

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS – *CAMPUS* OURO PRETO
ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A EDUCAÇÃO
BÁSICA

Nicéia Aparecida da Cunha Souza

**A LEI 10.639/2003 E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa**

Ouro Preto
2026

NICÉIA APARECIDA DA CUNHA SOUZA

**A LEI 10.639/2003 E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS
DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO: uma análise comparativa**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Língua Portuguesa para a Educação Básica, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (IFMG), campus Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Especialista em Ensino de Língua Portuguesa para a Educação Básica.

Orientadora: Prof^a Dr^a. Érica Alessandra Fernandes Aniceto.

Ouro Preto

2026

S729l

Souza, Niceia Aparecida da Cunha.

A Lei 10.639/2003 e a literatura afro-brasileira nos livros didáticos de ensino médio [manuscrito] : uma análise comparativa / Niceia Aparecida da Cunha Souza. – 2026.

103 f. : il.

Orientadora: Érica Alessandra Fernandes Aniceto.

Trabalho de Conclusão de Curso (especialização) - Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto, 2026.

1. Lei nº 10.639/2003. 2. Literatura afro-brasileira. 3. Livros didáticos. I. Aniceto, Érica Alessandra Fernandes. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus* Ouro Preto. III. Título.

CDU: 82:37

Catálogo: Kelly Cristiane Santos Moraes - CRB-6/3217



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
Campus Ouro Preto
Diretoria de Pesquisa, Inovação e Pós-Graduação
Coordenação do Curso de Pós-Graduação em Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica
Rua Paula Calopiras - Bairro Santa - CEP 35400-000 - Ouro Preto - MG
- www.ifmg.edu.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

NICÉIA APARECIDA DA CUNHA SOUZA

A LEI 10.639/2003 E A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS LIVROS DIDÁTICOS DE ENSINO MÉDIO: UMA ANÁLISE COMPARATIVA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao curso de ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais - *Campus* Ouro Preto, como parte dos requisitos para a obtenção do título de ESPECIALISTA EM ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA.

Aprovada em 13 de agosto de 2026, pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Érica Alessandra Fernandes Aniceto – IFMG Campus Ouro Preto - Orientadora

Profa. Dra. Laís Maria de Oliveira – IFMG Campus Ouro Preto

Prof. Dr. Paulo Ricardo Moura da Silva – IFMG Campus Ouro Preto

Ouro Preto, 14 de agosto de 2026.



Documento assinado eletronicamente por **Erica Alessandra Fernandes Aniceto, Professora**, em 14/08/2026, às 11:42, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Laís Maria de Oliveira, Coordenador(a) do Curso de Pós-Grad. em Ensino de L. Portuguesa na Edu. Básica - Campus Ouro Preto**, em 14/08/2026, às 11:50, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Ricardo Moura da Silva, Professor**, em 14/08/2026, às 12:11, conforme Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **2842698** e o código CRC **66D680BF**.

21213.000007/2026-43

2842698v1

AGRADECIMENTOS

Inicialmente, agradeço a Deus por ser minha fonte de fé em todos os momentos em que eu me vejo desanimada, por me dar força espiritual e me mostrar o melhor caminho a seguir.

Agradeço aos meus pais, que são símbolos de luta e exemplos de vida.

À minha filha, por ser minha fonte de luz e de amor.

À minha amiga, professora e orientadora, Érica, que me ensinou tanto nos momentos de discussão em aula, aceitou o desafio de me orientar e teve toda paciência de me acompanhar durante esse período. Um simples obrigada vai ser pouco para expressar minha imensa gratidão por tudo.

Aos professores Laís Oliveira e Paulo Moura, exímios professores, pelos ensinamentos, por aceitarem compor a minha banca e pelas contribuições passadas e futuras.

Aos professores do curso de Pós-graduação em Especialização de Língua Portuguesa para a Educação Básica do IFMG-OP pelo compromisso com a educação.

E, finalmente, mas não menos importante, às minhas colegas de curso e ao Guilherme, por todos os momentos de discussão, trocas, aprendizados, parcerias, amizades e pelas risadas que tivemos no período das aulas.

“O ato de falar sobre algum assunto ou tema na escola não é uma via de mão única. Ele implica respostas do “outro”, interpretações diferentes e confrontos de ideias. A introdução da Lei nº 10.639/03 – não como mais disciplinas e novos conteúdos, mas como uma mudança cultural e política no campo curricular e epistemológico – poderá romper com o silêncio e desvelar esse e outros rituais pedagógicos a favor da discriminação racial”

Nilma Lino Gomes

RESUMO

O presente trabalho analisa, comparativamente, a abordagem da literatura afro-brasileira e das relações étnico-raciais em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, considerando as determinações da Lei nº 10.639/2003 e as orientações para uma educação antirracista. Para isso, são examinadas obras publicadas em momentos distintos: uma coleção de 2010, sete anos após a promulgação da Lei nº 10.639/2003, e outra de 2024, vinte e um anos após sua promulgação, buscando compreender possíveis avanços, permanências e mudanças na forma como as questões relacionadas à população e à cultura negra são abordadas nesses materiais. A pesquisa, de natureza qualitativa e documental, observa aspectos como a presença e a abordagem de autores negros, a inserção de textos literários, culturais e históricos afro-brasileiros e africanos, as discussões sobre racismo e preconceito, as representações da cultura negra e as formas pelas quais o negro é apresentado nos materiais. A análise evidencia avanços na inserção da temática, identificados na presença de autores negros e africanos, na abordagem de manifestações culturais de matriz africana e na proposição de discussões sobre racismo, identidade e relações étnico-raciais. Entretanto, os resultados também apontam permanências significativas de abordagens tradicionais, nas quais a população negra aparece predominantemente associada à escravidão, à violência, ao sofrimento e à subalternização. Verificam-se, ainda, situações em que a autoria e o protagonismo negro são pouco explorados, mesmo quando o material apresenta produções de artistas e escritores negros, além de propostas que podem relativizar discussões fundamentais sobre racismo e políticas de reparação. Conclui-se que, embora os livros analisados revelem avanços na incorporação das temáticas previstas pela Lei nº 10.639/2003, sua efetivação ocorre de maneira parcial, evidenciando a necessidade de práticas pedagógicas e materiais didáticos que ampliem a pluralidade das representações, valorizem a autoria e o protagonismo negro e contribuam para a construção de uma educação efetivamente antirracista.

Palavras-chave: Lei nº 10.639/2003. Literatura afro-brasileira. Livro didático. Representatividade negra. Educação antirracista.

ABSTRACT

This study comparatively analyzes the approach to Afro-Brazilian literature and ethnic-racial relations in Portuguese Language textbooks for Brazilian high school education, considering the provisions of Law No. 10.639/2003 and the principles of anti-racist education. The analysis focuses on collections published at different historical moments: one from 2010, seven years after the enactment of Law No. 10.639/2003, and another from 2024, twenty-one years after its enactment, with the aim of identifying possible advances, continuities, and changes in the ways Black people and Black culture are represented. This qualitative and documentary research examines aspects such as the presence and treatment of Black authors, the inclusion of Afro-Brazilian and African literary, cultural, and historical texts, discussions of racism and prejudice, representations of Black culture, and the ways Black subjects are portrayed in the materials. The analysis reveals advances in the inclusion of these themes, particularly through the presence of Black and African authors, the discussion of cultural manifestations of African origin, and activities addressing racism, identity, and ethnic-racial relations. However, the findings also indicate the persistence of traditional approaches in which Black people are predominantly associated with slavery, violence, suffering, and subordination. There are also cases in which Black authorship and protagonism are insufficiently explored, even when works by Black artists and writers are included, as well as activities that may relativize fundamental discussions about racism and reparation policies. The study concludes that, although the analyzed textbooks show progress in incorporating themes established by Law No. 10.639/2003, this implementation remains partial, highlighting the need for teaching materials and pedagogical practices that broaden the plurality of representations, value Black authorship and protagonism, and contribute to the development of an effectively anti-racist education.

Keywords: Law No. 10.639/2003. Afro-Brazilian literature. Textbooks. Black representation. Anti-racist education.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Livro Português linguagens 1 e 2 (2010).....	39
Figura 2 – Representação da escravidão e do trabalho escravo contemporâneo em anúncio publicitário.....	40
Figura 3 – Representação de Chica da Silva.....	42
Figura 4 – Desigualdade racial e poesia abolicionista de Castro Alves.....	44
Figura 5 – Poema “O navio negreiro” e a representação da violência da escravidão.....	46
Figura 6 – Poesia contemporânea, identidade negra e a poesia de Castro Alves.....	48
Figura 7 – Poesia contemporânea, identidade negra e a poesia de Castro Alves.....	49
Figura 8 – Proposta de encenação de “O navio negreiro” e representação da mulher negra....	52
Figura 9 – Cruz e Sousa e a causa negra.....	54
Figura 10 – Capa do livro Identidade (2009).....	57
Figura 11 – Poema Agora, de Adão Ventura e a função da literatura.....	57
Figura 12 – Poema Agora, de Adão Ventura e a função da literatura.....	58
Figura 13 – Resistência e cultura negras.....	60
Figura 14 – Resistência e cultura negras.....	61
Figura 15 – Resistência e cultura negras.....	61
Figura 16 – O mito da democracia racial e o “Pequeno manual antirracista”.....	63
Figura 17 – O mito da democracia racial e o “Pequeno manual antirracista”.....	64
Figura 18 – O mito da democracia racial e o “Pequeno manual antirracista”.....	65
Figura 19 – Navio e camburão	67
Figura 20 – Navio e camburão.....	68
Figura 21 – Navio Nегreiro e seus recursos de linguagem.....	70
Figura 22 – Navio Nегreiro e seus recursos de linguagem.....	71
Figura 23 – Navio Nегreiro e seus recursos de linguagem.....	72
Figura 24 – Navio Nегreiro e seus recursos de linguagem.....	73
Figura 25 – Navio Nегreiro e seus recursos de linguagem.....	74
Figura 26 – A escravização e o racismo no Brasil.....	76
Figura 27 - A escravização e o racismo no Brasil.....	77
Figura 28 – A escravização e o racismo no Brasil	78
Figura 29 – Maria Firmina	80
Figura 30 - Maria Firmina	81
Figura 31 - Maria Firmina	82

Figura 32 - Maria Firmina	83
Figura 33 - Maria Firmina	84
Figura 34 – Cruz e Souza	86
Figura 35 - Cruz e Souza	87
Figura 36 – Cruz e Sousa	88
Figura 37 – Cruz e Sousa	89
Figura 38 - Reflexões sobre o racismo	91
Figura 39 – Reflexões sobre o racismo	92
Figura 40 – Reflexões sobre o racismo	93
Figura 41 – Entre textos: Adão Ventura e Cruz e Sousa	95
Figura 42 – Entre textos: Adão Ventura e Cruz e Sousa	96

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese da análise.....	41
Quadro 2 – Síntese da análise.....	43
Quadro 3 – Síntese da análise.....	45
Quadro 4 – Síntese da análise.....	47
Quadro 5 – Síntese da análise.....	51
Quadro 6 – Síntese da análise.....	53
Quadro 7 – Síntese da análise.....	56
Quadro 8 – Síntese da análise.....	59
Quadro 9 – Síntese da análise.....	62
Quadro 10– Síntese da análise.....	66
Quadro 11 – Síntese da análise.....	69
Quadro 12 – Síntese da análise.....	75
Quadro 13 – Síntese da análise.....	79
Quadro 14 – Síntese da análise.....	85
Quadro 15 – Síntese da análise.....	90
Quadro 16 – Síntese da análise.....	94
Quadro 17 – Síntese da análise.....	97

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 REFERENCIAL TEÓRICO	16
2.1 Identidade, representatividade e narrativa única	20
2.2 Linguística Aplicada e o ensino de literatura afro-brasileira no contexto da Lei nº 10.639/2003.....	25
2.3 Letramento racial e a Lei nº 10.639/2003.....	29
2.3.1 <i>A luta por um ensino de literatura antirracista</i>	32
2.3.2 <i>A importância da autoria negra</i>	33
3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	35
4 ANÁLISE DE DADOS.....	38
4.1 Análises dos volumes 1 e 2 da coleção Português: Linguagens (2010)	39
4.2 Análises dos Livros Identidade I e II	56
4.3 Livro Identidade I	57
4.4 Livro Identidade II	67
4.5 Comparação entre as abordagens das questões étnico-raciais nos livros didáticos de 2010 e 2024.....	97
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	99
REFERÊNCIAS.....	102

1 INTRODUÇÃO

A educação brasileira, ao longo de sua história, tem sido atravessada por disputas de sentidos em torno da representação dos diferentes grupos que compõem a sociedade. Nesse contexto, os materiais didáticos ocupam um lugar central, uma vez que não apenas veiculam conteúdos, mas também produzem e legitimam determinadas visões de mundo. Assim, discutir a presença, ou ausência, da literatura afro-brasileira nos livros didáticos implica refletir sobre quais narrativas são valorizadas no espaço escolar e quais permanecem à margem. É nesse cenário que se insere a presente pesquisa, que toma como ponto de partida a necessidade de compreender como as diretrizes da Lei 10.639/2003¹ vêm sendo efetivamente incorporadas ao ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio.

Desse modo, a partir da prática docente, observa-se que a implementação da referida lei nos livros didáticos tem apresentado avanços significativos, com maior presença da literatura afro-brasileira, embora sua abordagem ainda ocorra de forma desigual e nem sempre alcance a profundidade necessária. Assim, considerando que a formação da sociedade brasileira tem como base a contribuição de negros, brancos e indígenas, e que o número de cidadãos que se autodeclaram negros vem crescendo de forma significativa (sendo a maioria da população desde 2022), torna-se urgente que os estudantes se reconheçam nos materiais didáticos, de modo que a diversidade que caracteriza o Brasil esteja efetivamente representada.

Nesse contexto, o presente trabalho tem como objetivo analisar de que maneira as diretrizes da Lei 10.639/2003 foram efetivamente incorporadas aos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio, considerando obras publicadas nos anos de 2010 (7 anos após a promulgação da lei), e 2024 (21 anos após a promulgação da lei). Busca-se, a partir dessa análise, compreender como a literatura afro-brasileira é abordada nesses materiais, observando sua presença, os modos de representação e as propostas de trabalho com os textos, de modo a verificar em que medida tais abordagens contribuem para a valorização da cultura afro-brasileira e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e alinhadas às orientações legais e curriculares.

Inicialmente, a proposta era realizar uma análise comparativa observando como as obras publicadas antes e depois da Lei 10.639/2003 abordavam questões raciais, culturais e históricas relacionadas à população negra. Contudo, diante da dificuldade de acesso a

¹ A lei 10.639/2003 foi sancionada em 09 de janeiro de 2003, no primeiro governo do então presidente Luís Inácio Lula da Silva, como resultados de anos de luta dos movimentos negros organizados, assim como a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), no mesmo ano.

exemplares publicados anteriormente à referida lei, optou-se por concentrar a investigação em como essa temática passou a ser tratada após a sua promulgação.

Para isso, foram selecionados exemplares de 2010, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e, em seguida, exemplares do último PNLD² (2024), de autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien.

O objetivo geral deste trabalho consiste em verificar de que forma as questões raciais, culturais e históricas relacionadas à população negra passaram a ser tratadas nos livros didáticos de Língua Portuguesa após a implementação da Lei 10.639/2003. Para isso, busca-se analisar não apenas a presença desses conteúdos, mas também os modos como são abordados, considerando as representações construídas, as propostas de leitura e produção textual, bem como sua articulação com práticas de linguagem que valorizem a diversidade e promovam uma educação mais inclusiva.

Como objetivos específicos, propõem-se:

- Analisar a forma como autores negros são representados na literatura presente nos livros didáticos;
- Identificar a presença de textos e gêneros da cultura afro-brasileira (como lendas, contos, músicas, cordel, entre outros) e observar as abordagens propostas;
- Refletir sobre a relevância da literatura afro-brasileira nos materiais didáticos de Língua Portuguesa destinados ao Ensino Médio;
- Examinar a coerência das propostas com as orientações da Lei 10.639/2003.

A perspectiva teórica deste trabalho organiza-se a partir de quatro eixos centrais: estudos sobre literatura afro-brasileira, legislação e documentos oficiais, livros didáticos de Língua Portuguesa e contribuições da Linguística Aplicada. Por se tratar de uma pesquisa situada no campo da literatura e de seu ensino, o eixo principal volta-se para a discussão da presença, da representação e da autoria negra nos materiais didáticos, considerando de que

² O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é uma política pública voltada à avaliação, seleção e distribuição gratuita de obras didáticas, pedagógicas e literárias às escolas públicas de educação básica. As obras são produzidas conforme critérios estabelecidos em edital, avaliadas por especialistas e, após aprovação, disponibilizadas para escolha pelas escolas. O programa é coordenado pelo Ministério da Educação (MEC), com participação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), responsável por etapas operacionais, controle de qualidade e monitoramento da distribuição dos materiais. (Fonte: Ministério da Educação. Gov.br)

modo sujeitos, experiências e produções literárias afro-brasileiras são inseridos e valorizados no contexto escolar.

A Linguística Aplicada, por sua vez, contribui para ampliar esse olhar ao problematizar quais vozes são legitimadas e quais permanecem silenciadas ou marginalizadas nos discursos educacionais. Nesse sentido, dialogamos com Moita Lopes (2006), sobretudo a partir da defesa da escuta das chamadas “vozes do Sul”, isto é, de sujeitos historicamente colocados à margem das estruturas de poder, entre eles a população negra, cujos corpos, experiências e saberes foram frequentemente invisibilizados ou representados de forma estereotipada. Em articulação com essa perspectiva, a Lei nº 10.639/2003 e as diretrizes curriculares fundamentam a discussão sobre a obrigatoriedade e os modos de inserção da história e da cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Os livros didáticos de Língua Portuguesa constituem o corpus da pesquisa, possibilitando observar como essas orientações e disputas de representação se materializam nas propostas de ensino. Por fim, as referências críticas e pedagógicas, ancoradas em autores como bell hooks (2013), Silvio Almeida (2018) e Nilma Lino Gomes (2012, 2021), contribuem para uma leitura comprometida com a formação de sujeitos críticos, com a valorização da diversidade e com a construção de práticas educativas emancipatórias e decoloniais.

Sob esse enfoque, o presente trabalho organiza-se em cinco capítulos. Inicialmente, apresenta-se a introdução, na qual são delineados o tema, os objetivos e a contextualização da pesquisa. Em seguida, no capítulo 2, desenvolve-se o referencial teórico, contemplando discussões sobre o ensino de literatura a partir de uma perspectiva crítica da Linguística Aplicada. Nesse campo, a linguagem e as práticas literárias são compreendidas como atravessadas por relações de poder, identidades e processos de silenciamento, o que permite refletir sobre a presença, a representação e a valorização das corporeidades negras no espaço escolar. O capítulo também aborda a Lei nº 10.639/2003, a construção das identidades negras, a representatividade, os estereótipos e a importância da inserção de autores negros no ensino de literatura.

O capítulo 3 apresenta os procedimentos metodológicos utilizados nesta pesquisa, no qual são explicitados os caminhos que orientaram a realização da pesquisa. No capítulo 4, desenvolve-se a análise dos dados, a partir das obras analisadas. Finalmente, o trabalho se encerra com as considerações finais, em que são retomados os principais achados e reflexões decorrentes do estudo.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo tem como objetivo apresentar o referencial teórico que sustenta a discussão sobre a Lei nº 10.639/2003 e a sua contribuição para a promoção do letramento racial, articulando-a a diferentes campos de reflexão. A referida lei é compreendida como um marco político e social que dialoga com a Linguística Aplicada, especialmente a partir das contribuições de Moita Lopes (2006). Nesse percurso, discutem-se os livros didáticos de Língua Portuguesa, o ensino da literatura afro-brasileira, a presença da cultura afro-brasileira no Ensino Médio, nos anos 2010 e 2024, e a representatividade negra nesses materiais, considerando as narrativas hegemônicas e a noção de história única, problematizada por Chimamanda Adichie (2019). Assim, o capítulo também aborda a construção das identidades como processos históricos, sociais e discursivos, evidenciando o papel do letramento racial na leitura crítica das relações raciais e na consolidação de práticas educativas comprometidas com a equidade, a representatividade e a justiça social.

Para iniciar a discussão por trás do conceito de literatura afro-brasileira, é interessante observar a fala de Alves (2013, p. 35-36) sobre a literatura e seu ensino. De acordo com o autor, “em princípio não negamos o cânone, antes, achamos que ele necessita ser ampliado, incluindo em seu corpus, entre outras manifestações, parte significativa da literatura de origem popular”. Alves completa: “devemos ler e levar ao espaço escolar toda manifestação artística, de qualquer grupo ou classe social, veiculada por diferentes suportes – oral ou escrito” (Alves, 2013, p. 36).

A ampliação do cânone defendida por Alves (2013) relaciona-se, portanto, a um processo mais amplo de reconhecimento e de valorização de produções historicamente marginalizadas. Nesse contexto, a crescente presença da literatura afro-brasileira no campo editorial e educacional não ocorre de forma isolada, mas resulta de transformações sociais, políticas e legais que contribuíram para aumentar sua visibilidade e sua inserção no espaço escolar.

Nesse contexto, segundo Duarte (2011), o aumento dessas produções acontece devido ao crescimento da classe média negra, a ações afirmativas e aos instrumentos legais como a Lei 10.639/2003, que passa a exigir a presença da história e cultura africanas e afro-brasileiras no ensino básico. Além disso, o movimento negro organizado sempre esteve atuante na cobrança de políticas públicas e na produção de materiais didáticos que refletem sua história e cultura de uma forma que o livro didático não mostrava.

Esse processo de fortalecimento da produção literária afro-brasileira evidencia que o aumento de sua circulação não se restringe ao campo editorial, mas alcança também o âmbito educacional. À medida que essas produções conquistam maior visibilidade e reconhecimento social, torna-se necessário garantir sua presença nos currículos escolares, de modo que a valorização da história, da cultura e da literatura afro-brasileiras não dependa apenas de iniciativas isoladas, mas seja respaldada por políticas públicas e documentos normativos.

Assim, o mecanismo que institui o ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica é importante para fazer presente no currículo da educação básica a história e a cultura de uma população essencial para a construção da identidade brasileira, mas que durante séculos teve sua história e culturas silenciadas), reforçando o racismo estrutural. A lei 10639/2003 descreve, no parágrafo segundo, entre outras áreas, a Literatura afro-brasileira como parte importante a ser incluída no currículo de ensino e sobre essa inclusão, vale destacar a importância da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), reforçando a necessidade de as escolas incorporarem, dentre diversas temáticas, o ensino das relações étnico-raciais e ensino de história e cultura afro-brasileira, africana e indígena. De acordo com o documento,

cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, em suas respectivas esferas de autonomia e competência, incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora (Brasil, 2018, p. 19).

É pertinente observar que a definição de Literatura afro-brasileira não é um consenso entre os especialistas no tema, mas é importante compreender que há um grupo de estudiosos que se debruçam sobre o assunto, a fim de revelar que a literatura afro-brasileira, ou literatura negra, como alguns nomeiam, tem especificidades próprias que remetem a histórias e as vivências que não se encontram presentes na literatura brasileira canônica produzida por pessoas brancas. Cabe destacar que, na Lei 10.639/2003, a denominação utilizada é literatura afro-brasileira. Por esse motivo, neste trabalho, optou-se pelo uso dessa nomenclatura.

Duarte (2011 p. 11) afirma que a literatura afro-brasileira é um campo “distinto, porém em permanente diálogo com a literatura brasileira” e acrescenta: “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”.

A afirmação de Duarte (2010) evidencia que a literatura afro-brasileira não deve ser compreendida como uma produção isolada ou alheia à tradição literária nacional, mas como parte constitutiva dela. Ao mesmo tempo que apresenta especificidades relacionadas às

experiências históricas, culturais e identitárias da população negra, esse campo mantém diálogo contínuo com a literatura brasileira em sentido amplo. Seu caráter múltiplo e diverso revela ainda a existência de diferentes vozes, perspectivas, formas de expressão e projetos estéticos, o que impede sua redução a uma produção homogênea ou restrita a determinados temas.

Considerando a perspectiva de Candido (2006), a literatura brasileira constituiu-se inicialmente em estreita relação com a tradição literária portuguesa, adquirindo contornos nacionalistas, sobretudo após a Independência. Esse processo de formação envolveu a construção de uma história, de uma identidade coletiva e de símbolos capazes de representar as particularidades do país. Nesse contexto, o Romantismo elegeu a figura do indígena como símbolo das origens nacionais e elemento representativo da identidade brasileira, embora essa representação tenha ocorrido de maneira idealizada, eurocentrada e distanciada das experiências históricas e sociais concretas dos povos originários.

A construção dessa identidade nacional, contudo, não ocorreu de forma neutra ou inclusiva, uma vez que privilegiou determinadas imagens e referências em detrimento da pluralidade étnica e cultural que compunha a sociedade brasileira. Ao buscar uma representação homogênea da nação, esse projeto acabou silenciando diferentes grupos, experiências e formas de expressão, conforme aponta Silva (2023):

[...] era preciso reduzir ou, até mesmo, ocultar a diversidade latente. Com isso, todos os valores, a cultura, os costumes e a diversidade dos povos que faziam parte da construção histórica do país foram deixados de lado em favor de um projeto hegemônico e dominante em vários aspectos culturais, dentre eles, a literatura e o seu ensino (Silva, 2023, p.12)

Vê-se que a literatura brasileira, durante muito tempo, sonou o espaço do negro como sujeito ativo e atuante na sociedade brasileira. Por isso, muitos textos literários produzidos até início do século XX possuem características que não envolvem as identidades negras, mesmo que elas sejam também constitutivas do povo brasileiro. O que se observa é que mesmo quando o negro estava em evidência nos textos literários, sua imagem era estereotipada ou calcada em adjetivos que caracterizam o negro como mau, preguiçoso, desonesto, em posição de servidão e, mesmo quando a intenção era de denunciar e apresentar a indignação devido às crueldades pelas quais esses povos foram submetidos, era sob o olhar de quem não vivenciou aquelas experiências.

Dessa forma, Duarte (2011) apresenta elementos importantes para se definir uma literatura afro-brasileira: temática, autoria, ponto de vista, linguagem e público leitor; todos os elementos em conjunto e não isolados. O autor reforça que essa literatura faz parte da literatura

brasileira, a qual é “constituente de uma ‘tradição fraturada’ típica de países que passaram pelo processo de colonização” (Duarte, 2011, p. 13). Detém-se daí que, assim como definir uma literatura afro-brasileira é um trabalho envolto em complexidades, o processo de definição de uma literatura brasileira também se constitui dessa forma. Assim, conforme Candido (1999), “a história da literatura brasileira é em grande parte a história de uma imposição cultural que foi aos poucos gerando expressão literária diferente, embora em correlação estreita com os centros civilizadores da Europa” (Candido, 1999, p. 13).

Candido (2011, p. 177) também sustenta que a literatura é “um fator indispensável de humanização” e contribui para a formação humana, sendo importante para a “educação familiar, grupal e escolar”. É nesse sentido que se considera a literatura afro-brasileira como importante ferramenta para a educação e para formação cidadã.

Considerando que a inclusão da literatura afro-brasileira nos livros didáticos atende a preceitos estabelecidos por leis e é reforçada pelos documentos oficiais curriculares que orientam as aprendizagens e os conteúdos conforme propõe a BNCC (que sejam introduzidas para conhecimento e fruição a literatura africana, afro-brasileira, indígena, contemporânea, brasileira e portuguesa), esse lugar da literatura pode ser evidenciado, mas é necessário que haja formações e capacitações que introduzam as temáticas e reforcem a necessidade de tornar essas leituras mais presentes no cotidiano escolar.

Nesse sentido, deve-se destacar que, ao trazer a literatura afro-brasileira para ocupar um lugar junto ao cânone literário vigente nas escolas brasileiras, colabora-se positivamente com a ampliação da gama de elementos formativos. Pode-se, com isso, erguer um cenário propício às discussões para a desconstrução do preconceito racial, por exemplo, além de contribuir para a autoestima de alunos de ascendência africana, cujo fracasso escolar pode estar vinculado à sistemática de abusos e injúrias raciais perpetrados por outros estudantes e o silenciamento da escola frente ao problema, conforme hipótese levantada por Jesus (2018). (Oliveira; Soares, 2021, p. 11).

Diante desse cenário, torna-se urgente a necessidade de expandir a quantidade e qualidade de textos de literatura afro-brasileira em conformidade com a pluralidade de manifestações culturais e literárias e formação acadêmica dos professores para que estes estejam aptos a levar a discussão para a sala de aula, de forma a contribuir para uma educação que acolhe e transforma.

Reconhecer o livro didático como um direito é um ato importante, porém, é preciso ler o livro didático como uma construção política que envolve diversos fatores até chegar ao seu produto final e, assim como as leis são necessárias para impor uma regra, elas encontram resistências. A inclusão de autores representativos da literatura afro-brasileira é um passo, mas

é preciso que se amplie este espaço para que ele esteja também mais presente nas escolas de forma que a pessoa negra se veja e se identifique nos contextos, nos personagens, nas histórias e se vejam como sujeitos importantes para a educação e para a cultura brasileiras.

Essa necessidade não diz respeito apenas a formação das pessoas negras, mas a todas as demais pessoas que também precisam se educar com a finalidade de reconhecer a importância da literatura afro-brasileira para a educação étnico-racial e a eliminação dos preconceitos na escola e em todos os espaços.

Nessa perspectiva, a promoção de uma educação voltada para as relações étnico-raciais exige, portanto, não apenas o reconhecimento da relevância da literatura afro-brasileira, mas também o contato efetivo com obras que expressem experiências, perspectivas e identidades historicamente silenciadas. Desse modo, algumas produções contemporâneas assumem papel fundamental ao ampliar a presença de autores negros e ao contribuir para a construção de uma consciência crítica e antirracista.

No próximo tópico, serão discutidos os conceitos de identidade, representatividade e narrativa única, considerando sua relação com a literatura afro-brasileira. A reflexão buscará compreender de que modo as produções literárias contribuem para a construção e a afirmação de identidades negras, para o aumento da representatividade e para o enfrentamento de visões estereotipadas e homogeneizadoras sobre a população negra.

2.1 Identidade, representatividade e narrativa única

Nesta seção, propomos uma reflexão sobre identidade, representatividade e a noção de narrativa única a partir da literatura afro, discutindo como essas produções literárias tensionam silenciamentos históricos, ampliam vozes e contribuem para a construção de outras formas de pertencimento, reconhecimento e produção de sentidos.

Quando falamos em identidade, faz-se necessário apresentarmos o termo e suas diversas concepções. No dicionário, o termo identidade é definido como:

Substantivo feminino; Documento de identificação; comprovante de que alguém é a pessoa que se diz ser: carteira de identidade. Conjunto das qualidades e das características particulares de uma pessoa que torna possível sua identificação ou reconhecimento: não se sabe a identidade do criminoso. Semelhança; em que há ou expressa similaridade, relação de conformidade: identidade de conceitos, de pontos de vista. Igualdade; qualidade ou particularidade do que é idêntico, rigorosamente igual em relação a outro(s): identidade de opiniões. [Linguística] Saussure. Igualdade de um elemento em relação a ele próprio, ainda que estejam em situações distintas. [Lógica] Filosofia. Qualidade através da qual um ou mais objetos de pensamento possuem propriedades iguais, ainda que designados distintamente. (DÍCIO, s.d.)

Esse conceito está associado ao que pode se definir de uma pessoa; é o conjunto de características que a define. Etimologicamente, identidade vem do latim *identitas.atis* e quer dizer *o mesmo*³. Mas como definir a identidade brasileira se ela, já em sua formação é composta de outras identidades? Aplicar o conceito não é tão simples, sobretudo quando se trata de um caso como o do Brasil, em que várias histórias se cruzam com outras devido ao processo de colonização pelo qual o país foi submetido. Nesse contexto, não se pode ignorar a plasticidade do processo de construção das identidades, compreendidas não como essências fixas, mas como produções históricas, sociais e culturais em constante transformação. Assim, de acordo com Hall (2006),

A identidade torna-se uma “celebração móvel”: formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam (Hall, 1987). E definida historicamente, e não biologicamente. O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. [...] (Hall, 1987 *apud* Hall, 2006, p. 12-13).

Nesse sentido, partindo da compreensão de Hall (2006) acerca das identidades como múltiplas, móveis e historicamente construídas, é possível afirmar que a sociedade brasileira se constituiu a partir da invasão portuguesa a um território já povoado por diversas organizações indígenas e, posteriormente, pela incorporação forçada de diversos povos negros trazidos do continente africano, que se somaram a essa estrutura, produzindo um tecido social marcado pela heterogeneidade e pela tensão entre diferentes matrizes culturais. Essa seria a base da formação do povo brasileiro. Como é de conhecimento, esse encontro entre povos não aconteceu de forma harmônica. Povos indígenas e povos negros passaram por toda forma de violência, como o trabalho escravo, a exploração sexual, a tentativa de apagamento de suas histórias e a negação de suas origens. A violência sexual era uma das estratégias de dominação que seria utilizada como forma de embranquecimento desses grupos e sua consequente eliminação como um projeto de Estado.

A identidade brasileira é, nesse sentido, constituída através dessa mistura (mesmo que não consentida) de povos de origens diferentes. Dessa forma, o que é semelhante passa a ser diferente, e nisso se estabelece essa complexidade que é a identidade brasileira. Falar de identidade é falar da história, da cultura, das raízes, da origem. Assim, definir a identidade negra ou indígena brasileira não é uma tarefa simples.

³ Dicionário de Definições de *Oxford Languages*, hospedado na *Google*.

Ao realizar uma pesquisa detalhada sobre o processo de mestiçagem no Brasil, Munanga (1999) aponta a complexidade que envolve a definição de identidade: “Essa ideologia, caracterizada entre outros pelo ideário do branqueamento, roubou dos movimentos negros o ditado ‘a união faz a força’ ao dividir negros e mestiços e ao alienar o processo de identidade de ambos” (Munanga, 1999, p.15). O estudioso da população afro-brasileira aponta os elementos constitutivos para definir a identidade:

Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social, etc. Estes elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios. (Munanga, 1999, p.14)

Os elementos citados por Munanga (2009) são marcas que estão presas a esses povos e criam o que é caracterizado por percepção das semelhanças e contribui para a aproximação daquilo que é o mesmo. Embora algumas dessas marcas tenham sido apagadas pela força do colonizador em impor uma cultura dominante, outras marcas se fixaram como ato de resistência e de sobrevivência de um povo. É importante verificar que Hall (2006) e Munanga (1999) reconhecem a identidade como um conceito complexo e como algo em processo, algo que está sempre em transformação.

Sendo assim, as identidades negras se formam observando elementos constitutivos específicos e comuns a um grupo, elencadas em contextos semelhantes e estão em contínuo movimento. Os entraves apontados por Munanga (2009), quando este expõe a preferência da “alta sociedade brasileira” (compreendida como um grupo econômico e político que detém o poder) por uma formação brasileira miscigenada, são diluídos na consciência de grupos que formam a resistência e buscam firmar a identidade negra baseada nos valores culturais e na valorização da luta e da história negra brasileira. Os movimentos negros são fundamentais para essa conscientização.

No entanto, os elementos apontados por Munanga (1999) para constituir as identidades negras podem ser atravessados por outras identidades das quais se possa ter contato no mundo social devido às transformações sociais ocorridas no mundo. Assim, os movimentos negros valorizam personalidades negras importantes para representar um povo que, durante séculos, teve seu protagonismo anulado como peça fundamental para a formação da sociedade brasileira. Reforçar personalidades heroicas, que não negaram suas origens e lutaram pela

existência de sua descendência, é uma ação que orgulha e cria pertencimento, o que é de extrema importância para a representatividade negra. De acordo com Munanga (2009),

A recuperação dessa identidade começa pela aceitação dos atributos físicos de sua negritude antes de atingir os atributos culturais, mentais, intelectuais, morais e psicológicos, pois o corpo constitui a sede material de todos os aspectos da identidade (Munanga, 2009, p. 19).

Toda essa discussão sobre a identidade negra brasileira e sua formação junto aos movimentos negros é de fundamental importância para que o reconhecimento da própria identidade aconteça. O letramento racial ainda é um processo que encontra barreiras devido à falta de políticas ou de aplicação de políticas educacionais que garantam o acesso ao conhecimento a todos os estudantes.

Como visto, a história e a cultura negras foram durante muito tempo negada e apagada e o que ficou estabelecido por décadas foi a imagem de negros em posição de subalternidade, seguidos de adjetivos que enfraqueciam sua imagem como elemento importante para a formação do país.

Nessa perspectiva, a pensadora nigeriana Adichie (2019), em palestra intitulada “O perigo de uma história única”, afirma: “É assim que se cria uma história única: mostre um povo como uma coisa, uma coisa só, sem parar, e é isso que esse povo se torna” (Adichie, 2019, p.22).

Na referida palestra, Adichie (2019) relata o que descobriu quando foi morar nos Estados Unidos sobre como os norte-americanos concebiam o africano: como um povo homogêneo, que falava línguas exóticas, que vivia em tribos e em situação de grande pobreza. Isso acontece porque se criou um estereótipo do africano como um povo pouco evoluído, muito pobre e sem acesso à cultura ocidental. A imagem criada do povo africano era uma só. Todos ficaram chocados ao saber que ela falava inglês fluentemente, era de uma família de classe média, sabia operar os objetos normalmente etc. Mas a reflexão feita pela autora vai no sentido de mostrar o quanto ela, também, no seu lugar de conforto na estrutura social em que vivia na Nigéria, cometeu esse mesmo incidente de olhar uma família pobre como isenta de outros conhecimentos e outras possibilidades.

Esse olhar é preconceituoso, pois coloca o outro em posição de impossibilitado e se coloca na posição de superioridade, de domínio. É o olhar colonizador que calou histórias e culturas indígenas e africanas, se estendendo aos afro-brasileiros. Sobre esse aspecto da identidade negra, Munanga (2009) diz:

[...] A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que, de fato, são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamentalmente em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele, mas sim o fato de terem sido na história vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas mais do que isso, de ter sido simplesmente negada a existência dessas culturas (Munanga, 2009, p. 20).

Nesse contexto, no artigo “Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea”, Dalcastagnè 2008) demonstra que a exclusão das pessoas negras ocorre tanto por sua quase ausência nos romances quanto pelas posições limitadas que lhes são atribuídas quando aparecem. A partir da análise de 258 romances publicados por grandes editoras brasileiras, a autora constata que as personagens negras representam apenas 7,9% do total e estão ainda menos presentes entre os protagonistas e narradores.

Além disso, são predominantemente retratadas em situação de pobreza e associadas a ocupações e papéis socialmente subalternizados, como os de bandido, prostituta e empregada doméstica. Nesse sentido, o estereótipo não corresponde somente a uma caracterização explicitamente negativa, mas à repetição de representações sociais que restringem as possibilidades de existência das personagens negras, impedindo que sejam construídas em sua diversidade, complexidade e capacidade de interpretar e narrar o mundo. Assim, mesmo quando presentes, essas personagens podem permanecer simbolicamente silenciadas, pois ocupam posições secundárias e não têm sua perspectiva social efetivamente incorporada à narrativa. O estereótipo, portanto, não é somente uma caracterização negativa. Ele ocorre quando personagens pertencentes a um grupo são representadas de maneira simplificada, previsível e homogênea, sem interioridade, contradições, desejos ou trajetórias próprias.

A representatividade, portanto, não se limita à simples presença de personagens negras nas obras, mas envolve a construção de sujeitos dotados de voz, autonomia, afetos, conflitos e diferentes possibilidades de existência, ou seja, personagens verdadeiramente humanizados. Essa forma de representação é fundamental para romper imagens historicamente estereotipadas e para ampliar os modos pelos quais a população negra pode reconhecer-se e ser reconhecida socialmente. Desse modo, a discussão sobre representatividade conduz diretamente à reflexão sobre a identidade, uma vez que as imagens produzidas e difundidas pela literatura participam dos processos de construção, afirmação e negociação das identidades individuais e coletivas.

Diante das reflexões sobre identidade, cabe pontuar que Munanga (1999; 2009) afirma que esse conceito é político e dialoga com a noção apresentada por Hall (2006), por apresentar o aspecto transitório das identidades em relação a outras variantes como contexto, contatos, aprendizados, religião etc. Outros atravessamentos vão constituindo as identidades, e é essencial frisar que o pertencimento é uma característica importante nessa construção. Além disso, é fundamental conhecer a própria história. Os heróis, figuras que lutaram pela liberdade e pelo reconhecimento social, devem ser lembrados, apresentados para que sejam símbolos de orgulho e representatividade.

A partir dessa compreensão de identidade como construção social e discursiva, na próxima seção serão discutidas as contribuições da Linguística Aplicada, enquanto campo teórico que permite problematizar as práticas de linguagem, os discursos e as representações que atravessam o ensino, especialmente no que se refere à literatura afro-brasileira e às relações raciais no contexto escolar.

2.2 Linguística Aplicada e o ensino de literatura afro-brasileira no contexto da Lei nº 10.639/2003

No contexto das discussões sobre o ensino da literatura afro-brasileira, a Linguística Aplicada (LA) apresenta-se como fundamental para a compreensão das práticas de leitura e ensino como fenômenos sociais, atravessados por disputas de sentidos, identidades e representações. Ancorada em uma perspectiva crítica, a LA dialoga diretamente com os princípios da Lei nº 10.639/2003, ao possibilitar a análise dos discursos que circulam na escola e nos materiais didáticos e ao favorecer a problematização de narrativas hegemônicas no ensino de Língua Portuguesa.

As reivindicações trazidas no escopo da Lei 10.639/2003 são resultantes de um contexto de movimentos que sempre estiveram organizados em busca do reconhecimento de sua existência e de sua contribuição para a formação da sociedade brasileira. Nesse sentido, o ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira, amparadas pela citada lei, traz para o âmbito educacional uma perspectiva até então negligenciada ou mascarada.

Uma das reivindicações feitas pelo movimento é a de apresentar o negro como, além de um povo que foi explorado e escravizado pelos colonizadores europeus, um povo que tem uma história, uma cultura e uma linguagem próprias que lhe confere muito mais do que uma posição de dominado, mas de sujeitos produtores de arte e cultura. Dessa forma, é feito um resgate de nomes importantes que representam a cultura negra brasileira como elemento

importante para a identidade brasileira. Então, Zumbi dos Palmares passa a ser reconhecido como herói e a data de sua morte, 20 de novembro, é eleita como dia de luta e da Consciência Negra, contrapondo-se ao 13 de maio, que foi apresentado como o dia em que a Princesa Isabel “salvou” os negros da escravidão, festividade que omitia a falta de qualquer política pública e atenção voltada para a população negra. A respeito do dia da Consciência Negra, a data foi oficializada em 2011, por meio da Lei 12.519/2011 e passou a compor o calendário nacional como uma data comemorativa, uma conquista importante para a representatividade e para o fortalecimento das lutas pelos direitos que foram negligenciados à população negra.

Considerando que há uma ampla presença de homens e mulheres negros de destaque na literatura, na história, na arte, na religião, na política, entre outros campos da sociedade brasileira, e que essas personalidades passam a compor os materiais didáticos como representantes de um Brasil real e diverso, torna-se fundamental que sua valorização no contexto escolar contribua para o reconhecimento de suas trajetórias, para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para a promoção de uma educação mais inclusiva e comprometida com a diversidade cultural.

É nesse contexto que o ensino da literatura afro-brasileira, na perspectiva da Linguística Aplicada, ganha sustentação, uma vez que a área se dedica não apenas à análise das estruturas linguísticas, mas, sobretudo, à compreensão dos discursos que emergem nas práticas de linguagem situadas socialmente. Desse modo, a análise crítica dessas práticas decorre de um olhar teórico-metodológico atento às relações entre linguagem, contexto e produção de sentidos, evidenciando as dimensões sociais, culturais e ideológicas implicadas nesses processos.

Tendo em vista que o ensino da literatura afro-brasileira, apesar de estar amparado na lei, não foi imediatamente inserido nos materiais nem nas aulas, torna-se evidente que, para além da formulação de políticas públicas, é indispensável a implementação de ações efetivas de formação docente. Tais ações devem preparar o professor para a garantia desse direito aos estudantes, assegurando sua efetiva inserção no cotidiano escolar. Diante de uma tradição marcada pelo ensino pautado em uma literatura eurocêntrica, com os autores majoritariamente brancos, que não cedem espaço para os grandes nomes que ficaram à margem do que foi chamado de literatura brasileira, a lei, embora importante, perde a força de implementação. Seria correto dizer que essa implementação está sendo feita morosamente desde o dia de sua homologação.

Nesse cenário, Moita Lopes (2006) destaca a importância da pesquisa para a contribuição de determinados fatores sociais, sobretudo dos grupos que são postos à margem.

Desse modo, o autor problematiza a forma como a ciência moderna historicamente construiu a noção de sujeito, evidenciando que tal elaboração teórica esteve ancorada em uma visão restrita e marcada por uma lógica colonial. Trata-se de um sujeito concebido a partir de um padrão hegemônico, pautado “em um sujeito homogêneo e essencializado como branco, homem, heterossexual de classe média” (Moita Lopes, 2006, p. 103). Em contraposição a esse modelo, a Linguística Aplicada se configura como um campo que tensiona essas bases, ao propor uma abordagem crítica e plural, comprometida com a visibilização de identidades diversas e historicamente marginalizadas. Nessa direção, a LA busca produzir conhecimentos que levem em conta a complexidade dos contextos sociais e das experiências humanas, valorizando a escuta de vozes silenciadas – as vozes do sul⁴ – e promovendo a articulação entre teoria e prática. É justamente essa perspectiva, centrada na necessidade de ouvir as vozes do Sul, que orienta a presente discussão.

Moita Lopes (2006) aponta, ainda, a necessidade de pensar o mundo numa visão que evidencie as vozes do sul e se desprenda da dependência ocidental como se não tivéssemos autonomia. Essa lógica é perfeitamente transposta à dinâmica social na qual nos debruçamos, já que a literatura afro-brasileira tem características puramente autênticas do ponto de vista de sua produção, mas encontra barreiras em ser reconhecida devido a uma estrutura social ainda arraigada em padrões hegemônicos nos quais se superestima o que vem de fora e subestima o real valor do que é próprio de um país diverso.

Segundo Moita Lopes (2006), a Linguística Aplicada está localizada no campo das Ciências Sociais, pois a linguagem acontece e é enunciada em contexto real que envolve um corpo, um espaço, uma história, uma intencionalidade que coocorrem. “Parece essencial que a LA se aproxime de áreas que focalizam o social, o político e a história. Essa é, alias, uma condição para que a LA possa falar à vida contemporânea”. (Moita Lopes, 2006, p. 96).

Nessa perspectiva, a Linguística Aplicada como área de investigação da literatura afro-brasileira se justifica por ser um campo que analisa a vida social. Ela é mestiça porque é interdisciplinar e por poder estar presente em favor de diversas áreas. A profundidade dos temas permite à Linguística Aplicada sua colaboração em várias áreas de estudo. Essa possibilidade de contribuição entre as áreas é chamada, por Moita Lopes (2006), de campos híbridos.

⁴ Para Moita Lopes (2006), as “vozes do Sul” são as vozes de sujeitos e grupos que ocupam posições de marginalização, exclusão ou sofrimento social e que, historicamente, tiveram pouca participação na produção dos conhecimentos legitimados pela academia. O termo “Sul” é metafórico, portanto, não se refere apenas ao hemisfério sul ou a uma localização geográfica, mas às posições periféricas produzidas pelas relações de poder.

Outro fator importante referente à Linguística Aplicada é que ela leva em consideração os sujeitos, pois não é possível separar o corpo da vivência. Assim, esse sujeito – sujeito social – deve ser considerado em sua totalidade. Considerar o sujeito social fora de sua história e de suas experiências cria um sujeito homogêneo que não condiz com a realidade e apaga seu corpo e sua história.

Nesse sentido, a Linguística Aplicada é apresentada por Moita Lopes (2006) como uma importante área de estudo da linguagem para questionar verdades irrefutáveis por serem oriundas de locais nunca contestados para propor aproximação da sabedoria popular daqueles que estão distanciados dos que se consideram detentores do saber. O autor propõe um modelo de pesquisa que valorize todos os modos de vida como importantes e como fontes de saber. “O projeto que vejo como parte de uma agenda ética de investigação para a LA envolve crucialmente um processo de renarração ou redescrição da vida social como se apresenta, o que está diretamente relacionado à necessidade de compreendê-la” (Moita Lopes, 2006, p. 90).

Essa assertiva está diretamente relacionada ao que propomos neste trabalho. A literatura afro-brasileira cumpre esse papel de renarrar ou redescrever quando se torna enunciador de sua própria história e a apresenta sob outro olhar o que foi contado por um viés manipulado da realidade do povo negro brasileiro. Moita Lopes ainda insiste que a pesquisa em LA deve produzir conhecimento e responder às questões do mundo social às quais se propõe. Tal concepção dialoga com a reflexão apresentada por Adichie (2018) ao evidenciar os riscos de se construir uma visão limitada e estereotipada sobre determinados grupos sociais. Nesse sentido, ao reconhecer a necessidade de ampliar as narrativas e de romper com visões hegemônicas, torna-se fundamental observar como essas discussões se materializam no contexto educacional.

Em relação à literatura afro-brasileira na educação básica, o papel dos movimentos sociais reivindicando políticas públicas de reparação foi fundamental, mas notamos que a imposição da lei não foi suficiente para que os conteúdos chegassem imediatamente às salas de aula, nem aos livros didáticos. O fortalecimento dessas políticas aliado a outras ações, como as cotas nas universidades públicas e as lutas dos movimentos negros, vem surtindo efeito nesse sentido. Porém, é necessário estar sempre vigilante, pois forças políticas neoliberais, contrárias às políticas sociais, tendem a desenvolver projetos de retirada de direitos e aprofundamento das diferenças sociais, nos quais o dono do capital sempre é beneficiado em detrimento da classe pobre e trabalhadora.

Nesse sentido, Moita Lopes (2006) cita a tecnologia como novo instrumento presente nas relações sociais, promovendo avanços nas áreas das ciências e tecnologias, mas é

conveniente lembrar que essas tecnologias criam bolhas que aproximam pessoas de mesmo campo que se fecham dentro de narrativas que podem empoderar ou fragilizar grupos opostos em nome de um conjunto de valores e de costumes que se escondem por trás de interesses financeiros e de poder.

Diante disso, reforça-se a importância do ensino da literatura afro-brasileira na educação básica como estratégia fundamental para questionar narrativas únicas e ampliar os horizontes de representação no ambiente escolar. Mais do que cumprir uma exigência legal, trata-se de garantir que diferentes vozes, histórias e perspectivas sejam efetivamente incorporadas ao currículo, contribuindo para a formação de sujeitos críticos e para a valorização da diversidade cultural.

Essa discussão aproxima-se dos pressupostos da Linguística Aplicada ao compreender a linguagem e as práticas de ensino como fenômenos sociais atravessados por relações de poder, identidades, desigualdades e processos de silenciamento. Nessa perspectiva, o ensino de literatura pode constituir um espaço de reconhecimento das chamadas “vozes do Sul”, favorecendo a circulação de conhecimentos e experiências historicamente marginalizados e contribuindo para práticas educativas mais democráticas e antirracistas.

À luz dessas discussões, a próxima seção dedica-se à Lei nº 10.639/2003 e à sua relevância não apenas para o contexto escolar, mas para a sociedade como um todo. Tomada como marco legal e político, a lei fundamenta práticas de letramento racial que contribuem para o enfrentamento do racismo estrutural, para a valorização da história e da cultura afro-brasileira e africana, bem como para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer, problematizar e ressignificar as relações raciais que atravessam o cotidiano social.

2.3 Letramento racial e a Lei nº 10.639/2003

Ferreira (2015), em entrevista sobre letramento racial crítico e falta de representatividade negra nos materiais didáticos, apresenta sua definição do termo:

Letramento racial crítico é refletir sobre raça e racismo, e nos possibilita ver o nosso próprio entendimento de como raça e racismo são tratados no nosso dia a dia, e o quanto raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas, seja no trabalho, no ambiente escolar, universitário, em nossas famílias, nas nossas relações sociais. [...] Como formadora de professoras/es que sou, entender a importância de utilizar o letramento racial crítico na minha prática pedagógica é de extrema relevância para que assim possa também colaborar para que tenhamos uma sociedade mais justa, com igualdade e com equidade (Ferreira, 2015, p. 138).

A definição de Ferreira considera a reflexão sobre o racismo como uma prática essencial para entender esse ato e como ele impacta negativamente as identidades sociais em todas as formas de relações. Em sua definição, a autora aponta um elemento que funciona como um elo entre a definição e a ação, que é a prática pedagógica. Segundo Ferreira (2015), a Lei 10.639/2003 afeta a educação no Brasil na medida em que os professores são levados a se preparar para a temática e as universidades, responsáveis pela formação de professores, iniciam grupos de estudo para discutir/refletir sobre a lei. Ferreira acredita que esse contingente de jovens se dedicando a pesquisar e refletir sobre a lei ajuda a promover uma educação antirracista. Além disso, os materiais didáticos passam a trazer conteúdos que valorizam a literatura e a identidade negra, como sugere a Lei.

Nessa perspectiva, letramento racial deve ser entendido como conhecer perspectivas sobre a realidade da população negra, sobre os dados estatísticos que mostram um país com maioria negra, mas em desvantagens em diversos aspectos sociais e como traçar planos para melhorar as condições em que se encontram devido a um longo período de negação do racismo e da história do povo negro no Brasil. É apresentar a história real por meio de uma educação antirracista. Para isso, é necessário reconhecer o problema para combatê-lo e, embora essa mudança ocorra de maneira lenta, é importante destacar as conquistas para que elas impulsionem as ações e a mudança se concretize.

Sob esse viés, a Lei 10.639/2003 é importante, porém a formação de professores com um posicionamento crítico sobre a realidade, com vistas à aplicação da lei, pode ser mais eficiente. Nascimento e Silva (2023) mostram que, em 2021, a maioria da população se declarou preta ou parda (54%), mas, mesmo sendo majoritária, tal população ainda sofre com os efeitos do racismo e das desigualdades que estão presentes na estrutura da sociedade.

A forma como a sociedade brasileira se desenhou, por meio da exploração do negro e do indígena escravizados, colocou essas populações em um lugar de desvantagem, sem estrutura, sem oportunidades, sem políticas públicas para oferecer a elas o mínimo de dignidade. Essa estrutura de poder centrada nas mãos de um grupo branco privilegiado contribui para manter essas pessoas em situação de vulnerabilidade.

Historicamente, tentou-se defender a ideia de que o Brasil não é um país racista, ideia conhecida como o mito da democracia racial, defendida por intelectuais e políticos que, ao afirmar que não há preconceito no Brasil, se mantém em um lugar de privilégio. O ato de se reconhecer e de se declarar negro em uma sociedade que nega o racismo é um ato de resistência (Nascimento; Silva, 2023), mas, tão importante quanto se reconhecer e se autodeclarar negro, é a consciência e o reconhecimento por parte da sociedade – sobretudo das pessoas brancas –

dos direitos negados, dos direitos adquiridos e dos direitos que ainda precisam ser conquistados pela população negra brasileira. Mais do que reconhecer direitos, é necessário conhecer e reconhecer sua história e o motivo de suas lutas para então somar forças no combate ao racismo, que é algo tão cruel, mas ainda tão naturalizado.

O apagamento dessas histórias deve ser revelado de forma pedagógica com vistas a elucidar os fatos e as causas que levaram a esse apagamento. Então, a importância da aplicação da Lei 10.639/2003 se justifica pelo exposto, pois a inserção da história e da cultura negra desvenda o que ficou, por anos, escondido. Isso ajuda no reforço da representatividade negra e contribui para que muitos brasileiros passem a reconhecer-se como sujeitos pertencentes a essa história e a definir sua identidade.

Nesse sentido, a Lei 10.639/2003 configura-se como um marco fundamental no campo educacional brasileiro, ao tornar obrigatório o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas. Mais do que uma determinação legal, trata-se de uma política de reconhecimento que busca enfrentar o apagamento histórico e promover a valorização das contribuições da população negra na formação do país. Ao incidir diretamente sobre os currículos e, conseqüentemente, sobre os materiais didáticos e as práticas pedagógicas, a lei amplia as possibilidades de construção de uma educação comprometida com a diversidade e com a justiça social.

No entanto, apesar de sua relevância, a efetivação da Lei 10.639/2003 ainda enfrenta desafios no cotidiano escolar. Sua implementação demanda não apenas a inclusão de conteúdos, mas uma mudança de perspectiva no modo como a história, a literatura e as práticas culturais são abordadas. Isso se explica, em parte, pelo fato de que as instituições educacionais não estão dissociadas das estruturas sociais mais amplas.

Como afirma Almeida (2018, p. 36), “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. [...] As instituições são racistas porque a sociedade é racista”. Nesse sentido, a dificuldade de efetivação da lei não se reduz a questões pontuais, mas revela a permanência de lógicas estruturais que ainda atravessam o campo educacional.

Torna-se, portanto, imprescindível investir na formação docente, na produção de materiais didáticos mais representativos e na construção de práticas pedagógicas que promovam o protagonismo de vozes historicamente silenciadas, garantindo, assim, que a lei cumpra seu papel transformador na educação brasileira. Nesse sentido, a educação antirracista assume papel fundamental, pois contribui para o enfrentamento das desigualdades raciais, para a

desconstrução de estereótipos e para a valorização das histórias, culturas, identidades e produções intelectuais da população negra no espaço escolar.

2.3.1 A luta por um ensino de literatura antirracista

A construção de práticas antirracistas no ensino de literatura exige que a presença de autores negros no currículo ultrapasse iniciativas isoladas ou vinculadas exclusivamente a datas comemorativas. A partir da concepção de racismo estrutural desenvolvida por Almeida (2019), compreende-se que as desigualdades raciais não decorrem somente de atitudes individuais, mas estão inscritas no funcionamento das instituições e nas formas consideradas habituais de organização da sociedade. Nesse sentido, a predominância de autores brancos no cânone escolar, a ausência de produções afro-brasileiras nos materiais didáticos e a pouca atenção dada à formação docente para as relações étnico-raciais também precisam ser compreendidas como manifestações de uma estrutura que determina quais conhecimentos, autores e experiências serão reconhecidos como legítimos.

De acordo com Gomes (2021),

há apagamentos históricos e epistemológicos presentes nos currículos, nas propostas e nas práticas educacionais, tanto na Educação Básica quanto no Ensino Superior, que só serão superados se o campo educacional e a produção científica compreenderem-se como espaços que precisam descolonizar-se (Gomes, 2021, p. 436).

Sob essa ótica, o desenvolvimento de uma educação antirracista demanda, portanto, uma revisão sistemática das escolhas curriculares. Gomes (2012) defende a descolonização dos currículos, entendida não apenas como a inclusão de novos conteúdos, mas como um processo de questionamento das hierarquias epistemológicas que historicamente privilegiaram referências eurocêntricas e silenciaram os conhecimentos produzidos pela população negra. No ensino de literatura, essa mudança implica reconhecer escritores negros como produtores de conhecimento, cultura e elaboração estética, e não somente como representantes de temas relacionados à escravidão, ao preconceito ou à desigualdade racial.

Entretanto, a transformação do currículo precisa estar acompanhada de mudanças na própria relação pedagógica. Em consonância com a proposta de educação libertadora defendida por Freire (1967), torna-se necessário construir práticas pedagógicas capazes de questionar relações de dominação e favorecer a formação crítica dos sujeitos. Para hooks (2013,

p. 193), esse processo exige “desafiar e mudar o modo como todos pensam sobre os processos pedagógicos” (Hooks, 2013, p. 193).

Assim, trabalhar com autores negros não deve se limitar à transmissão de informações sobre suas obras, mas favorecer a construção de espaços nos quais os estudantes possam analisar criticamente as representações raciais, confrontar estereótipos, reconhecer diferentes experiências e participar da produção dos sentidos construídos pela leitura. A escola deve, então, buscar oferecer condições para uma prática pedagógica crítica, dialógica e transformadora.

2.3.2 A importância da autoria negra

A leitura de autores negros constitui uma dimensão fundamental do ensino da literatura afro-brasileira, uma vez que possibilita o contato dos estudantes com perspectivas, experiências e formas de elaboração estética historicamente afastadas do cânone escolar. Não se trata apenas de inserir personagens negras nas práticas de leitura, mas de reconhecer pessoas negras como autoras, produtoras de conhecimento e sujeitos capazes de interpretar e narrar a realidade a partir de diferentes posições sociais e culturais.

Uma obra escrita por um autor branco pode apresentar personagens negras, mas isso não substitui o contato com textos produzidos por escritores negros. A questão não deve ser tratada de maneira determinista, como se somente pessoas negras pudessem escrever personagens negras, mas como uma discussão sobre acesso à voz, à legitimidade e à diversidade de perspectivas.

Assim, a importância da autoria negra está na ampliação das posições a partir das quais a realidade pode ser narrada, permitindo que sujeitos historicamente representados pelo olhar do outro também participem da construção das imagens, das memórias e dos sentidos atribuídos às suas experiências.

Nessa perspectiva, a leitura de autores negros possibilita o contato com narrativas construídas a partir de experiências individuais e coletivas frequentemente silenciadas. Por meio da escrevivência, conforme propõe Conceição Evaristo, a escrita reúne memória, ancestralidade, subjetividade e experiência social, transformando sujeitos negros, antes tomados predominantemente como objetos de representação, em produtores de discursos sobre si e sobre o mundo.

No campo literário, a escrevivência rompe com o silenciamento historicamente imposto às pessoas negras desde o período escravista. Contudo, ela não deve ser compreendida

como resultado automático da abolição da escravidão, mas como uma prática consciente de retomada da palavra e de apropriação da escrita por sujeitos cujas vozes foram historicamente apagadas. Nesse contexto, Evaristo (2020) afirma:

Ouso crer e propor que, apesar de semelhanças com os tipos de escrita citadas, a Escrivivência extrapola os campos de uma escrita que gira em torno de um sujeito individualizado. Creio mesmo que o lugar nascedouro da Escrivivência já demande outra leitura. Escrivivência surge de uma prática literária cuja autoria é negra, feminina e pobre. Em que o agente, o sujeito da ação, assume o seu fazer, o seu pensamento, a sua reflexão, não somente como um exercício isolado, mas atravessado por grupos, por uma coletividade (Evaristo, 2020, p.38).

O conceito de escrevivência, tal como formulado por Conceição Evaristo, nasce das experiências de mulheres negras e pobres e não deve ser desvinculado desse contexto de origem. Ainda assim, sua reflexão contribui para compreender, de maneira mais ampla, a importância da autoria negra na literatura afro-brasileira, uma vez que destaca a escrita como espaço de voz, memória, identidade e elaboração coletiva. Desse modo, embora a escrevivência esteja especialmente vinculada à experiência da mulher negra, ela também permite pensar a relevância de autores negros que, a partir de diferentes vivências, rompem silenciamentos históricos e assumem a condição de sujeitos de suas próprias narrativas.

Ainda assim, é importante lembrar que a ampliação da leitura de autores negros não garante, por si só, a eliminação de representações estereotipadas, mas diversifica as perspectivas presentes no espaço escolar e cria condições para que imagens estereotipadas sejam questionadas por narrativas mais plurais e complexas. Em outras palavras, a presença de autores negros nas práticas escolares de leitura favorece processos de reconhecimento e pertencimento, especialmente quando os estudantes encontram nas obras personagens, memórias, espaços e experiências que dialogam com suas realidades. Ao mesmo tempo, essa leitura é indispensável à formação dos estudantes não negros, pois amplia sua compreensão da sociedade brasileira e contribui para o questionamento de imagens estereotipadas e concepções racializadas historicamente naturalizadas.

Desse modo, inserir autores negros no ensino de literatura não significa apenas diversificar uma lista de leituras, mas rever os critérios que historicamente definiram quais autores, experiências e formas de conhecimento seriam reconhecidos como legítimos. Essa inserção deve ocorrer de maneira contínua e integrada ao currículo, contemplando diferentes épocas, gêneros e projetos estéticos. Assim, a leitura literária pode contribuir tanto para a formação estética dos estudantes, quanto para a construção de uma educação crítica, plural e comprometida com o enfrentamento do racismo.

Com base nessas discussões, o próximo capítulo apresentará os procedimentos metodológicos que orientam esta pesquisa, explicitando a abordagem adotada, a constituição do corpus, os critérios de seleção dos materiais e as etapas de análise.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Conforme já explicitado, este trabalho verifica a presença ou não da literatura afro-brasileira nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio após a promulgação da Lei 10.639/2003, que obriga o conteúdo de história e cultura africanas e afro-brasileiras nos materiais didáticos de História, Artes e Literatura a partir de uma análise comparativa. Para a realização do trabalho, os procedimentos de pesquisa se pautaram na busca de textos, atividades e imagens de literatura afro-brasileira ou que fizessem relação com a mesma. A escolha dos livros didáticos considerou o período em que a Lei 10.639/2003 já estava em vigor. Outros critérios foram observados para a escolha dos materiais, a saber: serem aprovados na avaliação do PNLD, serem da mesma etapa de ensino e serem de mesma autoria. No caso, houve uma discrepância na autoria, visto que a parceria inicial não se manteve até a última coleção publicada. Assim, a primeira coleção, denominada **Português linguagens**, do PNLD de 2012 (publicada em 2010) é de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, e a segunda coleção denominada **Identidade**, do PNLD de 2026 (publicada em 2024) é de autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien, ambas da editora Saraiva. Inicialmente, faríamos a análise de três coleções, porém, a falta de acesso limitou essa análise a apenas duas coleções devido à disposição das coleções completas, compreendendo dois anos (1º e 2º) do Ensino Médio.

O estudo busca compreender de que maneira essas obras incorporaram a literatura afro-brasileira observando aspectos presentes nessa literatura. A análise consistiu em identificar o quanto de literatura afro-brasileira aparece no livro, como os textos são explorados pedagogicamente, como os(as) autores(as) são apresentados etc.

Para isso, a técnica de coleta de dados adotada é a análise de documento público, que, no caso, é o livro didático, do qual foram selecionados textos, atividades e imagens que têm relação, no campo da literatura, com a literatura afro-brasileira. Esses dados são elementos que serviram para uma análise qualitativa ao discutir a relevância do ensino de literatura afro-brasileira e da sua presença nos livros didáticos para a formação do estudante. Visando facilitar a análise dos dados, criamos uma tabela que define as categorias a serem observadas nos dados encontrados no material.

Dessa forma, para nossas análises, neste trabalho, selecionamos, no livro didático, os textos, imagens e atividades que, dentro da literatura brasileira, abordassem algum aspecto do negro na literatura (levando em consideração que os materiais didáticos do PNLD de 2012 analisados ainda não utilizavam o termo literatura afro-brasileira, embora já estivesse previsto em lei). Embora a proposta seja de verificar a presença da literatura afro-brasileira nos livros didáticos, observamos também como os autores negros, imagens e textos de pessoas negras aparecem nas obras.

Os dados coletados foram analisados de acordo com as seguintes categorias de análise: i) presença e abordagem de autores negros; ii) presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos); iii) discussão sobre racismo/ preconceito; iv) representações da cultura negra; v) integração com a Lei 10.639/2003; vi) apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não). Partimos desses critérios para mantermos um padrão de observação coerente com a proposta de trabalho.

A pesquisa é relevante para reforçar a necessidade de aplicação da Lei 10.629/2003, cujo objetivo é levar a história e a cultura africanas e afro-brasileiras de forma verdadeira para o conhecimento dos estudantes em geral. É importante que o estudante negro se veja reconhecido como sujeito que faz parte da história, da cultura e da identidade brasileiras, e que os estudantes não negros aprendam que o negro e o indígena compõem a estrutura que forma o povo brasileiro. Nesse sentido, consideramos que o material didático é a principal fonte de acesso a essas informações dentro do estabelecimento escolar, visto que é o único material garantido por lei e que, por isso, é acessível a todos os estudantes.

Quanto à abordagem, esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa, pois busca compreender e interpretar como a literatura afro-brasileira é apresentada nos livros didáticos, considerando as escolhas, os sentidos e as formas de representação presentes nos materiais analisados. A pesquisa qualitativa não possui um modelo previamente definido, uma vez que seus procedimentos podem ser ajustados a partir dos dados observados, possibilitando a definição de critérios que orientem o desenvolvimento da análise (Creswell, 2007, p. 186).

Segundo Creswell, “a pesquisa qualitativa é fundamentalmente interpretativa. Isso significa que o pesquisador faz uma interpretação dos dados” (2007, p. 186). A autora ainda afirma que “os procedimentos qualitativos se baseiam em dados de texto e imagem, têm passos únicos na análise de dados e usam estratégias diversas de investigação” (Creswell, 2007, p. 184).

Nesse contexto, é a partir dessa interpretação que se mostra necessária a observação dos critérios a serem analisados, a fim de que as observações não se distanciem do objetivo do

estudo, que é investigar como a literatura afro-brasileira vem sendo tratada nos materiais didáticos após a Lei 10.639/2003.

Com base nos procedimentos técnicos, a pesquisa se classifica como documental, pois, conforme Gil (2002, p. 46), o livro didático, nosso objeto de análise, é um documento público e diversos documentos se enquadram nesta classificação.

De acordo com Gil (2002, p. 45-46), a pesquisa documental apresenta algumas vantagens, entre as quais se destacam: i) os documentos constituem fontes ricas e estáveis de dados, preservadas ao longo do tempo e especialmente relevantes para pesquisas de natureza histórica; ii) a pesquisa documental geralmente apresenta baixo custo, pois exige, sobretudo, disponibilidade de tempo e capacidade analítica do pesquisador; e iii) esse tipo de pesquisa dispensa o contato direto com os sujeitos, o que favorece investigações em situações nas quais esse acesso é difícil, impossível ou pode interferir na qualidade das informações.

No entanto, ela também possui limitações, especialmente no que se refere à possível falta de representatividade das fontes e à subjetividade presente nos documentos analisados. Essas questões, contudo, podem ser minimizadas por meio da definição rigorosa do corpus, da explicitação dos critérios de análise e da interpretação cuidadosa dos dados (Gil, 2002, p. 46-47).

Apesar dessas limitações, optou-se pela pesquisa documental por ser a abordagem mais adequada aos objetivos deste estudo, uma vez que possibilita examinar os livros didáticos como documentos históricos, culturais e pedagógicos. A análise comparativa de obras pertencentes a períodos distintos permitirá identificar permanências, mudanças, silenciamentos e avanços na abordagem da literatura afro-brasileira. Assim, os procedimentos metodológicos apresentados neste capítulo orientarão a leitura, a organização e a interpretação do corpus, buscando assegurar coerência e rigor ao desenvolvimento da pesquisa.

A análise de dados é outro ponto importante da pesquisa e consiste em observar os dados obtidos a partir de um olhar crítico e responsável. Nessa perspectiva, de acordo com Creswell (2007),

o processo de análise de dados consiste em extrair sentido dos dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados (Creswell, 2007, p. 195).

Considerando que esse processo analítico incide sobre materiais previamente produzidos e disponíveis para consulta, torna-se necessário explicitar também a natureza das

fontes que constituem o corpus da investigação. Assim, além de qualitativa, a presente pesquisa caracteriza-se como documental, uma vez que utiliza como fonte de análise um documento público impresso: o livro didático.

Mediante sua característica elástica, por possuir uma diversidade de textos e gêneros, o livro didático pode ser considerado um material de análise histórica, por possibilitar uma averiguação de determinado processo ao longo do tempo. Essa possibilidade fundamenta a proposta desta pesquisa, que examina a presença e o tratamento conferido à literatura afro-brasileira em livros didáticos pertencentes a dois períodos distintos.

Dessa forma, os procedimentos metodológicos apresentados neste capítulo orientam a constituição do corpus, a definição dos critérios de análise e a interpretação dos materiais selecionados. No próximo capítulo, apresentaremos a análise dos dados, buscando identificar como a literatura afro-brasileira é apresentada nas obras investigadas.

4 ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados coletados em livros didáticos do Ensino Médio, produzidos nos anos 2010 e 2024, com o objetivo de observar de que modo a implementação da Lei 10.639 se materializa nessas obras, especialmente em seus primeiros anos de vigência. A partir desse recorte, busca-se compreender como a inserção da temática afro-brasileira ocorre nas propostas de ensino, considerando tanto a presença de conteúdos quanto as formas de abordagem adotadas, em diálogo com as práticas de linguagem e com as orientações curriculares vigentes.

Assim, a análise desenvolvida neste trabalho orienta-se por alguns eixos centrais, a saber: a presença e a abordagem de autores negros nos livros didáticos; a inserção de textos afro-brasileiros, sejam eles de natureza literária, cultural ou histórica; a existência de discussões relacionadas ao racismo e ao preconceito; e as formas de representação da cultura negra. Além disso, observa-se a articulação dessas propostas com as diretrizes da Lei 10.639/2003, bem como a forma como o negro é apresentado, considerando se há reprodução de estereótipos, como a associação exclusiva à escravidão ou a papéis subalternizados, ou se há a construção de representações mais plurais e positivas.

Com base nesses eixos, iniciamos a análise do corpus selecionado, tomando como primeiro objeto uma imagem presente em um dos livros didáticos investigados. Sua leitura permitirá observar de que maneira a população negra e determinadas experiências históricas e sociais são representadas no material.

4.1 Análises dos volumes 1 e 2 da coleção Português: Linguagens (2010)

Da Figura 1 à Figura 9, as análises concentram-se nos volumes 1 e 2 da coleção Português: Linguagens, publicada em 2010, de autoria de William Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães. Os dois volumes, destinados ao Ensino Médio e pertencentes à mesma coleção, serão analisados a partir dos critérios estabelecidos neste trabalho, considerando a presença e a abordagem de autores negros, a inserção de textos afro-brasileiros, as discussões sobre racismo e preconceito, as representações da cultura negra, a forma como o negro é apresentado e a articulação desses conteúdos com as proposições da Lei 10.639/2003.

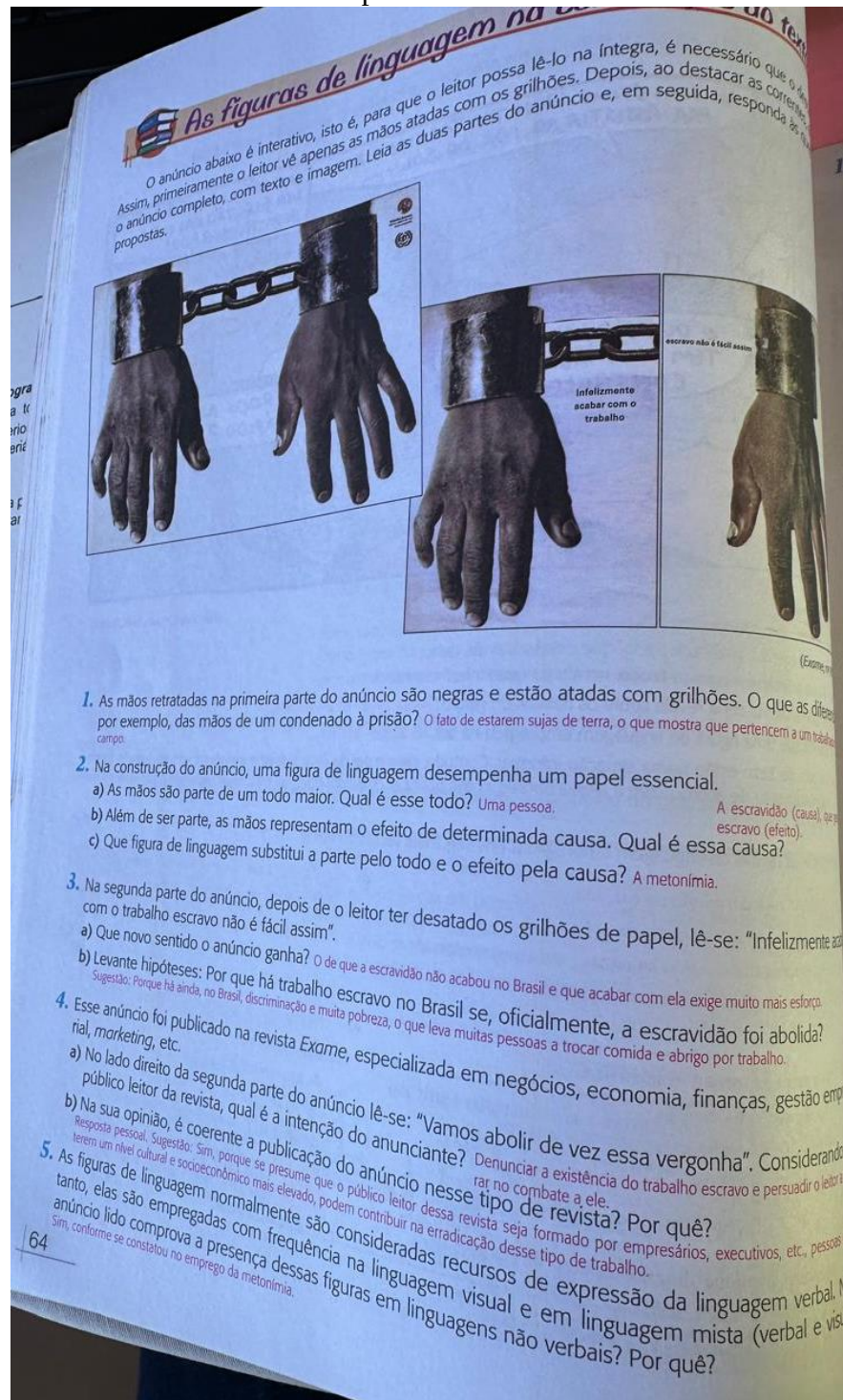
Figura 1 – Livro Português linguagens 1 e 2 (2010)



Fonte: Acervo ICHS – UFOP

Na próxima figura, a imagem analisada compõe um anúncio publicitário que mobiliza recursos verbais e não verbais para problematizar o trabalho escravo contemporâneo no Brasil. Na primeira parte, observa-se a representação de mãos negras presas por algemas, recurso imagético que remete diretamente ao período da escravidão. No entanto, diferentemente de uma representação histórica distante, as mãos estão sujas, marcadas pelo trabalho, o que sugere a permanência de condições análogas à escravidão na contemporaneidade. Nesse sentido, a imagem estabelece uma relação entre passado e presente, evidenciando que determinadas estruturas de exploração ainda persistem.

Figura 2 – Representação da escravidão e do trabalho escravo contemporâneo em anúncio publicitário



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 64).

Do ponto de vista discursivo, há o uso da metonímia, uma vez que as mãos representam o sujeito como um todo, apagando sua individualidade e reforçando a condição de desumanização característica do trabalho escravo. Esse apagamento não é neutro: ele revela

uma formação discursiva que historicamente reduziu corpos negros à força de trabalho, aspecto que se mantém, ainda que sob novas configurações sociais.

Na segunda parte do anúncio, ao interagir com a imagem (ao “retirar” as algemas), o leitor se depara com a mensagem “Vamos abolir de vez essa vergonha”. Essa mudança de perspectiva é importante, pois quebra a ideia de uma solução simples e leva a uma reflexão mais crítica sobre o problema. O anúncio, portanto, não apenas informa, mas convoca o leitor a reconhecer sua inserção em práticas sociais que podem, direta ou indiretamente, sustentar essas relações de exploração.

Assim, a construção do anúncio evidencia que o trabalho escravo não pertence apenas ao passado, mas se insere nas dinâmicas sociais contemporâneas. Ao articular linguagem verbal e visual, o texto promove uma leitura crítica da realidade, alinhando-se a uma perspectiva de linguagem como prática social, na qual os sentidos são produzidos em relação a contextos históricos, ideológicos e culturais.

Com relação às atividades propostas, elas promovem uma leitura que vai além do nível literal, ao convidar o aluno a interpretar a relação entre imagem e texto e a refletir sobre o trabalho escravo na contemporaneidade. As atividades procuram levar o estudante a perceber que a escravidão não é apenas um fenômeno do passado, mas uma realidade ainda presente. Além disso, questões como “por que ainda há trabalho escravo no Brasil?” incentivam a elaboração de hipóteses e a reflexão sobre causas sociais, o que favorece a reflexão. No entanto, as questões não se aprofundam em temáticas como o racismo estrutural, apenas sugerem, como na questão sobre figuras de linguagem. O motivo de aparecer apenas as mãos do negro (a metonímia) não é explorado de modo a aguçar a criticidade do aluno. Assim, a dimensão discursiva, que poderia gerar discussões e reflexões, não é explorada, apenas as questões gramaticais.

Quadro 1 - Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Não apresenta
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Não apresenta
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Não
Integração com a Lei 10.639/2003	Parcialmente
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Servil

Fonte: Elaborado pela própria autora

A página não apresenta autores negros nem textos afro-brasileiros e, embora proponha uma reflexão crítica sobre o trabalho escravo contemporâneo, não desenvolve diretamente questões relacionadas à cultura negra. A representação do negro permanece limitada à imagem de mãos acorrentadas (metonímia), associando-o à escravidão e à subalternidade. Assim, o material produz impacto ao denunciar a exploração do trabalho, mas apresenta uma abordagem restrita em relação às diretrizes da Lei nº 10.639/2003 e à valorização de representações mais plurais da população negra.

Figura 3 – Representação de Chica da Silva

Chica da Silva: a escrava que virou rainha

No século XVIII, em Minas Gerais, em meio à febre da exploração do ouro e dos diamantes, ocorre uma curiosa história de amor. O rico contratador de diamantes João Fernandes apaixona-se pela escrava Chica da Silva e se curva aos seus mais insólitos desejos, como, por exemplo, o de construir um grande barco para que ela navegasse numa lagoa, já que não poderia fazê-lo no mar.

As relações entre o contratador e a negra escandalizavam a aristocracia local, dando margem à implacável perseguição política movida pelo Conde de Valadares contra João Fernandes, que foi obrigado a regressar a Portugal, deixando Chica no Brasil.

Essa história já foi contada no cinema por Cacá Diegues, no filme *Xica da Silva* (1976), em música de Jorge Benjor e mais recentemente na televisão, em novela com roteiro de Walcyr Carrasco.



Cena do filme Xica da Silva.

Courtesy Everett Collection/Keystone

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 305).

A imagem acima é um *box* informativo e estabelece um diálogo entre o período literário estudado no capítulo – *Arcadismo no Brasil* (que não aborda o tema do negro nem da escravidão) – e uma grande personalidade que viveu e ficou conhecida nessa mesma época.

Trata-se de Francisca da Silva de Oliveira, conhecida popularmente como Chica da Silva. É uma mulher negra, ex-escravizada, filha de uma mulher escravizada e um português. Casou-se com um dos homens mais ricos do império português, que a alforriou. Chica da Silva frequentava os mesmos espaços da elite branca, foi proprietária de grande número de escravizados e pertencia a quatro irmandades. O box apresentado traz uma imagem de uma cena do filme Xica da Silva e algumas informações da personagem, dentre elas, a união entre Chica da Silva e João Fernandes é colocada como “uma curiosa história de amor” e destaca que essa relação escandalizava a aristocracia local. A figura de Chica da Silva merece destaque e aprofundamento de sua história devido à sua ascensão da condição de escravizada à grande proprietária de terras e escravizados, porém, o box informativo focou em reproduzir uma ideia construída com base em mitos que cercavam sua imagem, ignorando aspectos relevantes de sua história, especialmente aqueles relacionados à posição social alcançada por uma mulher negra em uma sociedade marcada pelo racismo e pelas desigualdades do período.

Quadro 2 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Não
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Não
Discussão sobre racismo / preconceito	Não
Representações da cultura negra	Não
Integração com a Lei 10.639/2003	Não
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Parcialmente

Fonte: Elaborado pela própria autora

O box não apresenta autores negros nem desenvolve discussões sobre literatura afro-brasileira, racismo, cultura negra ou a Lei nº 10.639/2003. Embora mencione Xica da Silva, sua trajetória é abordada de forma romantizada, centrada na relação com um homem branco, rico e poderoso. Além disso, o título “a escrava que virou rainha” a mostra como uma exceção, vinculando sua ascensão social ao relacionamento amoroso, sem aprofundar sua identidade e seu protagonismo histórico.

Figura 4 – Desigualdade racial e poesia abolicionista de Castro Alves

Comparando Álvares de Azevedo — principal poeta da segunda geração — a Castro Alves, percebemos pontos em comum entre eles. O primeiro, ao tratar do desequilíbrio entre o eu e o mundo, revela um desejo latente de transformação da realidade, com a qual não consegue integrar-se, enquanto o segundo também mostra desejo de transformação, porém faz uma tomada de posição: na sua poesia, tanto lírica quanto social, há a consciência dos problemas humanos e a busca de fórmulas para solucioná-los.

Desse modo, em vez de apresentar uma visão idealizada e ufanista da pátria, Castro Alves retrata o lado feio e esquecido pelos primeiros românticos: a escravidão dos negros, a opressão e a ignorância do povo brasileiro.

A linguagem usada por Castro Alves para defender seus ideais liberais é grandiosa, com gosto acentuado pelas hipérboles e por espaços amplos, como o mar, o céu, o infinito, o deserto. Nela tudo supera a atitude bem-comportada e superficial de um Casimiro de Abreu e busca o voo alto ou o mergulho profundo.

Trazendo inovações de forma e de conteúdo, a linguagem poética de Castro Alves prenuncia a perspectiva crítica e a objetividade do Realismo, movimento literário da década seguinte. Apesar disso, é uma linguagem essencialmente romântica, porque afinada com o projeto liberal do Romantismo brasileiro e bastante carregada emocionalmente, beirando os limites da paixão.

Poesia engajada

Castro Alves é o fundador da poesia social e engajada no Brasil. Chama-se poesia engajada aquela que se coloca a serviço de uma causa político-ideológica e procura ser uma arte de contestação e conscientização. No século XX, vários poetas deram continuidade a essa tradição: Carlos Drummond de Andrade, Ferreira Gullar, Thiago de Melo e outros. A música popular também cumpriu esse papel nas décadas de 60 e 70 do século XX, durante o regime militar, principalmente pela voz de Geraldo Vandré e Chico Buarque de Holanda.

País desigual

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

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

"O navio negreiro"

O poema épico-dramático "O navio negreiro" integra a obra *Os escravos* e, ao lado de "Vozes d'África", da mesma obra, constitui uma das principais realizações poéticas de Castro Alves.

O tema de "O navio negreiro" é a denúncia da escravização e do transporte de negros para o Brasil. Quando o poema foi escrito, em 1868, já fazia dezoito anos que vigorava a Lei Eusébio de Queirós, que proibia o tráfico de escravos, mas a escravidão no país persistia.

Portanto, sem a preocupação de escrever sobre a realidade imediata, Castro Alves faz uma recriação poética das cenas dramáticas do transporte de escravos no porão dos navios negreiros. Para isso valeu-se em grande parte dos relatos de escravos com quem conviveu, na Bahia, quando menino.

"O navio negreiro" em rap: o canto dos excluídos

No CD *Livro* (1998), o baiano Caetano Veloso cria uma música para o poema "O navio negreiro" e canta-o, em estilo *rap*, juntamente com Maria Bethânia.

Se possível, ouça a canção e observe como Caetano confere atualidade ao poema de Castro Alves ao aproximá-lo do *rap*, gênero musical cultivado geralmente na periferia das grandes cidades por negros e por outros grupos socialmente excluídos.

O cruzamento do poema com o *rap* parece lembrar que os problemas de opressão e miséria social vividos pelos negros no século XIX, com algumas diferenças, continuam os mesmos.

111

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 111).

Esta página revela uma tentativa de ampliar a discussão sobre a população negra para além do período da escravidão. Isso ocorre, principalmente, por meio da contextualização de Castro Alves na geração condoreira e da apresentação da poesia engajada como forma de

denúncia social. Ao destacar o uso da literatura na abordagem de problemas sociais, o material procura aproximar o texto literário de questões ainda presentes na sociedade, como a desigualdade, a opressão e a exclusão da população negra.

Outro aspecto relevante é a presença da imagem de uma mulher negra sorrindo. Essa representação contribui para romper, ainda que de forma tímida, com imagens recorrentes que associam a população negra apenas ao sofrimento, à violência e à escravidão. Nesse caso, a mulher negra é apresentada de maneira mais humanizada e vinculada também à identidade, à resistência e à participação social.

A relação estabelecida entre o poema O navio negreiro e o rap também representa uma tentativa de atualizar a discussão. Essa aproximação permite relacionar o texto de Castro Alves a manifestações culturais contemporâneas, especialmente aquelas ligadas à periferia e à cultura negra. Desse modo, o livro propõe um diálogo entre passado e presente, mostrando que questões como desigualdade racial, marginalização e exclusão social permanecem atuais.

Apesar desses avanços, a abordagem ainda é superficial. Embora o material mencione temas como desigualdade racial, ações afirmativas e cultura periférica, a discussão continua centrada na obra de um autor branco e não apresenta, nesse trecho, autores negros contemporâneos falando a partir de suas próprias experiências e perspectivas. Também não há uma valorização mais ampla da literatura afro-brasileira como produção estética, cultural e relacionada à construção da identidade negra. Assim, observa-se um avanço em relação a representações mais tradicionais, mas ainda limitado diante das possibilidades de abordagem promovidas pela Lei nº 10.639/2003.

Quadro 3 - Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Não
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Parcialmente
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Sim
Integração com a Lei 10.639/2003	Parcialmente
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Parcialmente

Fonte: Elaborado pela própria autora

As discussões propostas apresentam um avanço ao estabelecer relações entre a escravidão, o racismo e as desigualdades atuais, além de representar a população negra para além da condição de escravizada. A aproximação entre “O navio negreiro” e o rap amplia a

discussão para manifestações culturais contemporâneas. Entretanto, a abordagem ainda é limitada, pois permanece centrada em Castro Alves e não inclui autores negros nem textos representativos da literatura afro-brasileira.

Figura 5 – Poema “O navio negreiro” e a representação da violência da escravidão

Leitura

O texto que segue, a parte IV de “O navio negreiro”, é a descrição do que se via no interior de um navio negreiro. Perceba a capacidade de Castro Alves em nos fazer ver a cena, como se estivéssemos num teatro.

Era um sonho dantesco!... o tombadilho,
Que das luzernas avermelha o brilho,
Em sangue a se banhar.
Tinir de ferros... estalar de açoite...
Legiões de homens negros como a noite,
Horrendos a dançar...

Negras mulheres, suspendendo às tetas
Magras crianças, cujas bocas pretas
Rega o sangue das mães:
Outras, moças, mas nuas e espantadas,
No turbilhão de espectros arrastadas,
Em ânsia e mágoa vãs!

E ri-se a orquestra, irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Se o velho arqueja, se no chão resvala,
Ouvem-se gritos... o chicote estala.
E voam mais e mais...

açoite: chicote.
arquejar: olegar.
dantesco: relativo às cenas horríveis narradas por Dante Alighieri em sua obra *Divina comédia*, na parte em que descreve o inferno.
espectros: fantasmas.
luzernas: clarões.
tombadilho: alojamento do navio.
turbilhão: redemoinho.
vãs: inúteis, sem valor.

Presos nos elos de uma só cadeia,
A multidão faminta cambaleia,
E chora e dança ali!
Um de raiva delira, outro enlouquece,
Outro, que de martírios embrutece,
Cantando, geme e ri!

No entanto o capitão manda a manobra.
E após fitando o céu que se desdobra
Tão puro sobre o mar,
Diz do fumo entre os densos nevoeiros:
“Vibrai rijo o chicote, marinheiros!
Fazei-os mais dançar!...”

E ri-se a orquestra irônica, estridente...
E da ronda fantástica a serpente
Faz doudas espirais...
Qual num sonho dantesco as sombras
[voam!...
Gritos, ais, maldições, preces ressoam!
E ri-se Satanás!...

(Espumas flutuantes. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, s.d. p. 184-5.)

1. O texto revela grande força expressiva em razão de sua plasticidade, criada a partir das fortes imagens e das sugestões de cor, som e movimento que envolvem a cena. Com relação a esses recursos, responda:

a) A que se referem as metáforas “a orquestra” e “a serpente” na 3ª e na 6ª estrofes?

b) Duas cores são postas em contraste na 1ª e na 2ª estrofes. Quais são elas e o que representam?

c) Observe a 1ª, 3ª, 4ª e 5ª estrofes e destaque delas palavras ou expressões que sugiram movimento.

d) Observe a 1ª e a 3ª estrofes e destaque delas palavras ou expressões que se associem a sonoridade.

2. Acentuando a plasticidade do texto, por duas vezes o poeta aproxima as ideias de som e movimento, empregando as palavras *orquestra* e *dança*, como se houvesse uma dança dos escravos ao som da orquestra. De acordo com o texto, explique que tipo de dança os escravos realizam.

Escravidão no Brasil: vergonha histórica

Considerando que a população do município [do Rio de Janeiro] dobrou nos anos 1821-49, a corte agregava nessa última data, em números absolutos, a maior concentração urbana de escravos existente no mundo desde o final do Império Romano: 110 mil escravos para 266 mil habitantes. No entanto, ao contrário do que sucedia na Antiguidade, o escravismo moderno, e particularmente o brasileiro, baseava-se na pilhagem de indivíduos de uma só região, de uma única raça. Em outras palavras, no moderno escravismo do continente americano a oposição senhor/escravo desdobra-se numa tensão racial que impregna toda a sociedade.

(Luiz Felipe de Alencastro, *História da vida privada no Brasil*. São Paulo: Companhia das Letras, 1997. v. 2. p. 24.)

A dança dos escravos é, na verdade, o conjunto de movimentos — acompanhados pelos gritos de dor (a orquestra) — que os negros fazem ao serem chicoteados.

112

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 112).

Ainda no capítulo sobre a poesia de Castro Alves, na página seguinte, a atividade proposta sobre um trecho do poema “Navio negreiro” explora os recursos expressivos presentes no poema como as metáforas, as cores, os movimentos e a sonoridade do poema, elementos

importantes para a interpretação do mesmo, mas há uma lacuna no que diz respeito a leitura crítica e a reflexão, além da possibilidade de associações com textos recentes escritos por pessoas negras. O box informativo trata do “Escravidão no Brasil: vergonha histórica” as informações contidas nesse quadro referem-se ao grande contingente de escravizados no Brasil (o maior no mundo) e a oposição senhor/escravo com base na tensão racial.

Nota-se que a atividade se concentra, principalmente, na abordagem da escravidão e na interpretação dos recursos expressivos presentes no poema. Embora o material proponha uma reflexão crítica sobre a violência desse período e apresente um texto complementar que caracteriza o escravidão como uma “vergonha histórica”, é necessário observar também a forma como a população negra é representada: associada ao sofrimento, à violência, à humilhação e à desumanização. As imagens construídas pelo poema ressaltam os castigos e a condição subumana imposta às pessoas escravizadas. Desse modo, ainda que a obra denuncie a crueldade da escravidão, ela apresenta uma representação limitada da população negra, vinculando-a quase exclusivamente à dor e à condição de escravizada.

Quadro 4 - Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Não
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Parcialmente
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Não
Integração com a Lei 10.639/2003	Parcialmente
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Estereotipada

Fonte: Elaborado pela própria autora

Nota-se que, de modo geral, as atividades não apresentam uma discussão profunda sobre a escravidão ou sobre as consequências dela, tampouco apresenta autores negros contemporâneos, produções literárias afro-brasileiras atuais ou abordagens relacionadas à identidade, à cultura, à resistência e ao protagonismo negro. Em resumo, a atividade aborda a história da população negra e denuncia a violência da escravidão, mas essa abordagem permanece restrita ao passado escravista, associando o negro à subserviência, à dor e à violência.

Figura 6 – Poesia contemporânea, identidade negra e a poesia de Castro Alves

Diálogo da canção e da poesia contemporâneas com a poesia de Castro Alves

A seguir, você vai fazer a leitura comparada de dois poemas e de um trecho de letra de uma canção. O primeiro poema é de Adão Ventura, poeta brasileiro da atualidade; o segundo é de Craveirinha (1922-2003), poeta moçambicano do século XX; o trecho de letra é de uma canção de Chico Science e Lúcio Maia, gravada pelo grupo Nação Zumbi. Professor: Se possível, apresente a canção aos alunos.

Negro forro

Minha carta de alforria
não me deu fazendas,
nem dinheiro no banco,
nem bigodes retorcidos.

Minha carta de alforria
costurou meus passos
aos corredores da noite
de minha pele.

(Adão Ventura. In: Italo Moriconi, org. *Cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. p. 275.)

forro: liberto da escravidão, alforriado.

Etnia

Somos todos juntos uma miscigenação
E não podemos fugir da nossa etnia
Índios, brancos, negros e mestiços
Nada de errado em seus princípios
O seu e o meu são iguais
Corre nas veias sem parar
Costumes, é folclore é tradição
Capoeira que rasga o chão
Samba que sai da favela acabada
É hip hop na minha embolada
[...]
Maracatu psicodélico
Capoeira da Pesada
Bumba meu rádio
Berimbau elétrico
Frevo, Samba e Cores
Cores unidas e alegria
Nada de errado em nossa etnia.

(Lucio Maia/Chico Science. In: <http://letras.terra.com.br/nacaozumbi/77662/>
© 1996 by SM Publishing (Brasil) Edições Musicais Ltda.)

Na cantiga do negro do batelão

Se me visses morrer
Os milhões de vezes que nasci...
Se me visses chorar
Os milhões de vezes que te riste...
Se me visses gritar
Os milhões de vezes que me calei
Se me visses cantar
Os milhões de vezes que morri
E sangrei
Digo-te, irmão europeu
Também tu
Havias de nascer
Havias de chorar
Havias de cantar
Havias de gritar
Havias de morrer
E sangrar...
Milhões de vezes como eu

(Craveirinha. Via Atlântica, n. 5. *Revista do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da FFLCH da USP*, São Paulo, 2002. p. 100.)

batelão: tipo de embarcação.



Fundação Pierre Verger

120

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 120).

Figura 7 – Poesia contemporânea, identidade negra e a poesia de Castro Alves

1. Partindo de sua experiência pessoal, o eu lírico do poema "Negro forro" avalia os efeitos da abolição da escravatura. De acordo com a 1ª estrofe do poema, a abolição não trouxe "fazendas", "dinheiro no banco" nem "bigodes retorcidos".

a) O que esses elementos representam socialmente? *Representam riqueza, bens materiais.*

b) A que grupo social os elementos citados estão historicamente associados? *As brancas.*

2. Na 2ª estrofe, o eu lírico do poema "Negro forro" trata, em linguagem metafórica, dos efeitos da alforria.

a) Interprete: O que a carta de alforria lhe trouxe? *Resposta pessoal. Sugestão: O verso "colatou meus passos" sugere que o eu lírico se sente preso à sua condição de cor ("assí corridores de noite de minha pele"), como se a cor da pele fosse um estigma, um sinal que lhe impedisse os movimentos e lhe tirasse a liberdade de ir e vir e de ser.*

b) Explique o uso da ironia no título do poema. *O título provoca um efeito irônico no poema. É como se perguntasse: que liberdade é essa que foi dada aos negros, se eles não são respeitados, socialmente nem podem gozar plenamente sua liberdade e cidadania?*

3. Observe agora o poema de Craveirinha. Dirigindo-se a um interlocutor, o eu lírico imagina uma situação hipotética — introduzida pela oração condicional "se me visses..." — que contrapõe duas realidades.

a) Quem é o interlocutor do eu lírico? Identifique no poema a expressão que justifica sua resposta. *É o branco europeu, conforme indica o vocábulo "branco europeu".*

b) Quais são as duas realidades contrapostas no poema? *Por um lado, a realidade de sofrimento do negro, o oprimido, por outro lado, a indiferença do branco europeu, o provável opressor do negro.*

4. Compare o poema do poeta brasileiro Adão Ventura ao do poeta africano Craveirinha. Apesar das diferenças históricas que envolvem o negro africano e o negro brasileiro, o que os textos apresentam em comum? *Ambos os textos demonstram ressentimento e fazem crítica ao modo como historicamente se deu a relação entre o branco e o negro, uma relação que envolveu violência, escravização e colonização.*

5. O 3º texto aborda a questão étnica no Brasil de um ponto de vista diferente.

a) Qual é esse ponto de vista? *Em vez de tratar da dominação e da exploração do negro pelo branco, o 3º texto aborda a fundo étnica que há no Brasil hoje.*

b) Discuta com a classe: Para os autores da canção, os problemas que envolvem a relação entre negros e brancos estão superados? *Resposta pessoal. Sugestão: Não necessariamente. Contudo, eles defendem uma nação democrática, que respeite e trate com igualdade os diferentes grupos étnicos que formam a população brasileira.*

c) De acordo com o texto, de que modo as diferenças étnicas se manifestam na cultura brasileira? *Por meio da mistura de influências étnicas e culturais: capoeira, samba, hip hop, maracatu, bumba meu boi, frevo, etc.*

6. Compare os três textos lidos ao poema "Navio negreiro", de Castro Alves. Embora haja diferenças entre esses textos quanto ao lugar, à época e até à linguagem em que foram produzidos, todos eles apresentam em comum uma visão sobre o papel da poesia ou da arte. Qual é esse papel? *O papel de denunciar as injustiças sociais, de conscientizar, de propor uma nova forma de sociedade.*

7. O jornalista e escritor Diogo Mainardi publicou um texto polêmico intitulado "Fora, Zumbi". Leia um fragmento desse texto:

O movimento negro sempre lutou para que os negros se orgulhassem da própria cor. Eu aboliria essa ideia. Aboliria o Dia Nacional da Consciência Negra, a política de cotas, as ações afirmativas. Aboliria também o mito da miscigenação racial brasileira.

Quando se considera toda a história da humanidade, os alemães são tão miscigenados quanto nós. Raça é uma noção arcaica. Não tem base científica. A luta contra o racismo não se dá glorificando a figura de Zumbi nos livros escolares, mas ensinando que os brancos são negros e os negros são brancos.

(Veja, nº 1801.)

Você concorda com o ponto de vista de Diogo Mainardi? Troque ideias com os colegas.

Professor: É uma boa oportunidade para promover uma discussão em torno de questões importantes, como os preconceitos racial e social, os meios de luta social de brancos e negros, o exercício da cidadania, entre outros.

121

Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 121).

As páginas acima são complementares. No tópico, há uma proposta interessante de estabelecer um diálogo entre textos contemporâneos e a poesia de Castro Alves. A proposta é considerada interessante por se tratar de textos mais recentes e de autores negros, que abordam as questões da negritude com autonomia e autoridade para propor reflexões sobre as experiências que somente o povo negro têm condições de expor.

As temáticas presentes nos textos são de grande relevância para discutir questões sociais que perpassam as experiências vividas por pessoas negras. Interessante observar que, abaixo dos textos, há uma imagem de uma mulher negra, vestida com adereços próprios da cultura negra (turbante e colar) que não se trata apenas de enfeites, mas de símbolo de resistência e ancestralidade. Essa imagem representa um avanço na representação do negro nos materiais didáticos, que, ainda no período da obra analisada, são mostrados, na maior parte dos casos, em posição de subalternidade e de sofrimento (como no exemplo anterior). As atividades propostas a partir da leitura do poema "Negro forro", de Adão Ventura, levam o leitor a pensar

no período pós-abolição no Brasil e na desigualdade social resultante da falta de políticas que dessem suporte aos ex-escravizados. Sobre esse ponto, é possível concluir que o “fim da escravidão” no Brasil não representou a liberdade para os negros, mas os aprisionou a situações de racismo que eles sofrem até hoje. Além disso, é necessário refletir que o povo brasileiro é composto por uma mistura de vários povos. A linguagem utilizada por Ventura é carregada de significados e denuncia um país marcado pelo racismo resultante do período escravista.

Já o texto de Chico Science apresenta a discussão da mistura de povos na formação do povo brasileiro e a conexão de diversas culturas de origem afro na cultura brasileira. A atividade sugere uma reflexão sobre a condição do negro, e isso pode gerar muitas possibilidades de respostas dos alunos, assim como a construção de uma visão crítica daquele período. Porém, em uma das atividades, a sugestão de resolução apresentada se mostra limitada sobre essas possibilidades, o que pode ser explicado ao se considerar que os autores da coleção são pessoas brancas que expõem os seus pontos de vista que ainda não desenvolveram o letramento racial a ponto de serem considerados autoridade para explorar o tema.

O outro poema é de autoria de José Craveirinha, poeta moçambicano, e aborda a experiência do negro marcada pela dor, pela violência e pela opressão colonial. No entanto, o texto também sugere resistência, sobretudo pela repetição da ideia de morrer e renascer “milhões de vezes”, conferindo ao negro uma dimensão de permanência diante das violências sofridas.

A presença de Craveirinha constitui um aspecto positivo da proposta, pois insere no livro didático uma voz africana de língua portuguesa e possibilita ao estudante o contato com uma produção literária que desloca o olhar tradicionalmente centrado em autores brasileiros e europeus. Além disso, o eu lírico dirige-se diretamente ao “irmão europeu”, tensionando a relação entre colonizado e colonizador. Ainda assim, embora a atividade amplie o repertório literário ao incluir um importante autor moçambicano, a representação do negro permanece, mais uma vez, fortemente vinculada às experiências de sofrimento, violência e opressão.

O último texto da seção é uma letra de música de título “Etnia”, de Chico Science. Esse texto destoa dos demais por apresentar uma temática diferente, a da miscigenação, da formação do povo brasileiro a partir das três etnias: indígena, negra e branca. A letra de música apresenta vários elementos representativos da cultura negra: folclore, capoeira, samba, hip-hop, maracatu, bumba, berimbau, frevo.

Os textos de autoria negra são fundamentais para levantar discussões e propor reflexões acerca da literatura afro-brasileira, sua autoria e autoridade em apresentar temáticas

próprias desse grupo étnico, de como suas vivências foram exploradas/apagadas ao longo da história, de como essas pessoas foram e são importantes para a sociedade, e como contribuíram para a formação da sociedade brasileira. É importante perceber o quanto o projeto de poder concentrado nas mãos de representantes de um Brasil excludente interferiu para prejudicar o desenvolvimento da população negra.

Nesta seção, é importante observar que, embora os textos sejam de autores negros, o que credibiliza a temática proposta pela Lei 10.639/2003, a abordagem feita pelos autores da obra didática ainda são limitadas às questões de exploração e opressão, que apesar de estarem presentes nos poemas, não discutem essa condição com perguntas como “o que levou o negro a esse cenário?” ou “qual é a responsabilidade do branco nessa situação?”. Ainda sobre o cumprimento da exigência imposta pela lei, é notável a preocupação em trazer autores africanos de língua portuguesa, estabelecendo um diálogo entre falantes de português em universos diferentes.

No entanto, se a intenção é cumprir a exigência da lei, a atividade 7 da página 121, que apresenta uma questão de resposta pessoal parece problemática, pois traz um texto de um suposto jornalista que questiona a importância de Zumbi dos Palmares e a própria existência do racismo no Brasil e das políticas públicas que buscam reparar os anos de escravidão no Brasil. Dessa forma, ao deixar esse ponto de vista totalmente desfavorável à causa negra, o material realiza um desserviço ao insinuar que não existe racismo no Brasil ao fazer comparações inaceitáveis sobre ser negro e ser branco, o que reduz a importância do debate sobre as questões raciais.

Quadro 5 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim (presença)
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Sim
Integração com a Lei 10.639/2003	Parcialmente
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Parcialmente

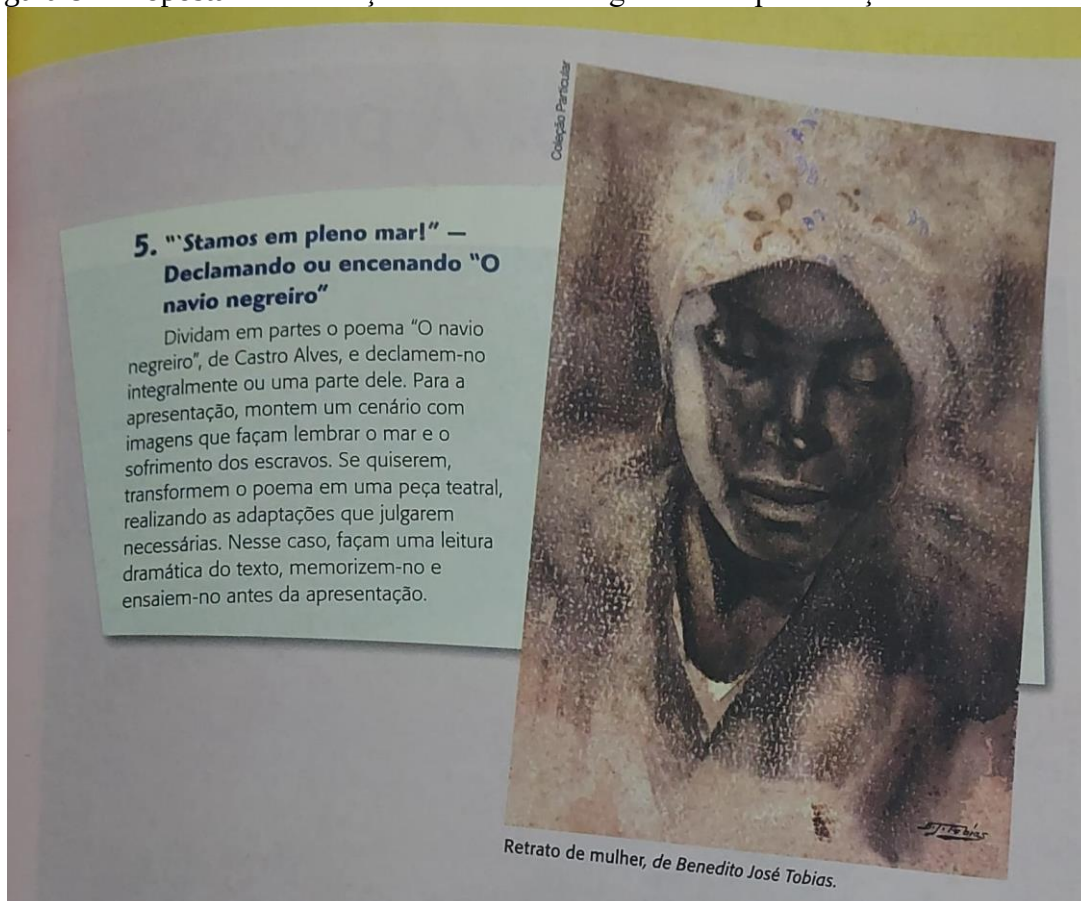
Fonte: Elaborado pela própria autora

Nesta atividade, a proposta apresenta avanços importantes, sobretudo pela inclusão de José Craveirinha, autor moçambicano, e pela articulação entre diferentes textos que abordam racismo, identidade, cultura e relações étnico-raciais. A presença da canção “Etnia” também

amplia a abordagem ao valorizar manifestações culturais negras, como o samba, a capoeira, o maracatu e o hip-hop, deslocando parcialmente a representação do negro do lugar exclusivo de escravização e sofrimento.

No entanto, esses avanços são comprometidos pela atividade 7 da página 121, que apresenta, sem uma problematização consistente, um posicionamento que questiona a importância de Zumbi dos Palmares, a existência do racismo no Brasil e as políticas de reparação. Ao colocar esse discurso em circulação como simples objeto de opinião pessoal, o material corre o risco de relativizar o racismo e de esvaziar a dimensão histórica e política da luta da população negra, contrariando, assim, os próprios objetivos de uma educação voltada para as relações étnico-raciais.

Figura 8 – Proposta de encenação de “O navio negreiro” e representação da mulher negra



Fonte: Cereja e Magalhães (2010, p. 131).

É comum o final de uma unidade propor uma atividade diferente, como um projeto envolvendo as temáticas trabalhadas ao longo do período. Nessa obra, foi sugerido que os estudantes criassem uma espécie de “revista” sobre a qual a atividade acima é uma das propostas. O poema Navio negreiro, já trabalhado em outro momento, agora aparece como sugestão de declamação e encenação.

Apesar de ser um poema que cumpre uma função social importante para a causa negra, pois evidencia as ações de movimentos abolicionistas denunciando os horrores sofridos pelos negros escravizados, é um texto que apresenta o lado desumano a que essas pessoas eram submetidas, colocando-as em condição degradante e sem expectativas de mudanças. É um poema, como já comentado, de autoria não-negra. Assim, não é expresso a partir do ponto de vista de quem vive a situação. Essa imagem não contribui para o desejo de pertencimento, pois sempre mostra o negro em condição de sofrimento.

Ao lado da proposta, a imagem da mulher negra, com o título “Retrato de mulher”, cumpre uma função meramente ilustrativa da figura do negro, sem nenhuma proposta de observação e análise, apenas com a legenda. Trata-se de uma imagem ambígua, pois, ao mesmo tempo que retrata o brilho, a beleza, os traços da mulher negra vestida com um lenço, objeto culturalmente utilizado como adorno por mulheres negras, também demonstra certa tristeza, com o olhar baixo e expressão triste, não havendo qualquer menção à autoria da pintura no material, o que seria de grande relevância por se tratar de um pintor negro, vencedor de vários prêmios, reconhecido por sua obra a qual tematiza homens e mulheres negros a partir do seu ponto de vista: Benedito José Tobias, um homem negro que tem autoridade para retratar o mundo negro melhor do que qualquer branco bem intencionado, pois ele tem a vivência negra e carrega toda a bagagem cultural que só uma pessoa negra consegue representar. A possibilidade de discutir essa autoria, de conhecer esse pintor e sua história não foi explorada no material.

Isso mostra que até há uma tentativa de abordar a temática afro-brasileira, e com elementos que indicam progresso em relação a outros materiais, sobretudo, antes da lei, as propostas ainda estão muito presas às abordagens consideradas tradicionais à época.

Quadro 6 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Não
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Parcialmente
Discussão sobre racismo / preconceito	Parcialmente
Representações da cultura negra	Parcialmente
Integração com a Lei 10.639/2003	Parcialmente
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Parcialmente
	Estereotipada

Fonte: Elaborado pela própria autora

A proposta demonstra uma tentativa de inserir a temática afro-brasileira, mas ainda permanece vinculada a abordagens tradicionais, sobretudo à escravidão, ao sofrimento e à condição de subalternidade da população negra. Mesmo a presença da obra de Benedito José Tobias, artista negro, não é explorada como possibilidade de valorização da autoria e do protagonismo negro. Assim, embora haja alguns avanços, a atividade integra apenas parcialmente os princípios da Lei 10.639/2003.

Figura 9 – Cruz e Sousa e a causa negra

Cruz e Sousa: o cavador do infinito

Cruz e Sousa (1861-1898) nasceu em Florianópolis, Santa Catarina. Filho de escravos, foi amparado por uma família aristocrática, que o ajudou nos estudos. Com a morte do protetor, abandonou os estudos e começou a trabalhar na imprensa catarinense, escrevendo crônicas abolicionistas e participando diretamente de campanhas em favor da causa negra. Ele próprio mais de uma vez fora vítima de preconceito racial. Em 1890, transferiu-se para o Rio de Janeiro, onde sobreviveu trabalhando em vários empregos. Depois de ter tido na juventude uma grande desilusão amorosa, ao apaixonar-se por uma artista branca, casou-se com Gavita, uma negra que, anos depois, manifestou problemas mentais. Dos quatro filhos que o casal teve, apenas dois sobreviveram. Cruz e Sousa morreu aos 36 anos, vítima de tuberculose. Suas únicas obras publicadas em vida são *Missal* e *Broquéis*.

Hoje, Cruz e Sousa é considerado o mais importante poeta simbolista brasileiro e um dos maiores poetas nacionais de todos os tempos. Contudo, o escritor só teve seu valor reconhecido postumamente, depois de ter sido incluído pelo sociólogo francês Roger Bastide entre os maiores poetas do Simbolismo universal.

Sua obra poética apresenta diversidade e riqueza. De um lado, encontram-se nela aspectos noturnos do Simbolismo, herdados do Romantismo: o culto da noite, certo satanismo, o pessimismo, a morte.

De outro lado, há certa preocupação formal, que aproxima o poeta dos parnasianos: a forma lapidar, o gosto pelo soneto, o verbalismo requintado, a força das imagens; há, ainda, a inclinação à poesia meditativa e filosófica, que o aproxima da poesia realista portuguesa, principalmente da produzida por Antero de Quental.



Cruz e Sousa.

Simbolistas brasileiros na Internet

www.secrel.com.br/jpoesia/
www.bibvirt.futuro.usp.br/index.html
www.suigeneris.pro.br

Cruz e Sousa e a causa negra

Embora quase metade da população brasileira seja negra, poucos são nossos escritores negros e mulatos. E, entre eles, poucos escreveram em favor da causa negra. Cruz e Sousa, por exemplo, é acusado de ter-se omitido quanto a questões referentes à condição negra. A acusação, porém, não procede, pois, apesar de a poesia social não fazer parte do projeto poético do Simbolismo nem de seu projeto particular, o autor, em alguns poemas, retratou metaforicamente a condição do escravo, como nestes versos de "Pandemonium":

Uma visão gerada do teu sangue
Quando no Horror te debateste exangue.

Uma visão que é tua sombra pura
Rodando na mais trágica tortura.

A sombra dos supremos sofrimentos
Que te abalaram como negros ventos.

A poesia metafísica e a dor de existir

Juntamente com o poeta realista português Antero de Quental e o pré-modernista brasileiro Augusto dos Anjos, Cruz e Sousa apresenta uma das poéticas de maior profundidade em língua portuguesa, em razão da investigação filosófica e da angústia metafísica presentes nas suas composições.

Na obra de Cruz e Sousa, o drama da existência revela uma provável influência das ideias pessimistas do filósofo alemão Schopenhauer, que marcaram o final do século XIX. Além disso, certas posturas verificadas em sua poesia — o desejo de fugir da realidade, de transcender a matéria e integrar-se espiritualmente no cosmo — do drama racial e pessoal que o autor vivia.

A trajetória da obra de Cruz e Sousa parte da consciência e da dor de ser negro, em *Broquéis*, e chega à dor de ser homem, em *Faróis* e *Últimos sonetos*, obras póstumas nas quais sobressai a busca da transcendência. Observe a dor existencial nos versos a seguir, de "Cárcere das almas":

384

No capítulo sobre o Simbolismo no Brasil, o poeta Cruz e Souza é apontado como principal representante do movimento. A pequena biografia do autor o descreve como um escritor negro, filho de pai e mãe negros alforriados. Essa descrição, importante para a apresentação do poeta, vem seguida de um retrato do autor. É possível afirmar que se trata do primeiro escritor negro entre os representantes dos movimentos literários apresentados no material didático analisado até o momento. O texto de apresentação do autor afirma que o mesmo fora vítima de racismo em diversas ocasiões. É importante observar que o autor é negro e abolicionista, escreve textos que tematizam a causa negra e, por isso, pode ser considerado um autor de literatura afro-brasileira, pois ele tem lugar de fala e problematiza questões relacionadas ao preconceito racial em seus textos. Porém, o material não utiliza essa nomenclatura para classificar o autor, o que seria importante para demonstrar o engajamento (ou pelo menos uma iniciação) da coleção com o que determina a Lei 10.639/2003.

Há um box em destaque com o título “Cruz e Sousa e a causa negra”, onde há informações como: “poucos são nossos escritores negros e mulatos. E, entre eles, poucos escreveram em favor da causa negra”. Essas afirmações parecem querer justificar a ausência de autores negros no material ao mesmo tempo em que coloca em evidência o quadro informativo sobre a relação do autor negro e a defesa da causa negra. É importante observar o termo “mulato”, que tem um sentido pejorativo e desumanizador, foi muito utilizado para indicar mistura de raças, e hoje é reconhecidamente uma palavra de cunho racista e que deve ser evitada, o que sugere que os autores do material ignoraram esse fato ou que estavam desatualizados sobre essa questão. No box, há um trecho do poema “Pandemonium” para mostrar como o poeta tratou de questões sobre a escravidão. No entanto, não há uma análise, um comentário que explique o trecho, que, apesar de realmente tratar da escravidão, está sem contexto, apenas um fragmento que dificulta a compreensão.

Embora o material cite que o autor escreveu crônicas abolicionistas e textos em favor da causa negra, não há um trecho sequer de algum texto que discuta a causa negra em sua obra. Assim, por mais que o material traga uma informação de identidade do autor, não há textos, nem análises, nem atividades, nem reflexões sobre a questão negra. Não se discute a questão do racismo sofrido pelo autor.

Há ainda uma frase que demonstra um julgamento a respeito do autor que aparentemente é equivocada, já que, no mesmo texto, há a afirmação de que o autor defendia a causa negra e era abolicionista. A frase “A trajetória da obra de Cruz e Sousa parte da consciência e da dor de ser negro” se mostra contraditória nesse contexto, pois não há evidência de que o autor negasse sua cor, mas sim que sofria pela violência do racismo do qual era vítima.

Quadro 7 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Parcialmente
Representações da cultura negra	Parcialmente
Integração com a Lei 10.639/2003	Parcialmente
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Não

Fonte: Elaborado pela própria autora

A página apresenta Cruz e Sousa como um importante escritor negro e um dos principais representantes do Simbolismo brasileiro, valorizando sua trajetória intelectual e literária. Além disso, aborda explicitamente o preconceito racial sofrido pelo autor e sua atuação em favor da causa negra. Entretanto, quando a questão racial é tematizada, predominam referências à escravidão, ao sofrimento e à opressão, sem uma discussão significativa para outras dimensões da cultura e da experiência negra. Assim, embora haja avanços na representatividade e na inclusão da temática racial, a abordagem ainda se mostra parcial em relação aos princípios propostos pela Lei 10.639/2003.

4.2 Análises dos Livros Identidade Volumes 1 e 2

A partir da Figura 9, as análises passam a se concentrar na coleção Identidade Saraiva, destinada ao 1º e ao 2º ano do Ensino Médio, de autoria de William Cereja, Carolina Dias Vianna e Christiane Damien. Já na capa da obra, observa-se a presença de diferentes sujeitos, com traços e características diversas, o que parece dialogar com a própria ideia de identidade proposta pelo título da coleção.

Entre essas representações, é possível perceber também a presença negra, sugerindo, já na apresentação do livro, uma preocupação com a diversidade racial. A seguir, serão analisados aspectos relacionados à presença de autores negros, aos textos afro-brasileiros, às discussões sobre racismo e preconceito, às representações da cultura negra e à articulação com a Lei 10.639/2003.

Figura 10 – Capa do livro Identidade (2009)



Fonte: Cereja, Vianna e Damien (2024), versão digital.

4.3 Livro Identidade I

As próximas figuras apresentam algumas das abordagens identificadas no livro Identidade 1, considerando os aspectos seleccionados para análise neste trabalho.

Figura 11 – Poema Agora, de Adão Ventura e a função da literatura

X Não escreva no livro.

Texto 1

Agora

É hora
de amolar a foice
e cortar o pescoço do cão.

— Não deixar que ele rosne
nos quintais
da África.

É hora
de sair do **gueto/eito**
senzala
e vir para a sala
— nosso lugar é junto ao Sol.

Nelson Proença/Arquivo da editora

gueto: bairro ou lugar onde vive uma minoria étnica ou qualquer grupo marginalizado ou segregado.

eito: plantação onde escravizados trabalhavam.

VENTURA, Adão. Agora. In: ESCRITAS.org.
Disponível em: <https://tedit.net/2sut0s>. Acesso em: 15 ago. 2024.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 23)

Figura 12 – Poema Agora, de Adão Ventura e a função da literatura

(“tiro veio por trás”). Texto 3: Experiência de vida marcada por ansiedade, precipitação e tristeza (“pressa”, “chorei”) em oposição à experiência de uma vida mais calma e feliz (“devagar”, “sorriso”).

1. d) O poema de Adão Ventura (texto 1) e a letra da canção de Almir Sater e Renato Teixeira (texto 3).

2. I e II são verdadeiras. III é falsa.

2. Como você viu anteriormente, outra característica da literatura é a **recriação da realidade**, ou seja, o autor recria uma realidade ficcional a partir de sua visão particular. Com base nessas informações, registre no caderno se as afirmações a seguir são verdadeiras ou falsas.

I. O poema de Adão Ventura recria a condição do negro em nossa sociedade, da época da escravidão até os dias atuais.

II. O microconto de Cíntia Moscovich recria uma situação de violência praticada contra uma criança ou uma pessoa jovem.

III. A letra da canção de Almir Sater e Renato Teixeira recria a cultura urbana juvenil das grandes cidades brasileiras.

3. Além de ser uma arte e de poder recriar a realidade, a literatura pode ser a **expressão artística e ideológica de um povo**, pois pode (re)contar a história dessa comunidade, ajudá-la a construir sua identidade ao representá-la, inspirar ações a favor dessa comunidade e dos direitos humanos, defendendo valores coletivos e possibilitando uma tomada de posição diante de injustiças sociais. Tendo em vista essas considerações, responda: Qual dos textos lidos representa melhor essa função da literatura? Por quê?

O texto 1, “Agora”, de Adão Ventura. O texto expressa o protesto do eu lírico contra a condição dos negros após o fim da escravidão e, nesse sentido, tem uma conotação político-social.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 24)

As figuras 9 e 10 referem-se, respectivamente, ao texto “Agora”, de Adão Ventura e às atividades relacionadas ao texto. O poema é uma espécie de convocação para o enfrentamento do racismo presente na sociedade e a ocupação dos lugares que devem ser comuns a todos e de forma igual, “junto ao Sol”. As atividades propõem analisar a realidade do negro apresentada no poema e refletir sobre como a literatura pode contribuir para (re)contar a sua história, construir sua identidade e da sua comunidade. O poema escolhido para leitura e análise é um bom exemplo de texto para trabalhar a questão do negro na sociedade e estabelecer um comparativo entre o período da escravidão e o período atual (agora), em que o povo negro tem consciência do resultado de sua resistência e ocupa seu lugar na sala, “junto ao Sol”.

O poeta Adão Ventura é um escritor negro e escreve textos a partir do seu olhar e do seu povo que foi injustiçado, mas que propõe enfrentar o racismo e se apresentar de igual para igual diante da sociedade que o discrimina. É importante ressaltar a importância de um autor negro que leva os temas que o fere para dentro dos seus textos, pois o texto se torna mais expressivo e representativo daquilo que povos negros vivenciaram e vivenciam. A discussão sobre a importância da literatura como expressão artística e ideológica de um povo associada ao texto proposta na atividade também é um ponto a ser considerado, pois, muitas vezes, o texto é utilizado como pretexto para analisar os recursos poéticos e o conteúdo temático acaba desprezado. Em relação à discussão sobre o racismo, embora não ocorra diretamente, é possível desenvolver um raciocínio a partir do enunciado da questão que aponta a literatura como importante para discutir e se posicionar diante das injustiças sociais. Diante disso, pode-se

afirmar que o texto e as atividades estão de acordo com a proposta da Lei 10.639/2003 ao apresentar texto de autoria afro-brasileira.

Quadro 8 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Em parte
Representações da cultura negra	Sim
Integração com a Lei 10.639/2003	Sim
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Não

Fonte: Elaborado pela própria autora

O poema “Agora”, de Adão Ventura, recria a condição do negro da escravidão aos dias atuais e apresenta um tom de denúncia e protesto. Ao defender a saída do “gueto/eito/senzala” e afirmar que “nosso lugar é junto ao Sol”, o texto valoriza a luta por dignidade, pertencimento e direitos. Assim, trata-se de uma produção de forte conotação político-social, pois expressa a resistência da população negra e sua busca por reconhecimento e justiça, em diálogo com a Lei 10.639/2003.

Texto 3

Palmares

Dos movimentos dos cativos contra a escravidão, Palmares é, por circunstâncias especiais, o mais conhecido e estudado. Foi o que mais tempo durou; o que ocupou — e ocupou de fato — maior área territorial e o que maior trabalho deu às autoridades para ser exterminado. De 1630 a 1695 os escravos palmarinos farão convergir sobre seu reduto as atividades, os esforços e as diligências dos governantes da Colônia. Da história do que foi sua existência — 65 anos em constantes e sangrentas lutas — até o folclore nos dá notícias. E dos fatos passou à lenda.

De fato, aproveitando-se da ocupação **batava**, os escravos de Pernambuco e de outras capitanias vizinhas começaram a fugir do cativeiro [...] em pequenos bandos, esparsos [...], depois em bandos e de forma constante, **homiziando-se** nas matas de Palmares. Aproveitando-se da impenetrabilidade da floresta, da fertilidade das terras, da abundância de madeira, caças, facilidade de água e meios de defesa da região, foram-se aglomerando e reunindo gente, juntando braços para a guerra e o trabalho e formaram naquele lugar a maior tentativa de autogoverno dos negros fora do Continente Africano.

[...]

Não foi sem motivo que Palmares chegou a ser comparado aos holandeses. Eram os dois inimigos de Portugal; um — Palmares — “o de portas a dentro”; outro, os holandeses, “não sendo menores os danos destes do que tinham sido as hostilidades daqueles”. Era uma ameaça constante ao trabalho dos colonos.

Como decorrência do aumento incessante de **quilombolas** e do aparecimento consequente da agricultura, surgiu o primeiro rudimento de governo entre eles. Foi escolhido para dirigi-los Ganga-Zumba, pelos méritos demonstrados na guerra. Era Palmares, como já foi acentuado por Nina Rodrigues e Edison Carneiro, uma imitação dos muitos reinos existentes na África, onde o chefe é escolhido entre os mais capazes na guerra e de maior prestígio entre eles. Esse rei governou até o ano de 1678 quando, havendo negociado a paz com os brancos, perdeu o prestígio entre seus pares e foi assassinado, tendo sido substituído por Zumbi, que passou à História como líder incontestável e herói de Palmares.

MOURA, Clóvis. *Rebeliões da senzala*. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 205-207.

Não escreva no livro.

batava: holandesa (Batávia era o antigo nome da Holanda).
homiziando-se: escondendo-se, encobrindo-se.
quilombolas: no texto em estudo, escravizados que fugiram do regime de violência para o quilombo. A palavra **quilombo**, do quimbundo (língua derivada do banto, falada, sobretudo por povos da região onde hoje é a Angola), designa, na origem, local de acampamento ou “sociedade formada por jovens guerreiros que pertenciam a grupo étnicos desenraizados de suas comunidades”, segundo a Coordenação Nacional de Articulação das Comunidades Negras Rurais Quilombolas (CONAQ). Atualmente, o termo **quilombola** designa os grupos étnicos remanescentes das comunidades dos quilombos.

CONECTE-SE!

Livro

• *Angola Janga*, de Marcelo D'Salete. São Paulo: Veneta, 2017.

Figura 13 – Resistência e cultura negras

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 181)

Figura 14 – Resistência e cultura negras

Origens da capoeira

As origens da capoeira são controversas: alguns autores defendem que ela veio de Angola, na África; outros, que surgiu no Brasil, com os negros escravizados.

De qualquer maneira, segundo o capoeirista e estudioso dessa arte, Almir das Areias, sabe-se que a prática da capoeira, no Brasil colônia, teria se iniciado na primeira metade do século XVII. Para ele:

As primeiras notícias históricas sobre a capoeira no Brasil remetem às invasões holandesas no Nordeste em 1624. A desordem provocada pelas invasões possibilitou a fuga em massa de escravos. [...] Várias foram as tentativas de destruir os quilombos, no entanto, como explicavam os soldados das escoltas que voltavam sem sucesso, muitos dos negros quilombolas sabiam aplicar [...] um jogo estranho de braços, pernas e troncos, com tal agilidade e tanta violência, capazes de lhes dar uma superioridade estupenda.



Capoeira (1835), do pintor alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858), publicada em *Viagem pitoresca ao Brasil*, de Rugendas, 1835.

AREIAS, Almir das. Apud MOURA, Clóvis. *Dicionário da escravidão negra no Brasil*. São Paulo: Edusp, 2004. p. 85.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 182)

Figura 15 – Resistência e cultura negras

5. Que relação há entre a invasão holandesa e o Quilombo dos Palmares? Por que esse quilombo se distinguiu dos demais? *Consulte a resposta da atividade 5 nas Orientações específicas do Manual do Professor.*

6. Como teria se iniciado a prática da capoeira na colônia?

7. O que você conhece a respeito das populações quilombolas, atualmente? Reúna-se com alguns colegas e, sob a orientação do professor, faça uma pesquisa a respeito do tema. Depois, compartilhem suas descobertas com o restante da turma. *Resposta pessoal.*



4. c) Alguns instrumentos científicos criados no século XVII: telescópio e microscópio, na Holanda; calculadora mecânica, na França; barômetro, na Itália; bomba de vácuo, na Alemanha.

183

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 183)

Os textos apresentados “Palmares” e “Origens da capoeira”, de Clóvis Moura, não são textos literários, embora estejam em uma seção de literatura. Estes textos são apresentados na introdução do capítulo sobre o Barroco para contextualizar o período com acontecimentos históricos e importantes para o conhecimento do povo brasileiro, mas que não são abordados no movimento literário estudado. São textos expositivos que tratam de temas ligados à cultura e história afro-brasileira na época em que a economia brasileira se desenvolvia em torno da cana de açúcar.

O primeiro texto se trata de um artigo que expõe a importância do movimento Palmares para a resistência negra. O artigo mostra a atuação dos negros no quilombo e a organização criada para resistir e enfrentar o poder opressor. Isso mostra que não houve passividade por parte dos ex-escravizados e que eles se organizavam, tinham uma estrutura social com lideranças que mantinham o quilombo. O segundo texto é uma espécie de verbete onde se esclarece a origem da capoeira e como ela se torna um elemento de luta e resistência entre os negros. Esse dado é importante para registrar que, enquanto escritores e intelectuais da época produziam uma literatura influenciada pela europeia, nas lavouras e engenhos, a história e o Brasil aconteciam.

A economia baseada em mão de obra escrava dependia dos esforços desses grupos de trabalhadores e toda a estrutura social tinha o trabalho escravo como base. Dessa forma, é importante trazer essa informação sobre o Quilombo de Palmares e a origem da capoeira, símbolos de luta e resistência da população escravizada. As atividades focam em identificar informações presentes nos textos e em estabelecer uma relação entre o que foi apresentado no texto sobre Palmares e sobre as populações quilombolas hoje em dia. Para isso, propõe uma pesquisa sobre o tema e ilustra com uma cena do filme Quilombo (1984), de Cacá Diegues. A imagem mostra um grupo de pessoas (residentes do quilombo) pintadas, em posição de defesa/ataque.

Quadro 9 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Parcialmente
Representações da cultura negra	Sim
Integração com a Lei 10.639/2003	Sim
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Não

Fonte: Elaborado pela própria autora

O conjunto de textos apresenta a população negra para além da condição de escravizada, destacando sua resistência, organização e protagonismo por meio do Quilombo dos Palmares, da capoeira e das populações quilombolas. A referência a Zumbi e Dandara, assim como a proposta de pesquisa sobre comunidades quilombolas na atualidade, amplia a abordagem e favorece a valorização da história e da cultura afro-brasileira, em consonância com as proposições da Lei 10.639/2003.

Figura 16 – O mito da democracia racial e o “Pequeno manual antirracista”

Textos

brenhas: selva, matagal.

Etiópia: apresenta uma das mais antigas tradições cristãs do mundo. No entanto, Vieira apoiou-se em uma interpretação teológica da narrativa bíblica de Cam, filho de Noé, cuja descendência foi amaldiçoada com a escravização. Segundo essa interpretação, hoje amplamente contestada, etíopes e negros africanos seriam descendentes de Cam. Invocando essa maldição, a Igreja católica do período de Vieira legitimou a escravização de africanos e seus descendentes.

desterro: saída forçada da terra natal.

lume: luz, brilho.

filhos de Coré: família bíblica dos coraitas, cujo pai, Coré, rebelou-se contra as orientações divinas e foi tragado pela terra. Seus filhos não tiveram esse destino, pois não cometeram o mesmo erro.

Hugo Cardenal: teólogo do século XII.

Paixão de Cristo: conjunto de sofrimentos que precederam e acompanharam o julgamento e a morte de Jesus.

martírio: morte, tortura ou sofrimento infligidos a alguém em razão de sua fé ou ideal.

racista: quem pratica o racismo.

Texto 1

Sermão XIV

[...] Oh se a gente preta tirada das **brenhas** da sua **Etiópia**, e passada ao Brasil, conhecera bem quanto deve a Deus, e a sua Santíssima Mãe por este que pode parecer **desterro**, cativo e desgraça, e não é senão milagre, e grande milagre! Dizei-me: vossos pais, que nasceram nas trevas da gentildade, e nela vivem e acabam a vida sem **lume** da Fé, nem conhecimento de Deus, aonde vão depois da morte? Todos, como credes e confessais, vão ao inferno, e lá estão ardendo e arderão por toda a eternidade. [...]

Segundo a propriedade da história, já dissemos que os **filhos de Coré** são os Pretos filhos da Virgem Santíssima, e devotos do seu Rosário. Segundo a significação do nome, porque Coré na língua hebraica significa Calvário, diz **Hugo Cardenal** que são os imitadores da Cruz e Paixão de Cristo crucificado [...]. Não se pudera nem melhor nem mais altamente descrever que coisa é ser escravo em um Engenho do Brasil. Não há trabalho, nem gênero de vida no mundo mais parecido à Cruz e **Paixão de Cristo** que o vosso em um destes Engenhos. [...] Bem-aventurados vós se soubéreis conhecer a fortuna do vosso estado, e com a conformidade e imitação de tão alta e divina semelhança aproveitar e santificar o trabalho!

Em um engenho sois imitadores de Cristo crucificado [...] porque padeceis em um modo muito semelhante ao que o mesmo Senhor padeceu na sua Cruz, e em toda a sua paixão. A sua Cruz foi composta de dois madeiros, e a vossa em um Engenho é de três. Também ali não faltaram as canas, porque duas vezes entraram na Paixão: uma vez servindo para o cetro de escárnio, e outra vez para a esponja em que lhe deram o fel. A Paixão de Cristo parte foi de noite sem dormir, parte foi de dia sem descansar, e tais são as vossas noites e os vossos dias. Cristo despido, e vós despidos: Cristo sem comer, e vós famintos: Cristo em tudo maltratado, e vós maltratados em tudo. Os ferros, as prisões, os açoites, as chagas, os nomes afrontosos, de tudo isto se compõe a vossa imitação, que, se for acompanhada de paciência, também terá merecimento de **martírio** [...].

VIEIRA, Antônio. Sermão XIV. In: PÊCORA, Alcir (org.). Sermões: padre Antônio Vieira. São Paulo: Hedra, 2000. p. 635-651.

Texto 2

Pequeno manual antirracista

É verdade que o Brasil é diferente, nada é mais equivocado do que concluir que por isso não somos um país **racista**. É preciso identificar os mitos que fundam as peculiaridades do sistema de opressão operado aqui, e certamente o da democracia racial é o mais conhecido e nocivo deles. Concebido e propagado por sociólogos pertencentes à elite econômica na metade do século XX, esse mito afirma que no Brasil houve a transcendência dos conflitos raciais pela harmonia

Figura 17 – O mito da democracia racial e o “Pequeno manual antirracista”

entre negros e brancos, traduzida na miscigenação e na ausência de **leis segregadoras**. O livro *Casa-grande e senzala*, de Gilberto Freyre, tornou-se um clássico mundial com a exportação dessa tese. [...] Mas é preciso ler Freyre criticamente, indo na contramão daqueles que, estimulados pela naturalização da miscigenação forçada durante o período colonial, perpetuam o mito da democracia racial. Essa visão paralisa a prática **antirracista**, pois romantiza as violências sofridas pela população negra ao escamotear a hierarquia racial com uma falsa ideia de harmonia.

RIBEIRO, Djamilia. *Pequeno manual antirracista*. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. p. 940.

Leis segregadoras no mundo

Práticas racistas podem fazer parte da organização de um Estado ao serem explícitas em suas leis, provocando a segregação institucional. Esse tipo de segregação fez parte da história de países como Estados Unidos e África do Sul. No início do século XX, nos Estados Unidos, por exemplo, havia leis antimiscigenação, que proibiam o casamento entre brancos e negros. Já na África do Sul foi implantado o *apartheid*, regime político que ocorreu entre 1948 e 1994. Entre as medidas segregacionistas do *apartheid* estavam a determinação de locais de moradia específicos para cada grupo racial e a criação de um sistema educacional apenas para negros.

Museu do Apartheid, em Joanesburgo, África do Sul. O local resgata, de modo cronológico, a memória e a história do regime político de segregação. No espaço também há representações muito próximas da realidade vivida pela sociedade sul-africana durante o *apartheid*. Há, por exemplo, duas entradas para o museu: uma para não brancos (à direita) e outra para brancos (à esquerda). Foto de 2014.

CONHEÇA-SE!

Lugares

O Brasil tem um rico acervo de obras barrocas, como: Capela Nossa Senhora do Ó (MG); Teatro Municipal de Sabará (MG); Catedral de São Salvador do Mundo, em Olinda (PE); e Igreja de São Francisco Xavier do Colégio Jesuítico de Santo Alexandre, em Belém (PA).

Djamila Ribeiro

Nascida em Santos (SP), Djamilia Ribeiro (1980-) é filósofa, professora e escritora. Ativista dos movimentos negro e feminista, Djamilia é uma das principais vozes brasileiras nas discussões de gênero e raça, destacando temas como as origens do feminismo negro e o racismo brasileiro. Em 2022, foi eleita para a Academia Paulista de Letras.

Além de *Pequeno manual antirracista*, a escritora publicou livros como *O que é lugar de fala?* (2017), *Quem tem medo do feminismo negro?* (2018) e *Cartas para minha avó* (2021). Foto de 2022.

Literatura

219

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 219)

Figura 18 – O mito da democracia racial e o “Pequeno manual antirracista”

Consulte as respostas das atividades 2 (item a), 3, 4 e 5 (item a e b) nas Orientações específicas do Manual do Professor.

6. a) *Romantizar*: criar uma ideia positiva, porém fantasiosa. *Escamotear*: encobrir. Com esses verbos, a autora indica que a violência da realidade é encoberta de fantasia romântica e que a hierarquia racial é envolta por uma aparência de harmonia.

1. No Brasil do século XVII, o governo colonial e os senhores de engenho tiveram o apoio da Igreja católica para conter as rebeliões dos escravizados. É nesse contexto que padre Antônio Vieira, defensor e representante da colonização portuguesa, afirma a seus ouvintes que a escravização dos negros africanos no Brasil era, na realidade, um “milagre”, ou seja, algo bom do ponto de vista dele. Por quê?
Na visão de padre Antônio Vieira, se continuassem na Cópia, os escravizados não teriam tido conhecimento da doutrina cristã e, nessa condição, teriam como destino o inferno, assim como seus pais, por toda a eternidade. Estando no Brasil, na condição de escravizados, eles puderam conhecer Deus e a Virgem Maria, alcançando, portanto, o milagre de salvar a alma do inferno.
2. Vieira utiliza o texto bíblico para legitimar a escravização dos negros africanos.
 a) Segundo ela, por que os escravizados na colônia sofriam padecimentos semelhantes aos de Cristo crucificado?
 b) Ao comparar tais padecimentos, Vieira refere-se às condições de vida e de trabalho dos escravizados na colônia. De acordo com o texto, quais eram essas condições?
De acordo com o texto, os escravizados passavam fome, eram maltratados, levavam açoites, eram xingados, acorrentados e ficavam encarcerados.
 c) Ao final do trecho em estudo, Vieira sugere que o padecimento vivido com paciência seria compensado com o “merecimento de martírio”. Explique essa ideia.
Vieira sugere que os padecimentos dos escravizados em vida seriam recompensados após a morte, ganhando o reino dos céus.
3. Para Vieira, os sermões eram um instrumento de convencimento e de transformação daqueles que o ouviam. Considerando o contexto no qual o sermão foi proferido, responda: Quais intenções do autor se destacam nesse texto?
4. Predomina o conceito, pois prevalece no sermão a elaboração de raciocínios complexos, construídos com base em. Das duas tendências estéticas do Barroco, o conceito e o cultismo, qual predomina no sermão em estudo? Por quê?
comparações, citações bíblicas e de testemunho de autoridade (como o teólogo medieval Hugo Cardes), elementos característicos dessa tendência.
5. No livro *Pequeno manual antirracista*, Djamila Ribeiro faz reflexões sobre o racismo no Brasil, a fim de que os leitores aprofundem sua percepção acerca de discriminações enraizadas e que muitas vezes não são aparentes, o que pode gerar a falsa impressão de que não existem.
 a) Para a autora, a eliminação do racismo passa pela identificação de mitos presentes na sociedade brasileira. A democracia racial é um deles. De acordo com o texto, em que consiste esse mito?
 b) A autora cita, no texto, o sociólogo pernambucano Gilberto Freyre (1900-1987), que, na obra *Casa-grande e senzala*, apresentou o conceito de **democracia racial**. Como a referência a Gilberto Freyre reforça o argumento de Djamila?
 c) Para Djamila, quais são as consequências do mito da democracia racial?
5. c) Esse mito paralisa a prática antirracista, uma vez que romantiza as violências sofridas pela população negra ao encobrir a hierarquia social com uma falsa ideia de harmonia entre negros e brancos.
6. Ao justificar sua afirmação, Djamila Ribeiro emprega os verbos **romantizar** e **escamotear**.
 a) Qual é o sentido deles no texto? Explique (se necessário, consulte um dicionário).
 b) Com a ajuda do professor, reúna-se com alguns colegas e reflitam: que atitudes podem favorecer práticas antirracistas?
Resposta pessoal. O importante é que os estudantes reflitam sobre práticas de combate ao racismo e ao preconceito desenvolvendo a empatia. Sugira que pesquisem possibilidades e levistem ações que favoreçam práticas antirracistas.
7. Ao refletir sobre as circunstâncias vividas pelos escravizados e ao analisar a interpretação de um estudioso do assunto, Djamila Ribeiro trata do racismo no Brasil atual sob uma perspectiva histórica, sinalizando que o racismo no país é estrutural, isto é, está na base da sociedade brasileira. É possível afirmar que o sermão do padre Antônio Vieira, elaborado no século XVII, traz à tona, para o leitor de hoje, as raízes desse racismo estrutural? Explique.
7. Sim, pois, fundamentado em argumentos religiosos, o sermão legitima a escravidão na sociedade e na economia colonial e, no contexto em que se deu, normaliza a situação de desigualdade, exploração, opressão e violência vivida pelos escravizados. Considerando a importância dos sermões na sociedade do século XVII, as pregações influenciaram não apenas o modo de ver e pensar dos escravizados, mas de toda a sociedade da época. Além disso, é possível verificar que a romantização que Vieira faz do sofrimento dos escravizados, embora remonte à época barroca, perdura até os dias atuais. Em seu texto, Djamila Ribeiro cita essa mesma romantização como uma das consequências do mito da democracia racial.

Entre livros

Ao ler os textos de Antônio Vieira e de Djamila Ribeiro, você pôde refletir sobre o racismo. Para levar essa reflexão adiante, uma possibilidade é a turma organizar com o professor a leitura do livro *Quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Tomando como base essa leitura, é possível, por exemplo, identificar os caminhos da luta antirracista no Brasil. Para isso, é importante pesquisar a vida e a obra da autora. Com o professor e os colegas, definam um prazo para a leitura a fim de abrir uma grande roda de conversa sobre o livro e os pontos levantados nas pesquisas.

220 **Literatura**

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 220)

Os textos apresentados nas figuras acima correspondem ao estudo do Barroco no Brasil. A proposta apresenta um texto de Padre Antônio Vieira, escritor e orador, autor de sermões marcados pela argumentação pautada no discurso religioso, o que conferia aos seus textos um grande poder persuasivo. O Sermão XIV é direcionado aos escravizados e prega que tudo o que sofrem em decorrência da escravidão será recompensado pela fé que lhes fora apresentada. Vieira os compara a Cristo e diz que serão salvos, pois Jesus também sofreu e foi salvo.

Em contraponto, o texto de Djamila Ribeiro, filósofa contemporânea, apresenta um trecho do seu *Pequeno manual antirracista*, onde ela discute o racismo presente na sociedade

atual como resultado de um passado escravista que normalizava esse tipo de violência. Há ainda um box que traz um conjunto de informações sobre alguns países como Estados Unidos e África do Sul que tiveram leis segregacionistas em que pessoas negras eram impedidas de ocupar o mesmo espaço que pessoas brancas. E, por fim, o último box apresenta uma pequena biografia da filósofa Djamila Ribeiro, mulher negra, importante personalidade da atualidade da causa antirracista e do feminismo negro.

A apresentação dos textos se deu de forma interessante, pois o texto barroco, de autoria de um religioso da época, explora a temática da escravidão como algo predestinado e justificado à população negra. Em seguida, o texto de Djamila Ribeiro esclarece que o racismo existente no Brasil é fruto de práticas e pensamentos como os de Vieira, que considerava a escravidão como algo que seria bom para os negros se salvarem, e, mais tarde, outros escritores, como Gilberto Freire, que afirmava que no Brasil não havia racismo e que havia harmonia entre negros e brancos.

A autora alerta que é preciso ler essas obras de forma crítica, a fim de identificar as violências que esse comportamento tentava esconder. As atividades propõem uma interpretação dos textos e encaminham a leitura a uma reflexão de como o racismo no Brasil se deu através de uma estrutura de poder que tentava romantizar o tratamento dado ao povo negro desde o período da colonização até recentemente. Apesar de o texto de Vieira inferiorizar os negros e evidenciar que aquele tratamento de exploração e sofrimento era necessário para alcançar a salvação, o texto de Ribeiro, ao refletir sobre o racismo ainda presente na sociedade, apresenta um histórico de como era conveniente para grupos em posição de poder manter essa estrutura.

Quadro 10 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Parcialmente
Integração com a Lei 10.639/2003	Sim
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	No texto 1, sim No texto 2, não

Fonte: Elaborado pela própria autora

O tópico do capítulo que aborda o Barroco no Brasil faz uma proposta interessante ao trazer um texto de Padre Antônio Vieira, que era a favor da escravidão, e outro texto

contemporâneo de uma autora negra que questiona esse movimento a partir das reflexões apresentadas diante de uma retrospectiva histórica.

A discussão sobre o racismo ocorre ao contrapor um texto antigo e racista a um texto de uma autora que rebate esse pensamento e propõe um posicionamento crítico diante desses textos ao afirmar que textos que negam o racismo no Brasil contribuem para a permanência de práticas violentas contra pessoas negras.

A partir dessa proposta, é possível afirmar que a Lei 10.639/2003 é contemplada e também que se aproxima mais da proposta de uma educação antirracista. Apesar de o primeiro texto apresentar o negro em uma situação de escravidão, o segundo texto propõe uma reflexão no sentido de combater o racismo e as atividades conduzem a esse objetivo.

4.4 Livro Identidade II

As próximas discussões apresentam algumas das abordagens identificadas no livro Identidade 2, seguindo os mesmos critérios estabelecidos para a análise.

Figura 19 – Navio e camburão

Foco no texto

Você vai ler, a seguir, um trecho da quinta parte de “O navio negro”, um dos poemas épicos da obra *Os escravos*, de Castro Alves. Nesse poema, publicado pela primeira vez em 1868, o poeta retrata o transporte de africanos escravizados ao Brasil, prática comercial proibida em 1850 com a Lei Eusébio de Queirós.

O navio negreiro

Canto V

Senhor Deus dos **desgraçados!**
Dizei-me vós, Senhor Deus!
Se é loucura... se é verdade
Tanto horror perante os céus...
Ó mar! por que não apagas
Co’a esponja de tuas vagas
De teu manto este borrão?...
Astros! noite! tempestades!
Rolai das imensidades!
Varrei os mares, tufão!

Quem são estes desgraçados,
Que não encontram em vós,
Mais que o rir calmo da turba
Que excita a fúria do algoz?
Quem são?... Se a estrela se cala,
Se a vaga à pressa **resvala**
Como um cúmplice fugaz,
Perante a noite confusa...
Dize-o tu, severa **musa**,
Musa **libérrima**, audaz!

56

Literatura

desgraçados: infelizes, desditosos.
resvala: passa, desliza.
musa: na mitologia da Grécia antiga, cada uma das nove deusas representadas por jovens belas, protetoras da arte e da ciência.
libérrima: superlativo de livre.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 56)

Figura 20 – Navio e camburão

São os filhos do deserto
Onde a terra esposa a luz.
Onde voa em campo aberto
A tribo dos homens nus...
São os guerreiros ousados,
Que com os tigres **mosqueados**
Combatem na solidão...
Homens simples, fortes, bravos.
Hoje miseros escravos
Sem luz, sem ar, sem razão...

São mulheres desgraçadas
Como **Agar** o foi também,
Que sedentas, **alquebradas**,
De longe... bem longe vêm...
Trazendo com **tíbios** passos,
Filhos e algemas nos braços,
N'alma — lágrimas de **fel**.
Como Agar sofrendo tanto
Que nem o leite do pranto
Tem que dar para Ismael...
[...]

Ontem a **Serra Leoa**,
A guerra, a caça ao leão,
O sono dormido à toa
Sob as tendas d'amplidão...
Hoje... o porão negro, fundo,
Infecto, apertado, imundo,
Tendo a peste por jaguar...
E o sono sempre cortado
Pelo **arranco** de um finado,
E o baque de um corpo ao mar...

Ontem plena liberdade,
A vontade por poder...
Hoje... cum'lo de maldade
Nem são livres pra... morrer...
Prende-os a mesma corrente
— Férrea, **lúgubre** serpente —
Nas rosas da escravidão,
E assim roubados à morte,
Dança a lúgubre **coorte**
Ao som do açoite... **Irrisão!**...
[...]

mosqueados: que têm o corpo salpicado de pintas ou manchas.
Agar: personagem bíblica que teria sido serva de Sara, esposa de Abraão, e mãe de Ismael, o primeiro filho do patriarca.
alquebradas: que andam curvadas em razão de cansaço ou doença.
tíbios: sem vigor, sem força.
fel: manifestação de amargura; azedume; ressentimento.
Serra Leoa: país localizado na região oeste do continente africano.
arranco: gemido de agonia.
lúgubre: que inspira grande tristeza.
coorte: conjunto numeroso de pessoas.
irrisão: escárnio, zombaria.

ALVES, Castro. O navio negreiro. Canto V. In: LAJOLO, Maria; CAMPEDELLI, Samira (comp.). Castro Alves. São Paulo: Abril Cultural, 1980. p. 63-63. (Literatura comentada).

O "Navio negreiro" em diálogo

O grupo O Rappa, na canção "Todo camburão tem um pouco de navio negreiro", dialoga com o poema do poeta condoreiro. Veja, a seguir, um trecho da letra da canção e, se possível, ouça a música na internet.

[...]
É mole de ver
Que em qualquer dura
O tempo passa mais lento pro negão
Quem segurava com força a chibata
Agora usa farda
Engatilha a macaca
Escolhe sempre o primeiro
Negro pra passar na revista
Pra passar na revista

Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
Todo camburão tem um pouco de navio negreiro
[...]

Momento de show de O Rappa, em Florianópolis, 2015.

TODO camburão tem um pouco de navio negreiro. Intérprete: O Rappa. Compositores: Alexandre Menezes; Marcelo Lobato; Faício; Marcelo Yukic; Nelson Meirelles. In: O RAPPAS - 1994. [S. l.]: WEA, 1994. CD, faixa 3. © Warner Chappell Edições Musicais Ltda.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 57)

Nesta coleção, a terceira geração romântica é apresentada em um capítulo à parte. A poesia de Castro Alves, maior representante brasileiro dessa geração, é apresentada seguida de uma introdução que classifica o poeta como um autor romântico que voltou a temática dos seus textos para o outro, tirando o foco da individualidade e tratando o tema da escravidão. Um trecho do poema Navio Nегreiro é apresentado para indicar a filiação do autor à poesia social. Em seguida, o material apresenta uma seção com um texto atual que dialoga com o poema mencionado.

Percebe-se a intenção de propor uma reflexão acerca do tema da escravidão. O texto do poeta condoreiro apresenta o negro em posição de escravizado, mas o texto do grupo O Rappa traz a questão para a atualidade apontando um problema social resultante da escravidão a que o Brasil submeteu as pessoas trazidas do continente africano. A frase “Todo camburão

tem um pouco de Navio Negreiro” dialoga com o poema de Castro Alves e aponta para problemas como o racismo estrutural ao discutir o problema da violência policial sofrida por homens negros no país. Essa relação entre os textos é importante, pois contribui para a discussão acerca da agressão do Estado diante de pessoas negras e evidencia o racismo presente na estrutura social nos dias de hoje.

Quadro 11 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Parcialmente
Representações da cultura negra	Não
Integração com a Lei 10.639/2003	Sim
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Sim

Fonte: Elaborado pela própria autora

Apesar de trazer dois textos de épocas diferentes e sugerir uma discussão sobre o racismo a partir da leitura, o material não encaminhou a discussão. Há um ponto positivo em trazer o texto d’O Rappa, grupo musical formado por pessoas negras e que discute os problemas sociais que atingem a comunidade negra de forma crítica e consciente, porém, a discussão ficou restrita à leitura e a condução da aula por conta do professor. Isso pode ser um problema se considerarmos que ainda existe a falha na formação de professores para a educação étnico-racial para conduzir o tema de forma correta.

Assim, é possível afirmar que há, na seção, a presença de autoria negra e parcialmente a discussão sobre o racismo. Também é parcial a integração com a Lei 10.639/2003, pois houve uma tentativa, mas ainda não ocorre de maneira efetiva. No texto 1, o negro é apresentado em situação de escravizado; já no texto 2, apesar de o negro ser apresentado em situação de violência policial, o que é uma condição humilhante, ele revela uma dura realidade que mostra continuidade de uma lógica que violenta corpos negros desde o Brasil colonial.

Figura 21 – Navio Negreiro e seus recursos de linguagem

3. b) Ela enfatiza o contraste vivido pelos negros escravizados, que, diferentemente do que experimentavam em liberdade, agora, no navio que os transporta, vivenciam uma situação de grande desespero: "Sem luz, sem ar, sem razão..."



Narcisa Amália
Nascida em 1852, em São João da Barra (RJ), Narcisa Amália de Oliveira Campos era filha de professores. Iniciou sua carreira nas letras com traduções para o português de obras literárias francesas e foi a primeira jornalista profissional do Brasil. Com vinte anos, publicou *Nebulosas* (1872), sua única obra de poesia. Esse livro de estreia foi bem recebido pela elite intelectual da época: D. Pedro II, Machado de Assis e Sílvio Romero, por exemplo, estavam entre os que celebraram a qualidade dos versos da jovem autora. O seu talento literário e a postura desafiadora em relação aos costumes conservadores da época despertaram animosidades, como a acusação de não ser a autora de *Nebulosas*, calúnia que só foi inteiramente desfeita no final dos anos 1940. Faleceu no Rio de Janeiro, em 1924.

1. O eu lírico de um poema pode se dirigir a alguém ou a algo que esteja presente ou ausente, que seja animado ou inanimado, concreto ou abstrato, para exprimir lamentos, pedidos ou censuras. Esse recurso retórico é uma figura de linguagem chamada **apóstrofe**.

a) Identifique as apóstrofes empregadas nas duas primeiras estrofes do poema. "Senhor Deus dos desgraçados", "Senhor Deus", "O mar", "Astros, noites, tempestades", "tufão", "severa musa", "musa libérrima, audaz".

b) Nessas duas estrofes, que pedidos o eu lírico faz a seus interlocutores? Primeiro, pede a Deus que diga se é "lucura" ou "verdade" todos os horrores vistos no navio. Depois, solicita aos elementos da natureza que reajam a esses horrores. Por fim, pede à "severa musa" que lhe diga quem são os "desgraçados" (infelizes, desditosos) a bordo do navio.

c) Que efeito o emprego das apóstrofes produz no texto? Maior expressividade, emoção e ênfase na abordagem do tema: a desonra da escravidão.

2. A partir da 3ª estrofe, há uma mudança de voz no poema.

a) De quem é essa nova voz? Da "severa musa".

b) Que informações essa voz introduz no poema? Justifique sua resposta com elementos do texto. Informações sobre o passado livre e vigoroso dos negros escravizados ("Homens simples, fortes, bravos"; "Ontem plena liberdade") e sobre a então atual condição de escravidão, degradação e miséria deles ("Hoje misérrimos escravos"; "São mulheres desgraçadas").

3. Na 3ª estrofe, há o retrato dos negros africanos.

a) Nessa estrofe, o eu lírico associa a ideia de liberdade a imagens que evocam luminosidade e movimento. Que palavras ou expressões sugerem luminosidade? E quais sugerem movimento? A luminosidade é sugerida em "a terra esposa a luz" e o movimento em "Onde voas em campo aberto (A tribo dos homens nus" e em "Combatem".

b) No último verso dessa estrofe, o poeta emprega uma gradação. Que efeito de sentido o uso dessa figura de linguagem produz no texto?

c) Nessa gradação, há a expressão "sem razão". Troque ideias com os colegas e o professor e depois responda no caderno: De acordo com o contexto, que sentidos podem ser atribuídos a essa expressão? Sugestão: Pode significar sem perspectivas de vida, sem senso lógico, como também sem consideração por parte daqueles que tiram a liberdade dos negros africanos.

4. Na 4ª estrofe, o poeta emprega, para retratar a figura da escravizada negra, simultaneamente, uma comparação e uma hipérbole.

a) Identifique e explique tais figuras de linguagem nessa estrofe.

b) Que efeito de sentido a hipérbole produz no texto? Ênfase no tom trágico da cena descrita pela musa.

5. Para retratar o navio negreiro, o poeta cria imagens que associam, simultaneamente, movimento e sonoridade.

a) Identifique na 5ª estrofe palavras ou expressões que representam essas imagens. "arranco de um finado" e "baque de um corpo ao mar".

b) O que a "dança", na 6ª estrofe, representa? Representa os movimentos que os negros escravizados fazem enquanto são açoitados.

c) Quem são os autores da "irrisão"? Explique. Os tripulantes, que, em torno do açoitamento, juntam-se para zombar do negro que está sendo castigado.

6. Esse poema foi escrito em um momento em que o tráfico de africanos escravizados estava proibido, mas a escravidão ainda encontrava-se em vigor no Brasil. Com base no estudo realizado, discuta com a turma: Que estratégias o poeta utiliza para convencer seu interlocutor de que a escravização de seres humanos era intolerável e deveria ser extinta? Ele emprega recursos bastante expressivos, criando, por meio de figuras de linguagem, imagens contrastantes, bem como cenas de grande impacto, que envolvem, além de elementos visuais, aspectos sonoros. Esse retrato expressivo ressalta, aos olhos e ouvidos do leitor/ouvinte, os horrores da escravidão, com o objetivo de sensibilizá-lo para a causa abolicionista.

Narcisa Amália
Ao longo de sua carreira, essa autora fluminense não só defendeu ideias republicanas e abolicionistas como também registrou os problemas enfrentados pela condição feminina, entre eles a dificuldade de acesso ao estudo e o preconceito contra mulheres artistas.

4. a) Primeiro, há comparação entre as escravizadas negras do navio e Agar. Em seguida, há emprego de hipérbole em "nem o leite do pranto / Tem que dar para Ismael"; ou seja, o sofrimento e a penúria das africanas escravizadas eram tão intensos que tudo dentro delas, até mesmo as lágrimas, acabou e secou, não restando nada para alimentar os filhos.

Figura 22 – Navio Negreiro e seus recursos de linguagem

Em *Nebulosas*, estão presentes traços estéticos das três gerações românticas. Em diálogo com poetas precedentes, da primeira e da segunda gerações, a obra de Narcisa apresenta poemas que expressam o estado de alma melancólico, a morte como a saída para as angústias, a valorização da subjetividade bem como a abordagem de temas como a exaltação da natureza, o amor à pátria e a saudade da infância. Há também poemas de cunho político e social, elemento característico da terceira geração romântica, que revela a consciência crítica da autora em relação ao momento histórico.

Foco no texto

O poema que você vai ler, a seguir, pertence à obra *Nebulosas*, de Narcisa Amália. Em determinadas estrofes, o eu lírico cede sua voz ao africano.

O africano e o poeta
Ao Dr. Celso Magalhães

Les esclaves... est-ce qu'ils ont des dieux?
Est-ce qu'ils ont des fils, eux qui n'ont point d'aïeux?

Lamartine

No canto tristonho
Do pobre cativo
Que elevo **furtivo**,
Da lua ao clarão;
Na lágrima ardente
Que escalda-me o rosto,
De imenso desgosto
Silente expressão;

Quem pensa? — O poeta
Que os **carmes** sentidos
Concerta aos gemidos
De seu coração.

— Deixei bem criança
Meu pátrio **valado**,
Meu ninho embalado
da Líbia no ardor;
Mas esta saudade
Que em meu **túmido** anseio
Lacera-me o seio
Sulcado de dor,

Les esclaves... est-ce qu'ils ont des dieux?/ Est-ce qu'ils ont des fils, eux qui n'ont point d'aïeux?; versos em francês que podem ser assim traduzidos: "Os escravos... têm deuses?/ Eles, que não têm antepassados, têm filhos?".

furtivo: disfarçado, que não se expõe.

carmes: quaisquer composições poéticas, como o poema e o canto.

concerta: coloca em harmonia.

valado: terreno, propriedade cercada ou defendida por valas.

túmido: que se avolumou, dilatou.

sulcado: atravessado, que vai de um lado a outro.

Literatura

59

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 59)

Figura 23 – Navio Negroiro e seus recursos de linguagem

Quem sente? — O poeta
Que o **elísio** **descerra**:
Que vive na terra
De místico amor!

— Roubaram-me **feros**
A fêrvidos braços;
Em rígidos laços
Sulquei vasto mar;
Mas este queixume
Do triste mendigo,
Sem pai, sem abrigo,
Quem quer escutar?...

— Quem quer? O poeta
Que os térreos mistérios
Aos **paços sidéreos**
Deseja elevar.

— Mais tarde entre as **brenhas**
Reguei mil **searas**
Co'as **bagas amaras**
Do pronto **revel**:
Das matas caíram
Cem troncos, mil galhos;
Mas esses trabalhos
Do braço **novel**.

Quem vê? — O poeta
Que expira em **arpejos**
Aos lúgubres beijos
Da fome cruel!

— Depois o castigo
Cruento, maldito,
Caiu no **proscrito**
Que o **simum crestou**:
Coberto de chagas,
Sem lar, sem amigos,
Só tendo inimigos...
Quem há como eu sou?!...

— Quem há?... O poeta
Que a chama divina
Que o **orbe** ilumina
Na fronte encerrou!

♦ **elísio**: lugar de felicidade, bem-aventurança.
descerra: abre, revela.
feros: que demonstram ferocidade, cruéis.
paços sidéreos: palácios celestiais.
brenhas: matas, selvas.
searas: campos de terra cultivada.
bagas: gotas.
amaras: amargas.
revel: que se revolta contra algo; rebelde.
novel: novo, jovem.
arpejos: acordes em que as notas são tocadas em sequência.
proscrito: exilado, degredado.
simum: vento forte, seco e quente (pode chegar a 54 °C) que atinge regiões desérticas do norte da África, como o Egito e a Líbia.
crestou: tornou escuro.
orbe: globo, esfera.



60

Literatura

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 60)

Figura 24 – Navio Negreiro e seus recursos de linguagem

— Meu Deus! ao **precito**
Sem crenças na vida,
Sem pátria querida,
Só resta tombar!
Mas... quem uma prece
Na **campa** do escravo
Que outrora foi bravo
Triste há de rezar?!...

— Quem há-de?... O poeta
Que a lousa obscura
Uma lágrima pura
Vai sempre orvalhar!?

AMÁLIA, Narcisa. *Nebulosas*. Rio de Janeiro: Gradiva, 2017. p. 130-132.

X Não escreva no livro.

precito; condenado.
campa: tûmulo, sepultura.

Modinha

A leitura de "O africano e o poeta" inspirou o regente e compositor brasileiro João Gomes de Araújo (1846-1943) a criar uma modinha homônima com o poema de Narcisa Amália.

A modinha, gênero musical muito apreciado no século XIX, é uma das raízes da música popular brasileira.

Partitura da modinha "O africano e o poeta", de João Gomes de Araújo e letra de Narcisa Amália.



- Enquanto no Classicismo, no Barroco e no Arcadismo destacava-se o gosto pelo soneto, considerado um tipo refinado de composição poética, no Romantismo, conforme você viu no capítulo anterior, os poetas se interessaram pela exploração de diferentes formas poéticas.
 - No poema de Narcisa Amália, a métrica empregada é típica das cantigas populares. Faça a escansão dos primeiros versos e identifique a métrica utilizada no poema.
Redondilha menor (cinco sílabas métricas).
 - Os versos estão organizados em oitavas alternadas por quadras; estas últimas funcionam no poema como um refrão. Qual é o esquema de rimas das oitavas e das quadras?
As oitavas têm o esquema de rimas ABBGDEEC e as quadras, FGGC.
 - Como você pode observar no boxe "Modinha", o poema "O africano e o poeta" foi musicado no século XIX. Os versos desse poema possuem métrica, rima e ritmo que constroem internamente a musicalidade do texto. O ritmo é construído pela alternância entre sílabas pronunciadas com maior e menor intensidade. Observe as sílabas acentuadas neste verso:
A 1ª oitava e a 1ª quadra do poema apresentam o mesmo esquema rítmico: acentuação na 2ª e na 5ª sílabas métricas dos versos.
Na/ **can**/to/ tris/**to**/n ho
2ª 5ª

Identifique e registre no caderno o(s) esquema(s) rítmico(s) da primeira oitava e da primeira quadra do poema em estudo.

 - Com base nas respostas anteriores, discuta com a turma e, depois, registre a resposta no caderno: Que efeito a musicalidade do poema produz junto ao leitor/ouvinte? Explique.
A musicalidade contribui para a experiência estética do leitor/ouvinte, uma vez que a sonoridade e o ritmo embalam e seduzem quem ouve ou lê o poema.
- Discuta as questões seguintes com a turma e registre suas respostas no caderno: No poema, o eu lírico manifesta determinados aspectos de sua subjetividade diante do mundo que o cerca.
 - Que sentimentos ele expressa na primeira oitava do poema? Por que ele se sente assim?
O eu lírico sente "imenso desgosto" por causa do triste lamento do africano escravizado.

Figura 25 – Navio Negreiro e seus recursos de linguagem

3. c) Expressa sentimentos de profunda tristeza, de saudade da terra natal, de dor, abandono, solidão, desproteção, temor ("Coberto de chagas/ Sem lar, sem amigos/ só tendo inimigos").
- b) Na última oitava do poema, que temor o eu lírico expressa? O que justifica suas inquietações? Justifique sua resposta com elementos do texto. O eu lírico teme pela vida do africano, uma vez que "sem crenças na vida" e "sem pátria", ou seja, sem elementos que fortaleçam sua identidade, nada mais lhe resta a não ser "tombar", morrer.
- c) Que traços da primeira e da segunda geração romântica podem ser observados nas duas últimas estrofes do poema? Justifique sua resposta com elementos do texto. Religiosidade cristã ("há de rezar"; "Meu Deus!"), morbidez e interesse pelo tema da morte ("lousa obscura"; "Só resta tombar!"); valorização das raízes históricas, nacionais ("sem pátria querida").
3. Na 2ª oitava do poema, há uma mudança de voz.
- a) De quem é essa voz? A voz é do africano escravizado.
- b) Que história essa voz narra ao longo do poema? Justifique sua resposta com elementos do texto. O africano narra o processo de sua escravização; roubado quando criança na Libia ("roubaram-me ferros"), seu país natal; transportado com grilhões no navio ("em rígidos laços/ Sulquei vasto mar"); submetido a duros trabalhos na lavoura e a castigos cruéis ("coberto de chagas").
- c) Que sentimentos essa voz expressa? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- d) Que efeito de sentido a presença dessa voz constrói no poema? Qual é o efeito dessa mudança de voz junto ao leitor/ouvinte? A presença da voz do africano, que narra sua história e expressa suas dores e violências sofridas em primeira pessoa, constrói um efeito de verdade para o que está sendo abordado e, por isso, causa maior impacto no leitor/ouvinte, pois ele se torna testemunha dos sofrimentos profundos.
4. Observe os seguintes versos extraídos das quatro primeiras quadras:
- Quem pensa? – o poeta 4. a) A função do poeta consiste em pensar, sentir, escutar, ver e expressar as dores dos que sofrem; portanto, o poeta tem uma função social, uma vez que, por meio de sua obra, lança luz sobre diferentes questões que diante dele se apresentam ("Concerta aos gemidos"; "Que expira em arpejos/ Aos lúgubres beijos/ Da fome cruel").
- Quem sente? – o poeta 6. a) Há o emprego da hipérbole em "Requei mil searas/ Co'as bagas amarelas/ Do pranto re-vel/ Das metas caram/Cem troncos, mil galhos". Ao dizer que o escravizado derrubou "cem troncos" e regou "mil searas" com suas lágrimas, são destacados a exaustão do trabalho e o grande sofrimento enfrentados pelo africano escravizado.
- Quem quer? – o poeta
- Quem vê? – o poeta
- Agora releia as estrofes a que esses versos se referem; depois, discuta com a turma as questões e registre as respostas no caderno:
- a) De acordo com os versos em destaque e as quadras às quais pertencem, em que consiste a função do poeta? Justifique sua resposta com elementos presentes no texto.
- b) No poema, as quadras se assemelham a um refrão: são iniciadas com perguntas parecidas, cujas respostas se iniciam sempre da mesma maneira. Que sentido esse recurso constrói no poema? As quadras que se assemelham a um refrão reforçam a importância do poeta na sociedade e sua função de ser um agente de transformação social.
5. O poema em estudo evoca, em seu início, outras vozes: ele é iniciado por uma epígrafe e, também, vem acompanhado de uma dedicatória. Epígrafe é uma citação breve colocada no início de um poema ou de um capítulo e sugere o tema que será abordado no texto.
- a) Leia, no glossário, a tradução da epígrafe, isto é, da citação próxima ao título, que constitui uma espécie de apoio temático ao poema. No caso, os versos são do poeta francês Lamartine (1790-1869) e responda: Que possível relação se pode estabelecer entre o poema em estudo e os versos do poeta francês?
- b) Narcisa Amália dedicou o poema ao "Dr. Celso de Magalhães", jurista maranhense e abolicionista que levou a julgamento uma baronesa, acusada de atentar contra a vida de uma pessoa escravizada. Pode-se dizer que essa dedicatória confirma a função do poeta expressa no poema? Justifique. Sim, pois, ao dedicar um poema sobre as mazelas da escravidão a um abolicionista que enfrentou a elite conservadora, Narcisa Amália se colocou como uma poeta que, por meio de sua arte, afirmava seu compromisso com a causa abolicionista e, aspirando à transformação social, buscava sensibilizar o leitor/ouvinte para a causa que defendia.
6. Para sensibilizar os leitores/ouvintes, o poeta utiliza também imagens bastante expressivas.
- a) Na 7ª estrofe há uma hipérbole para representar o trabalho do africano escravizado. Identifique e explique essa figura de linguagem.
- b) Que outra(s) imagem(ns) do poema chamou(aram) sua atenção? Compartilhe com a turma suas percepções estéticas e ouça as de seus colegas. Resposta pessoal. Incentive a troca de impressões acerca do poema: ele emocionou os estudantes?
- c) Com base no estudo realizado e em diálogo com a turma, conclua e registre sua resposta no caderno: Que estratégias o poeta utilizou para convencer seu leitor/ouvinte de que a escravidão vigente no país não podia mais ser tolerada? A presença da voz do africano e as imagens de seu sofrimento são recursos estéticos expressivos que podiam sensibilizar o leitor/ouvinte para a causa abolicionista.
5. a) Ambos os textos abordam aspectos da vida de pessoas escravizadas, como a perda de conexões com seus antepassados, observada no poema tanto no aspecto familiar quanto pátrio, e a espiritualidade que, no caso do poema em estudo, não é abordada com clareza.



62

Literatura

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 62)

As figuras acima (19 a 23) são atividades sobre o poema *Navio Negreiro* e seus recursos de linguagem, importantes para criar o impacto desejado para denunciar a escravidão, e conduzem a uma interpretação sobre a condição dos negros escravizados, que é o tema central do texto. Apesar de apresentar um texto atual em diálogo com o poema (trecho da música “Todo camburão tem um pouco de *Navio Negreiro*”), não houve uma atividade propondo essa interlocução, o que seria interessante por colocar uma voz e um posicionamento de autoria negra na discussão. O material traz ainda um outro poema abolicionista de uma escritora pouco

conhecida, o que é interessante por ser uma escritora representante desse período, o que é pouco comum, já que a maioria dos escritores que conseguiam reconhecimento eram homens. Narcisa Amália defende o fim da escravidão, e assim como Castro Alves, utiliza seus versos para denunciá-la. Porém, os autores tratam da questão da escravidão a partir um olhar externo, pois não representam o povo negro.

Quadro 12 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Não
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Não
Discussão sobre racismo / preconceito	Não
Representações da cultura negra	Não
Integração com a Lei 10.639/2003	Não
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Sim

Fonte: Elaborado pela própria autora

Entre os textos e atividades apresentados, mesmo se tratando da temática da escravidão, não há autores negros nem textos afro-brasileiros. Como já mencionado, não foi aproveitada a oportunidade, neste capítulo, de abordar a questão do racismo e não há menção à cultura negra. As atividades concentram-se principalmente no sofrimento decorrente da escravização, no contexto histórico e nos aspectos literários dos textos, sem estabelecer de forma mais evidente relações com a permanência do racismo na sociedade brasileira. Assim, a cultura negra aparece de maneira ainda bastante vinculada à escravidão e à condição de sofrimento.

Nesse contexto, é notável a tentativa de cumprir o que propõe a Lei 10.369/2003, mas isso não ocorre nesta seção, pois os textos são poemas de autoria não negra e denunciam a escravidão, mas não discutem o preconceito e apresentam o negro na condição de sofrimento.

Figura 26 – A escravização e o racismo no Brasil



A escravização de negros africanos na história do Brasil

No início deste capítulo, você leu e analisou textos literários escritos à época em que ainda havia negros escravizados no Brasil. Nesta seção, você vai refletir sobre a condição das pessoas negras ao longo da história do Brasil e procurar observar as relações entre a constituição da nossa sociedade, as leis e políticas de governo e seus impactos atualmente.

A que custo se constituiu a diversidade da sociedade brasileira? E de que forma essa constituição social repercute nos dias de hoje? Para pensar e discutir com a turma a respeito dessas e outras questões, leia, a seguir, dois trechos do texto “A escravização e racismo no Brasil, mazelas que ainda perduram”, da professora Eunice Prudente, da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo (USP).

[...]

Sem dúvida, a escravização de africanos e afrodescendentes foi o ponto contraditório do liberalismo à brasileira. A escravização em período áureo do liberalismo – que louvava a liberdade aliada ao principal objetivo da classe burguesa, o direito à propriedade privada – cresceu. Nos séculos XVII, XVIII e XIX as ideias liberais são introduzidas pelos jovens de famílias abastadas que estudavam na Europa, no entanto, aqui foram devidamente adaptadas. Nossa primeira Constituição foi a monárquica de 1824, considerada de cunho liberal, não fazia nenhuma referência ao sistema econômico adotado, pois era o escravizador chamado de escravocrata. O liberalismo de “casa” serviu aos salões e, portanto, nunca foi efetivamente aplicado.

[...]

Não há, nunca houve, nem haverá escravos. O ser humano, sob violência física ou simbólica, tem sido escravizado, mas não escravo. O escravo é um ser inerte convencido de sua inferioridade face ao opressor, subordinado em todas as esferas da vida. Isso, nenhum ser humano o é.

O que o mundo conhece sobre dominações – adiciono escravidão, escravatura, escravismo – são formas de violência, impedindo e opondo-se ao exercício da liberdade. Alguém, muitas vezes falseando amor ou proteção, submete pessoas. Em família, em uniões amorosas, observam-se formas suaves e racionais de escravizar o outro mediante formas de violências simbólicas. Violência simbólica, como pensada pelo sociólogo francês Pierre Bourdieu, constrange, submete e provoca dor moral.

A liberdade é condição da espécie humana, integra a nacionalidade dos humanos. Liberdade é oposição da escravização, posto que escravidão seja apenas a dominação de formas de escravização como vigentes na Antiguidade. [...] Somente pela **verve** violenta se escravizam pessoas. Pensa-se livremente, o direito de pensar é livre e assim absoluto. Ao direito, expressando o sentido do justo em sociedade, cabe garantir expressões do exercício dessa liberdade – seja ela de comunicação, locomoção, permanência ou crenças –, mas também é seu dever discipliná-lo.

[...]

♦ **verve**: vivacidade, entusiasmo.

PRUDENTE, Eunice. A escravização e racismo no Brasil, mazelas que ainda perduram. *Jornal da USP*, São Paulo, 10 jun. 2020. Disponível em: <https://tedit.net/qtox26>. Acesso em: 19 set. 2024.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 65)

Figura 27 - A escravização e o racismo no Brasil

1. Em seu texto, Eunice afirma que a escravização foi "o ponto contraditório do liberalismo à brasileira".

a) Quais princípios do liberalismo são citados no primeiro parágrafo do texto?
A liberdade aliada ao direito à propriedade privada.

b) E por que é possível afirmar, da perspectiva da autora, que houve uma contradição desses princípios e que o liberalismo "nunca foi efetivamente aplicado"? Porque os africanos escravizados nunca puderam usufruir de nenhum desses princípios, uma vez que não eram livres nem tinham propriedade privada.

2. Algumas palavras contrapostas têm o sentido explorado por Eunice no texto. Observe os pares a seguir:

escravizador – escravocrata	escravo – escravizado
-----------------------------	-----------------------

a) Troque ideias com os colegas e o professor e, com base no texto, explique a diferença de sentido existente entre as palavras que compõem cada um dos pares observados.

b) Que outras palavras da mesma família que essas são também empregadas no trecho lido?
escravidão, escravidão, escravidão, e escravidão.

Agora leia outro trecho do mesmo texto para responder às questões 3 a 5.

Durante seus quatro séculos, a escravização no Brasil fez também parte de um importante ciclo do sistema socioeconômico do capitalismo em sua fase mercantil, já alcançando a primeira industrialização. As relações brasileiras com a Inglaterra eram intensas, posto que os ingleses lucraram com o tráfico de pessoas, acumulando capital suficiente para aplicar em sua industrialização. Assim, no século XIX já não interessava à burguesia liberal inglesa a escravização. Necessitavam, sim, de mercados consumidores para suas manufaturas e se impunham entre os estados produtores com ampla campanha contra a "escravidão". No Brasil, no entanto, o tráfico prosseguiu ilegalmente, mesmo depois de criada a Lei de 7 novembro de 1831, que declarava livres os africanos importados após a proibição e incriminava os traficantes nos termos do artigo 179 do Código Criminal. E prossegue também depois de criada a Lei Eusébio de Queirós (Lei 581, de 4 de setembro de 1850). Certamente, imperavam interesses econômicos, visto que foram trazidos ilegalmente para o Brasil 560.000 africanos nesse período. A expressão "lei para inglês ver" advém dos descumprimentos da Lei Eusébio de Queirós.

[...]

Assim, mesmo conquistando a cidadania, os negros brasileiros passaram à invisibilidade, ausentes em todas as instituições públicas e privadas. Exceto nas cadeias públicas, manicômios e nas verdadeiras extensões das favelas e periferias das cidades brasileiras. No século XIX, os negros eram aproximadamente 53% da população nacional, mas permaneciam à margem do desenvolvimento. Como a imigração dos trabalhadores livres europeus iniciou-se em 1811, famílias trabalhadoras brancas e negros escravizados conviveram por quase cem anos. Ato normativo monárquico, manifestadamente racista, bem demonstram a opção por imigração de famílias e por determinadas regiões da Europa.

[...]

2. a) Primeiro par: a palavra **escravocrata** faz uso do sufixo grego **-crata**, que remete à ideia de "adepto ao poder/governo", ou seja, um escravocrata é alguém que defende o poder proporcionado pela posse de pessoas escravizadas. Já em **escravizador** há o sufixo **-dor**, que contém a ideia de "aquele que exerce uma ação" – no caso a de escravizar – conferindo à pessoa escravizadora maior responsabilidade por essa ação. No segundo par, **escravo** passa a ideia de alguém que se submete voluntariamente ao poder de outra pessoa, como se ser escravizado fosse uma característica inerente a quem estivesse nessa situação. Já no termo **escravizado**, participio do verbo **escravidar**, ressaltase o fato de que há alguém responsável pela ação de submeter o outro a essa condição, ou seja, essa condição não lhe é natural nem inerente, mas uma imposição proveniente do exterior.

Enquanto escravizados, as reações são as rebeliões e a formação de quilombos ou ações libertadoras; somente com os processos judiciais, propostos por Luís Gama, importante advogado dos negros perante os tribunais, houve a libertação de dezenas de escravizados. Quando na posição jurídica de libertos, os negros não votavam no legislativo monárquico e, constantemente, eram obrigados a esclarecer sua situação de cidadãos libertos, pois sem pre se suspeitava serem escravos fugidos. Ser negro no Brasil era ser escravo, portanto, para ser escravo e livre era preciso comprovar.

Assim, a legislação manifestadamente racista revela, por si, a monarquia escravizadora, mas também a república desigual, pois os primeiros decretos de Deodoro da Fonseca, de 1890, proibiam a imigração de africanos. Soma-se a isso a inexistência de qualquer política integradora para os negros brasileiros. [...]

PRUDENTE, Eunice. A escravização e racismo no Brasil, mazelas que ainda perduram. *Journal da USP*, São Paulo, 10 jun. 2020. Disponível em: <https://ted1.net/tx26>. Acesso em: 19 set. 2026.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 66)

Figura 28 – A escravização e o racismo no Brasil

4. b) Porque, segundo a autora, atos monárquicos da época manifestavam a preferência do governo pela imigração de famílias europeias brancas de determinadas regiões da Europa, enquanto as pessoas negras ficavam à margem da justiça e não podiam usufruir direitos básicos garantidos por lei.

3. No primeiro parágrafo do trecho, a autora aborda a relação do Brasil com a Inglaterra.

a) Por que, segundo o texto, no século XIX o tráfico de pessoas já não interessava à Inglaterra?
Porque à época a Inglaterra estava se industrializando e precisava de um mercado consumidor para comprar seus produtos.

b) Explique a origem e o sentido da expressão “lei para inglês ver”. Você já ouviu essa expressão em alguma situação? Comente com a turma.
O sentido de que algo não acontece de fato, é feito apenas como uma simulação. Resposta pessoal.

4. A autora comenta sobre o tratamento dado pelo governo brasileiro aos negros africanos ou afrodescendentes. Segundo o texto:

a) De que modo essas pessoas podiam reagir diante da falta de acolhimento do governo?

b) Por que, segundo a autora, a legislação brasileira seria “manifestadamente racista”?

5. Compare os dados do trecho lido com as seguintes informações, extraídas de censos realizados no Brasil no século XXI:

Com relação à composição em termos raciais e de gênero, 67% das pessoas que vivem em favelas são negras, 12% a mais do que a composição total de brasileiros e brasileiras, na qual o percentual é de 55%. Com relação ao gênero, 6,3 milhões de mulheres brasileiras vivem em favelas e 69% delas são negras. Portanto, é legítimo afirmar que favelas são territórios essencialmente negros onde prevalece a presença de mulheres negras.

MOTTA, Athayde; BRANDÃO, Rita Corrêa. Favelas – uma condição urbana de caráter nacional. *Ibase*, [s. l.], 20 jun. 2022. Disponível em: <https://tedit.net/xxnr7s>. Acesso em: 4 set. 2024.

Dos mais de 850 mil presos no país, cerca de 70% são negros, um universo de 470 mil pessoas. Os números escancaram o racismo estrutural no sistema prisional brasileiro. Os dados são de 2023 e estão no Anuário Brasileiro de Segurança Pública.

Segundo o documento, em nenhum momento da série histórica, iniciada em 2005, a representação racial se deu de modo diferente, sendo, portanto, um processo criminal que tem cor.

RIBEIRO, Renato. Estudo: 70% da população carcerária no Brasil é negra. *Agência Brasil*, Brasília, 19 jul. 2024. Disponível em: <https://tedit.net/afnfp>. Acesso em: 4 set. 2024.

a) A proporção de pessoas negras na sociedade brasileira variou muito ou pouco entre os séculos XIX e XXI? Justifique sua resposta com dados dos textos. Variou pouco: no século XIX, a população negra era de 53% e, no século XXI, é de 55%.

Necropolítica

“Necropolítica é a capacidade de estabelecer parâmetros em que a submissão da vida pela morte está legitimada. Para Mbembe, a necropolítica não se dá só por uma instrumentalização da vida, mas também pela destruição dos corpos. Não é só deixar morrer, é fazer morrer também. Esse poder de morte, esse necropoder, é um elemento estrutural no capitalismo neoliberal de hoje, atuando por meio de práticas e tecnologias de gerenciamento de morte de certos grupos e populações”, explica Mariana Castro, pesquisadora de necropolíticas da fronteira, mestra em políticas públicas e direitos humanos da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Espere-se que os estudantes observem que as práticas marginalizantes e violentas estão enraizadas na história colonial e escravocrata.

NECROPOLÍTICA. *Educação e Território*, [s. l.], 18 dez. 2020. Disponível em: <https://tedit.net/gssiv1>. Acesso em: 22 out. 2024.

ta do Brasil e, sob diferentes formas, continuam a se manifestar na contemporaneidade sob a égide da necropolítica. Ao longo de nossa história, africanos e afrodescendentes não conseguiram se estabelecer de forma apropriada na sociedade brasileira, uma vez que não foram acolhidos e integrados à sociedade por meio de políticas e ações dos governos, com fome a reflexão da professora Eunice. Assim, precisaram por conta própria encontrar meios de sobreviver e se estabelecer após a abolição da escravidão, o que ocorreu de forma

b) O filósofo camaronês Achille Mbembe (1957-), com base em estudos sobre as práticas do poder do Estado e das relações entre colonialismo, racismo e capitalismo, criou o conceito de necropolítica. Leia o boxe “Necropolítica”, relacione esse conceito às informações dos censos indicadas nesta seção e à discussão feita por meio das questões anteriores. Em seguida, troque ideias com os colegas e o professor e conclua: É possível considerar que as políticas resultantes das práticas do período colonial e a prática contemporânea da necropolítica impactam a situação de pessoas negras no Brasil nos dias atuais? Explique. desordenada e sem planejamento, dando origem a habitats que hoje correspondem às favelas. Além disso, o fato de mais de 70% dos presos no Brasil serem negros também pode ser vinculado ao preconceito racial, ao não reconhecimento dos direitos cidadãos da população negra e à falta de condições dignas de sobrevivência dadas aos africanos escravizados mesmo após a abolição. Essa lógica de controle e exclusão demonstra, portanto, como a necropolítica é uma continuação das estruturas de poder e de opressão estabelecidas desde o período colonial.

67

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 67)

A seção “Entre saberes: ciências humanas e sociais aplicadas” é um conteúdo interdisciplinar, e neste capítulo traz um artigo que apresenta uma discussão sobre a escravização e o racismo no Brasil, demarcando a diferença entre os termos escravo e escravizado e pontuando ainda que “não há, nunca houve e nunca haverá escravos.”

A autora deixa muito claro que o povo negro foi submetido de forma violenta e cruel a um sistema escravizador. Ela é professora da faculdade de direito da USP e tem seu lugar de fala em relação à temática apresentada. Eunice Pontes é militante e atuante nos Direitos

Humanos sobretudo nas causas feminista e negra⁵ e aponta o reflexo da escravização nos dias atuais. No texto, a discussão é aprofundada ao apontar a invisibilidade do negro nas instituições públicas em oposição da manutenção da opressão quando, ao serem impedidos de acessar direitos básicos e a falta de políticas integradoras contribuem para o racismo e a marginalização dessa população.

Quadro 13 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Parcialmente
Integração com a Lei 10.639/2003	Sim
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Não

Fonte: Elaborado pela própria autora

A seção cumpre o que propõe a Lei 10.639/2003 ao trazer um texto de autoria negra que discute questões referentes ao escravismo e ao racismo na sociedade brasileira. Nesse artigo, a discussão é baseada em fatos e argumentos históricos, o que comprova o posicionamento da autora. Assim, o negro é apresentado baseado nesses dados. As atividades, além de direcionarem a interpretação e entendimento do texto, apresentam outros textos que complementam as discussões trazidas por Pontes. São dados extraídos do censo, que comprovam o número da população negra no Brasil (maioria) e a contradição resultante das desigualdades sociais decorrente desse passado denunciado.

⁵ Conforme exposto em: <https://direito.usp.br/professora/baa53b907082-eunice-aparecida-de-jesus-prudente> Acesso em 7 ago 2026.

Figura 29 – Maria Firmina

Maria Firmina dos Reis

A obra da autora maranhense está entre as primeiras da literatura afro-brasileira, e seu romance *Úrsula* (1859), em particular, é considerado um precursor da temática abolicionista na literatura brasileira, antecedendo, por exemplo, o *Navio negreiro* (1880) de Castro Alves (1847-1871). Assim, embora apresente marcas da segunda geração romântica, como traços góticos, sua obra também contempla características da terceira geração, uma vez que é marcada pela exploração de temas sociais. Além de *Úrsula*, a abordagem abolicionista é um traço marcante da autora em outros textos, como o conto “A escrava” e o *Hino da libertação dos escravos* (1888).

Maria Firmina dos Reis

Nascida em 1825 (ou 1822), na ilha de São Luís, no Maranhão, Maria Firmina dos Reis era afrodescendente e, acredita-se, filha da escravizada liberta Leonor Felipa dos Reis. Foi uma mulher abolicionista, poeta, romancista, compositora e professora, chegando a abrir uma escola mista e gratuita na cidade de Guimarães (MA). Colaborou de maneira assídua com poemas e contos em jornais e revistas, como *Eco da juventude*, *A revista maranhense*, *A verdadeira marmota*, *Porto livre*, *Jardim dos maranhenses*, entre outros.

Quando publicou o romance *Úrsula* assinou-o apenas como “Uma maranhense”, a fim de preservar sua identidade. Essa obra tornou-se, recentemente, um clássico da autora, por representar a subjetividade dos africanos trazidos ao Brasil e de seus descendentes, algo incomum na época de sua publicação. Em prosa, outras obras da autora são o romance *Gupeva* (1861) e o conto “A escrava” (1887); em versos, publicou *Cantos à beira mar* (1871).

Maria Firmina dos Reis faleceu em Guimarães, em 1917, aos 92 (ou 95) anos.



Retrato falado de Maria Firmina dos Reis (2012), desenho de Tony Alves.

Outro traço da prosa de Maria Firmina dos Reis é o uso abundante de travessões e de vírgulas bem como a separação entre sujeito e predicado, características que vêm sendo mantidas em determinadas edições contemporâneas de sua obra, com a finalidade de preservar a provável reprodução da fala da escritora.

Em *Úrsula*, alguns traços da estética gótica observados são a presença da morte, do incesto, da loucura e, sobretudo, da violência física e psicológica. As figuras femininas, puras, virtuosas, são retratadas de maneira idealizada, enquanto os homens transgressores são violentos e tirânicos, não medindo esforços para atingir seus desígnios. As pessoas escravizadas e as mulheres livres são as vítimas da perseguição dos vilões.

Figura 30 - Maria Firmina



mancebo: rapaz, jovem.
ditosa: feliz, afortunada.

Na trama, a personagem-título é filha da viúva Luísa B., mulher adoe-
cida que necessita de cuidados constantes, e de Paulo B., que fora
assassinado pelo cunhado Fernando P. em tempo anterior ao presen-
te da narrativa. O enredo aborda o triângulo amoroso entre Úrsula, seu
amado Tancredo e o tio Fernando, apaixonado pela sobrinha. Em torno
desses personagens, o romance ganha força com a perspectiva abo-
licionista, abordada com o retrato dos dramas pessoais das pessoas
escravizadas narrados individualmente.

Foco no texto

No capítulo IX de *Úrsula*, a africana Susana narra sua história de vida
a Túlio, um jovem afrodescendente que fora criado por ela na fazenda
dos pais de Úrsula e que fora liberto por Tancredo recentemente. Leia,
a seguir, um trecho desse capítulo:

A preta Susana

[...]

— Tu! tu livre? ah não me iludas! — exclamou a velha africana
abrindo uns grandes olhos. Meu filho, tu és já livre?...

— Iludi-la! — respondeu ele, rindo-se de felicidade — e para
quê? Mãe Susana, graças à generosa alma deste **mancebo** sou hoje
livre, livre como o pássaro, como as águas; livre como o éreis na
vossa pátria.

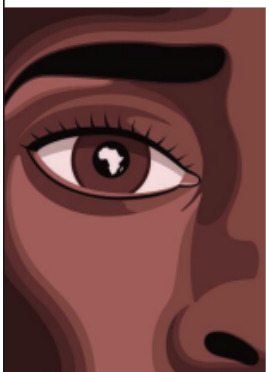
Estas últimas palavras despertaram no coração da velha escri-
va uma recordação dolorosa; soltou um gemido magoado, curvou a
fronte para a terra, e com ambas as mãos cobriu os olhos.

Túlio olhou-a com interesse; começava a compreender-lhe os
pensamentos.

— Não se aflija — disse — Para que essas lágrimas? Ah! perdoe-
-me, eu despertei-lhe uma ideia bem triste!

A africana limpou o rosto com as mãos, e um momento depois
exclamou:

— Sim, para que estas lágrimas?!... Dizes bem! Elas são inúteis,
meu Deus; mas é um tributo de saudade, que não posso deixar de
render a tudo quanto me foi caro! Liberdade! Liberdade... ah! eu a
gozei na minha mocidade! — continuou Susana com amargura —
Túlio, meu filho, ninguém a gozou mais ampla, não houve mulher
alguma mais **ditosa** do que eu. Tranquila no seio da felicidade, via
despontar o sol rutilante e ardente do meu país, e louca de prazer
a essa hora matinal, em que tudo aí respira amor, eu corria às des-
carnadas e arenosas praias, e aí com minhas jovens companheiras,



136 **Literatura**

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 136)

Figura 31 - Maria Firmina

brincando alegres, com o sorriso nos lábios, a paz no coração, divagávamos em busca das mil conchinhas, que bordam as brancas areias daquelas vastas praias. Ah! meu filho! Mais tarde deram-me em matrimônio a um homem, que amei como a luz dos meus olhos, e como penhor dessa união veio uma filha querida, em quem me revia, em quem tinha depositado todo o amor da minha alma: — uma filha, que era a minha vida, as minhas ambições, a minha suprema ventura, veio selar a nossa tão santa união. E esse pai de minhas afeições, e esse esposo querido, essa filha tão extremamente amada, ah Túlio! Tudo me obrigaram os bárbaros a deixar! Oh! tudo, tudo até a própria liberdade!

Estava extenuada de aflição, a dor era-lhe viva, e **assoerbava**-lhe o coração.

— Ah! pelo céu! — exclamou o jovem negro enternecido — sim, pelo céu, para que essas recordações!?

— Não matam, meu filho. Se matassem, há muito que morreria, pois vivem comigo todas as horas.

Vou contar-te o meu cativeiro.

Tinha chegado o tempo da colheita, e o milho e o inhame e o **mendubim** eram em abundância nas nossas roças. Era um destes dias em que a natureza parece entregar-se toda a brandos **folgares**, era uma manhã risonha, e bela, como o rosto de um infante, entretanto eu tinha um peso enorme no coração. Sim, eu estava triste, e não sabia a que atribuir minha tristeza. Era a primeira vez que me afligia tão incompreensível pesar. Minha filha sorria-se para mim, era ela gentilzinha, e em sua inocência semelhava um anjo. Desgraçada de mim! Deixei-a nos braços de minha mãe, e fui-me à roça colher milho. Ah! nunca mais devia eu vê-la...

Ainda não tinha vencido cem **braças** de caminho, quando um assobio, que repercutiu nas matas, me veio orientar acerca do perigo iminente, que aí me aguardava. E logo dois homens apareceram, e amarraram-me com cordas. Era uma prisioneira — era uma escrava! Foi **embalde** que supliquei em nome de minha filha, que me restituissem a liberdade: os bárbaros sorriam-se das minhas lágrimas, e olhavam-me sem compaixão. Julguei enlouquecer, julguei morrer, mas não me foi possível... a sorte me reservava ainda longos combates. Quando me arrancaram daqueles lugares, onde tudo me ficava — pátria, esposo, mãe e filha, e liberdade! Meu Deus! O que se passou no fundo de minha alma, só vós o pudestes avaliar!...

Meteram-me a mim e a mais trezentos companheiros de infortúnio e de cativeiro no estreito e infecto porão de um navio. Trinta dias de cruéis tormentos, e de falta absoluta de tudo quanto é mais necessário à vida passamos nessa sepultura até que abordamos as praias

X Não escreva no livro.

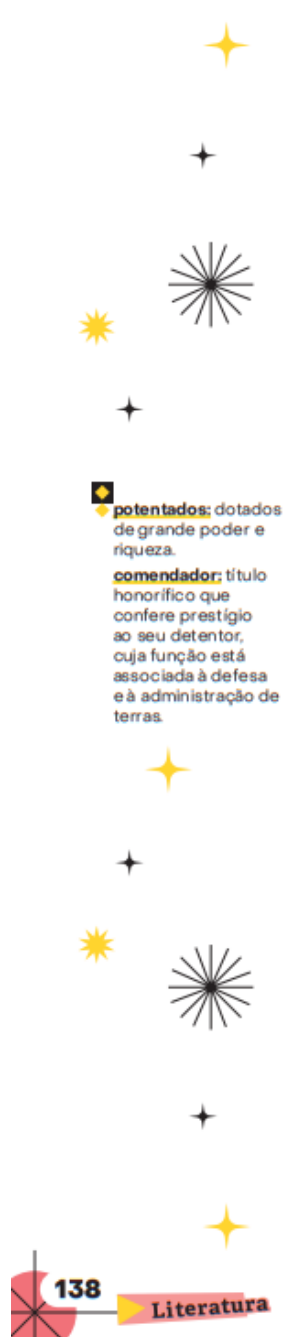


assoerbava: oprimia, dominava.
mendubim: amendoim, do tupi *manduwi*.
folgares: alegrias, regozijos.
braças: medida que corresponde a 3,052 metros.
embalde: em vão, inutilmente.



Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 137)

Figura 32 - Maria Firmina



brasileiras. Para caber a mercadoria humana no porão fomos amarrados em pé e para que não houvesse receio de revolta, acorrentados como os animais ferozes das nossas matas, que se levam para recreio dos **potentados** da Europa. Davam-nos a água imunda, podre e dada com mesquinhez, a comida má e ainda mais porca: vimos morrer ao nosso lado muitos companheiros à falta de ar, de alimento e de água. É horrível lembrar que criaturas humanas tratem a seus semelhantes assim e que não lhes doa a consciência de levá-los à sepultura asfixiados e famintos!

Muitos não deixavam chegar esse último extremo — davam-se à morte.

Nos dois últimos dias não houve mais alimento. Os mais insofribles entraram a vozejar. Grande Deus! Da escotilha lançaram sobre nós água e breu fervendo, que escaldou-nos e veio dar a morte aos cabeças do motim.

A dor da perda da pátria, dos entes caros, da liberdade foi sufocada nessa viagem pelo horror constante de tamanhas atrocidades.

Não sei ainda como resisti — é que Deus quis poupar-me para provar a paciência de sua serva com novos tormentos que aqui me aguardavam.

O **comendador** P... foi o senhor que me escolheu. Coração de tigre é o seu! Gelei de horror ao aspecto de meus irmãos... os tratos, por que passaram, doeram-me até o fundo do coração! O comendador P... derramava sem se horrorizar o sangue dos desgraçados negros por uma leve negligência, por uma obrigação mais tibiamente cumprida, por falta de inteligência! E eu sofri com resignação todos os tratos que se dava a meus irmãos, e tão rigorosos como os que eles sentiam. E eu também os sofri, como eles, e muitas vezes com a mais cruel injustiça.

Pouco depois casou-se a senhora Luísa B..., e ainda a mesma sorte: seu marido era um homem mau, e eu suportei em silêncio o peso do seu rigor.

E ela chorava, porque doía-lhe na alma a dureza de seu esposo para com os míseros escravos [...]

O senhor Paulo B... morreu, e sua esposa, e sua filha procuraram em sua extrema bondade fazer-nos esquecer nossas passadas desditas! Túlio, meu filho, eu as amo de todo o coração, e lhes agradeço: mas a dor, que tenho no coração, só a morte poderá apagar! — Meu marido, minha filha, minha terra... minha liberdade...

E depois ela calou-se, e as lágrimas, que lhe banhavam o rosto rugoso, gotejaram na terra.

REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Florianópolis: Ed. Mulheres; Belo Horizonte: PUC Minas, 2004. p. 114-119.

Figura 33 - Maria Firmina

1. a) O narrador é onisciente, uma vez que narra em terceira pessoa e conhece tudo o que ocorre na história, inclusive o estado mental e emocional dos personagens, como pode ser observado no trecho: "Estava extenuada de aflição, a dor era-lhe viva, e esbofetelava-lhe o coração".

1. Observe, no texto em estudo, as vozes do narrador e dos personagens.

a) Que ponto de vista é adotado na narrativa? Justifique sua resposta com elementos do texto.

b) Ao contrário do que ocorria no romance romântico da época, Maria Firmina dos Reis valorizou os personagens africanos e afrodescendentes. Explique essa afirmação considerando a relação entre as vozes do narrador e dos personagens no texto em estudo.

O narrador cede sua voz à personagem Susana para que ela narre, em 1ª pessoa, a história de sua captura e posterior escravização. No texto em estudo, a voz de Susana ocupa praticamente toda a narrativa, o que faz com que a personagem e seus dramas ganhem relevância.

2. Releia estes trechos do texto em estudo:

• Mãe Susana, graças à generosa alma deste mancebo sou hoje livre, livre como o pássaro, como as águas; **livre como o éreis na vossa pátria.**

• Liberdade! Liberdade... ah! eu a gozei na minha mocidade! — continuou Susana com amargura — Túlio, meu filho, **ninguém a gozou mais ampla**, não houve mulher alguma mais ditosa do que eu.

Nesses trechos, Túlio e Susana falam a respeito da liberdade e, como você pode observar nas frases em destaque, comparam experiências de liberdade.

5. a) Ele é parte do sistema escravista que optime e desumaniza, de maneira bárbara e cruel, os africanos.

a) Ambos os personagens foram escravizados, mas suas origens e suas experiências com o processo de escravização são diferentes. Em que consistem tais diferenças? Susana é uma mulher de origem africana que era livre e foi escravizada, enquanto Túlio é um afrodescendente que nasceu escravizado e foi libertado na juventude.

b) Considerando a resposta anterior, troque ideias com a turma e responda no caderno: Por que a percepção de liberdade é diferente para cada um dos personagens?

Como Túlio nasceu escravizado, ele pensa que a liberdade que usufrui agora, de um libertado, é semelhante à de uma pessoa que nasceu livre; diferentemente, Susana, que nasceu livre e foi escravizada, percebe que liberdade plena é aquela com a qual você nasce.

3. Susana narra fatos de sua vida na mocidade e os últimos advenços na África, sua terra natal.

a) Antes de ser capturada, de que maneira a vida de Susana era social e economicamente estruturada? Susana tinha uma família, constituída pelo marido, pela filha ainda pequena e pela mãe, e sua subsistência vinha do trabalho da agricultura, particularmente da cultura do milho, inhame e amendoim.

b) O termo **bárbaro**, que designa rude, selvagem, incivilizado, foi amplamente empregado pelos colonizadores para se referir aos povos colonizados, como os africanos e seus descendentes. Na fala de Susana, a quem ela se refere ao empregar o termo **bárbaro**?

Ela emprega o termo **bárbaro** para se referir aqueles que sequestraram e escravizaram os africanos.

c) O modo de vida na África, retratado por Susana, sugere quem deveria ou não ser chamado de bárbaro? Explique.

Sim. O modo de vida estruturado na África, envolvendo constituição familiar e trabalho para seu sustento, nada tem a ver com a acepção de **bárbaro**; o mesmo não ocorre com aqueles cujas ações privaram o outro de sua liberdade, de sua terra natal e de sua família.

4. Na sequência da narrativa, Susana narra como foi trazida ao Brasil Colônia.

a) Identifique e explique a figura de linguagem utilizada no texto para retratar o navio que a transportou.

Há o emprego da metáfora **sepultura** para retratar o navio que a transportou, uma vez que, como uma sepultura pelo mar, levou muitos africanos à morte, por assassinato, suicídio, fome e doenças, devido às condições desumanas, cruéis e insalubres a que foram submetidos.

b) Susana se refere aos africanos presos no porão do navio como "mercadoria humana". Que efeito de sentido o uso dessa metáfora produz no texto? Ela intensifica a desumanização a que os africanos foram submetidos no navio, durante a travessia, sugerindo que foram reduzidos a uma condição de objeto, algo que pode ser comprado, transportado e vendido; assim, a metáfora intensifica e denuncia a crueldade e a exploração inerentes ao sistema escravista.

5. Em seu relato, Susana também retrata sua chegada ao mundo em que passaria a viver.

a) Considerando a maneira como comendador P... é retratado por Susana, o que ele representa no processo de escravização dos africanos? Justifique sua resposta com elementos do texto.

e seus descendentes: "[...] derramava sem se horridizar o sangue dos desgraçados negros por uma leve negligência [...]"

b) E o que Luísa B... representa no contexto da narrativa de Susana? Justifique sua resposta com elementos do texto.

Representa a figura que também é alvo da opressão e da submissão, e que ampara as pessoas escravizadas: "[...] casou-se a senhora Luísa B..., e ainda a mesma sorte: seu marido era um homem mau [...]"

E ela chorava, porque doía-lhe na alma a dureza de seu esposo para com os misérrimos escravos."

6. A violência, o medo e o horror são traços característicos da prosa gótica. Tendo em vista os poemas abolicionistas de Narcisa Amália e de Castro Alves, estudados anteriormente, troque ideias com a turma e responda no caderno: Pode-se dizer que a violência, o medo e o horror presentes na narrativa de Susana, no romance *Úrsula*, são apenas traços característicos da prosa gótica? Explique.

Não. A violência, o medo e o horror presentes na narrativa de Susana ganham dimensão mais social no romance *Úrsula*, uma vez que, assim como os poemas de Narcisa Amália e Castro Alves, dialoga com situações reais que historicamente foram vivenciadas primeiramente pelos africanos e depois pelos seus descendentes. Dessa maneira, a violência e o horror abordados estão profundamente enraizados na experiência histórica.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 139)

As figuras das páginas acima, de 28 a 32 são dedicadas à escritora romancista Maria Firmina dos Reis, apontada no material como uma das primeiras escritoras da literatura afro-brasileira abordando temáticas da segunda e da terceira geração romântica, destacando-se como defensora da causa abolicionista. *Úrsula*, seu romance mais conhecido, ganha grande importância no cenário da literatura brasileira por “representar a subjetividade dos africanos trazidos ao Brasil e de seus descendentes, algo incomum na época de sua publicação”. *Úrsula* deu voz aos personagens negros escravizados. Aqui, há uma autora negra, que em seu romance

dá voz e protagonismo aos escravizados, que mesmo em situação de sofrimento, apresentam sua própria história desde que foram retirados da liberdade de sua terra natal.

A presença de Maria Firmina dos Reis representa um avanço importante, sobretudo por inserir no ensino de literatura a produção de uma mulher negra, afrodescendente e abolicionista, pouco contemplada pelo cânone literário escolar. Ao apresentar Úrsula e destacar o pioneirismo da autora na literatura afro-brasileira e na abordagem da temática abolicionista, o material contribui para ampliar as referências literárias dos estudantes e para questionar uma tradição predominantemente masculina e branca. Além disso, a escolha do episódio “A preta Susana” é significativa, porque permite que a experiência da escravização seja narrada a partir da perspectiva de uma mulher africana escravizada. Susana não aparece apenas como vítima: ela possui memória, história, vínculos familiares, afetos e uma concepção própria de liberdade, construída a partir da vida que levava antes de ser sequestrada e trazida para o Brasil. Dessa forma, sua narrativa recupera uma humanidade frequentemente apagada nas representações tradicionais da população negra escravizada.

As atividades propostas também apresentam aspectos bastante positivos. Em vez de se restringirem à identificação de características estilísticas ou de elementos próprios do Romantismo, elas conduzem o estudante à análise das relações raciais e das condições impostas pelo sistema escravista. A última atividade é uma proposta de comparação entre o texto de Maria Firmina dos Reis e os poemas de Castro Alves e Narcisa Amália, também escritores abolicionistas que escreveram sobre a escravidão. Uma atividade interessante para refletir a credibilidade da autoria negra, sem desprezar os outros autores.

Assim, tanto a escolha de Maria Firmina dos Reis quanto a maneira como as atividades são construídas contribuem para uma abordagem mais crítica da literatura afro-brasileira e dialogam de forma bastante produtiva com uma perspectiva de educação antirracista.

Quadro 14 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Parcialmente
Integração com a Lei 10.639/2003	Sim
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Parcialmente

Fonte: Elaborado pela própria autora

As atividades propostas evidenciam avanços na abordagem da literatura afro-brasileira, especialmente pela presença de Maria Firmina dos Reis e pela valorização da voz de Susana. As atividades promovem reflexões sobre escravidão, racismo e violência, embora a representação da população negra ainda apareça parcialmente vinculada ao sofrimento e ao contexto da escravização.

Figura 34 – Cruz e Souza

Simbolismo

As ideias que norteiam o Simbolismo, ao se apoiar sobre as grandezas da natureza, buscam revelar o invisível, o que está além da realidade cotidiana, o pré-consciente (onde estão as memórias não reprimidas) e o inconsciente, que abrange também os domínios anteriores. A função do inconsciente é armazenar ideias e memórias poderosas ou dolorosas demais, ou que estão além da capacidade da mente consciente processá-las.

Sob influência das obras de poetas franceses como Baudelaire e Verlaine, o Simbolismo se iniciou no Brasil em 1893, com a publicação de *Missal* (poemas em prosa) e *Broquéis* (poemas em versos). As duas obras foram escritas por Cruz e Sousa, considerado o mais representativo poeta simbolista. Destacaram-se, ainda, no movimento os poetas Alphonsus de Guimaraens (1870-1921), Emiliano Pernetta (1866-1921), Dario Veloso (1869-1937) e Pedro Kilkerry (1885-1917).

Cruz e Sousa

No início deste capítulo você conheceu alguns aspectos da poesia simbolista de Cruz e Sousa, mas a obra dele vai além do cultivo dessa estética literária, uma vez que também expressa uma subjetividade construída a partir da condição de ser negro na sociedade brasileira de seu tempo.

Historicamente, o poeta viveu em uma época de tomada de consciência em relação ao preconceito e à discriminação racial e, nesse contexto, Cruz e Sousa não apenas se posicionou como um sujeito negro nos textos literários, como também abordou os dramas por ele vivenciados. O poeta atuou na campanha abolicionista, participando de conferências e publicando artigos contra a escravidão, e manifestou sua insatisfação a respeito da situação dos negros em textos literários como "Pandemonium", "Litania dos pobres", "Dor negra", "Consciência tranquila", "Emparedado" e "Crianças negras". Dada a postura que assumiu em seus textos literários, Cruz e Sousa, além de ser o principal representante da literatura simbolista no Brasil, é considerado um dos precursores da literatura afro-brasileira, conforme você poderá observar a seguir.



Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 253)

Figura 35 - Cruz e Souza



Retrato de Cruz e Souza feito por M. J. Garnier para a coletânea *Sonetos brasileiros (edição completa)*; desenhos dos sonetos 135 a 176, organizada por Laudelino Freire, 1913.

Cruz e Sousa

João da Cruz e Sousa (1861-1898) nasceu em Nossa Senhora do Desterro, atual Florianópolis (SC).

Os pais dele eram alforriados, isto é, escravizados que foram libertos por meio de uma carta de alforria. Cruz e Sousa teve acesso à educação formal até a morte de seus padrinhos, quando teve de deixar os estudos.

Na imprensa catarinense, ele colaborou com textos em que se manifestava contra a escravidão e o preconceito racial, de que foi vítima em mais de uma ocasião. Cruz e Sousa teve que lidar, ao longo de sua vida, com falta de reconhecimento, pobreza, a morte de seus filhos e problemas de saúde. Uma parte considerável de sua produção simbolista expressa o pessimismo e a angústia que marcaram sua existência.

Quando se mudou para o Rio de Janeiro, entrou em contato com as obras de Verlaine e de Baudelaire e liderou o primeiro grupo de simbolistas brasileiros. Colaborou de maneira irregular em jornais e revistas cariocas.

Foco no texto

Recomendamos a leitura do poema em grupos ou em duplas.

Leia, a seguir, um trecho do poema “Crianças negras”, de Cruz e Sousa, publicado postumamente na obra *Últimos sonetos* (1905). No início, o eu lírico faz como que um apelo à Poesia, pedindo-lhe que, com sua capacidade de expressar o mundo em sua grandeza, o ajude a olhar as crianças negras, pequeninas, mas pungentes em sua dor.

Crianças negras

[...]

[Eu quisera estar] Preso à cadeia das estrofes que amam,
que choram lágrimas de amor por tudo,
que, como estrelas, vagas derramam
num sentimento doloroso e mudo.

Preso à cadeia das estrofes quentes
como uma **forja** em labaredas acesa
para cantar as épicas **frementes**
tragédias **colossais** da Natureza.

Para cantar a angústia das crianças!
Não das crianças de cor de oiro e rosa,
mas dessas que o **vergel** das esperanças
viram secar, na idade luminosa.

forja: instrumento de metal.
frementes: trêmulos, agitados.
colossais: que têm grandes proporções.
vergel: pomar.

254

Literatura

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 254)

Figura 36 – Cruz e Sousa

Das crianças que vêm da negra noite,
dum leite de venenos e de treva,
dentre os dantescos círculos do açote,
filhas malditas da desgraça de Eva.

E que ouvem pelos séculos afora
o carrilhão da morte que regela,
a ironia das aves rindo à aurora
e a boca aberta em uivos da procela.

Das crianças vergõntes dos escravos,
desamparadas, sobre o caos à toa
e a cujo pranto de mil peitos bravos,
a harpa das emoções palpita e soa.

Ó bronze feito carne e nervos, dentro
do peito, como em jaulas soberanas,
ó coração! És o supremo centro
das avalanches das paixões humanas.

Como um clarim as gargalhadas vibra,
vibra também eternamente o pranto
dentre o riso e o pranto te equilibra
de forma tal, que a tudo dás encanto.

És tu que à piedade vens descendo,
como quem desce do alto das estrelas
e a púrpura do amor vais estendendo
sobre as crianças, para protegê-las.

És tu que cresces como o oceano, e cresces
até encher as curvas dos espaços
e que lá, coração, lá resplandeces
e todo te abres em maternos braços.

Te abres em largos braços protetores,
em braços de carinho que as amparam,
e elas, crianças, tenebrosas flores,
tórridas urzes que petrificaram.

 Não escreva no livro.

 **dantescos**: que causam terror, sofrimento, tal como em cenas da obra *A divina comédia*, de Dante Alighieri.

açote: golpe, pancada, castigo.

desgraça de Eva: referência a Eva, que, segundo a Bíblia, foi a primeira mulher criada por Deus. Ela comeu o fruto proibido e, por isso, foi expulsa do paraíso.

carrilhão: conjunto de sinos que tocam ao mesmo tempo.

regela: que se torna gelado; no poema, o mesmo que *paralisa*.

procela: tormenta, temporal.

vergõntes: proles, rebentos.

bronze: no poema, o mesmo que sino.

clarim: instrumento de sopro, feito de metal, cujo som é claro e estridente.

urzes: pequenos arbustos com flores coloridas.



Literatura

255



Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 255)

Figura 37 – Cruz e Sousa

3. a) As metáforas e comparações sugerem que o coração é o centro das mais intensas emoções do ser humano ("como um clarim as gargalheiras vibram", "és o supremo centro das avelançadas das paixões humanas").

◆ **agulhão**: ponta de ferro, perfurante, colocada na extremidade de uma vara.

atroz: cruel, de enorme gravidade.

gargalheira: espécie de coleira usada para sujeitar escravizados rebeldes, fugitivos.

falange: multidão, legião.

3. b) O coração lhe desperta a piedade ("És tu que à piedade vens descendo") e o desejo de amparar e proteger as crianças negras ("e todo te abres em maternos braços / Te abres em largos braços protetores, / em braços de carinhão que as amparam").

As pequeninas, tristes criaturas
ei-las, caminham por desertos vagos,
sob o **agulhão** de todas as torturas,
na sede **atroz** de todos os afagos.

Vai, coração! Na imensa cordilheira
da Dor, florindo como um loiro fruto
partindo toda a horrível **gargalheira**
da chorosa **falange** cor de luto.

As crianças negras, vermes da matéria
colhidas do suplício à estranha rede,
arranca-as do presídio da miséria
e com teu sangue mata-lhes a sede!

SOUZA, Cruz e. Crianças negras. In: BERNI, Zilá (org). *Antologia da poesia afro-brasileira: 50 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 50-52.

1. Nas duas primeiras estrofes do trecho, o eu lírico sugere que, para cantar a angústia das crianças negras, seus versos terão de ser "quentes como uma forja em labaredas acesa". Que sentimentos essa imagem expressa? Justifique sua resposta com elementos do texto. Sentimentos como amor ("preço à cadeia das estrofes que amam") e dor ("num sentimento doloroso e mudo").
2. Em seus versos, o eu lírico sugere a angústia das crianças negras por meio de elementos sensoriais (imagens, sons, texturas, etc.). 2. a) O eu lírico sugere que, diferentemente do que ocorre com as crianças brancas ("Não das crianças cor de ouro e rosas"), não há esperanças para as crianças negras. a) Que diferença de tratamento social há para com as crianças negras e para com as crianças brancas? Justifique sua resposta com elementos do texto. ("mas dessas que o vergal das esperanças / viram secat, inávidas e luminosas"). b) Além da desigualdade em relação a crianças brancas, o poema evoca outras circunstâncias ameaçadoras para crianças negras, como a morte e o desamparo. Identifique no texto versos que indiquem tais circunstâncias. A morte é evidenciada no segundo verso da quinta estrofe ("o carilhão da morte que regela"). Já o desamparo pode ser identificado na sexta estrofe ("Das crianças vergontosas dos escravos, / de sampanhas, sobre o caos à toa"). c) Na quarta e na quinta estrofes do trecho, o eu lírico expressa sua dor diante do sofrimento das crianças negras. Identifique trechos que, por meio de elementos sensoriais, comprovam essa afirmação. "dum leite de venenos e de treva"; "dentro os dantescos ciroulos do açote"; "o carilhão da morte que regela"; "a ironia das aves rindo à aurora"; "é a boca aberta em uivos da procela".
3. A partir da sétima estrofe do trecho, o eu lírico evoca o coração, o "bronze feito carne e nervos". a) Para descrevê-lo, ele emprega metáforas e comparações. Explique o sentido que essas figuras de linguagem sugerem no texto, utilizando exemplos de tais recursos estilísticos. b) O eu lírico sugere que o coração lhe desperta determinados sentimentos e desejos. Quais são eles? Justifique sua resposta com elementos do texto. c) Nas duas últimas estrofes do trecho lido, o eu lírico faz um apelo ao coração. O que ele lhe pede? Que arranque as crianças negras "do presídio da miséria / E com teu sangue mata-lhes a sede!". d) Em meio a esse diálogo com o coração, o eu lírico se volta para o mundo social, para as dores das crianças negras, afastando-se do mundo cósmico, sideral, pelo qual os simbolistas ansiavam. Discuta com os colegas e o professor e registre a resposta no caderno: Que versos do poema expressam o movimento do eu lírico em direção ao mundo social? Os versos: "És tu que à piedade vens descendo, / como quem desce do alto das estrelas / e a purpura do amor vais estendendo / sobre as crianças, para protegê-las".



Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 256)

Acima, o material traz outro autor negro de grande importância para a literatura brasileira. Importante destacar a abordagem dada nessa coleção ao poeta, pois, apesar de já ser considerado um poeta abolicionista, que escrevia defendendo a causa negra, é recente a concordância em classificar o autor como um dos precursores da literatura afro-brasileira. A biografia do autor informa que seus pais haviam sido escravizados, destaca sua formação intelectual e chama atenção para as dificuldades enfrentadas pelo poeta em razão do preconceito racial, inclusive a falta de reconhecimento e de oportunidades. Além disso, registra seu

posicionamento contrário à escravidão e ao racismo, aproximando sua produção literária das questões sociais que atravessaram sua própria experiência.

Há um avanço em relação à outra coleção analisada, pois, aqui, há um trecho de poema considerável para analisar a temática abordada no texto. O autor, no poema “Crianças negras”, apresenta a dor e o sofrimento dessas crianças que são escravizadas. A atividade explora o sentido do texto e os recursos linguísticos, como a metáfora e a comparação.

Sobre o estilo do autor no poema apresentado, a atividade apresenta esse foco em uma questão social e um distanciamento de outras características comuns aos autores simbolistas, como os temas ligados ao mundo espiritual. Assim, a atividade contribui para essa leitura crítica, pois leva o estudante a comparar a situação das crianças negras e brancas, identificar as ameaças enfrentadas pelas crianças negras e perceber as questões sociais do poema. Assim, ao propor essas reflexões, o trabalho não fica restrito à análise de recursos estilísticos do Simbolismo.

Quadro 15 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Parcialmente
Integração com a Lei 10.639/2003	Sim
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Parcialmente

Fonte: Elaborado pela própria autora

Como já mencionado, o material apresenta um autor negro e a presença de texto literário afro-brasileiro. De certa forma, o autor denuncia o racismo em seu texto quando se propõe a tematizar a dor vivenciada por crianças negras apontando a desigualdade entre as crianças negras e brancas. Consequentemente, essa dor transpõe os limites do texto. Ao apresentar o autor Cruz e Sousa como representante da literatura afro-brasileira, a Lei 10.639/2003 está sendo aplicada, pois apresenta a história do povo negro no Brasil. O texto do poeta simbolista mostra o sofrimento da escravidão e também a sua dor pelas vezes que fora vítima de racismo sendo, portanto, uma figura importante para a literatura brasileira, pois denuncia o preconceito do qual foi vítima.

Figura 38 - Reflexões sobre o racismo

ENTRE SABERES

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

X Não escreva no livro.

Reflexões sobre racismo

No Brasil, as décadas finais do século XIX foram um período de transformações políticas e sociais, entre elas a Abolição da escravidão (1888). Para refletir sobre a situação dos negros nesse momento da nossa história e sobre o racismo, presente na sociedade até os dias de hoje, leia os textos a seguir.

Texto 1

[...]

Logicamente, todo o **intento** pelo movimento abolicionista, perpassado por uma ideologia humanitária, não recaía nos reais problemas que diziam respeito ao homem negro, mas sim se pautava pela ótica ideológica do branco. Assim sendo, atingindo o que se considerava o intento verdadeiro, a proclamação da República, a abolição dos escravos é dada como causa superada. Não existirá, a partir de 1888, nenhuma preocupação por parte dos dirigentes da nação em se promover uma política social capaz de favorecer a integração desse homem livre ao contexto social da época. A liberdade do negro não é **respaldada** por nenhuma política econômica. Seria uma liberdade para a ociosidade e não para o fortalecimento social do país. Os suicídios de negros e mulatos, que começaram a ocorrer depois de 1850, aumentaram muito depois de 1888. Era uma resposta pessoal que se dava a tal postura branca. Um pouco antes da abolição eram muitos os **levantes** de escravos que já sofriam as mais variadas formas de pressões. São trágicas as condições de trabalho do negro. É a partir daí que se **instaura** o profundo preconceito de cor no Brasil. [...]

ABDALA, Benjamim; LAJOLQ, Marisa; CAMPEDELLI, Samira Y. Cruz e Souza. São Paulo: Nova Cultural, 1988. p. 15. (Literatura Comentada).

Texto 2

[...] ao mesmo tempo em que ia se aproximando o momento da abolição definitiva da escravidão, tomavam força teorias do darwinismo racial. Ou seja, na década de 1880, modelos como o determinismo racial viraram uma verdadeira voga no Brasil. Raça tornava-se uma essência, e os homens não escapavam de seus estigmas biológicos hereditários, que determinavam como a humanidade se dividia entre grupos superiores e inferiores. Mais ainda, o cruzamento extremo, tal qual encontrado no país, tendia a produzir indivíduos degenerados. O Brasil ia se transformando, assim, num laboratório de raças mistas e degeneradas, com os negros sendo discriminados não só por conta do que era considerada a sua história pregressa, como agora pela biologia: um critério ainda mais definitivo e radical.

intento: dedicação; objetivo.

respaldada: que tem apoio moral ou político.

levantes: ações coletivas contra a ordem ou autoridade estabelecida.

instaura: introduz, implanta.

277

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 277)

Figura 39 – Reflexões sobre o racismo

É por isso que na época se dizia que a liberdade podia ser negra mas a igualdade era apenas branca. Nos estertores do sistema escravocrata ganhavam corpo, pois, teorias raciais que condenavam a mestiçagem e estabeleciam hierarquias ainda mais rígidas entre negros e brancos; na verdade, condenavam radicalmente qualquer mistura.

GOMES, Flávio dos Santos; SCHWARCZ, Lília Moritz (org.).
Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos. São Paulo:
Companhia das Letras, 2018. p. 39-40.

Texto 3

Definindo o racismo

No racismo estão presentes, de modo simultâneo, três características: a primeira é a *construção de/da diferença*. A pessoa é vista como "diferente" devido à sua origem racial e/ou pertença religiosa. Aqui, temos de perguntar: quem é "diferente" de quem? É o sujeito negro "diferente" do sujeito branco ou o contrário, é o branco "diferente" do negro? Só se torna "diferente" porque se "difere" de um grupo que tem o poder de se definir como norma — a norma branca. Todas/os aquelas/es que não são brancas/os são construídas/os então como "diferentes". A branquitude é construída como ponto de referência a partir do qual todas/os as/os "Outras/os" raciais "diferem". Nesse sentido, não se é "diferente", torna-se "diferente" por meio do processo de discriminação.

A segunda característica é: essas diferenças construídas *estão inseparavelmente ligadas a valores hierárquicos*. Não só o indivíduo é visto como "diferente", mas essa diferença também é articulada através do estigma, da desonra e da inferioridade. Tais valores hierárquicos implicam um processo de naturalização, pois são aplicados a todos os membros do mesmo grupo que chegam a ser vistas/os como "a/o problemática/o", "a/o difícil", "a/o perigosa/o", "a/o preguiçosa/o", "a/o exótica/o", "a/o colorida/o" e "a/o incomum". Esses dois últimos processos — a construção da diferença e sua associação com uma hierarquia — formam o que também é chamado de *preconceito*.

Por fim, ambos os processos são acompanhados pelo *poder*: histórico, político, social e econômico. É uma combinação do preconceito e do poder que forma o racismo. E, nesse sentido, o *racismo é a supremacia branca*. Outros grupos raciais não podem ser racistas nem performar o racismo, pois não possuem esse poder. Os conflitos entre eles ou entre eles e o grupo dominante branco têm de ser organizados sob outras definições, tais como preconceito. O racismo, por sua vez, inclui a dimensão do poder e é revelado através de diferenças globais na partilha e no acesso a recursos valorizados, tais como representação política, ações políticas, mídia, emprego, educação, habitação, saúde, etc. Quem pode ver seus interesses políticos representados nas agendas nacionais? Quem pode ver suas realidades retratadas na mídia? Quem pode ver sua história incluída em programas educacionais? Quem possui o quê? Quem vive onde? Quem está protegido/o e quem não é?

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano*. Cobogó: Rio de Janeiro, 2019. p. 75-76.
Consulte as respostas das atividades 1, 3, 4 e 5 nas Orientações específicas do Manual do Professor.

Agora discuta com os colegas:

1. No período em que ocorreu o movimento simbolista no Brasil, além do fim da escravidão, houve a Proclamação da República (1889). No texto 1, é feita uma crítica aos primeiros dirigentes republicanos do país. Qual é essa crítica?
2. Segundo os autores do texto 1, que problema existente na sociedade brasileira atual foi desenhado pela situação descrita? *O preconceito contra os negros.*



Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 278)

Figura 40 – Reflexões sobre o racismo

3. No texto 2, os autores do *Dicionário da escravidão e liberdade* abordam teorias vigentes na época que intensificaram a discriminação contra as pessoas negras. Com base no texto 2 e no box “Racismo”, responda: Em que consistiam essas teorias do século XIX? Em que se baseavam? Explique com exemplos.

4. Conclua: Em que bases se assenta a construção do racismo contra as pessoas negras no Brasil?

5. Para Grada Kilomba, em que consiste a diferença entre o racismo e o preconceito?

6. O poeta Cruz e Sousa, que viveu no final do século XIX, sofreu duramente os efeitos do racismo ao longo de sua vida. Passados mais de 120 anos de sua morte, como você avalia a presença de afrodescendentes na cena cultural brasileira atualmente? Na sua opinião, de que maneira podemos, individual e coletivamente, combater o racismo e promover a igualdade?

Resposta pessoal.

Racismo

Pode-se compreender o racismo como toda pretensão de superioridade natural de um grupo humano sobre outro. No século XIX, teorias com base na ciência moderna foram usadas para estabelecer a superioridade de uns sobre outros.

Para saber mais sobre o racismo no século XIX, leia, a seguir, um trecho do verbete “racismo”, do *Dicionário de política* do filósofo italiano Norberto Bobbio:

No final do século XVIII, com o progresso das ciências naturais fomentado pelo Iluminismo, começou-se a tentar a classificação das raças humanas, com base no estudo do crânio (frenologia) ou do rosto (fisiognomia) [...] daí a uma definição da psicologia das várias raças o passo é muito curto, como é fácil também estabelecer uma hierarquia entre elas, colocando a raça branca em primeiro lugar, a negra em último e a amarela no meio. [...] A raça branca — ou, melhor, ariana — possuiria qualidades de que carecem as outras duas: seria uma raça superior, porque as suas qualidades são superiores à sensualidade dos negros e ao materialismo dos amarelos. À parte estas simplificações psicológicas, este estudo do homem natural tem reflexos no Racismo devido ao estereótipo que formula [...].

Este conceito materialista se desenvolve no século XIX, tanto com a teoria da hereditariedade dos biólogos raciais, como com a livre interpretação do pensamento de Darwin: a seleção natural, que permite a sobrevivência a quem se adapta ao ambiente, se transforma em sobrevivência da raça favorecida por fatores hereditários. Estas teorias científicas dão origem a práticas que depois serão utilizadas pela política racista: a eugenia (ou higiene racial) que há de servir para combater a degeneração racial e para melhorar a qualidade da raça, para a tornar mais pura. No Racismo, o perigo da mistura das raças torna-se uma obsessão.

BOBBIO, Norberto. *Dicionário de política*. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. p. 1060-1061.

Grada Kilomba

Escritora, artista e psicóloga, Grada Kilomba nasceu em Lisboa, em 1968, e vive em Berlim, na Alemanha.

Suas obras são multidisciplinares e abrangem escrita, performances, instalações, entre outras formas.

Seu trabalho tem como foco a decolonialidade e questões como racismo, trauma, gênero e memória.

Foto de 2022.

279

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 279)

A seção “Entre saberes: ciências humanas e sociais aplicadas” reúne questões importantes que perpassaram as reflexões anteriores. Neste capítulo, é feita uma contextualização histórica apresentando o que acontecia no período literário estudado anteriormente. Vimos que o Simbolismo, embora não tenha uma temática voltada para o social, o poeta negro Cruz e Sousa abordava questões sociais referentes ao racismo em muitos de seus poemas. Envolvido no movimento abolicionista, o escritor passa a ser uma representação importante para a literatura brasileira e afro-brasileira daquele período.

Dessa forma, a discussão sobre o racismo se torna importante visto que o fim da escravidão acentua esse preconceito. O texto 1 discute o abandono dos ex-escravizados diante do que foi definido como o fim da escravização e o impacto provocado na vida dessas pessoas até a atualidade; o texto 2 mostra como algumas teorias em voga na época reforçavam o preconceito; e o texto 3 apresenta uma definição do racismo partindo do questionamento do que é ser diferente, passando pelo estigma até constatar que o racismo é uma combinação do preconceito e do poder. As atividades retomam os textos, a fim de levar ao entendimento do que é o racismo e o contexto em que ele surge e como ele afeta as pessoas negras. Sobre a autoria, o material apresenta um *box* informativo sobre a autora do texto 3, Grada Kilomba e aponta seus temas de trabalho, dentre eles, o racismo, o que se configura como um ponto positivo, pois Grada é uma mulher negra e intelectual contemporânea, cujo texto permite aprofundar a compreensão do racismo a partir das noções de diferença, hierarquia, preconceito e poder, contribuindo para uma reflexão sobre as desigualdades raciais.

Quadro 16 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Sim
Integração com a Lei 10.639/2003	Sim
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Não

Fonte: Elaborado pela própria autora

A análise evidencia uma abordagem ampla e crítica das relações étnico-raciais, articulando literatura, história e reflexão social. A presença de Cruz e Sousa e Grada Kilomba contribui para representar sujeitos negros como produtores de conhecimento e cultura, enquanto as atividades promovem discussões sobre racismo, preconceito e desigualdade, em diálogo com a Lei nº 10.639/2003.

Figura 41 – Entre textos: Adão Ventura e Cruz e Sousa

ENTRE TEXTOS

Como você viu no capítulo anterior, Cruz e Sousa é considerado um dos precursores da literatura afro-brasileira, devido à postura que assumiu em seus textos de denunciar as injustiças sociais e de afirmar sua negritude. Para refletir sobre a literatura afro-brasileira, você vai ler, a seguir, dois textos: um trecho de "Emparedado", poema em prosa de Cruz e Sousa, e o poema "A cor da pele", do poeta contemporâneo Adão Ventura (1839-2004).

Texto 1 Recomendamos a leitura do texto-poema em voz alta.

Emparedado

[...]

Artista! pode lá isso ser se tu és da África, tórrida e bárbara, devorada insaciavelmente pelo deserto, tumultuando de matas bravias, arrastada sangrando no lodo das civilizações despóticas, torvamente amamentada com leite amargo e venenoso da Angústia! A África arrebatada nos ciclones torvelinhantes das Impiedades supremas, das Blasfêmias absolutas, gemendo, rugindo, bramando no caos feroz, hórrido, das profundas selvas brutas, a sua formidável Dilaceração humana! [...]

Artista?! Loucura! Pode lá isso ser se tu vens dessa longínqua região desolada, lá do fundo exótico dessa África sugestiva, gemente, Criação dolorosa e sanguinolenta de Satãs rebeldes, dessa flagelada África, grotesca e triste, melancólica, gênese assombrosa de gemidos, tetricamente fulminada pelo mortal; [...]

[...]

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

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

E, mais pedras, mais pedras se sobreporão às pedras já acumuladas, mais pedras, mais pedras... Pedras destas odiosas, caricatas e fatigantes civilizações e Sociedades... Mais pedras, mais pedras! E as estranhas paredes hão de subir [...] subir, subir mudas, silenciosas, até às Estrelas, deixando-te para sempre perdidamente alucinado e emparedado dentro do teu Sonho...

CRUZ E SOUSA. Emparedado. In: BERND, Zilá (org.). *Antologia da poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil*. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 48-49.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 281)

Figura 42 – Entre textos: Adão Ventura e Cruz e Sousa



Adão Ventura

Neto de negros escravizados, Adão Ventura Ferreira dos Reis (1946–2004) nasceu em Santo Antônio do Itambé, no Vale do Jequitinhonha, (MG), em 1946.

Cursou Direito na Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), lecionou no exterior e colaborou no Suplemento Literário de Minas Gerais.

Entre os livros publicados por Adão Ventura, estão *Jequitinhonha* (1980) e *A cor da pele* (1980), que contribuiu para o seu reconhecimento como poeta.

A obra literária de Adão Ventura faz parte de antologias como *Os cem melhores poemas brasileiros do século*, organizada por Ítalo Moriconi.

Texto 2

A cor da pele

a cor da pele saqueada e vendida. a cor da pele chicoteada e cuspid. a cor da pele camuflada e despida.	a cor da pele vomitada e engolida. a cor da pele esfolada em banho-maria.
--	---

1. a) O ponto de vista de que era impensável, desabado, um negro ser artista, pois vinha da África, uma região "brida e bárbara", inviolada. O poeta revela uma postura crítica em relação a esse ponto de vista, que estabelece vínculo entre a cor da pele e a produção de cultura.
2. c) Porque todas as barreiras que o circundam são vistas por ele como pedras que vão se acumulando à sua volta, transformando-se em paredes intransponíveis; assim, ele se sente emparedado, fechado dentro de seu próprio sonho.

VENTURA, Adão. A cor da pele. In: BERND, Zilá (org). Antologia da poesia afro-brasileira: 150 anos de consciência negra no Brasil. Belo Horizonte: Mazza, 2011. p. 204.

- 1.** No texto 1, Cruz e Sousa revela uma postura crítica em relação à sociedade de seu tempo.
 - a) No primeiro parágrafo do trecho, o poeta expõe o ponto de vista que a sociedade tinha sobre os artistas negros. Qual é esse ponto de vista? Como ele se posiciona em relação a tal ponto de vista? Justifique sua resposta com elementos do texto.
 - b) Nesse parágrafo, há uma crítica implícita do poeta às civilizações europeias, que ele chama "despóticas". Qual é essa crítica? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- 2.** Cruz e Sousa, a julgar pela própria experiência, considera a condição do artista negro como "emparedado".
 2. a) Os "Espíritos e Preconceitos", as "Ciências e Críticas", os "Desperos e Impotências" e a "Imbecilidade e a Ignorância".
 - a) Quais são as paredes que ele sente à sua volta?
 - b) Tendo em vista que o poeta viveu no período de circulação das teorias positivistas, evolucionistas e deterministas, o que significa ser emparedado pelas "Ciências e Críticas"?
 - c) Considerando todas as paredes que circundam o poeta, conclua: Por que ele se sente emparedado dentro do próprio sonho? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- 3.** No texto 2, o poeta Adão Ventura repete em todas as estrofes o verso "a cor da pele". Com base nos demais versos que compõem o poema, responda: Que sentido a repetição do verso "a cor da pele" constrói no texto? Justifique sua resposta com elementos do texto.
- 4.** Os poemas de Cruz e Sousa e de Adão Ventura foram escritos em momentos históricos diferentes, mas apresentam, igualmente, uma importante reflexão sobre o tratamento dado aos negros nesses diferentes períodos.
 - a) Há diferença no sentimento que os poemas revelam? Não.
 - b) Nesse contexto, qual papel social é possível considerar que esses textos tiveram, cada um em sua época?

O papel de denunciar o preconceito racial e todas as injustiças dele decorrentes – como a desigualdade de oportunidades, o desprezo, a exploração, etc. – e de propor aos leitores/ouvintes uma reflexão sobre esse assunto.

Fonte: Cereja, Dias Vianna e Damien (2024, p. 282)

Esta seção estabelece um diálogo entre dois escritores negros de épocas diferentes, Cruz e Sousa e Adão Ventura. Trata-se de dois representantes de grande importância da literatura afro-brasileira. Seus textos abordam temas que refletem a dor e o sofrimento do negro diante das injustiças a que eram submetidos representando a dor vivida pelo povo negro e levam à reflexão de como o racismo afeta todo um grupo. A denúncia presente nos textos tem uma função importante na literatura que é a de levar os leitores à reflexão. Quanto às atividades propostas, estas são especialmente relevantes porque ultrapassam a simples identificação de recursos literários, pois levam o estudante a analisar o preconceito enfrentado por Cruz e Sousa e relacioná-lo às teorias raciais e aos discursos científicos do século XIX. A última questão é interessante, pois solicita que os estudantes comparem os dois períodos e reflitam sobre o papel

social desses textos, favorecendo a reflexão e trazendo a literatura como espaço de denúncia e resistência.

Quadro 17 – Síntese da análise

Categoria	Análise
Presença e abordagem de autores negros	Sim
Presença e abordagem de textos afro-brasileiros (literários, culturais, históricos)	Sim
Discussão sobre racismo / preconceito	Sim
Representações da cultura negra	Sim
Integração com a Lei 10.639/2003	Sim
Apresentação do negro (estereotipada? apenas como escravizado? servil? ou não)	Não

Fonte: Elaborado pela própria autora

Essas atividades evidenciam uma abordagem interessante da literatura afro-brasileira, com a presença de autores negros e de textos que discutem diretamente o racismo e o preconceito. A articulação entre Cruz e Sousa e Adão Ventura provoca a reflexão sobre a permanência histórica da discriminação racial e não apresenta o negro de forma estereotipada, mas sim como produtor de literatura, conhecimento e crítica social.

No próximo tópico, apresentaremos uma breve comparação entre os livros didáticos de 2010 e 2024, com o objetivo de identificar a abordagem das questões étnico-raciais, especialmente no que se refere à presença de autores negros, às formas de representação da população negra e à aproximação das propostas com as orientações da Lei nº 10.639/2003.

4.5 Comparação entre as abordagens das questões étnico-raciais nos livros didáticos de 2010 e 2024

A comparação entre os livros didáticos de 2010 e 2024 evidencia mudanças importantes na abordagem das questões étnico-raciais. Nas obras de 2010, embora haja a presença de autores e personagens negros, as discussões ocorrem de forma mais superficial e, em muitos momentos, funciona apenas como pano de fundo para o desenvolvimento de conteúdos literários, linguísticos ou históricos, sem que as relações raciais sejam efetivamente problematizadas.

Já o livro de 2024 apresenta avanços mais notáveis, pois aumenta o espaço destinado a autores negros, incorpora textos que discutem diretamente racismo, preconceito, identidade e desigualdade e propõe atividades que estimulam a reflexão crítica dos estudantes.

Nesse sentido, o negro passa a aparecer não apenas associado à escravidão e ao sofrimento, mas também como produtor de conhecimento, literatura, cultura e pensamento crítico.

Em outras palavras, enquanto o livro de 2010 revela uma abordagem mais pontual e conteudista, o material de 2024 demonstra maior aproximação com os princípios da Lei 10.639/2003, ao favorecer uma compreensão mais ampla da história e da cultura afro-brasileira e africana e ao contribuir para uma perspectiva de educação antirracista.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta etapa final do trabalho, traremos algumas considerações que retomam a proposta da pesquisa que partiu do objetivo de verificar a presença da literatura afro-brasileira nos livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Médio. Essa análise se justifica pela Lei 10.639/2003, que obriga a inclusão do ensino sobre história e cultura afro-brasileiras e africanas, a partir do qual definimos a área de literatura a fim de verificar como essa temática foi introduzida nos livros didáticos. Dessa forma, utilizamos duas coleções para fazer uma análise comparativa entre o livro didático de 2010 e 2024.

A Lei 10.639/2003 foi um marco na educação brasileira e uma conquista do Movimento Negro, que já vinha reivindicando um ensino de história que considerasse o negro, sua cultura e sua história como sujeito e elementos que compõem a identidade brasileira e participam ativamente na formação do país, visto que a história e a cultura afro-brasileira eram negligenciadas nos currículos escolares, o que contribuía (e ainda contribui) para a manutenção do racismo e a ausência de representatividade negra no contexto escolar. Assim, o cumprimento da lei permite que jovens conheçam sua história e origem e se orgulhem de sua ancestralidade. No entanto, a análise mostrou que essa mudança não ocorreu de maneira imediata, e que ela vem acontecendo de forma muito morosa.

Nos livros didáticos de 1º e 2º anos de 2010, notamos que houve uma pequena mudança, com a incorporação de alguns poucos autores e textos de autoria negra. Houve a tentativa de trazer a temática negra para o material, mas, muitas vezes, isso se deu de forma estereotipada, colocando o negro em uma condição de subalternidade e de escravidão. A imagem, principalmente da mulher negra, começa a aparecer valorizando seus traços e objetos próprios da cultura negra como itens que contribuem para evidenciar a beleza e a alegria da pessoa negra. No entanto, essas imagens, muitas vezes, aparecem de forma descontextualizada e sem explorar os elementos que podem contribuir para a valorização da identidade negra.

Em relação à discussão sobre o racismo, podemos afirmar que ela está presente no material analisado de forma superficial, pois não há um aprofundamento na discussão. A esse respeito, é importante destacar que identificamos uma ocorrência em que, na tentativa de suscitar a discussão (queremos acreditar), o material comete racismo e contribui para que a prática se multiplique.

As representações da cultura negra, por exemplo, aparecem em poucos momentos na forma de roupas e objetos, como brincos, lenços e colares. Apesar da presença dessas representações, não há uma proposta no sentido de discutir esses elementos como objetos que

representam a cultura negra e seus significados. Nesse contexto, é possível afirmar que até existe uma integração com a Lei 10.639/2003, mas de forma extremamente tímida.

Já em relação à coleção de 2024, percebemos uma mudança significativa, pois a ocorrência de autores e textos de autoria negra aumentou substancialmente. É preciso levar em consideração que há um intervalo de 14 anos entre as duas coleções; então, essa mudança é um ponto importante, mas ainda está em processo. Embora o número de autores e textos de autoria negra tenham aumentado, identificamos situações em que o texto não é explorado, ou que o negro é apresentado em estado de sofrimento sem uma proposta de reflexão sobre essa condição.

A discussão sobre o racismo é um ponto importante no material mais recente. Ela aparece de forma bem embasada, com autores especialistas para expor o tema e, geralmente, com mais textos sobre o mesmo assunto. Além disso, destaca-se a presença de autores negros como produtores de literatura, conhecimento e reflexão, o que contribui para trazer novas referências aos estudantes e romper com uma tradição escolar marcada pela centralidade de autores brancos. A valorização da autoria negra também favorece maior representatividade e permite que negros ocupem, no livro didático, não apenas o lugar de personagens ou de objetos de estudo, mas também o de intelectuais e produtores de saber.

Considerando a integração com a Lei 10.639/2003, é possível afirmar que houve um grande avanço (nos livros de 2024) ao comparar com o material analisado de 2010. Ainda assim, é preciso fazer uma leitura crítica, visto que há discussões que precisam ser feitas. Há ainda muitos textos que apresentam o negro em condição de escravizado, servil ou sofrendo violências. Nesses casos, seria interessante apresentar uma contextualização da situação e outro texto que estabeleça um contraponto com a situação presente no texto.

Um aspecto importante a ser observado se refere ao termo literatura afro-brasileira, que não é utilizado no livro didático de 2010 para denominar textos ou autores negros; já o livro didático de 2024, utiliza-se o termo ao apontar os autores Cruz e Sousa e Maria Firmina dos Reis como precursores da literatura afro-brasileira.

Vale destacar também que, conforme Ferreira (2015), a lei de cotas amplia a possibilidade de o negro entrar no espaço da universidade e contribui para a discussão sobre a educação para as relações étnico-raciais e, consequentemente, sua inserção e desenvolvimento dentro das escolas. Esse pode ser um fator primordial na mudança que se busca estabelecer com a Lei 10.639/2003, pois a implantação de políticas (no plural) de valorização e reconhecimento da história e cultura negra se complementam e suas ações se cruzam na prática na medida em que essa diversidade aparece representada no grupo de professores. Esse diálogo contribui para

que professores sem essa formação discutam e estejam melhor preparados para a temática, assim como nas universidades (responsáveis pela formação inicial dos professores), os grupos de estudo se organizam para discutir/refletir sobre a lei e a formação para a educação étnico-racial no ambiente escolar.

Em **O perigo de uma história única** (Adichie, 2019), é possível notar como é urgente a formação de professores para conhecer e reconhecer o racismo, já que, no Brasil, muitas vezes ele é velado, e isso implica a necessidade de uma autocrítica no sentido de se reconhecer racista para mudar sua postura e não continuar reproduzindo o que se definiu no Brasil como o que é chamado do mito da democracia racial.

Podemos concluir, a partir dos resultados da análise dos materiais didáticos, que a Lei 10.639/2003 tem importância significativa para a discussão sobre racismo, mas ela sozinha não garante essa mudança. É imprescindível que a formação para as relações étnico-raciais chegue às escolas e alcance a todos os professores, pois é preciso estar preparado, ter letramento racial para intervir em determinadas situações e apontar posicionamentos que contribuam para a educação antirracista. O confronto de ideias apontado por Gomes (2012) precisa acontecer, e o professor, como um agente de transformação social (sem romantizar essa afirmação), deve apresentar repertório que mostre o quanto o racismo é nocivo para a sociedade como um todo.

A mudança cultural e política (Gomes, 2012) precisa acontecer, mas ela só será possível se o debate atingir aos professores. Caso contrário, veremos a lei se efetivar nos materiais didáticos e continuar sem efeito nas salas de aula. O processo de renarração ou redescrição da vida social apontado por Moita Lopes (2006) é uma agenda que está em processo, e isso implica considerar outros saberes e reconhecer os apagamentos e silenciamentos que ocorreram na história, não permitindo, assim, o retrocesso.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALVES, José Hélder Pinheiro. O que ler? Por quê? A literatura e seu ensino. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 35-50.

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 7 mar. 2025.

DALCASTAGNÈ, Regina. Entre silêncios e estereótipos: relações raciais na literatura brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, DF, n. 31, p. 87-110, jan./jun. 2008.

DUARTE, Eduardo. Literatura afro-brasileira: um conceito em construção. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, Brasil, n. 31, p. 11–23, 2011. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/estudos/article/view/9430>. Acesso em: 12 dez. 2025.

EVARISTO, Conceição. A escrevivência e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (org.). **Escrevivência: a escrita de nós: reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo**. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020. p. 26-46.

FABRÍCIO, Branca Falabella. Linguística aplicada como espaço de “desaprendizagem”: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 45-65.

FERREIRA, Aparecida de Jesus; GOMES, Cássio Murilo Lourenço. Letramento racial crítico: falta representatividade negra em materiais didáticos e na mídia. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 41, n. 1, p. 123-127, jan./jun. 2019. Entrevista. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/uniletras/article/view/14825>. Acesso em: 18 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.apees.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf. Acesso em: 4 ago. 2026.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, Curitiba, v. 33, n. 59, p. 435-454, maio/ago. 2021. DOI: <https://doi.org/10.7213/1980-5934.33.059.DS06>.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

IDENTIDADE. In: **DICIO, Dicionário Online de Português**. Porto: 7Graus, 2026. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/identidade/>. Acesso em: 18 jan. 2026.

MOITA LOPES, Luiz Paulo da. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 85-105.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

NASCIMENTO, Júlia; SILVA, Gimima Beatriz Melo da. O letramento racial como ferramenta para a erradicação do racismo. **Mosaico**, [S. l.], v. 15, n. 24, p. 397-415, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12660/rm.v15n24.2023.89973>. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/mosaico/article/view/89973>. Acesso em: 18 mar. 2026.