



Recebido em: 01/10/2018

Aceito em: 15/10/2018

LITERATURA E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

LITERATURE AND EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS

LITERATURA Y EDUCACIÓN PARA LAS RELACIONES ÉTNICO-RACIALES

Vima Lia de Rossi Martin¹

RESUMO

O texto discute o potencial humanizador da literatura a partir da questão dos valores envolvidos no ato de ler. Apresenta, ainda, possibilidades de abordagem comparativa das literaturas africanas e afro-brasileira, tendo em vista a educação para as relações étnico-raciais.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/03, literaturas africanas de língua portuguesa, literatura afro-brasileira, educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

The article discusses the humanizing potential of literature from the question of the values involved in the act of reading. It also presents possibilities of a comparative approach of African and Afro-Brazilian literatures, with a view to education for ethnic-racial relations.

KEYWORDS: Law number 10.639/03; Lusophone literatures; Afro-Brazilian literature; education for ethnic-racial relations

RESUMEN

El texto discute el potencial humanizador de la literatura a partir de la cuestión de los valores involucrados en el acto de leer. También presenta posibilidades de abordaje compa-

¹ Professora Doutora da Área de Estudos Comparados de Literaturas de LP da USP. E-mail: vima@usp.br



rativo de las literaturas africanas y afro-brasileñas, teniendo en cuenta la educación para las relaciones étnico-raciales.

PALABRAS-CLAVE: *Ley 10.639 / 03; literatura africana en lengua portuguesa; literatura afro-brasileña; educación para las relaciones étnico-raciales*

Ensinar literatura, muito mais do que enfatizar a apropriação de dados historiográficos, teóricos e críticos por parte dos alunos, significa fundamentalmente estimular práticas de leitura literária. Nesse sentido, favorecer o contato direto do estudante com os textos literários parece-nos ser tarefa central do professor de literatura, sendo que a compreensão de aspectos da história, da teoria e da crítica deve auxiliar - especialmente o professor - nos processos de mediação das leituras propostas.

No atual contexto educacional brasileiro, em que se faz urgente, inclusive por força da Lei 10.639/03, a abordagem sistemática das literaturas africanas e afro-brasileira em todos os níveis de escolarização, buscaremos aqui refletir sobre as potencialidades da leitura da literatura, especialmente das literaturas de língua portuguesa, que podem atuar como fator de humanização e democratização, contribuindo para a emancipação dos sujeitos e, conseqüentemente, para a consolidação de uma cultura mais humanista e democrática.

Nossa hipótese é a de que a presença das literaturas africanas e afro-brasileiras no contexto cotidiano das aulas de língua portuguesa e literatura favorece o princípio de “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”. Nos termos das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana*, tal princípio deve, entre outros, orientar para:

- o desencadeamento de processo de afirmação de identidades, de historicidade negada ou distorcida;
- o rompimento com imagens negativas forjadas por diferentes meios de comunicação, contra os negros e os povos indígenas;
- o combate à privação e violação de direitos;
- a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; (MEC, 2005, p.19)

Com se vê, trata-se de uma tomada de posição - ética e política - diante dos discursos estereotipados e das práticas racistas que têm marcado a constituição social e educacional brasileira. Em todos os níveis, nas escolas de educação básica e nas universidades, a ênfase na leitura de textos escritos em português, ou traduzidos para o português, no caso de textos orais como provérbios, mitos, lendas e contos populares produzidos e transmitidos em línguas africanas, é importante para gerar reflexões sobre pertencimentos culturais e constituições identitárias, seja



em termos individuais ou coletivos. Trata-se de estratégia para o estabelecimento de um diálogo cultural que pode promover um deslocamento de perspectiva frequentemente necessário para a discussão de temas como alteridade, diversidade cultural, exploração, opressão e racismo, por exemplo.

Em contato com a singularidade de cada texto literário, que veicula imagens específicas, capazes de ampliar nossa capacidade de compreensão e simbolização do mundo, é possível ouvir outras vozes e elaborar outros pontos de vista sobre realidades, sujeitos e experiências que estão simultaneamente distantes e próximas de nós.

A literatura, a leitura e a questão dos valores

A interação do leitor com o texto, pelas características próprias de cada um desses entes, é extremamente complexa e dinâmica. Entretanto, é possível considerar que a possibilidade de a leitura literária humanizar o leitor relaciona-se com a questão dos valores envolvidos no ato de ler. Isso porque, como se sabe, são os valores que definem os princípios e os propósitos de uma existência ética, ou seja, são eles que balizam nossa consciência e alicerçam práticas sociais, determinando o modo como interagimos com o mundo concreto.

Em seu texto “Narrativa e resistência”, Alfredo Bosi afirma que os valores constituem “uma força catalisadora da vida em sociedade” (BOSI, 2002, p.120) e estão presentes tanto no início como no fim das ações humanas que interferem na trama social: “[Os valores] repelem e combatem os antivalores respectivos. O valor é objeto da intencionalidade da vontade, é a força propulsora de suas ações. O valor está no fim da ação, como seu objetivo; e está no começo dela enquanto é a sua motivação.” (BOSI, 2002, p.120)

São os valores que nos permitem avaliar condutas e ações - próprias e alheias - segundo as noções de certo e errado, de justo e injusto, do que é o bem e do que é o mal. Os juízos de valor são sempre normativos e “determinam o *dever ser* de nossos sentimentos, nossos atos, nossos comportamentos” (CHAUI, 2003, p.307), sendo que sua origem é histórico-social, ou seja, depende de decisões e ações humanas. Conceber os valores em sua historicidade é imprescindível, pois permite compreendê-los como fruto de uma interpretação social e cultural, passível de alterada ou ressignificada, segundo a consciência moral dos sujeitos.

Para entender o alcance humanizador da leitura, em uma perspectiva educacional, parece-nos importante considerar dois fatores: o modo como os valores são tratados pelo escritor (em uma perspectiva literária, interna à obra); e o sistema de valores éticos compartilhado pelos leitores - alunos e professor - e seu horizonte de expectativas (em uma perspectiva política, social e cultural, externa à obra). É justamente no encontro dessas duas dimensões - a dos valores intrínsecos à obra e a dos valores extrínsecos a ela, compartilhados pelos alunos leitores e pelo professor leitor - que pode se dar a humanização dos sujeitos que se propõem a ler.



No que tange ao primeiro aspecto - ao dos valores internos à obra - o que está em jogo é, ainda segundo Bosi, o modo como o escritor realiza esses valores, trabalhando a matéria de modo peculiar através da imaginação, da memória e das possibilidades expressivas e estilizadoras da linguagem. Através desses processos, o texto pode - ou não - constituir-se como um “texto resistente”, capaz de provocar um distanciamento crítico do leitor e iluminar “o nó inextrincável que ata o sujeito ao seu contexto existencial e histórico.” (BOSI, 2002, p.134). Os “textos resistentes” seriam, então, aqueles atravessados por uma tensão crítica, materializada sobretudo em categorias como o ponto de vista e a estilização da linguagem, que decorreriam de um “*a priori* ético” responsável por “revelar a mentira da ideologia, a trampa do preconceito, as tentações do estereótipo.” (BOSI, 2002, p.131).

Já em relação ao segundo aspecto, relacionado aos valores partilhados pelos leitores, é importante considerar, de saída, que todo leitor participa - com maior ou menor grau de consciência - de um campo ideológico específico. Isso significa que ele é tributário de uma formação ideológica, ou seja, de “um conjunto de representações, de ideias que uma dada classe [social] tem do mundo” (FIORIN, 2005, p.32). Desse modo, a chamada “consciência individual”, teoricamente assentada na autonomia dos sujeitos, é relativa e está atrelada, de maneira indissociável, a realidades sociais e ideológicas.

Contudo, há que se considerar também a existência de aspectos particulares da elaboração da consciência moral (e discursiva) dos sujeitos leitores, lembrando que tal consciência tem “como pressuposto fundamental a ideia de liberdade do agente” (CHAUI, 2003, p.307). Assim, ao se constituírem sobretudo como agentes, os sujeitos leitores são capazes de desenvolver uma perspectiva crítica (frequentemente não hegemônica) em relação aos fatos da realidade, uma consciência alimentada pela percepção dos conflitos e das contradições, que conformam tanto a nossa subjetividade como o mundo externo a nós, e escapam ao senso comum.

Dessa maneira, ao considerarmos a questão dos valores envolvidos no ato de ler, desde o ponto de vista dos sujeitos leitores, é possível pensar, de maneira simplificada, tanto em termos dos valores que esses sujeitos cultivam, adquiridos sempre em função de relações social e culturalmente situadas, como em termos de sua capacidade de problematizar e rever esses valores, a partir de necessidades, disposições, interesses e expectativas que se vinculam a padrões individuais (e socialmente referenciados) de pensar, sentir e agir.

Parece-nos, então, que podem interferir na humanização dos leitores simultaneamente o caráter de maior ou menor resistência do texto literário, de um lado, e os aspectos relativos à configuração e a flexibilidade de sua consciência moral, de outro. Imaginemos que um sujeito leitor possa até compactuar *a priori* com determinados valores (antidemocráticos e racistas, por exemplo) e, a partir da leitura da literatura, refletir sobre o sentido e a pertinência desses valores, ampliando, ou mesmo revendo, suas concepções e posicionamentos diante do mundo.

Os deslocamentos de perspectiva e a tomada de (novas) posições são possibilidades aber-



tas pela leitura do texto literário - uma experiência estética que, pautada pela pluralidade de sentidos, desvela os mecanismos de alienação e dominação social e pode contribuir para a ampliação da autoconsciência e da consciência crítica dos leitores.

Práticas de leitura comparada

Passemos agora a focalizar três possibilidades de comparação entre textos literários “resistentes”, atravessados por uma tensão crítica, nos termos de Bosi, que podem expandir os repertórios culturais e aguçar a sensibilidade dos alunos leitores. Antes de apresentá-los, cabe registrar que nossa opção foi pela abordagem de textos escritos - poemas e romances -, sendo que a aproximação entre a literatura e outras linguagens artísticas é igualmente relevante e pode ser uma importante maneira de tocar os alunos e favorecer a educação para as relações étnico-raciais.

Se considerarmos o diálogo com as artes plásticas, por exemplo, as possibilidades são inúmeras. Poderíamos sugerir, por exemplo, a leitura comparada do poema “Construção”, de Vinicius de Moraes, e da tela “Operários”, de Tarsila do Amaral, na qual vários dos trabalhadores representados são negros; de telas do brasileiro Terciliano Jr., que retratam objetos ritualísticos ligados a culturas africanas que se estabeleceram sobretudo no estado da Bahia; ou ainda de poemas do moçambicano José Craveirinha e de telas de Malangatana Valente, na esteira das aproximações realizadas por Carmen Lúcia Tindó Secco.

Já sobre as relações entre literatura e cinema, há inúmeras adaptações de obras literárias que podem proporcionar reflexões sobre as especificidades de cada linguagem - a literária e a cinematográfica -, a partir da força das metáforas implicadas nas duas formas específicas de representação. De saída, lembremos do filme “Na noite vazia”, que dialoga diretamente com o texto *As aventuras de Ngunga*, de Pepetela; do curta-metragem “A fogueira”, produzido a partir do conto homônimo de Mia Couto; do filme “O vendedor de passados”, realizado a partir do romance de mesmo nome escrito por José Eduardo Agualusa, entre tantas outras produções. Também o documentário “Cartas para Angola”, que conta com a participação dos escritores Paula Tavares, Ondjaki e Allan da Rosa, é de grande interesse por estabelecer paralelos entre os contextos sociais e culturais de Angola e do Brasil. Todas essas experiências de leitura comparada, ao lado de outras, como as que envolvem a música e a dança, por exemplo, são caminhos que podem levar a um trabalho significativo no âmbito do combate ao racismo e outras formas de discriminação.

Passemos agora à sugestão dos textos selecionados para o estabelecimento de uma leitura comparativa. Não temos, é certo, a intenção de abarcar as inúmeras possibilidades de abordagem de cada um dos três grupos de textos propostos. Por isso, apenas indicaremos alguns aspectos contextuais e composicionais que nos parecem relevantes, em cada caso, e que podem orientar a mediação do professor.



Primeiramente, leiamos poemas breves em que se observa o tema do mar, recorrente na poesia africana de língua portuguesa. Algumas vezes, o mar é qualificado de maneira positiva pelos autores, articulando-se às independências políticas e a um tempo futuro carregado de esperança, como se nota no texto de Mia Couto:

País

Terra perfumada

De vitória

Barco recém-largado

No mar da esperança.

(COUTO, 1993, p.309)

Mais frequentemente, o mar aparece relacionado ao terrível cenário das navegações, que desarticularam modos de vida autóctones e impuseram grande sofrimento aos africanos escravizados. Os dois poemas reproduzidos a seguir, escritos respectivamente por Marcelo da Veiga, poeta de São Tomé e Príncipe, e Mário Antônio, poeta de Angola, são exemplos de textos que atribuem um sentido negativo ao mar. Vejamos:

Epigrama

Cuidado com o branco

Que atravessa o mar.

Tem riso aberto e franco

E humildade no olhar.

Mas cuidado! Cuidado!

Veio porque precisa

Se tens dó que é coitado

Ficas sem camisa.

(VEIGA, 1988, p.78)



Mar

Mar

Nosso caminho

Nossa estrada...

Mar

Nosso confidente

E companheiro...

Mar

Nossa casa

E cemitério.

(ANTÓNIO, 1963, p.37)

Vale observar que os dois poemas relacionam o mar com a ideia de travessia - ele é a via de construção do sistema colonial que se consolidou ao longo do século XIX. Entretanto, enquanto o texto de Marcelo da Veiga relaciona, de maneira bem humorada, a travessia marítima à presença nefasta do colonizador português em terras africanas, desestabilizando a ideia da supremacia racial branco-europeia, o segundo atribui um sentido ambivalente ao mar - ele é simultaneamente casa (acolhimento) e cemitério (morte). Nesse caso, a ideia de morte está associada aos processos de escravidão e do tráfico negreiro, bases para a construção da modernidade ocidental e de um ordenamento eurocêntrico do mundo.

Uma segunda possibilidade de aproximação entre textos pode ser considerada se tivermos em perspectiva a produção literária brasileira que se desenvolveu a partir dos anos 30 do século XX, na qual o homem pobre do campo não é mais apreendido literariamente como objeto, mas como sujeito histórico passível de desalienação. O romance de estreia de José Américo de Almeida, *A Bagaceira* (1928), é o marco da chamada literatura social nordestina. Em sua esteira, escritores como Rachel de Queiroz, Graciliano Ramos, José Lins do Rego e Jorge Amado foram porta-vozes dessa nova perspectiva crítica. Seus textos, que evidenciam os anseios e os limites de grupos socialmente marginalizados e expõem, em maior ou menor grau, a tensão entre os protagonistas e as pressões da natureza e do meio social, vão repercutir em todo o universo literário de língua portuguesa, especialmente nos países africanos colonizados por Portugal que, em meados do século passado, viveram um processo de consolidação de suas literaturas nacionais.

Para ilustrar o impacto da literatura regionalista brasileira na literatura cabo-verdiana, por exemplo, observemos os romances *Vidas secas*, de Graciliano Ramos (1938), e *Os flagelados*



do vento leste, de Manuel Lopes (1959), escrito cerca de vinte anos depois do romance brasileiro. O texto cabo-verdiano narra a dramática luta do povo da Ilha de Santo Antão diante da seca prolongada, que prejudica as plantações e traz fome e miséria à população. A leitura comparada das narrativas permite o estabelecimento de vários paralelos textuais, graças às semelhanças do contexto social que envolviam os dois escritores.

Em ambos os textos, a força dominadora da paisagem é apresentada de modo determinante desde o início, num conjunto de situações que realçam as inter-relações entre as personagens e o espaço. Compare-se, nesse sentido, os parágrafos que inauguram os romances:

Na planície avermelhada os juazeiros alargavam duas manchas verdes. Os infelizes tinham caminhado o dia inteiro, estavam cansados e famintos. Ordinariamente andavam pouco, mas como haviam repousado bastante na areia do rio seco, a viagem progredira bem três léguas. Fazia horas que procuravam uma sombra. A folhagem dos juazeiros apareceu longe, através dos galhos pelados da catinga rala. (RAMOS, 1999, p.9)

Agosto chegou ao fim. Setembro entrou feio, seco de águas; o sol peneirando chispas num céu cor de cinza; a luminosidade tão intensa que trespassava as montanhas, descoloria-as, fundia-as na atmosfera espessa e vibrante. Os homens espiavam, de cabeça erguida, interrogavam-se em silêncio. Com ansiedade, jogavam os seus pensamentos, como pedras das fundas, para o alto. Nem um fiapo de nuvem pairava nos espaços. [...] (LOPES, 2001, p.13)

Nos dois casos, o drama da seca é anunciado como fator que gera grande privação às personagens e o imaginário da terra é esboçado, principalmente, a partir da perspectiva dos que dela dependem para sobreviver. Nesse sentido, a variação do clima interfere diretamente no estado de ânimo das personagens, determinando sentimentos de preocupação e esperança, conforme sua oscilação.

Mas note-se que, em *Vidas secas*, a perspectiva crítica do autor acaba por responsabilizar a estrutura social e não as adversidades climáticas pela miséria humana. O romance, assim, foge de uma visão simplista, positivista, que poderia levar à cristalização da ideia de que os homens estão irremediavelmente subjugados pelo espaço físico. Essa consciência aguda dos mecanismos da exploração capitalista, tão bem trabalhada no romance brasileiro, é muito menos perceptível no romance cabo-verdiano. Embora a exploração humana característica do sistema colonial se deixe entrever, por exemplo, na completa falta de infraestrutura em que vivem as famílias da Ilha de Santo Antão, o drama dos cabo-verdianos é apresentado pelo narrador quase como uma fatalidade.

Já termos da elaboração linguística, observamos a adesão dos dois escritores aos códigos sociais que lhes servem de referência. Assim, a linguagem utilizada para exprimir as tensões entre as personagens e o meio físico e social é, em certa medida, tributária das rupturas do primeiro modernismo brasileiro, já que incorpora livremente aspectos da linguagem oral e regio-



nalismos lexicais e sintáticos. Note-se ainda que a objetividade do discurso dos narradores e a coloquialidade do discurso das personagens são estratégias para atingir um público mais amplo - o leitor médio - dado o comprometimento social que anima a escritura das duas narrativas.

Para finalizar, apresentamos a seguir uma última proposta de leitura literária comparativa, pautada em dois poemas brasileiros que se aproximam por seu caráter crítico e paródico - ambos realizam uma releitura de textos consagrados da tradição literária brasileira e, não por acaso, foram escritos por autores negros. O primeiro deles, de autoria de Márcio Barbosa, dialoga com o antológico “Irene no céu”, de Manuel Bandeira; já o segundo, “Outra negra Fulô”, escrito por Oliveira Silveira, subverte os sentidos presentes no texto “Essa negra Fulô”, de Jorge de Lima. Nos dois casos, o que prevalece é a possibilidade de reler as figuras centrais de cada texto - as mulheres negras Irene e Fulô -, problematizando estereótipos. Observe-se que os textos de Barbosa e Silveira desnaturalizam a imagem das duas mulheres como passivas e submissas, repudiando os estereótipos da mulher lasciva e manipuladora, no primeiro caso, e despersonalizada e subserviente, no segundo. Vejamos:

O que não dizia o poeminha do Manuel

Irene preta!

Boa Irene um amor

mas nem sempre Irene

está de bom humor

se existisse mesmo o Céu

imagino Irene à porta:

- Pela entrada de serviço - diz S. Pedro

dedo em riste

- Pro inferno, seu racista - ela corta.

Irene não dá bandeira

ela não é de brincadeira.

(BARBOSA, 1992, p.64)



Outra Nega Fulô

O sinhô foi açoitar
a outra nega Fulô
– ou será que era a mesma?
A nega tirou a saia,
a blusa e se pelou.
O sinhô ficou tarado,
largou o relho e se engraçou.
A nega em vez de deitar
pegou um pau e sampou
nas guampas do sinhô.
– Essa nega Fulô!
Esta nossa Fulô!,
dizia intimamente satisfeito
o velho pai João
pra escândalo do bom Jorge de Lima,
seminegro e cristão.
E a mãe-preta chegou bem cretina
fingindo uma dor no coração.
– Fulô! Fulô! Ó Fulô!
A sinhá burra e besta perguntou
onde é que tava o sinhô
que o diabo lhe mandou.
– Ah, foi você que matou!
– É sim, fui eu que matou –
disse bem longe a Fulô
pro seu nego, que levou
ela pro mato, e com ele
aí sim ela deitou.
Essa nega Fulô!
Essa nossa Fulô!

(SILVEIRA, 1988, p. 56-57)



Especialmente sobre os sentidos veiculados pelo texto de Oliveira Silveira, vale recuperar as palavras de Florentina da Silva Souza, pesquisadora negra que indaga sobre as causas e os efeitos de uma representação literária que questiona os valores dominantes, ao lançar luz sobre a identidade da personagem escravizada - seria “a outra Nega Fulô / - ou será que era a mesma?”:

Como não pensar aqui nas relações ambíguas entre o Mesmo e o Outro, considerando a alteridade “enquanto componente da subjetividade individual e cultural de todo e qualquer grupo”? [...] Não seria esta a *mesma* Fulô agora “deslida”, através de outras lentes de interpretação? Seria ela resultado de uma imagem que avança e ultrapassa os sentidos ideológicos de *outro* poeta que fala de *outro* lugar étnico e em *outro* momento? Ou seria *outra* porque o momento histórico não lhe permite mais corresponder à imagem de submissão já cristalizada e instituída? Ou *outra*, ainda, por ser uma construção “nossa”, como sugere o último verso: “Essa nossa Fulô!”? *Nossa*, de sujeitos afro-brasileiros, que falamos de nós, nossas ideias e sentimentos? *Nossa*, porque participante de uma tradição outra que se constrói apresentando contra-imagens? (SOUZA, 2006, p.119)

As perguntas elaboradas pela pesquisadora traduzem com precisão questões centrais que todos nós, sujeitos comprometidos com o “Fortalecimento de Identidades e de Direitos”, precisamos responder. O reconhecimento real das diferenças - e não sua invisibilização ou tolerância, em termos paternalistas - passa por e uma escuta autêntica de vozes *outras*, responsáveis pela construção de pontos de vista alternativos aos já consolidados e pela defesa de valores democráticos e emancipadores.

Se a leitura da literatura carrega um potencial de humanização e democratização de saberes, esse potencial está diretamente relacionado, como buscamos demonstrar, à questão dos valores envolvidos no ato de ler. Daí a importância de um contato sistemático com textos “resistentes” da literatura afro-brasileira e das literaturas africanas de língua portuguesa. Tais textos visam desestabilizar valores hegemônicos, representar dramas humanos a partir de pontos de vista internos e não estereotipados, e por em xeque discursos e práticas racistas. Sua leitura em contextos educacionais, com uma mediação comprometida e sensível, certamente favorece a compreensão de aspectos centrais da constituição da sociedade brasileira e contribui de modo contundente para a educação para as relações étnico-raciais.

REFERÊNCIAS

ANTÓNIO, Mário. **100 poemas**. Luanda: Editora ABC, 1963.

BARBOSA, Márcio. O que não dizia o poeminha do Manuel. In: **Cadernos Negros**. n.15. São Paulo: Quilombhoje, 1992.



BOSI, Alfredo. Narrativa e resistência. In: **Literatura e resistência**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

CHAUI, Marilena. **Convite à filosofia**. São Paulo, Ática, 2003.

COUTO, Mia. País. In: SAÚTE, N.; MENDONÇA, F. **Antologia da nova poesia moçambicana**. Maputo: AEMO, 1993.

FIORIN, José Luiz. **Linguagem e ideologia**. São Paulo: Ática, 2005.

LOPES, Manuel. **Os flagelados do vento leste**. Lisboa: Vega, 2001.

MEC/SEPIR. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, outubro de 2005.

RAMOS, Graciliano. **Vidas secas**. São Paulo: Record, 1999.

SILVEIRA, Oliveira. Outra Nega Fulô. In: **Cadernos Negros**. n.11. São Paulo: Quilombhoje, 1988.

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

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

VEIGA, Marcelo da. **O canto do ossobó**. Linda-a-Velha: Alac/África, Literatura, Arte e Cultura, 1988.

