portuguesa da rede pública estadual de Santa Catarina ter atingido um número pequeno de educadores, deve-se levar em conta que a amostra é representativa na medida em que conseguiu atingir trinta e duas regionais de educação, das trinta e seis em que o estado de Santa Catarina se encontra dividido.

A interação com os professores por meio do curso auxiliou na reflexão sobre a literatura afro-brasileira. As contribuições, dúvidas, angústias dos professores nas respostas das atividades propostas permitiu que se percebesse a literatura afro-brasileira dentro de um universo muito maior, uma vez que vai questionar o cânone e apresentar um novo ponto de vista sobre as personagens negras.

O curso se apresentou para os cursistas como uma possibilidade real de revisitar o cânone, além de que, para muitos dos(as) professores(as) participantes, significou um embate pessoal, no qual suas crenças foram colocadas em cheque, muitos tendo ressaltado, no fórum intitulado “palavras finais”, o seu crescimento e a importância de terem participado do curso, como fica evidenciado nos depoimentos:

Agradeço a oportunidade de participar de um evento como foi este curso. Foi uma possibilidade de expandir horizontes, quebrar paradigmas, fortalece nossa ação educativa, emocionar-se com os belíssimos contos, abrir nosso coração para outras possibilidades. (Cursista Z)

Foi muita leitura, muito aprendizado, muito trabalho. Com certeza saímos deste curso melhores do que entramos. Não tive Literatura Afro na minha graduação e este curso veio ao nosso encontro para nos engrandecer. Parabéns para a equipe organizadora pela organização do fantástico curso.(Cursista X)

Obrigada! Adorei primeiro ser selecionada e depois poder participar do curso. Com o curso pude ter um novo olhar sobre a questão do negro no Brasil e no mundo. Estar em contato com contos maravilhosos também foi muito bom.(Cursista K)

Um olhar sobre esse fórum registra a plena aprovação do curso, ou seja, 100% dos cursistas que o finalizaram, consideraram relevantes as atividades desenvolvidas, bem como as escolhas realizadas na construção do mesmo.

Em contato posterior com os cursistas, através de um questionário respondido por trinta dos cinquenta e oito que concluíram o curso, foi possível perceber que os contos nele apresentados foram incorporados ao planejamento desses(as) professores(as), reafirmando a importância da formação de professores na desconstrução de estruturas hegemonicamente instaladas. Isso nos dá a certeza, de que, apesar de suas limitações, o curso de formação para professores de língua portuguesa, cumpriu o papel de apresentar a literatura afro-brasileira e inseri-la no ambiente da EREER.

Pensando a proposta inicial deste estudo, de analisar cinco contos que apresentam um novo ponto de vista sobre as personagens negras e

levantar uma proposição de educação literária, pelo viés da educação para as relações étnico-raciais, aos professores e professoras, especialmente os de ensino médio, para que sejam multiplicadores de uma proposta pedagógica, estética e política, comprometida com a luta antirracista no Brasil, é possível concluir que:

- 1) A análise dos contos foi realizada através de uma abordagem diferenciada, tendo por base os identificadores apresentados por Eduardo de Assis Duarte. Verificando-se que, os cinco contos estudados se ajustam à literatura afro-brasileira;
- 2) Os identificadores, testados na análise dos contos, merecem maior aprofundamento, mas podem ser considerado ponto de partida para uma discussão sobre literatura afro-brasileira;
- 3) Os contos estudados permitem a inserção do jovem leitor no mundo da leitura pela aproximação com o cotidiano, uma vez que se tratam de narrativas próximas da realidade, que os jovens já vivenciaram pessoalmente ou por meio das mídias;
- 4) A interação professor, leitor, texto é fundamental para que a leitura evolua do plano de gênero textual, com estrutura fixa para uma leitura crítica da sociedade.

Nesse sentido, se faz necessário que os professores e professoras percebam a educação literária como algo “relevante no desenvolvimento político e no autocrescimento de *sujeitos sociais* participantes, conscientes e ativos” (LEAHY-DIOS, 2004, p. XXVI.) e, conseqüentemente, a leitura de textos como os propostos neste estudo corroboraram para a construção de uma sociedade antirracista.

Por outro lado, alguns pontos ficam em aberto: a construção de uma educação antirracista exige, na mesma proporção, a existência de professores e professoras conscientes de que a sociedade brasileira se estrutura em uma base colonialista, hegemonicamente eurocêntrica e com profundos ranços racistas. Sem um debate das questões raciais é possível descortinar as problemáticas que envolvem a literatura afro-brasileira? Acredito que o estudo da literatura afro-brasileira implica uma leitura da presença do negro na sociedade brasileira.

A questão levantada por Cuti (2011): “Como está sendo recepcionada a literatura negra” (CUTI, 2011, p. 48), me parece outra pergunta interessante de ser investigada. O curso oferecido aos

professores e professoras da rede pública permitiu a criação de um pequeno espaço investigativo, mas que necessita ser aprofundado.

Contos de escritores(as) brancos(as) contemporâneos com temática sobre as questões étnico-raciais apresentam personagens estereotipadas? Até que ponto a voz negra dessa personagem transparece no texto?

Essas e outras questões podem ser aventadas a partir deste estudo que, ao mesmo tempo em que confirma a possibilidade de trabalhar o texto literário, na medida em que utiliza “a leitura, análise e interpretação do literário como meio de educar cidadãos” (LEAHY-DIOS, 2004, p. 7), também acredita que a educação literária pode interagir com a Educação para as Relações Étnico-Raciais no combate a desigualdade.

REFERÊNCIAS

ABREU, Paula. **Educação das Relações Étnico-Raciais: A experiência de uma escola pública estadual de Santa Catarina.** 2011. 317 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

ALBUQUERQUE, WlamyraR. de; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil.** 2006, Salvador: Centro de Estudos Afro-orientais, Brasília: Fundação Palmares. Disponível em: <http://www.ceao.ufba.br/livrosevideos/pdf/uma%20historia%20do%20negro%20no%20brasil.pdf> Acesso em 06 de mar. de 2013.

ASSIS, Machado de. Notícia da atual literatura brasileira. Instinto de nacionalidade. In:

_____. **Obras completas.** Rio de Janeiro: Aguilar, 1973. v. 3. p. 801-809

BANTON, Michael. **The Idea of race.** Inglaterra: Tavistock Publication, 1977. 190 p.

BARBOSA, Marcio. **Marcio Barbosa.** In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 13-27.

BENJAMIN, Walter. **O Narrador.** In _____ **Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história da cultura.** 7ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Psicologia Social do Racismo.** Petrópolis: Vozes, 2003. p. 25-57.

BERND, Zilá Bernd. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 148-157.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.** Brasília: MEC, 2005.

BRANDÃO, Leci. **Assembleia Debate Identidade Negra (Parte 2).** 2012. Disponível em

<http://www.youtube.com/watch?v=02bh5HkNKeA>. Acesso em 06 de outubro de 2013.

BRAZ, Júlio Emílio. **Pretinha, eu?** 2 ed. São Paulo: Scipione, 2006.

_____. **Novo contato**. [mensagem pessoal] mensagem recebida por <je.braz@gmail.com> 01 de novembro de 2013

BRITO, Deise de. **Otelo, o grande revisteiro do teatro brasileiro**. Salvador, Universidade Federal da Bahia, XI Congresso Luso Afro Brasileiro de Ciências Sociais. 2011. Disponível em http://www.xiconlab.eventos.dype.com.br/resources/anais/3/1308350638_ARQUIVO_ArtigoConlab.pdf. Acesso em 25 de out. de 2013.

BUSE, Bianca Cristina. **Leitura para que te quero: a literatura e o ensino médio**. 2012. 117 f. Dissertação (Mestrado em Literatura) – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

CAMARGO, Oswaldo de. Oswaldo de Camargo. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 28-44.

CÂNDIDO, Antônio. **Literatura e sociedade**. São Paulo: Publifolha. 2000.

CORTÁZAR, Julio; BARBOSA, João Alexandre. **Valise de cronopio**. 2.ed. São Paulo (SP): Perspectiva, 2008.

COSTA, Aline. Uma história que está apenas começando. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. (Org.). **Cadernos Negros: três décadas: ensaios, poemas, contos**. São Paulo: Quilombhoje, Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, 2008, p. 19-39.

COSTA, Cândida Soares da. **Educação para as relações etnicorraciais: história e cultura afrobrasileira e africana no currículo do ensino médio**. 2011. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense Niterói, RJ. 2011.

CUTI. Cuti. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 45-70

_____. Boneca. In: _____ **Contos Crespos**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008, p. 7-9.

DALCASTAGNÈ, Regina. A personagem negra na literatura brasileira contemporânea. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 309-338.

DEBUS, Eliane Santana Dias. As histórias de lá para leitores daqui: os (re)contos africanos pelas mãos de Rogério Andrade Barbosa. In SPONCHIADO, Justina Inês; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro (Org.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008 p. 25-35.

_____. **Meninos e meninas negras na literatura infantil brasileira: (des)velando preconceitos**. Perspectiva – Revista do Centro de Ciência da Educação. Florianópolis. vol. 28, n. 2, jan/jun. 2010. Disponível em: <http://www.periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2010v28n1p191/pdf> Acesso em 18 de ago. de 2012.

DIAS, Lucimar Rosa. Quantos passos já foram dados? A questão de raça nas leis educacionais – da LDB à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da Educação do Negro e outras Histórias**. Brasília. SECAD – MEC. 2005. p. 49-62.

_____. **O desafio pedagógico de formar professores para promover a igualdade racial na escola**. (2009). Geledes Instituto da Mulher Negra. Disponível em <http://www.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/3050-o-desafio-pedagogico-de-formar-professores-para-promover-a-igualdade-racial-na-escola> Acesso em 02 de abr. de 2013

DIRETRIZES Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, Resolução CP/CNE n. 1, de 17 de junho de 2004.

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento da negritude. Uma breve reconstrução histórica**. Mediações – Revista de Ciências Sociais. Londrina. v. 10, n 1, p. 25-40, jan-jun 2005. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/mediacoes/issue/view/295/showToc> Acesso em 01 de set. 2013.

DUARTE, Eduardo de Assis 2010. **Por um conceito de literatura afro-brasileira**. Terceira Margem: Revista de Pós-Graduação em Ciência da Literatura. Rio de Janeiro, n 23, jul-dez, 2010. p. 113. Disponível em <http://www.letras.ufrj.br/ciencialit/> Acesso em 28 de abr. de 2011.

_____. Por um conceito de literatura afro-brasileira. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 375-403.

_____. **Machado de Assis Afro-descendente**. 2 ed. Belo Horizonte: Pallas. 2009

EVARISTO, Conceição. Ayoluwa, alegria de nosso povo. In: **Cadernos Negros contos afrobrasileiros**. Vol 28. São Paulo: Quilombhoje, 2005, p. 35-39.

_____. Conceição Evaristo. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4 Belo Horizonte: Editora UFMG. 2011 p. 103-116.

_____. Nei Lopes. In DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 3 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 148

_____. Olhos d'água. In: RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio. **Cadernos Negros contos afro-brasileiros**. v. 28 São Paulo: Quilombhoje, 2005, p. 29-33.

_____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte. Nandyala. 2008.

_____. **PonciáVicêncio**. Belo Horizonte: Mazza, 2003.

_____. **Da grafia-desenho de minha mãe um dos lugares de nascimento de minha escrita**. Conceição Evaristo's blog. (s/d). Disponível em <http://nossaescrevivencia.blogspot.com.br/2012/08/da-grafia-desenho-de-minha-mae-um-dos.html>. Acesso em 08 de janeiro de 2014.

FANON, Frantz. **Pele negra máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008. 194 p.

FARIA, Vanessa Fabíola Silva de. **O ensino de literatura e a formação do leitor literário: entre saberes, trajetórias de uma disciplina e suas relações com os documentos oficiais**. Revista Iberoamericana de Educaciónn. 49/7 – 25 de junho de 2009. Disponível em <http://www.rieoei.org/deloslectores/2801Faria.pdf> Acesso em 02 de fev. de 2012.

FONSECA, Maria Nazareth Soares. Literatura Negra os sentidos e as ramificações. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 245-277.

_____. CUTI. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 45-70

_____. Literatura Negra, Literatura Afro-brasileira: Como Responder a Polêmica. In SOUZA, Florentina; LIMA, Maria Nasareth (Orgs). **Literatura Afro-brasileira**. Brasília: Centro de Estudos Afro-brasileiros. Fundação Palmares. 2006. p. 9-38. Disponível em <http://pt.scribd.com/doc/6522181/Livro-Literatura-Afrobrasileira> Acesso em 25 de out. de 2011.

_____. Cultura/literatura negra, cultura/literatura afro-brasileira: impactos, paradoxos e contradições. IN: PEREIRA, Edimilson de Almeida. (Org.). **Um tigre na floresta dos signos – estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 86-106

GOMES, Nilma Lino. **Implantação da Lei 10.639 esbarra na gestão do sistema e das escolas**. Revista Nação Escola. n. 2, 2010.

_____. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas**. RBPAAE – v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em <http://seer.ufrgs.br/rbpaae/article/view/19971/11602>. Último acesso em 05 de dez. de 2012.

_____. **Relações Étnico-Raciais, Educação e Descolonização dos Currículos**. Currículo sem Fronteiras – v. 12, n. 1. p. 98-109, jan/abr. 2012. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Último acesso em 19 de dez. de 2012.

_____. **Educação e Identidade Negra**. Aletria: Revista de Estudos de Literatura. UFMG. v. 9, n.1, p. 38-47. 2002. Disponível em <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296/1392>. Acesso em 02 de abr. de 2013.

_____. **A mulher negra que vi de perto**. 1995, Belo Horizonte: Mazza edições. p. 200.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Fundação de Apoio a Universidade de São Paulo, Ed. 34, 2009.

IANNI, Octávio. Literatura e consciência. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4. 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 183-198

LEAHY-DIOS, C. **Língua e literatura: uma questão de educação?** Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Educação Literária como Metáfora Social**. São Paulo: Martins fontes, 2004

LUZIA, Maria. **O que é o conto**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LOPES, Nei. Uma furtiva lágrima. In: _____ **Vinte contos e uns trocados**. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 11-122.

_____. **Re: novo contato**. [mensagem pessoal] mensagem recebida por <brazlopes@uol.com.br> 29 de outubro de 2013

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Democracia racial**. Disponível em: <http://www.fflch.usp.br/sociologia/asag/Democracia%20racial.pdf>. Acesso em 17 de maio de 2013.

MARTINS, Ivanda. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor? In: BUNZEN, Clecio, MENDONÇA, Marcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 83-102.

MARTINS, Leda. A fina lâmina da palavra. In: DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 279-308.

MEIRA, Sérgio Luiz. **O fim do início é outro A trajetória histórico-legal das literaturas africanas de língua portuguesa no Brasil e as perspectivas face à lei 10.639/03**. 106 f. Trabalho de Conclusão de Curso – Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2011.

MOORE, carlos. Carlos moore desconstrói senso comum sobre o racismo. [19 dez. 2012]. **Curitiba app-sindicato. Entrevista concedida a app-sindicato**. Disponível em <http://www.appsindicato.org.br/include/paginas/noticia.aspx?id=8087>. Acesso em 09 de abr. 2013.

MOISES, Massaud. **A criação literária: introdução à problemática da literatura**. 3.ed. São Paulo (SP): Melhoramentos, 1970 p. 95-121.

MOURA, Clovis. O candomblé como pólo de resistência. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição**. v. 1 Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2004. p. 20-24

MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação- PENESB-RJ, 5 de maio. 2003. Disponível em http://www.do.ufgd.edu.br/mariojunior/arquivos/abordagem_conceitual_nocoos_raca_racismo_etnia.pdf Acesso em 20 de out. de 2010.

_____. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil Identidade nacional versus identidade negra. Coleção cultura e identidade brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. 152 p.

_____. **Negritude Usos e Sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

MOORE, Carlos. [9 de dezembro de 2012]. Paraná. Sindicato dos trabalhadores em Educação Pública do Paraná. Entrevista concedida a APP Sindicato. Disponível em <http://www.appindicato.org.br/Include/Paginas/noticia.aspx?id=8087> Acesso em 05 de mar. de 2013.

MOURA, Clovis. Formas de resistência do negro escravizado e do afrodescendente. In: Munanga, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil**. vol. 1 O negro na sociedade brasileira: resistência à participação contribuição. 2004, Brasília: Fundação Cultural Palmares. p. 9-61

NASCIMENTO, Abdias. Adias Nascimento. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 13-27.

NOBRE, Carlos. **As duas cores de Machado de Assis**. 2011. In: Gelédes Intituto da Mulher Negra. Disponível em <http://www.geledes.org.br/patrimonio-cultural/literario-cientifico/literatura/machado-de-assis/11172-as-duas-cores-de-machado-de-assis>. Acesso em 25 de novembro de 2013.

PADILHA, L. **Laura Cavalcante Padilha: Uma Fiandeira da Voz d da Letra**. [Novembro de 2007] São Paulo: Revista Crioula n. 2. Entrevista concedida a Avani Souza Silva, Érica Antunes Pereira, Flávia C. BandecaBiazetto e Flávia Merighi Valenciano.

PASSOS, Joana Célia. O Projeto pedagógico escolar e as relações raciais: a implementação dos conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares. In SPONCHIADO, Justina Inês; SILVA, Vânia Beatriz Monteiro (Org.). **Contribuições para a educação das relações étnico-raciais**. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2008 p. 15-24

_____. **A formação de professores para uma pedagogia multirracial e popular: uma proposta do Núcleo de Estudos Negros para a superação do racismo na escola brasileira**. 2004. VIII Congresso Luso-afro-brasileiro de Ciências Sociais – A questão social no novo milênio. Disponível em <http://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/JoanaCeliadosPassos.pdf> Acesso em 02 de abr. de 2013.

PEREIRA, Edmilson de Almeida. Edmilson de Almeida Pereira. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 117-147.

PIGLIA, Ricardo. **Formas breves**. São Paulo (SP): Companhia das Letras, 2004. 118p.

PINHEIRO, Hélder. Reflexões sobre o livro didático de literatura. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Marcia. **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p.103-116.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. IN: PEREIRA, Edmilson de Almeida. (Org.). **Um tigre na floresta dos signos – estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010. p. 43-72.

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

RIBEIRO, Esmeralda. Esmeralda Ribeiro. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica**. v. 4 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 13-27

ROSEMBERG, Fúlvia. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1985.

RUFINO, Alzira. Alzira Rufino. In. DUARTE, Eduardo de Assis (Org.). **Literatura e Afrodescendência no Brasil: antologia crítica.** v. 4 2011. Belo Horizonte: Editora UFMG. p. 13-27.

SANTOS, Sales Augusto dos. A Lei n. 10.639/03 como fruto da luta antirracista do Movimento Negro. In: BRASIL. SECAD – MEC. **Educação Antirracista: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639.** Brasília. SECAD – MEC. 2005.pp. 21-37.

SANTOS, Simone. Currículo, Relações Raciais e Cultura Afrobrasileira. In Boletim 20 Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, Salto para o Futuro. **Currículo Relações Raciais e Cultura Afro-brasileira.** Outubro, 2006.

SARAIVA, Juracy Assmann. Contos da tradição literária. In **Conto e reconto: literatura e (re)criação.** TV Brasil. Programa Salto para o futuro, (24/04/2006 a 28/04/2006. p. 46-57. Disponível em <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151433Contoreconto.pdf> Último acesso em 13 de nov. de 2013.

SCHMIDT, Simone Pereira. **Sobre favelas e musseques.** IPOTESI, Juiz de Fora, v. 14, n. 2, p. 207 - 214, jul./dez. 2010

SILVA, Ivanda Maria Martins. **Interação texto-leitor na escola: dialogando com os contos de Gilvan Lemos.** 2003 264f. Tese (Doutorado em Literatura) – Centro de Artes e Comunicação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife. 2003. Disponível em <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/cp111940.pdf>. Acesso em 07 de fev. de 2012

SILVA, Tomaz Tadeu da. **A produção social da identidade e da diferença.** s/d Disponível em <http://ccs.ufpel.edu.br/wp/wp-content/uploads/2011/07/a-producao-social-da-identidade-e-da-diferenca.pdf> Acesso em 16 de nov. de 2013

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. Os fundamentos africanos da religiosidade brasileira. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **História do negro no Brasil. O negro na sociedade brasileira: resistência, participação, contribuição.** v. 1 Brasília, Fundação Cultural Palmares, 2004. p. 152-204.

SOARES, Cândida Maria. **Educação para as relações étnicorraciais: história e cultura afrobrasileira e africana no currículo do ensino médio.** 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, 2011.

SOUSA, Andréia Lisboa de; SOUSA, Ana Lúcia Silva. Contos Africanos - Cantos e re-encantos: vozes africanas e afro-brasileiras. In: Ministério da Educação. **Conto e Reconto: Literatura e (Re)criação**. s/dDisponível em <http://www.tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151433Contoreconto.pdf>. Último acesso em 26 de dez. de 2013.

TATUM, Beerly Daniel. Talking about trace, learning about learning racism: applying the theory of racial development identity in classroom. In: **Harvard educationReview**, v. 62, n.1. feb, 1992. Disponível em <http://ed-share.educ.msu.edu/scan/ead/renn/tatumbd.pdf> Acesso em 17 de abr. de 2013.

TELLES, Edward. **Racismo à brasileira – uma nova perspectiva**. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: RelumeDumará: Fundação Ford, 2003. 347 p.

VERGER, Pierre Fatumbi. Orixás. In: VERGER, Pierre Fatumbi. **Orixás**. Salvador: Corrupio Edições e Promoções Culturais Ltda, 1981, p. 17-35

ANEXOS

ANEXO 1 – AUTORIZAÇÃO DOS ESCRITORES

AUTORIZAÇÃO

Pelo presente, nos termos da Lei federal nº 9610/98, autorizo a professora Maria Aparecida Rita Moreira a reproduzir o conto "**Uma furtiva lágrima**", de minha autoria, originalmente publicado no livro "Vinte e Contos e Uns Trocados" (Rio, Record, 2006) em sua tese de doutoramento.

Seropédica, RJ, 03 de dezembro de 2012.



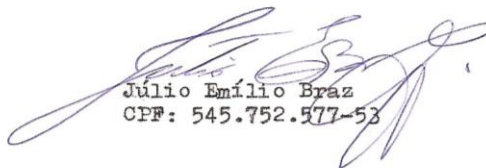
Nei Braz Lopes (**Nei Lopes**)
OAB-RJ nº 15.034
CPF nº 023.767.507-25

ANEXO 2 - AUTORIZAÇÃO DO ESCRITOR JÚLIO EMÍLIO BRÁS.

A U T O R I Z A Ç Ã O

Pela presente autorizo Maria Aparecida Rita Moreira a utilizar meu conto A DESCIDA em seu trabalho A LITERATURA NO CONTEXTO DA SALA DE AULA: TRABALHANDO COM CONTOS e na defesa de sua tese que ocorrerá no mês de Fevereiro de 2013.

Rio de Janeiro, 5 de Dezembro de 2012



Júlio Emílio Braz
CPF: 545.752.577-53

ANEXO 3 - AUTORIZAÇÃO DO ESCRITOR CUTI

Autorização

Eu, Luiz Silva, pseudônimo Cuti, RG 5.253.981, residente à Rua Nicolau de Sousa Queirós, 491 ap.123 – São Paulo – SP, autor do conto “Boneca”, autorizo que referido conto seja anexado ao original e às cópias da tese de doutorado de Maria Aparecida Rita Moreira, RG 1168751, residente à Rua Eugênio Portela, 360 – São José - SC, estudante da Universidade Federal de Santa Catarina, unicamente para efeito de distribuição não comercial, constando a autoria com a seguinte notação bibliográfica: “Boneca” in: Cuti. *Contos crespos*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008, p.7.
São Paulo, 27 de dezembro de 2012.



ANEXO 3 - AUTORIZAÇÃO DA ESCRITORA CONCEIÇÃO EVARISTO

A escritora CONCEIÇÃO EVARISTO liberou a publicação de seus contos através do e-mail abaixo.

MARIA APARECIDA,

Em princípio de minha parte não há impedimento algum. Os 2 contos foram publicados primeiramente em *cadernos negros* e como o quilombhoje nunca prende os textos dos autores, creio ser possível. Observe porém que o conto "olhos d'água", depois da publicação do quilombhoje, foi publicado na antologia *contos do mar sem fim*, da editora pallas do rio de janeiro. A mesma editora com o meu conhecimento e permissão tornou possível a tradução do mesmo conto para uma publicação alemã, que visava apenas a divulgação de textos de autores afro-brasileiros. Eu apenas pediria que você citasse as três publicações. Nesse sentido, essa mensagem segue com cópia para a editora pallas, para que tenhamos os dados da publicação alemã. Como o seu trabalho, pelo que entendi, não tem como objetivo a venda comercial e sim a sua pesquisa de tese, os textos estão liberados.
(e-mail de 12/12/2012)

Prezadas Conceição e Maria Aparecida, a Pallas não vê problema na utilização dos contos de Conceição na tese de Maria Aparecida. Vamos buscar a referencia da publicação Alemã e enviaremos em breve.

Boas Festas,

Cristina Fernandes Warth

(E-MAIL DE 20/12/2012)

ANEXO 4 – CONTOS

BONECA⁷⁶

Nenhuma! Cansou de tanto andar. Perguntara muito. Ouvira respostas de todo tipo.

Algumas vezes, reagira à escassa delicadeza de certos balconistas e mesmo às ironias finas. Em outros momentos fora levado à autocomiseração, depois de ouvir, por exemplo:

Sinto muito!...

Ou:

Queira nos desculpar... A fábrica não fornece, sabe...

Desanimar? Não. Não havia por que desistir de encontrar o presente de Natal para a filha. Com os seus 33 anos, estava em plena forma física. Além disso, era como se a pequena o conduzisse pelas ruas do centro comercial. Continuar a procura, mesmo pisoteando o cansaço, era uma missão.

Com entusiasmo, entrou na loja seguinte. Cheia! Aguardou pacientemente. Uma mocinha branca, de ar meigo e aspecto subnutrido, indagou:

O senhor já foi atendido?

Não. Por gentileza, eu estou procurando uma boneca...

Temos várias. Olha aqui a Barbie, a Xuxinha... – e a loirinha foi apanhando diversas bonecas. Colocava-as sobre o balcão, como se escolhesse para si. Olha que gracinha esta aqui de olhos azuis! É novidade. Chegou ontem e já vendeu quase tudo. Chora, tem chupeta, faz pipi... E essa outra aqui? Não é uma graça? – e levou ao colo a ruivinha de tom amarelado, bem clarinha. Mexeu-lhe os bracinhos e as perninhas e indagou: Não gostou de nenhuma?

É que estou procurando uma boneca negra...

...

Meia hora de espera.

Tem sim! – o dono da loja dirigiu-se à empregada. Procura melhor, na prateleira de baixo, lá em cima mesmo, perto da pia.

A moça subiu de novo a escada, depois de sorrir um submisso constrangimento.

Desceu mais uma vez, recebeu novas instruções e tornou a sorrir. Em seguida, do alto do mezanino, mostrou o rostinho gorducho, marrom-

⁷⁶ Publicado em *Contos crespos*. Belo Horizonte: Mazza, 2008, p. 7-9

escuro, de uma boneca. Radiante, a balconista empunhava-a como um troféu. Assim desceu a escada. Mas, descuidando-se nos degraus, despencou-se. Todos se apavoraram. As colegas de trabalho foram em socorro.

Nenhuma fratura. Apenas um susto. O patrão exasperou-se, mas logo conseguiu se controlar, vermelho como pimenta-malagueta. A loja estava cheia. Foi atender o cliente:

Peço desculpa pela demora e pelo transtorno. Espero que o senhor não tenha se chateado. O importante é que encontramos o produto. Está em falta, sabe... Eles não entregam. Eu mesmo encomendei a semana passada. Mas o representante disse que a firma está exportando para a África. Está certo, mas aqui também tem freguês que procura, não é? O senhor é brasileiro?

Sim.

Então... – o homem engoliu a frase e preparou a nota.

...

Já na rua, o pai, entre tantos pensamentos, alguns desagradáveis, lembrou-se da descontração a que fazia jus, depois de suar expectativas naquela manhã de dezembro. Respirou fundo. Contemplou o lindo embrulho de motivações natalinas, em que se destacavam o Papai Noel, crianças louras e muita neve. Seguiu, passos lentos, em direção a uma lanchonete.

Vai uma loura gelada aí, chefe? – pronunciou o balconista ao vê-lo sentar-se junto do balcão.

Sorriu, confirmando com um gesto de polegar.

Ao primeiro gole de cerveja, sentiu-se profundamente aliviado e feliz.

UMA FURTIVA LÁGRIMA⁷⁷

Nei Lopes

(Para Sonia, que me avivou a memória)

Quem vê aqueles senhores, cansados mas empertigados, que vêm no fim de cada escola de samba no desfile principal, certamente imagina o que lhes vai n'alma. "Ali outrora retumbaram hinos", diria um poeta parnasiano. Entretanto, muitos dos que vêem aqueles pés muitas vezes arrastados e aqueles acenos com os chapéus de palhinha talvez não lembrem que, antes eles, vinham à frente de suas agremiações, como heróis fundadores que são, orgulhosos, num gestual que simbolicamente dizia: "Vejam! Todo o esplendor de que vocês desfrutarão agora, fomos nós que semeamos, com nosso suor e nosso sangue; para oferecer hoje a vocês, respeitável público!"

Pois Seu Manduca é um desses heróis. Dançou dança de velho nos Turumbambas da Barafunda, um cordão de péssima fama no Morro do Pinto; saiu como porta-machado no Flor do Lavradio, ainda no tempo dos ranchos; pintou os canecos no Macaco é o Outro, um bloco endiabrado; saiu no Deixa Malhar ainda rapazinho; afrontou as convenções sociais no Faz Vergonha de Vila Isabel; e, bem mais tarde, lastreado em toda essa experiência e em todo o seu talento, fundou, com um grupo de vizinhos leopoldinenses, o G.R.E.S. Aliados da Capelinha.

Hoje, Seu Manduca sai ("quem, desfila é soldado", costuma dizer) na Velha Guarda da escola que ajudou a fundar. E chova ou faça noite enluarada, todo ano lá está ele, terno completo ou casaca, conforme o enredo; chapéu chile, coco ou cartola, de acordo com o tema; gravata borboleta ou plastron, consoante a época da trama; luvas e bengala, se o enredo pedir; e, em qualquer circunstância, sapatos feitos sob medida e aquela elegância inata, sóbria, natural, que é o dom maior de todo e qualquer sambista dos bons tempos.

Antigamente, Seu Manduca vinha na frente, com mais onze colegas, de porte e história semelhantes aos seus. Formavam ao seu lado, todo ano, próceres como Ernane Feijoadá, Paulo Carvoeiro, Tião Miquimba, Sebinho, Antônio Bagunça, João Cabeça de Pombo e outros. De uns tempos para cá, entretanto, a grande parada do samba passou a exigir menos fleugma e mais performance; menos cadência e mais acrobacias; menos tradição e mais espetaculosidade. Aí, Seu Manduca e seus

⁷⁷ Publicado em *Vinte contos e uns trocados*. Rio de Janeiro: Record, 2006, p. 11-22

camaradas, entre os quais incluem-se algumas respeitáveis senhoras, como Rita Fuzarca, Jupira Moleque e Léa Formiga, foram passados lá para o último setor.

Entretanto, seja atrás ou à frente do cortejo; seja na pista ou na concentração; seja na avenida ou na escola; o carnaval, mais que o samba, funciona para Seu Manduca como uma catarse, uma válvula de escape, uma ponte de safena. Porque, no fundo, ele é uma tristeza só, em seus 85 anos de vida, 70 e tantos anos de recreativismo, 3 de viuvez e 25 de aposentadoria.

Seu Manduca casou-se pela primeira vez em 1945, já maduro, com 35 anos de idade. Esperou o fim da Guerra e fez a festa. Que teve bandeirinhas verde-amarelas no quintal, o retrato de Getúlio Vargas na parede da varandinha, o jazz-band Itacolomi animando o baile; e, de quebra, o famoso artista *colored* Lord Othelo, padrinho e convidado de honra, que não se fez de rogado: bebeu tudo o que se lhe ofereceu, cantou tudo o que lhe foi solicitado, dançou com todas as moças e, já de manhã, ainda declamou o poema do “Negrinho Bastião”, que fez todo mundo chorar.

Finda a festa e adentrada a realidade, o casamento se desenrolou, enfim, como uma união tranqüila. Mas Dona Santinha, sempre dona de casa e esposa exemplar, não conseguiu dar ao nosso herói a glória suprema, aquela que enleva e dignifica. Tinha bacia estreita, coitadinha, e – dizem – o útero infantil, do tamanho de um útero de rolinha, avezinha a cuja espécie, ela, com seu jeitinho, falando baixinho, ciciado, rindo com a mão na boca, parecia pertencer. Morreu, aliás, quase como um passarinho a Dona Santinha. De susto. Quando soube que o marítimo Manuel do Espírito Santo, envolvido em atividades subversivas no Cais do Porto, tinha sido grampeado por agentes da repressão e levado para as dependências do Cenimar, naquele longínquo e lúgubre dezembro de 1968.

Mas conseguiu aposentar-se bem o Seu Manduca, pela Companhia de Navegação Costeira, sete anos depois. E isto, graças à boa influência do general Theodoro Lopes, então um dos grandes da República, velho amigo da família, e, na época, o único crioulo de alta patente nas Forças Armadas brasileiras. E, hoje, viúvo, com uma aposentadoria de mais de 2 mil contos de réis, como ele diz – em referência à cifra de 2570 reais líquidos impressa em seu contracheque – Seu Manduca é um bom partido: casa própria, boa saúde (nunca bebeu nem fumou), bom dançarino... Assim, é olhado com bons olhos pelas senhoras descomprometidas, da escola e da vizinhança.

Apesar disso, porém, Seu Manduca é triste. Primeiro, pela morte de Dona Santinha antes das bodas de prata. Segundo, pela de Dona Ormindá, sua segunda esposa, após quase 30 anos de um casamento harmonioso, equilibrado e cheio de carinho.

Há 3 anos, então, que Seu Manduca está viúvo pela segunda vez. E por isso é triste – apesar da boa casa própria, com quintal, horta e um jardinzinho; apesar de sair (quem “desfila” é soldado) na Velha Guarda da escola que fundou; apesar da saúde invejável, mantida à custa das ervas do quintal e de uma alimentação sem gorduras, químicas ou agrotóxicos; e apesar da boa aposentadoria e do capitalzinho que Dona Ormindá, investidora cautelosa, tinha na poupança, para qualquer eventualidade.

Visto e examinado, assim, o personagem principal desta nossa simples trama, passemos, leitor, a Dona Eulália.

Trata-se de uma viúva alegre. Sai na Ala das Baianas, não dispensa sua “cervejinha” – eufemismo com que designa as dúzias que consome a cada festividade -- e come de tudo, apesar da hipertensão e dos triglicéridios lá em cima. Mas vive tranqüila também Dona Eulália, com a pensãozinha deixada pelo finado Anacleto Pé-de-Rolha – um dinheirinho que volta e meia subsidia despesas familiares, e outras nem tanto, do Tomás e do Nonô, seus dois filhos.

Tomás, segundo diretor de bateria da Capelinha, é eletricitista mas não tem emprego fixo. Estudou no SENAI, já trabalhou na Light mas acabou desligado. E agora vive de gatos e bicos, tem dia que tem e dia que não tem. Seu irmão Nonô é um lustrador de mão cheia, capaz de transformar um velho móvel “pé palito” num “chipandeile”. Inclusive, diz que foi ele que lustrou todos os móveis da casa daquela artista famosa da televisão; e que os móveis ficaram tão brilhantes que as visitas pensam que é espelho. Mas Nonô gosta mesmo é de escrever e compor samba. E escrever samba, o leitor sabe, não dá camisa a ninguém. Além disso, Nonô bebe. Mal. E justifica, dizendo que é pra cortar o efeito do verniz. Assim, devotado a duas atividades em extinção, como a de compositor de samba e a de lustrador de móveis, o rapaz vive por aí, pelos botecos e tendinhas, comendo pouco, dormindo menos ainda, bebendo de favor, com idéias obsessivas e absurdas, como a salvação da família pelo casamento de sua mãe viúva.

Nonô objetiva para sua genitora um casamento “de resultados”. Com alguém estabilizado, tranqüilo, bem colocado na vida, um senhor de respeito e não um desses pés rapados da escola e da vizinhança.

Porque Dona Eulália gosta de namorar. E sabe. Seus filhos, cientes disso, pois não são bobos, procuram refrear esse saudável e natural

instinto. Principalmente porque acham que todos os homens que se aproximam da alegre senhora, principalmente os mais novos, estão mesmo de olho na casa boa do grande quintal arborizado; na casa dos fundos, onde moram Tomás e a mulher; e obviamente na pensãozinha deixada pelo finado Anacleto Pé de Rolha.

É assim que os irmãos, que sempre viveram como cão e gato, ao sentirem-se ameaçados pelo inimigo comum, unem-se em prol do mesmo ideal, resolvem parlamentar e chegam ao consenso:

- Mãe, a senhora precisa se casar.
- Precisa de um coroa, pra ser seu companheiro.
- Um coroa estabilizado.
- Bem aposentado...

Tanto fizeram e falaram Tomás e Nonô que Dona Eulália entrou na pilha e acabou voltando os dardos flamejantes de seu afeto para o velho Manduca. Foi num “Baile da Terceira Idade”, na sede do Capelinha...

- Oi, vizinho, tudo bem?
- Vai-se indo, Dona Eulália...
- Que negócio de “dona” é esse, Manduca?! Eu não sou tão velha assim...
- Como de fato...
- Juventude é estado de espírito. E eu, sinceramente, me sinto na flor da idade; ainda cheia de sonhos, de esperanças, de alegria de viver. Você não acha que eu estou bem?
- Acho, claro! Você sempre foi muito simpática.
- E eu sempre tive muita simpatia por você...
- Poxa, Eulália... nós nos conhecemos há mais de trinta anos...O Anacleto foi meu...
- E eu há muito tempo queria te dizer uma coisa, Manduca.
- Fala!
- Eu acho que nós dois, apesar de não sermos mais crianças, não devemos sepultar nossos sonhos. A vida de viúva, de viúvo, é uma coisa muito triste. Eu sei que você, apesar dessa aparência, dessa disposição, no fundo é uma pessoa solitária e triste...
- Só eu sei, Eulália! Só eu sei...
- Então, Manduca? Por quê a gente não reconstrói nossas vidas?
- Poxa, Eulália... Nossa idade...
- Que idade, Manduca? Sentimento não tem idade. E mesmo que tivesse, não seria bonito juntarmos, um por um, os tijolinhos das nossas ruínas e com eles erguermos um castelo?

- Que poesia, menina!
 -- Eu ganho direitinho, tenho casa própria...
 -- Mas... os teus filhos... tua nora...
 -- Meus filhos estão doidos pra se livrar de mim, Manduca! Eu sou um peso na vida deles.
 -- Vamos dançar esta canção.

Deu certo. Os inescrupulosos Tomás e Nonô sabem que, agora, sua extremosa mãe casada com Seu Manduca, o orçamento familiar vai ganhar um reforço de peso. E Arlete, mulher de Tomás, não mede esforços para que tudo saia bonito. Os papéis já estão correndo, o bolo e os salgadinhos já foram encomendados, o conjunto que vai animar o baile já está no esquema, o fotógrafo e a decoração também, Tudo com o dinheiro de Dona Eulália, ou melhor, da pensão deixada pelo finado Anacleto Pé de Rolha.

Seu Manduca não aprecia muito o estilo de vida dessa futura família. Mas gosta de casar. E como já conta em seu guarda-roupa com terno, camisa branca, gravata e sapato social, não tem maiores preocupações. Nem emoções. Afinal, é só mais um casamento.

Dona Eulália, não! Está excitadíssima, em todos os sentidos, e preocupada com os mínimos detalhes.

- Minha sogra, a senhora já tomou o remédio da pressão hoje? – pergunta Arlete.

Não tomou: esqueceu, como sempre. E a visão está meio turva, com essa dorzinha de cabeça enjoada, na altura da nuca.

Eis então que, artérias entupidas de mocotó, rabada, feijoada e tripa à lombeira não conseguindo irrigar o cérebro, faz-se a isquemia. E o corre-corre. A língua enrola, a boca espuma, os olhos ficam só aquele branco. Mas Dona Eulália está em dia com a Clínica, logo ali na esquina, e o atendimento é correto.

- É grave, doutor?
 -- Ela já, já vai sair dessa. Mas vai apresentar seqüelas.

Arlete, então, escolada, preparada, macaca velha, assume o tratamento intensivo.

-- E aí, sogrinha? Vamos levantar dessa cama?! O casamento é semana que vem. E Seu Manduca tá doidinho, só esperando a lua de mel.

Dona Eulália, tadinha, já não sabe direito o que está acontecendo. Mas ri, assim mesmo, com a boquinha torta. E é assim, com o lado esquerdo paralisado, que ela experimenta o vestido, faz o cabelo, toma banho, emperequeta-se toda, faz a maquilagem – Arlete é boa mesmo nesse tipo de coisa!

Vai ser preciso o mundo acabar e começar tudo outra vez pra gente ver uma festa igual à aquela de novo. A sede da Capelinha toda embandeirada de vermelho e branco, cores da escola e do Xangô Ogodô de Seu Manduca; o conjunto Os Quimeras metendo bronca naquela enorme variedade de ritmos e melodias; chope preto pros brancos e chope branco pros pretos – uma velha sacanagem do Adalberto Sacramento -- ; salgadinhos de tudo quanto é jeito e maneira; fartura e alegria de verdade...

Dona Eulália rindo, a boquinha torta, enxergando tudo tremido e embaçado, sem entender nada... Mas muito bem vestida, o cabelo muito bem feito, a maquilagem impecável, as unhas num tom róseo de sonho. Como o sonho de Seu Manduca que, entendendo tudo direitinho, resolveu entregar a Deus e tirar um cochilo no canto, antes da valsa – que afinal não aconteceu pois Dona Eulália, tadinha, não conseguiu nem ficar de pé.

Foi então que, quatro dias depois do casamento, Seu Manduca, já caminhando pros 87, estava viúvo pela terceira vez. Viúvo, com uma boa pensão e seu patrimônio acrescido, graças à condição de meeiro no espólio de Eulália Maria da Costa, com quem se casara, por imposição dos filhos desta (e contrariando, não se sabe como, o disposto no art. 1641 do Código Civil), em regime de comunhão universal de bens.

E o caso é que, por este desenlace, Tomás e Nonô absolutamente não esperavam.

-- Porra, que merda hein !?

-- Culpa da Arlete, porra!

-- Que Arlete que nada, rapaz! Tu, sim, é que é um tremendo pé-frio.

-- O jeito agora é a gente apagar esse velho...

-- Quê isso, rapaz! Tá bolado? A gente tem é que usar a cabeça.

-- A cabeça dele. Um teco. Bem na idéia. Aí, sim!

-- Calma, maluco, calma! Com jeito, a gente recupera o investimento. Com juros e correção monetária.

-- Hmmmm...

-- ???

-- Peraí... A tua sogra...

-- A mãe da Arlete?

-- É... Ela não é viúva também?

-- É, sim.

-- Pois, então?

-- Pô, rapaz! Até que enfim! Idéia do caralho! Vamo nessa aí!

Foi assim que por artes e manhas de Tomás e Nonô, esses dois seres diabólicos, Seu Manduca começou a namorar Dona Ernestina, também componente da aguerrida Ala das Baianas dos Aliados da Capelinha, viúva de um tenente da Marinha, pensionista do Governo federal e também proprietária.

Dona Ernestina, a Doninha, como é mais conhecida, é uma “pomba sem fel”, como dizem as baianas mais velhas. Não briga com ninguém, não faz fofoca; só ri, não dá gargalhada; fala como se arrulhasse; e canta com uma voz maviosa. Lembra muito a primeira mulher do velho Manduca, principalmente quando espirra, fazendo-o num silvo, num cicio, pssssssss. E excesso nela, só um: comer doce. Daí, a glicose... Já viu, né?

Mas independente dos pequenos achaques e males da idade, depois de mais um carnaval, cá estão os dois, ele caminhando para os 90 mas absolutamente forte, lúcido e senhor de si; ela vinte anos mais moça, casados, ainda uma vez, por sugestão e imposição dos ardilosos Tomás e Nonô, e contrariando todo e qualquer ordenamento jurídico, casados pelo regime da comunhão universal de bens.

O leitor e a leitora não são leigos e sabem que, segundo as leis brasileiras, no casamento civil de pessoa maior de 60 anos é obrigatório o regime de separação de bens. Mas a leitora e o leitor sabem também que, neste país do jeitinho, pessoas ardilosas e sem escrúpulos como Tomás e Nonô são capazes de encontrar eco e apoio às suas pretensões ilícitas mesmo no âmago do aparelho judiciário.

Pois foi isso o que se deu. Só que o destino inexorável do Sr. Manuel do Espírito Santo, nosso querido Seu Manduca – bem aposentado pela Costeira; sócio remido da Velha Guarda dos Unidos da Capelinha, escola que ajudou a fundar; e proprietário de alguns imóveis que lhe rendem um capital considerável; o destino do Seu Manduca é mesmo ficar viúvo. Veja, então, o leitor, ele agora, triste mas resignado, diante do ataúde da pranteada Ernestina, sua quarta esposa, falecida de causas

naturais (*diabetes sacarina*), em sua residência ontem à noite. E solidarize-se com sua dor.

-- Morreu dormindo, a coitada! Como um passarinho. E esta semana mesmo tinha feito um seguro, me colocando como dependente.

Seu Manduca, sambista quase centenário, enxuga uma furtiva lágrima. A quarta.

(do livro “20 contos e uns trocados” – Rio, Record, 2006)

A DESCIDA⁷⁸

Júlio Emílio Braz

*Nos barracos da cidade ninguém mais tem
ilusão
no poder da autoridade de tomar a decisão e
o poder da autoridade se pode não faz
questão
se faz questão não consegue enfrentar o
tubarão.*

NOS BARRACOS DA CIDADE

Gilberto Gil e Liminha

Há algum tempo que o tempo vinha fechando pro nosso lado, e o pai sabia disso.

Mas pra onde ir?

Pai pegava pesado, mas cadê grana?

Não tinha grana pra alugar casa na cidade. Nem meia-água. Grana pouca. Pai pegando trabalho de dia, biscate à noite. O que pintasse pra tirar a gente daqui de cima

- Morro não é lugar pra criar filho, não, mulher - vivia repetindo pelos cantos, cachaça na cara, raiva na vontade de tentar e não conseguir e de procurar e não encontrar.

- Aqui moleque vira bandido por qualquer merreca e acaba na vala!

Ele não queria ver a gente misturado com *coisa ruim*. Nem papo. Conversa fiada.

- Sabe como é que é, não? Pinta a conversa, oferta e olha o moleque cheirando e virando *avião* de traficante!

Minha mãe apenas ouvia, melancolia nos olhos, dor guardada pra ela mesma, lá no fundo, ou escondida do pai durante a noite sem dormir, chorando, os olhos presos na frágil segurança da porta do barraco.

Não dizia, mas tinha medo. Pedia cuidado. Chorava e pedia pro pai falar menos. Dizia que seria melhor cuidarmos da nossa vida e esquecer o resto. Não ver. Não ouvir. Não falar.

- Ninguém tem amigo aqui em cima, homem - repetia e repetia, aflita, preocupada, com medo de tudo por quase nada.

- Apenas olhos que vigiam, que ficam espiando nas gretas do

⁷⁸ O conto encontra-se, atualmente, disponível para download no site <http://www.julioemiliobraz.com/>, cabendo esclarecer que ainda não foi publicado em livro.

barraco, pelos becos, vigiando tudo.

A mãe sabia o que estava dizendo. Via. Mais do que isso, enxergava e enxergava longe. Mesmo no tanque, ralando os dedos no tanque, se envenenando com aquele sabão em pó forte que deixava a gente mais tonto do que qualquer outra coisa, mais do que cola de sapateiro, ela via as coisas. Gente morrendo. Gente sumindo. Barraco pegando fogo porque alguém deu com a língua nos dentes, falou demais ou chegou perto demais do posto policial lá embaixo, na entrada da favela, bem longe das balas e de nossos problemas.

Ela conhecia alguns daqueles mortos que o *rabecão* vinha buscar de vez em quando aqui em cima. Tinha um amigo, ou um parente entre eles. Quase todo mundo tinha.

A mãe falava porque sabia que a vida é fogo no vento, qualquer um pode apagar, não dura se você abusar.

Mas o pai não ouvia. Ele preferia sonhar. Ficava subindo e descendo o morro fazendo planos, errando e não admitindo seus erros, falando de vida melhor, de vida decente noutro lugar onde a gente pudesse brincar sem o medo das balas, da morte subindo e descendo o morro, sem polícia derrubando barraco, sem bandido viciando os filhos dos outros, *barbarizando* menininha pelos cantos sem os pais sequer abrirem o bico para reclamar.

Há muito tempo que a gente vinha dizendo que o pai estava *prometido*, que os donos do morro andavam aborrecidos com ele, que ele ficava pelos barracos e nas biroscas falando bobagem, *deitando falação* e querendo cantar de galo em terreno alheio. Todo mundo vinha pedindo pra ele *segurar*, não *pegar tão pesado* que tinha gente - e gente graúda - no morro *jurando* ele, que ele podia acabar *queimado*.

- Tão cantando seu ponto, cara - alertou o Dá-pra-dois, dono da biroasca, preocupado. - Manera, meu bom, manera. Manera que tu num sabe o que tão armando pra ti...

Meu pai fincava pé e não se dava por achado. Tinha a razão e a justiça do seu lado. A mãe apenas chorava e se preocupava. Acordava com os olhos inchados, rodeados por grandes olheiras. Aquilo não era vida. Inferno.

Já não bastava o medo da polícia?

A chuva forte jogando pedra e lixo sobre os barracos não eram suficiente?

O frio de julho soprando forte pelas gretas?

Já não bastava a falta de dinheiro no mês cada vez mais comprido?

O pai tinha que buscar encrenca com o dono do morro...

Ele não ouvia. Pior. Ficava falando mais, tirando o sossego da mãe, fazendo ela chorar mais e mais. À medida que o tempo passava, ficava mais difícil ele nos levar para aquela casa bonita lá embaixo, na cidade, mas ele falava, mexia, implicava. Todo mundo dizia à boca pequena que o pai estava procurando. Que ia acabar encontrando.

Não adiantava o seu Dá-pra-dois falar, a mãe chorar, eu e minha irmã reclamar.

Ele continuava falando e, quando enchia a cara, ficava pior. Estava machucado pela cidade, que não lhe dava sequer o direito de oferecer um pouco mais a sua família, além de lhe tirar quase tudo, a começar pelas esperanças. O pai perdia o medo e a vontade de viver, tudo ao mesmo tempo.

Desandava a falar, a desacatar o dono do morro, com mais valentia do que juízo. Fiando-se na proteção enganosa do DPO, na discursaria dos políticos que prometiam mundos e fundos quando subiam o morro com uma bica de água na mão, dizia mais do que fazia, falava mais do que acreditava e aborrecia todo mundo.

Tinha sempre alguém pra cochichar no ouvido do dono do morro, pra contar tudo, tintim por tintim, bagunçando com seu pai. Não se falava outra coisa no morro. As vizinhas apareciam de quando em quando, enchendo minha mãe de e com seus conselhos. Diziam isso, diziam aquilo, mas todos concordavam que devíamos descer o morro, ir pa longe, fugir dos traficantes, principalmente do Marimba, o dono do morro.

Minha mãe apenas chorava. Brigava, xingava, mas quase sempre apenas chorava, como se, o que quer que esperasse por nós amanhã ou depois, fosse inevitável. Como se não houvesse alternativa para nós.

E a gente sabia que tinha alguma coisa de muito ruim se aproximando de nossa casa, de nossa vida. Dava pra sentir. No ar. No silêncio e na pena com que os outros olhavam pra gente. No modo como nos evitavam. No desaparecimento de nossos amigos e dos outros meninos e meninas com que eu e minha irmã brincávamos.

De repente, tudo ficou muito só e perigoso.

Ninguém queria ficar perto da gente. Todos fugiam de nossa proximidade e de nossa amizade, como se tivéssemos coisa ruim. Como se a gente tivesse... tivesse... tivesse...

Morrido?

- Ceis tão numa roubada! - vez por outra aparecia alguém dizendo à boca pequena esgueirando-se e nos arrastando pros cantos, pra trás dos barracos, pra dizer o que já sabíamos e o pai teimava em não acreditar.

- Pelo amor de Deus, desce, comadre, desce...

A minha mãe ouvia e calava. Ouvia e fingia que nada estava acontecendo. Esperava a noite chegar para chorar miudinho na cama, enquanto o pai dormia o pesado sono da confiança inabalável... Embora nenhum de nós soubesse em que ele confiava tanto ou porque confiava tanto.

A mãe ainda tentou argumentar. Queria nos tirar do morro. Pretendeu uma visita a nossa tia em Santa Cruz. Desesperada diante da insistência insana do pai, ela teimou. Os dois quase brigaram. Xingaram-se, e tanto um quanto o outro se chamou por nomes bem feios e bem alto.

- Vamos ver - foi o máximo que ela conseguiu tirar dele, uma promessa ambígua que se perdeu no esquecimento de uns poucos dias de tranquilidade.

Incerta calma.

A tempestade não estava longe.

Cada um de nós, menos o pai, é claro, sabia que ela viria mais cedo ou mais tarde. O pai estava perdido. Marimba andava zoando ameaças aos quatro ventos e tinha gente sua filmando o nosso barraco. Eles viriam cedo ou tarde, e nosso pai alimentando seus sonhos de dignidade suburbana e de nos transformar em mauricinhos, coisinhas bonitinhas.

O pai era um homem muito bom, mas vivia mais para seus sonhos, galopando-os por estradas cada vez mais longas e irreais. Atrás de seus moinhos de vento.

Eles vieram numa noite fria e chuvosa. A sola do tênis e das botas grudando na lama, fazendo-a estalar sinistramente. O cachorro do vizinho começou a latir sem parar. Luzes morreram, rapidamente apagadas, na escuridão amedrontada de quem sabia o que estava pra acontecer.

- O que é isso, seus...? - o pai nem teve tempo de xingar quando eles, vultos assustadores na escuridão tempestuosa, arrombaram a porta do barraco e entraram atirando. As balas pegaram ele muitas vezes e o arremessaram com força de volta à cama, numa poça de sangue.

- Tu falou demais, malandro!

A sentença de morte elevou-se rapidamente ao crepitar ensurdecedor das armas. O clarão alaranjado das armas repetidamente disparadas e o lampejo brilhante de um relâmpago iluminaram aquelas sombras implacáveis. Marimba estava entre eles.

- Pelo amor de Deus, as crianças não! - a mãe só se preocupou com a gente. Morreu depressa, a sua voz diluindo-se nos palavrões gritados com muita raiva, na confusão provocada pelo estrondar dos

trovões e das armas.

Nem tive tempo de chorar ou de sentir medo. Agarrei a minha irmã pela mão e corri pra porta.

- Não chora, não! - foi só o que consegui dizer.

Alguém tentou me chutar. Eu saltei pro lado. Choquei-me contra minha irmã e nós dois rolamos pela lama que escorria pelo beco. Rolamos. Gritamos. Rolamos. Gritamos. Umhas balas passaram zunindo. Os tiros soaram atrás de nós, fazendo a minha irmã chorar e chamar pela mãe.

- Larga eles, seus covardes! - berrou alguém, entrincheirado atrás da porta de um dos barracos, num misto de indignação e medo.

Mais tiros. Dava pra sentir o medo e a morte se esfregando na gente quando corremos pra baixo, sempre pra baixo, pra bem longe.

Medo. Medo. Medo.

Vontade louca de chorar.

Pessoas escondiam-se.

Passos estalavam, apressados, na lama. Eles estavam atrás de nós. O pai e a mãe estavam mortos.

Eu e minha irmã estávamos por nossa conta. Estávamos sozinhos.

Descendo, sempre descendo. Nem sabíamos pra onde íamos ou corríamos. Fugíamos. Marimba não estava longe. Os passos. Os gritos. Eu e minha irmã morrendo de medo, sujos de lama, socando as portas dos barracos, implorando por ajuda, proteção.

- Fora!

- Vão embora!

Ninguém abriu e, quando a porta era aberta, o era apenas para sermos empurrados pra longe pelo medo daquela gente que nos olhava com hostilidade e raiva nos olhos.

- Por que vocês não morreram de uma vez? - perguntou a Edineuza, desesperada. - Agora eles vão barbarizar pra cima da gente, invadindo barraco, quebrando tudo atrás de vocês!

Vergonha.

Contrariedade.

Ódio.

Medo.

Os sentimentos mais estranhos e inesperados apareciam diante de nós, em nossos caminhos. As pessoas fugiam. Escondiam-se. Umhas gritavam assim que nos viam, e chamavam Marimba pra nos pegar. Aprendemos bem depressa que estávamos completamente sozinhos, que não tínhamos amigos e sim muitos inimigos para onde quer que corrêssemos.

A chuva caía. Minha irmã tirintava de medo e de frio. Agarrava-se a mim como se eu fosse grande coisa, como se eu também não estivesse tremendo, morrendo de medo.

- Fica fria, mana. Vai acabar tudo bem - prometia.

Paramos de correr. Nos escondemos atrás de um barraco, procurando fugir da chuva que caía forte e da lama que escorria em torrentes escorregadias e ameaçadoras do alto do morro.

Foi pior.

Sentimos a falta do pai e da mãe. Lembramos como eles morreram. Tiros. Sangue. Ódio no rosto de Marimba. Os vultos se esgueirando pela escuridão, atirando, xingando, cada vez maiores e assustadores.

Abraçamo-nos com força. Choramos desesperadamente.

Alguém ouviu o choro e uma janela se abriu. Iluminou eu e minha irmã. A velha ficou parada olhando pra nós com dó nos olhos durante um bom tempo. Nem ela nem nós disse ou fez qualquer coisa. Ficou apenas se olhando, pensando, esperando. Nada aconteceu. Ela apenas fechou a janela e voltou bem depressa pra vida dela, que era o melhor a se fazer com o Marimba descendo o morro com sua gente.

Dava pra ouvir. O barulhão das portas arrombadas. Os gritos apavorados. Gente amedrontada suplicando por tudo e por qualquer coisa, implorando para ser deixada em paz. Nada mais.

Senti que eles não estavam longe. O clarão repentino das chamas que começaram a tomar conta de um dos barracos iluminou a noite. Marimba estava com raiva, e todo mundo pagaria.

A chuva caía. Trovões estrondeavam pavorosamente, aumentando o medo que sentíamos. De vez em quando, o lampejo brilhante de um relâmpago varava o céu enfarruscado e iluminava a cidade lá embaixo, grande fantasma, cada vez mais próxima.

- Vamos, mana! - gritei, puxando minha irmã para fora da segurança precária de nosso refúgio.

- Não.

Ela não quis. Continuou agachada, abraçada às pernas, choramingando, e eu tentando convencê-la a vir comigo.

- O Marimba vem aí - repetia. Insistia. Ela continuava tremendo, assustada, desorientada, satisfeita com aqueles minutinhos de paz, de não ter que fugir, correr, se esconder...

- Eles esquecem a gente. Você vai ver, você vai ver...

Ela queria acreditar. Queria ficar. Tinha medo de continuar correndo e não chegar a nenhum lugar. Eu também.

Não tinha ninguém nos esperando lá embaixo, além do pouco-

caso dos PMs do DPO e da indiferença hostil da cidade.

Talvez a gente pudesse ir morar com a tia em Santa Cruz, mas e se ela não nos aceitasse? Ela tinha sete filhos. Não sei se aguentaria mais dois para alimentar, vestir e aturar. Eu não sabia de nada. Tinha tanto medo quanto minha irmã, mas não queria morrer.

Eu vira a morte bem de perto e ela me apavorou. Não, eu não queria morrer. Ia correr até não aguentar mais, talvez um pouco mais, mas não ia morrer, deixar que me matassem.

Irritado, puxei-a com força e a arrastei comigo. Ela começou a gritar e esparnear. Dei um tapa nela e gritei, gritei com muita raiva e muito medo.

- Cala a boca!

Meu grito sumiu no meio de uma grande gritaria que desceu do morro com a gente do Marimba, logo depois que um deles nos viu e começou a gritar...

- Eles estão ali! Ali! Ali! Ali!

Corri. Arrastei minha irmã comigo. Eles vieram atrás de nós, gritando e atirando, ameaçando e atirando ainda mais.

Uma bala explodiu na parede de um barraco. Lascas de madeira voaram no rosto de minha irmã e ela começou a chorar e a esfregar os olhos furiosamente, fora de si.

- Meus olhos! Ai, meus olhos! - berrava, tropeçando nas próprias pernas e finalmente esparramando-se no chão.

Caí com ela. Rolamos pelo chão mais uma vez, arrastados pela torrente de água e lama que corria pelo beco escuro abrindo sulcos cada vez mais profundos no chão. Apavorados, olhamos para a frente e a noite impenetrável escancarou-se para nós como a boca de um monstro apavorante. Podíamos estar indo para qualquer lugar, para perigo maior.

E se despencássemos de uma ribanceira?

Era quase sempre lá que as águas da chuva terminavam, em cachoeiras de água suja e malcheirosa. Era de lá que os indesejáveis eram atirados pela gente do Marimba.

Agarrei-me à cerca de madeira de um barraco. Ela cedeu um pouco, mas aguentou a força da água. Minha irmã abraçou-se com força e desespero a mim. Não conseguia gritar sem que sua boca se enchesse de água e lama.

Arrastamo-nos. Engatinhamos para um beco. Voltamos sobre os nos nossos passos, assustados, fugindo de um cachorro que se materializou de um momento para o outro na escuridão à nossa frente e rumou para nós, latindo, rosnando, querendo um pedaço de nós.

Corremos. Os gritos e latidos soando e se misturando em nossos

ouvidos. Entramos e saímos de becos. Escorregamos e agarramo-nos um no outro para não cair, presas fáceis dos dentes do cachorro correndo em nossos calcanhares. Saltei uma cerca e puxou minha irmã de um jeito que eu não sei como, mas seguramente com muito medo. Peguei um pedaço de pau que se desprendera da cerca e, quando o cachorro saiu da escuridão com a boca arreganhada, seus caninos refletindo a luminosidade brilhante e repentina de um relâmpago, acertei a cabeça dele. Com força. Com raiva. Sabendo que, se errasse ou batesse devagar, ele nos pegaria.

O cachorro ganiu e recuou, cambaleando, tropeçando pra dentro da escuridão de onde saiu.

Sumiu como um fantasma, como se jamais tivesse existido. Loucura.

Olhei para o pedaço de pau manchado de sangue e uma sensação nova e tranquilizadora perpassou meu coração. Ele bateu mais forte e senti uma certa segurança quando meus dedos se estreitaram confiantemente em torno do pedaço de pau.

Eu tinha uma arma. Já não estava mais indefeso. Não a larguei mais.

Rumamos para dentro da escuridão protetora de velas cada vez mais estreitas e lamacentas. Muitas vezes, andávamos acorados, chafurdando na lama, patinhando nas valas malcheirosas, apoiando-nos nas paredes dos barracos, ouvindo vozes amedrontados soarem bem baixinho dentro deles.

Cansados. Ensoados pela chuva forte e persistente. Enlameados.

Pensei em Dá-Pra-Dois. Pensei que ele poderia nos ajudar. Um pouco, mas podia. Ele e o pai tinham sido amigos durante quase toda a vida. Cresceram juntos no morro. Se havia alguém em quem ainda podíamos confiar era nele. Ele nos ajudaria na descida pra cidade e talvez, sem ninguém saber, pudesse até encontrar alguém que nos escondesse por algum tempo.

Corremos para a birosca dele. Olhando para trás, vimos outro barraco pegando fogo. Marimba estava realmente bem irritado.

Gritos e choros desesperados soavam de maneira breve e longínqua.

Tinha mais gente sofrendo por nossa causa.

Batemos na birosca várias vezes antes da porta se abrir e Dá-Pra-Dois pôr a cabeça pra fora por uma aberturazinha de nada.

Ele se assustou.

- Garotos, garotos, o que vocês estão fazendo aqui? - perguntou apreensivamente, olhando de um lado para o outro.

- Precisamos de sua ajuda, Seu Dá-Pra-Dois - disse, arquejando, cansado, com medo de ele também fechar a porta na cara da gente. - Eles querem pegar a gente!

Ele hesitou por um instante. Olhou pros lados. Olhou para o alto do morro. Pros barracos em chamas. Tornou a olhar pra nós. Abriu um pouco mais a porta e fez sinal para que entrássemos. Entramos e ele tirou o cobertor que carregava sobre os ombros e colocou sobre os nossos. Encaminhou-se para a porta. Quando eu fui atrás dele, perguntando aonde ele ia, Dá-Pra-Dois virou-se e respondeu:

- Fiquem aqui que eu vou ao DPO tentar trazer os PMS pra ajudar vocês a ir lá pra baixo.

Não gostei dos olhos dele. Tinha medo deles, muito medo.

Quando ele saiu, fui para a porta. Empurrei um pouquinho, só um pouquinho, e abri uma greta para olhar. Vi Dá-Pra-Dois subindo o morro com pressa. Recuei, assustado. O DPO era noutra direção. Ele corria para cima. Para o Marimba.

Agarrei a mão de minha irmã e corri para fora. Deixei as perguntas dela sem resposta e me agarrei ao pedaço de pau com desespero. Não podia contar com mais nada além dele. O Dá-Pra-Dois não ia demorar. Voltaria com o Marimba e sua gente.

Corremos.

Relâmpagos iluminaram a cidade lá embaixo. Ela nunca me pareceu tão distante. Senti que tinha lágrimas nos olhos. Não, não era desespero. Desesperado eu já estava há muito mais tempo e ainda não tinha chorado por causa disso. Era de decepção. Era por causa de Dá-Pra-Dois.

Chorei...

Atiraram de novo na gente. Corremos para outro lado. Invadimos um barraco, passando por cima das pessoas que acordaram gritando, desesperadas, cobrindo-se, saindo da frente de nossos perseguidores que iam entrando e derrubando tudo e todos que encontravam pela frente. Saímos pela janela. Eu caí e, ainda caído, vi um vulto inclinar-se em minha direção. O lampejo cegante de um relâmpago refletiu-se no cano de uma pistola muito bonita e fez o vulto proteger os olhos com o braço.

Acertei-lhe a perna com uma paulada e, quando ele caiu, bati de novo e de novo. Corri. Minha irmã caiu e eu a arrastei pelo chão. Ela começou a chorar, eu a xinguei. Puxei-a para cima com raiva e me senti meio culpado diante de seus joelhos e braços esfolados, o sangue misturando-se com a lama.

Apareceram outros vultos, sombras ferozes. Gente de Marimba, Dá-Pra-Dois nos entregou bem depressa. Estávamos cercados. Por falta

de opção, corremos pra lá, pra cá, pra qualquer lugar. Mudando toda hora de direção, com o coração na mão. Afundando na lama, o peito ardendo, sentindo falta de ar. Minha irmã não conseguia parar de chorar e eu não tive coragem de gritar com ela.

Mais tiros. Palavrões e ameaças. Escondemo-nos junto à parede de um barraco de dois daqueles vultos passaram a centímetros de nós. Pude até sentir o calor do hábito de um deles em meu rosto. Não consegui parar de tremer. Quando um terceiro vulto entrou no beco e começou a se aproximar, sorrateiro, desconfiado, corremos na direção dele e o derrubamos. Ele começou a gritar, caído no chão, rolando, procurando agarrar minhas pernas. Dei-lhe uma paulada na mão e descí o beco correndo, olhando para trás, querendo ter certeza de que nem ele nem os outros nos seguiam. Quando me virei novamente, deparei com Dá-Pra-Dois e Marimba parados na nossa frente.

- Meu Deus...

Ágil e gritando desesperadamente, minha irmã desvencilhou-se das mãos de Dá-Pra-Dois e passou correndo, acocorada, debaixo das pernas dele. Sumiu na escuridão. Ele se desequilibrou e esparramou-se de costas na lama.

- Dedo-duro! - xinguei-o.

Choquei-me contra a barriga de Marimba, arremessando-o para trás e batendo, batendo, batendo, batendo com raiva e com medo, quebrando o pau de tanta raiva.

Caí, levantei num fôlego só e corri atrás de minha irmã. Ouvindo gritos e esperando tiros que não aconteceram. Encontrei ela um pouco mais adiante e descemos o resto do caminho preocupados, olhando para os lados e com medo de tudo. Um PM parou a gente perto do DPO e ficou nos medindo com os olhos durante um tempão. Rodeando e assuntando feito cachorro.

- O que houve com ela? - perguntou, apontando para os joelhos e os braços esfolados e manchados de sangue de minha irmã.

- Caí - respondeu ela.

Ele olhou para o alto do morro. O fogo acabara nos dois barracos. O silêncio só era quebrado pelo estrondar interminável dos trovões.

- A coisa tá bem ruim lá em cima, não? - comentou ele.

- Já estive pior - respondi, descendo pra cidade, ainda sem saber para onde ir ou o que fazer, mas, mesmo assim, vivo.

Vivo.

É, vivo.

Já era alguma coisa. Não muito, mas mesmo assim, alguma coisa.

ZÁITA ESQUECEU DE GUARDAR OS BRINQUEDOS⁷⁹

Zaíta espalhou as figurinhas no chão. Olhou demoradamente para cada uma delas. Faltava uma, a mais bonita. A que retratava uma menina carregando uma braçada de flores. Além da impressão, um doce perfume compunha o minúsculo quadro. A irmã há muito tempo desejava o desenho e vivia propondo uma troca. Zaíta não aceitava. A outra, com certeza, pensou Zaíta, havia apanhado a figurinha-flor. E agora, como fazer? Não poderia falar com a mãe. Sabia no que daria a reclamação. A mãe ficaria com raiva e bateria nas duas. Depois rasgaria todas as outras figurinhas, acabando de vez com a coleção. A menina recolheu tudo meio sem graça. Levantou-se e foi lá no outro cômodo do barraco voltando com uma caixa de papelão. Passou pela mãe que chegava com algumas sacolas do supermercado.

A mãe de Zaíta estava cansada. Tinha trinta e quatro anos e quatro filhos. Os filhos mais velhos já estavam homens. O primeiro estava no exército. Queria seguir carreira. O segundo também. As meninas vieram muito tempo depois, quando Benícia pensava que nem engravidaria mais. Entretanto, lá estavam as duas. Gêmeas. Eram iguais, igualzinhas. A diferença estava na maneira de falar. Zaíta falava baixo e lento. Maíta alto e rápido. Zaíta tinha nos modos um que de doçura, de mistérios e de sofrimento.

A menina virou a caixa e os brinquedos se esparramaram fazendo barulho. Bonecas incompletas, chapinhas de garrafas, latinhas vazias, caixas e palitos de fósforos usados. Mexeu em tudo, sem se deter em brinquedo algum. Buscava insistentemente a figurinha, embora soubesse que não a encontraria ali. No dia anterior, mais uma vez havia recusado em fazer a troca. A irmã oferecia pela figurinha aquela boneca negra que só faltava um braço e que era tão bonita. Dava também os dois pedaços de lápis cera, vermelho e amarelo, que ela havia trazido da escola escondido da professora. Ela não quis. Brigaram. Zaíta chorou. A noite dormiu com a figurinha flor debaixo do travesseiro. De manhã foram para escola. Como o quadrinho da menina-flor tinha sumido?

Zaíta olhou os brinquedos largados no chão e se lembrou da recomendação da mãe. Ela ficava brava quando isto acontecia. Batia nas

⁷⁹ Publicado em *Cadernos Negros* – Contos Afro-brasileiros, vol 30, São Paulo, Quilombhoje, 2007, p.35-42.

Obs.: Publicação esgotada. Para este estudo foi utilizado texto digitalizado cedido pela autora.

meninas, reclamava do barraco pequeno, da vida pobre, dos filhos, principalmente do segundo.

Um dia Zaíta viu que o irmão, o segundo, tinha os olhos aflitos. Notou ainda quando ele pegou uma arma debaixo da poltrona em que dormia e saiu apressado do barraco. Assim que a mãe chegou, Zaíta perguntou-lhe porque o irmão estava tão aflito e se a arma era de verdade. A mãe chamou a outra menina e perguntou-lhe se ela tinha visto alguma coisa. Não, Maíta não tinha visto nada. Benícia recomendou então o silêncio. Que não perguntassem nada ao irmão. Zaíta percebeu que a voz da mãe tremia um pouco. De noite julgou ouvir uns estampidos de bala bem ali por perto. Logo depois escutou os passos apressados do irmão que entrava. Ela se achegou mais para junto da mãe. A irmã dormia. A mãe mexeu na cama várias vezes. Em um dado momento assentou-se assustada, depois se deitou novamente cobrindo-se toda. O calor do corpo da mãe e da irmã lhe dava um certo conforto. Entretanto, não conseguiu dormir mais. Tinha medo, muito medo.

Zaíta levantou ignorando a recomendação da mãe. Saiu deixando os brinquedos espalhados. Alguns ficaram descuidadamente expostos pelo caminho. A linda boneca negra, com seu único braço aberto, parecia sorrir desamparadamente feliz. Amenina estava pouco se importando com os tapas que pudesse receber. Queria apenas encontrar a figurinha-flor que tinha sumido. Procurou pela irmã nos fundos do barraco. A mãe ainda arrumava os poucos mantimentos no velho armário de madeira. Teve medo de olhar para ela. Bateu no barraco de Dona Fiinha, ao lado, a irmã não estava ali também. Onde estava Maíta? Onde ela havia se metido? Zaíta saiu de barraco em barraco, por todo o beco, perguntando pela irmã. Ninguém sabia responder. A cada ausência de informação sua mágoa crescia. Foi andando junto com a desesperança. Tinha o pressentimento de que a figurinha-flor não existia mais.

O irmão de Zaíta, o que não estava no exército, mas queria seguir carreira, buscava outra forma e local de poder. Tinha um querer bem forte dentro do peito. Queria uma vida que valesse a pena. Uma vida farta, um caminho menos árduo e o bolso não vazio. Via os seus trabalharem e acumularem miséria no dia a dia. Seu pai e do irmão mais velho gastava seu pouco tempo de vida comendo poeira de tijolos, areia, cimento e cal nas construções civis. O pai das gêmeas, que durante anos, morou com sua mãe, trabalhava muito e nunca trazia o bolso cheio. O moço via mulheres, homens e crianças, ainda meio adormecidos, saírem para o trabalho e voltarem pobres como foram, acumulados de cansaço apenas. Queria, pois, arrumar a vida de outra forma. Havia alguns que

trabalhavam de outro modo e ficavam ricos. Era só insistir, só ter coragem. Só dominar o medo e ir adiante. Desde pequeno, ele vinha acumulando experiências. Novo, criança ainda, a mãe nem desconfiava e ele já traçava o seu caminho. Corria ágil pelos becos, colhia recados, entregava encomendas, e displicentemente assobiava uma música infantil, som indicativo de indicativo de que os homens haviam chegado.

Zaíta andava de beco em beco à procura da irmã. Chorava. Algumas pessoas conhecidas perguntavam o porque dela estar tão longe de casa. A menina se lembrou da mãe e da raiva que ela deveria estar. Ia apanhar muito quando voltasse. Não se importou com essa lembrança. Naquele momento, ela buscava na memória como o desenho da menina-flor tinha nascido em sua coleção. A figurinha podia ter vindo em um daqueles envelopes, que o irmão, o segundo, às vezes comprava para ela. Quem sabe viera no meio das duplicatas que mãe ganhava da filha da patroa, ou ainda fruto de alguma troca que ela fizera na escola? Mas podia ser também parte de um segredo que ela não havia contado nem para sua igual, a Maíta. A figurinha podia ser uma daquelas dez, que ela havia comprado um dia com uma moeda que tirara da mãe, sem que ela percebesse. Zaíta por mais que se esforçasse, retomando as lembranças, não conseguia atinar como a figurinha-flor tinha se tornado sua.

A mãe de Zaíta guardou rapidamente os poucos mantimentos. Teve a sensação de ter perdido algum dinheiro no supermercado. Impossível, levava a metade do salário e não conseguiria comprar quase nada. Estava cansada, mas tinha de aumentar o ganho. Ia arranjar trabalho para os finais de semana. O primeiro filho nunca pedia dinheiro, mas ela sabia que ele precisava. E sem que o segundo soubesse, Benícia colocava uns trocadinhos debaixo do travesseiro para ele, quando ele vinha do quartel. Havia também o aluguel do barraco, a taxa de água e luz. Havia ainda a irmã com os filhos pequenos e com o homem que ganhava tão pouco.

A mãe de Zaíta, às vezes, chegava a pensar que o segundo filho tinha razão. Vinha a vontade de aceitar o dinheiro que ele oferecia sempre, mas não queria compactuar-se com a escolha dele. Orgulhosamente não aceitava que ele desse nada em casa. Estava, porém, chegando à conclusão de que trabalho como o dela, não resolvia nada. Mas o que fazer, se parasse, a fome viria mais rápida e voraz ainda. Benícia, ao dar por falta das meninas, interrompeu os pensamentos. Não ouvia as vozes das duas há algum tempo. Deveriam estar aprontando alguma coisa. Sentiu um certo temor. Veio andando aflita da cozinha e tropeçou nos brinquedos esparramados pelo chão. A preocupação anterior se

transformou em raiva. Que merda! Todos os dias tinha de falar a mesma coisa! Onde as duas haviam se metido?

Por que tinham deixado tudo espalhado? Apanhou a boneca negra, a mais bonitinha, a que só faltava um braço e arrancou o outro, depois a cabeça e as pernas. Em poucos minutos a boneca estava destruída; cabelos arrancados e olhos vazados. A outra menina, Maíta, que estava no barraco ao lado, escutando os berros da mãe, voltou aflita. Foi recebida com tapas e safanões. Saiu chorando para procurar Zaíta. Tinha duas tristezas para contar a sua irmã igual. Havia perdido uma coisa que Zaíta gostava muito. De manhã tinha apanhado a figurinha debaixo do travesseiro. Queria sentir o perfume de perto. E agora não sabia mais onde estava a flor... A outra coisa era que a mamãe estava brava, porque os brinquedos estavam largados no chão e de raiva ela havia arreventado aquela bonequinha negra, a mais linda...

Nos últimos tempos, na favela os tiroteios aconteciam com frequência e a qualquer hora. Os componentes dos grupos rivais brigavam para garantir seus espaços e freguesias. Havia ainda o confronto constante com os policiais que invadiam a área. O irmão de Zaíta liderava o grupo mais novo, entretanto, o mais terrível. A área perto de seu barraco ele queria só para ele. O barulho seco de balas se misturava ao alarido infantil. As crianças obedeciam à recomendação de não brincarem longe de casa, mas às vezes se distraíam. E, então, não experimentavam somente as balas adocicadas, suaves, que derretiam na boca mais ainda aquelas que lhes dissolviam a vida.

Zaíta seguia distraída em sua preocupação. Mais um tiroteio começava. Uma criança, antes de fechar violentamente a janela, fez um sinal para que ela entrasse rápido em um barraco qualquer. Um dos contendores, ao notar a presença da menina, imitou o gesto feito pelo garoto, para que Zaíta procurasse abrigo. Ela procurava, entretanto, somente a sua figurinha-flor... Em meio ao tiroteio a menina ia. Balas, balas e balas desabrochavam como flores malditas, ervas daninhas suspensas no ar. Algumas fizeram círculos no corpo da menina. Daí um minuto tudo acabou. Homens armados sumiram pelos becos silenciosos, cegos e mudos. Dois ou três jaziam como o de Zaíta no chão.

A outra menina seguia aflita à procura da irmã para falar da figurinha-flor desaparecida? Como falar também da bonequinha negra destruída?

Os moradores do beco onde havia acontecido o tiroteio ignoravam os outros corpos e recolhiam só o da menina. A outra demorou um pouco para entender o que havia acontecido. E assim que se aproximou da irmã, gritou entre o desespero, a dor, o espanto e o medo:

_ Zaíta, você esqueceu de guardar os brinquedos!

OLHOS D'ÁGUA ⁸⁰

Uma noite, há anos atrás, acordei bruscamente e uma estranha pergunta explodiu de minha boca. De que cor eram os olhos de minha mãe? Atordoada custei reconhecer o quarto da nova casa em que estava morando e não conseguia me lembrar como havia chegado até ali. E a pergunta insistente, martelando, martelando. De que cor eram os olhos de minha mãe? Aquela indagação havia surgido há dias, há meses, posso dizer. Entre um afazer e outro, eu me pegava pensando de que cor seriam os olhos de minha mãe. E o que a princípio tinha sido um mero pensamento interrogativo, naquela noite se transformou em uma dolorosa pergunta carregada de um tom acusativo. Então eu não sabia de que cor eram os olhos de minha mãe?

Sendo a primeira de sete filhas, desde cedo, busquei dar conta de minhas próprias dificuldades, cresci rápido, passando por uma breve adolescência. Sempre ao lado de minha mãe aprendi conhecê-la. Decifrava o seu silêncio nas horas de dificuldades, como também sabia reconhecer em seus gestos, prenúncios de possíveis alegrias. Naquele momento, entretanto, me descobria cheia de culpa, por não recordar de que cor seriam os olhos dela. Eu achava tudo muito estranho, pois me lembrava nitidamente de vários detalhes do corpo dela. Da unha encravada do dedo mindinho do pé esquerdo... Da verruga que se perdia no meio da cabeleira crespa e bela... Um dia brincando de pentear boneca, alegria que a mãe nos dava, quando deixando por uns momentos o lava-lava, o passa-passa das roupas alheias e se tornava uma grande boneca negra para as filhas, descobrimos uma bolinha escondida bem no couro cabeludo ela. Pensamos que fosse carrapato. A mãe cochilava e uma de minhas irmãs aflita, querendo livrar a boneca-mãe daquele padecer, puxou rápido o bichinho. A mãe e nós rimos e rimos e rimos de nosso engano. A mãe riu tanto das lágrimas escorrerem. Mas, de que cor eram os olhos dela?

Eu me lembrava também de algumas histórias da infância de minha mãe. Ela havia nascido em um lugar perdido no interior de Minas. Ali, as crianças andavam nuas até bem grandinhas. As meninas, assim que os seios começavam a brotar, ganhavam roupas antes dos meninos. Às vezes, as histórias da infância de minha mãe confundiam-se com as de minha própria infância. Lembro-me de que muitas vezes,

⁸⁰ Publicado em *Cadernos Negros* – Contos Afro-brasileiros, vol 28, São Paulo, Quilombhoje, 2005,p.29-33.

quando a mãe cozinhava, da panela subia cheiro algum. Era como se cozinhasse ali, apenas o nosso desesperado desejo de alimento. As labaredas, sob a água solitária que fervia na panela cheia de fome, pareciam debochar do vazio do nosso estômago, ignorando nossas bocas infantis onde as línguas brincavam a salivar sonho de comida. E era justamente nos dias de parco ou nenhum alimento que ela mais brincava com as filhas. Nessas ocasiões a brincadeira preferida era aquela em que a mãe era a Senhora, a Rainha. Ela se assentava em seu trono, um pequeno banquinho de madeira. Felizes colhíamos flores cultivadas em um pequeno pedaço de terra que circundava o nosso barraco, que eram depois solenemente distribuídas por seus cabelos, braços e colo. E diante dela fazíamos reverências à Senhora. Postávamos deitadas no chão e batíamos cabeça para a Rainha. Nós princesas, em volta dela, cantávamos, dançávamos, sorriamos. A mãe só ria, de uma maneira triste e com um sorriso molhado... Mas de que cor eram os olhos de minha mãe? Eu sabia, desde aquela época, que a mãe inventava esse e outros jogos para distrair a nossa fome. E a nossa fome se distraía.

Às vezes, no final da tarde, antes que a noite tomasse conta do tempo, ela se assentava na soleira da porta e juntas ficávamos contemplando as artes das nuvens no céu. Umavam viravam carneirinhos, outras cachorrinhos, algumas gigantes adormecidos e havia aquelas que eram só nuvens, algodão doce. A mãe, então, espichava o braço que ia até o céu, colhia aquela nuvem, repartia em pedacinhos e enfiava rápido na boca de cada uma de nós. Tudo tinha de ser muito rápido, antes que a nuvem derretesse e com ela os nossos sonhos se esvaecessem também. Mas, de que cor eram os olhos de minha mãe?

E naquela noite a pergunta continuava me atormentando. Havia anos que eu estava fora de minha cidade natal. Saíra de minha casa em busca de melhor condição de vida para mim e para minha família, ela e minhas irmãs que tinham ficado para trás. Mas, eu nunca esquecera a minha mãe. Eu reconhecia a importância dela na minha vida, não só dela, mas de minhas tias e todas as mulheres de minha família. E também, já naquela época, eu entoava cantos de louvor a todas nossas ancestrais, que desde a África vinham arando a terra da vida com as suas próprias mãos, palavras e sangue. Não, eu não esqueço essas Senhoras, nossas Yabás, donas de tantas sabedorias. Mas de que cor eram os olhos de minha mãe?

Lembro-me ainda do temor de minha mãe nos dias de fortes chuvas. Em cima da cama agarrada a nós, ela nos protegia com seu abraço. E com os olhos alagados de pranto balbuciava rezas a Santa Bárbara temendo que o nosso frágil barraco desabasse sobre nós. Não

sei se o lamento-pranto de minha mãe, se o barulho da chuva... Sei que tudo me causava a sensação de que a nossa casa balançava ao vento. Nesses momentos os olhos de minha mãe se confundiam com os olhos da natureza. Chovia, chorava! Chorava, chovia! Então, porque eu não conseguia lembrar a cor dos olhos dela? E foi então, que no desespero daquela noite, resolvi deixar tudo voltar à cidade em que nasci. Eu precisava buscar o rosto de minha mãe, fixar o meu olhar no dela, para nunca mais esquecer a cor de seus olhos.

E assim fiz. Voltei, aflita, mas satisfeita. Vivia a sensação de estar cumprindo um ritual, em que a oferenda aos Orixás, deveria ser descoberta da cor dos olhos de minha mãe.

E quando, após longos dias de viagem para chegar à minha terra, pude contemplar extasiada os olhos de minha mãe, sabem o que vi? Sabem o que vi?

Vi só lágrimas e lágrimas. Entretanto, ela sorria feliz. Mas, eram tantas lágrimas, que eu me perguntei se minha mãe tinha olhos ou rios caudalosos sobre a face? E só então compreendi. Minha mãe trazia serenamente em si, águas correntezas. Por isso, prantos e prantos a enfeitar o seu rosto. A cor de seus olhos era cor de olhos d'água. Águas de Mamãe Oxum. Rios calmos, mas profundos e enganosos para quem contempla a vida apenas na superfície. Sim, águas de Mamãe Oxum...

Abracei a mãe, encostei meu rosto no dela e pedi proteção. Senti as lágrimas delas se misturarem às minhas.

Hoje que já alcancei a cor dos olhos de minha mãe, tento descobrir a cor dos olhos de minha filha. E fico numa brincadeira em que os olhos de uma são o espelho dos olhos da outra. E um dia desses me surpreendi com um gesto de minha menina. Quando nós duas estávamos nesse doce jogo, ela me tocou no rosto contemplando-me intensamente. E enquanto jogava o olhar dela no meu, perguntou baixinho, como se fosse uma pergunta para ela mesma ou como estivesse buscando e encontrando a revelação de um mistério ou de um grande segredo. Eu escutei quando sussurrando minha filha falou:

Mãe, qual é a cor tão úmida de seus olhos?