



# MULEMBA

Revista Científica - ISSN: 2176-381X



# 19

volume 10

2018



Revista do Setor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da UFRJ  
Rio de Janeiro: UFRJ, vol.10, n.19, dezembro 2018. Semestral(julho-dezembro), p. 149

ISSN: 2176-381X



MULEMBA



A revista Mulemba utiliza uma licença [Creative Commons - Atribuição- Não Comercial 4.0 Internacional \(CC-BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



## Revista Mulemba

**Periodicidade:** semestral **Tipo:** temática

### Conselho Editorial:

Amélia Mingas (Univ. Agostinho Neto, Angola), Ana Mafalda Leite (Univ. Lisboa), Benjamin Abdala Júnior (USP), Carmen Lucia Tindó Secco (UFRJ), Conceição Lima (São Tomé e Príncipe), Edna Maria dos Santos (UERJ), Elena Brugioni (Unicamp), Elisalva Madruga (UFPB), Filomena Malva (My Angola), Francisco Noa (UEM), Glória Brito (CLEPUL), Inocência Mata (Univ. Lisboa), Jane Tutikian (UFRS), Júlio Machado (UFF), Laura Cavalcante Padilha (UFF), Livia Apa (Univ. Nápoles), Lourenço do Rosário (A Politécnica, Moçambique), Jorge Vicente Valentim (UFSCAR), José Octavio Van-Dúnem (Univ. Agostinho Neto, Angola), Margarida Calafate Ribeiro (Univ. Coimbra), Maria Geralda de Miranda (UNISUAM), Maria Nazareth Soares Fonseca (PUC/MG), Maria Odete Semedo (Guiné-Bissau), Mário César Lugarinho (USP), Maximiliano Torres (UERJ), Nazir Ahmed Can (UFRJ), Paula Tavares (Angola), Pires Laranjeira (Univ. Coimbra), Renata Flavia da Silva (UFF), Rita Chaves (USP), Silvio Renato Jorge (UFF), Simone Caputo Gomes (USP), Tania Macêdo (USP), Vânia Chaves (Univ. Lisboa), Vera Duarte (Cabo Verde)

### Editores Executivos:

Carmen Lucia Tindó Secco - UFRJ (*campus* Fundão)  
Nazir Ahmed Can - UFRJ (*campus* Fundão)  
Vanessa Ribeiro Teixeira - UFRJ (*campus* Fundão)  
Victor Augusto Corrêa Azevedo - UFRJ (doutorando)

### Editores Responsáveis:

Carmen Lucia Tindó Secco - UFRJ (*campus* Fundão)  
Nazir Ahmed Can - UFRJ (*campus* Fundão)  
Fernanda Antunes Gomes da Costa - UFRJ (*campus* Macaé)  
Maria Geralda de Miranda - UNISUAM  
Vanessa Ribeiro Teixeira - UNIGRANRIO  
Guilherme de Sousa Bezerra Gonçalves - UFRJ (doutorando)  
Victor Augusto Corrêa Azevedo - UFRJ (doutorando)  
Marlon Augusto Barbosa - UFRJ (doutorando)

### Organizadores da Mulemba volume 10, nº. 19 de 2018:

Renata Flávia da Silva (Universidade Federal Fluminense)  
Fernanda Antunes Gomes da Costa (Universidade Federal do Rio de Janeiro – Campus Macaé)  
Maria Geralda de Miranda (Centro Universitário Augusto Motta e Centro Cultural da Justiça Federal)  
Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco (Universidade Federal do Rio de Janeiro)



A revista Mulemba utiliza uma licença [Creative Commons - Atribuição- Não Comercial 4.0 Internacional \(CC-BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO

**REITOR**

Dr. Roberto Leher

**VICE-REITORA**

Dra. Denise Fernandes Lopez Nascimento

**FACULDADE DE LETRAS**

**Diretora**

Dra. Sônia Cristina Reis

**Diretora Adjunta de Ensino de Graduação:**

Dr. Humberto Soares da Silva

**PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA**

**Diretora Adjunta de Pós-Graduação e Pesquisa**

Dra. Maria Mercedes Riveiro Quintans Sebold

**Vice-Diretor de Pós-Graduação e Pesquisa**

Dr. Pedro Paulo Garcia Ferreira Catharina

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS VERNÁCULAS**

**Coordenador**

Dr. Adauri Bastos

**Substituta Eventual**

Dra. Maria Eugênia Lammoglia Duarte

## **DEPARTAMENTO DE LETRAS VERNÁCULAS**

### **Chefe do Departamento**

Dra. Vanessa Ribeiro Teixeira

### **Substituta Eventual**

Dra. Luci Ruas Pereira

## **SETOR DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

### **Supervisor**

Dr. Nazir Ahmed Can



## Correspondência:

### Revista Mulemba

Setor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa

Departamento de Letras Vernáculas - Faculdade de Letras - UFRJ

Av. Horácio Macedo, 2151 - Cidade Universitária - Ilha do Fundão

**CEP:** 21941-590 - Rio de Janeiro, RJ

**Email:** [revistamulemba@letras.ufrj.br](mailto:revistamulemba@letras.ufrj.br)

### Design e Diagramação

Rafael Laplace | IGEAD

Endereço eletrônico: <http://www.igead.com.br>

A Revista Mulemba é uma revista semestral, disponibilizada exclusivamente em meio eletrônico, podendo ser acessada pela URL: <http://www.portaldeperiodicos.letras.ufrj.br/index.php/mulemba>

## Dados para catalogação:

### Mulemba - Revista do Setor de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa da UFRJ.

Rio de Janeiro: UFRJ, vol.10 nº19, julho-dezembro de 2018. Semestral, p.149

Disponível em:

<http://www.portaldeperiodicos.letras.ufrj.br/index.php/mulemba>

Periódicos. 1. Literaturas Africanas de Língua Portuguesa: Divulgação da Cultura e das Letras Africanas; Debate Crítico e Democrático

**ISSN 2176-381X**



A revista Mulemba utiliza uma licença [Creative Commons - Atribuição- Não Comercial 4.0 Internacional \(CC-BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



# MULEMBA



A revista Mulemba utiliza uma licença [Creative Commons - Atribuição- Não Comercial 4.0 Internacional \(CC-BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



# Mulemba

Volume 10 | Número 19 | jul.-dez. 2018

## SUMÁRIO

### APRESENTAÇÃO

#### 10 Apresentação

*Renata Flávia da Silva, Fernanda Antunes Gomes da Costa, Maria Geralda de Miranda e Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco*

### ARTIGOS

#### 12 Literatura e educação para as relações étnico-raciais

*Vima Lia de Rossi Martin*

#### 24 Enraizando a lei 10639/03: literaturas Africanas na educação básica

*Sílvia Barros*

#### 34 As obras de literaturas Africanas de língua Portuguesa nos kits de literatura Afro-brasileira

*Eni Alves Rodrigues*

#### 42 Lei 10.639/2003, Ponciá e Ndani: um encontro de destinos, uma encruzilhada de descaminhos

*Érica Cristina Bispo*

#### 52 A reescrita da história em *O alegre canto da perdiz* e *Becos da memória*

*Pauline Champagnat*

#### 66 Pode a literatura de autoria feminina Africana na escola? Uma reflexão sobre os saberes docentes e a ausência de Lília Momplé no ambiente escolar

*Rodrigo Nunes de Souza e Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega*



A revista Mulemba utiliza uma licença [Creative Commons - Atribuição- Não Comercial 4.0 Internacional \(CC-BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).





**82 Resistindo ao epistemicídio: em busca de uma literatura infantil Afro-brasileira, Moçambicana e Angolana**

*Emanuella Geovana Magalhães de Souza e Francis Musa Boakari*

**99 O universo do samba e o ensino da história e cultura Africana e Afro-brasileira**

*Gustavo Arantes Camargo e Cláudia Foganholi*

**119 O horizonte feminino, a paisagem da terra e o lirismo da Buganvília: imagens (po)éticas em *Como veias finas na terra*, de Paula Tavares**

*Leonel Isac Maduro Velloso*

**131 Identidade nacional e masculinidade em *Kuduro com viagra*, de Fernando Monteiro**

*Mário César Lugarinho, Andrea Maria Carvalho Moraes e Edson Salviano Nery Pereira*

**RESENHA**

**146 Ondjaki. O convidador de pirilampos: estórias sem luz elétrica. Rio de Janeiro: Pallas, 2018, 64 p. A poeticidade angolana dos pirilampos**

*Ana Cláudia dos Santos*



A revista Mulemba utiliza uma licença [Creative Commons - Atribuição- Não Comercial 4.0 Internacional \(CC-BY-NC\)](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).



## APRESENTAÇÃO

Em 09 de janeiro de 2003 foi assinada, pelo então Presidente da República Luiz Inácio Lula da Silva, a Lei 10.639, a qual tornava obrigatório, a partir daquela data, o ensino da História, da Cultura, das Literaturas e Artes Africanas e Afro-brasileiras, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, de todo o país. Passados quinze anos desde a promulgação da Lei, observa-se que os estudos das Literaturas Africanas, empreendidos no Brasil há mais de três décadas, têm contribuído de forma decisiva para a formação de profissionais com uma visão mais ampla no que tange aos contributos culturais dos africanos para a construção da plural identidade brasileira. Em razão disso, é necessário pensar o modo pelo qual tais literaturas estabelecem diálogos com a referida lei em diversos âmbitos de ensino, sobretudo a Educação Básica.

Neste número 19 da **Revista Mulemba**, dedicado a essa temática, apresentamos oito artigos, os quais exploram, sob diferentes perspectivas, o enlace das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa e a aplicação da Lei. Os dois primeiros artigos, incluídos no Dossiê, “Literatura e Educação para as relações étnico-raciais”, de Vima Lia de Rossi Martin, e “Enraizando a Lei 10639/03: literaturas africanas na educação básica”, de Silvia Barros, discutem os avanços trazidos com a Lei para uma significativa transformação social no que diz respeito às relações étnico-raciais, assim como as ainda não superadas lacunas encontradas em sua aplicação. Em análises mais pontuais, os artigos de Eni Alves Rodrigues, “As obras de literaturas africanas de língua portuguesa nos kits de literatura afro-brasileira”, e de Emanuella Geovana Magalhães de Souza e Francis Musa Boakari, “Resistindo ao epistemicídio: em busca de uma literatura infantil afro-brasileira, moçambicana e angolana”, procuram mapear a presença efetiva de tais literaturas no universo escolar mineiro e no mercado editorial brasileiro, respectivamente.

Já os artigos de Érica Cristina Bispo, “Lei 10.639/2003, Ponciá e Ndani: um encontro de destinos, uma encruzilhada de descaminhos”, de Pauline Champagnat, “A reescrita da história em **O alegre canto da perdiz e Becos da memória**”, e de Rodrigo Nunes de Souza, “Pode a literatura de autoria feminina africana na escola? Uma reflexão sobre os saberes docentes e a ausência de Lília Momplé no ambiente escolar”, refletem acerca das demandas e possibilidades originadas pela Lei, tais como a revisão do discurso histórico oficial ou a inserção de autoras negras nos cânones literários apresentados no universo escolar brasileiro. Também a refletir sobre



tais demandas, o artigo que conclui este Dossiê, “O universo do samba e o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira”, de Gustavo Arantes Camargo e Cláudia Foganholi, recupera a potencialidade do samba e seu universo próprio para o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira, ampliando a compreensão da formação de nossa sociedade, através da linguagem e simbologia presentes nesta manifestação cultural tão rica e tão brasileira.

Além destes oito artigos relacionados diretamente à temática proposta para este número, apresentamos, ainda, dois textos que abordam as literaturas angolana e cabo-verdiana em suas especificidades. São eles: “Identidade nacional e masculinidade em “Kuduro com Viagra”, de Fernando Monteiro”, de Mário César Lugarinho, Andrea Maria Carvalho Moraes e Edson Salviano Nery Pereira, e “O horizonte feminino, a paisagem da terra e o lirismo da buganvília: imagens (po)éticas em **Como veias finas na terra**, de Paula Tavares”, de Leonel Isac Maduro Velloso.

Fechando este número 19 da Revista **Mulemba**, apresentamos uma resenha da obra **O convidador de pirilampos**: estórias sem luz elétrica, do escritor angolano Ondjaki, feita por Ana Cláudia dos Santos, intitulada “A poeticidade angolana dos pirilampos”.

Desejamos a todos uma ótima leitura e que este breve panorama de reflexões e experiências gerem mais e mais ações positivas no âmbito do ensino da História, da Cultura e Literaturas Africanas e Afro-brasileiras.

Rio de Janeiro, 10 de dezembro de 2018.

### **Organizadoras:**

Renata Flávia da Silva (Universidade Federal Fluminense)

Fernanda Antunes Gomes da Costa (Universidade Federal do Rio de Janeiro – *Campus Macaé*)

Maria Geralda de Miranda (Centro Universitário Augusto Motta e Centro Cultural da Justiça Federal)

Carmen Lucia Tindó Ribeiro Secco (Universidade Federal do Rio de Janeiro)





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 Martin<sup>1</sup>

### 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.





Recebido em: 31/10/2018

Aceito em: 05/11/2018

**ENRAIZANDO A LEI 10639/03: LITERATURAS AFRICANAS NA  
EDUCAÇÃO BÁSICA**

*ROOTING LAW NUMBER 10639/03: AFRICAN LITERATURES IN BASIC  
EDUCATION*

*ENRAIZANDO LA LEY 10639/03: LITERATURAS AFRICANAS EN LA EDU-  
CACIÓN BÁSICA*

Sílvia Barros<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este artigo tem como objetivo discutir os avanços feitos e as lacunas persistentes na implementação da lei 10 639/03 no ensino básico. Apresentamos, também, perspectivas de aplicação da lei na educação básica em aulas de português do ensino fundamental em escolas públicas. Parte-se da perspectiva de que a presença de textos de autoria africana e afrodiaspórica atua tanto na difusão da história, cultura e literatura, como permite o conhecimento das raízes culturais de muitos dos indivíduos que estão nas fileiras escolares e não reconhecem a África como matriz de arte e ciência, contribuindo, também, para uma educação antirracista.

**PALAVRAS-CHAVE:** literaturas africanas, educação básica, educação antirracista, 10 639/03

**ABSTRACT**

*This article aims to discuss the progress made and the persistent gaps in the implementation of law number 10639/03 in basic education. We also present perspectives of law enforcement in basic education in Portuguese classes of elementary education in public schools. It is based on the perspective that the presence of African and Afro-Diasporic authorship texts*

---

<sup>1</sup> Professora do Departamento de Português e Literaturas de Língua Portuguesa do **Colégio Pedro II**. Integrante do NeabCP2 e vice-coordenadora da especialização em Educação para as relações étnico-raciais no ensino básico. E-mail: silvialetras2003@yahoo.com.br





*acts as much in the diffusion of history, culture and literature as it allows the knowledge of the cultural roots of many of the individuals that are in the school ranks and do not recognize Africa as a matrix of art and science, also contributing to anti-racist education.*

**KEYWORDS:** *African literature, education, anti-racist education*

### **RESUMEN:**

*Este artículo tiene como objetivo discutir los avances hechos y las lagunas persistentes en la implementación de la ley 10639/03 en la enseñanza básica. Presentamos, también, las perspectivas de aplicación de la ley en educación básica en las clases de portugués de la educación primaria en las escuelas públicas. Se parte de la perspectiva de que la presencia de textos de autoría africana y afrodiaspórica actúan en la difusión de la historia, cultura y literatura y permiten el conocimiento de las raíces culturales de muchos de los individuos que están en las escuelas y no reconocen África como matriz del arte y la ciencia, contribuyendo, también, a una educación antirracista.*

**PALABRAS-CLAVE:** *literatura africana, educación, educación antirracista*

### **Introdução**

Após uma longa história de lutas e reivindicações que levantaram as necessidades de ações afirmativas para os negros, o movimento negro brasileiro conquistou a promulgação da lei 10.639, em 2003. O entendimento de que a criação de uma nova sociedade, com o fim da ditadura, deveria incluir a luta contra o racismo e os conhecimentos sobre África como valores universais, colocou a escola no centro das estratégias de ações para essa nova sociedade, o que foi materializado pela modificação na lei de diretrizes e bases (9394/96).

A lei completa 10.639/2003, que completou quinze anos em 2018, versa sobre a obrigatoriedade de ensinar a história, a cultura, as literaturas africanas e a afro-brasileira, em todos os níveis de ensino, no território brasileiro. O artigo 26 afirma que:

Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística, de Literatura e História Brasileiras. (BRASIL, 2003, art. 26-A)



A lei não informa apenas que devemos falar sobre a cultura africana e afro-brasileira, mas inclui conteúdo sobre a luta dos negros e a presença desse sujeito na formação da sociedade nacional. Ou seja, o texto traz uma mensagem metalinguística: a lei criada a partir da luta dos movimentos negros garante que se discuta nas aulas das mais diversas disciplinas questões da luta do povo negro no Brasil. Tal ação só pode ser empreendida também com muita luta dentro dos estabelecimentos de educação pública ou privada, pois ainda há uma série de entraves para sua aplicação e, mais ainda, para a naturalização dos conteúdos por ela propostos no cotidiano das salas de aula nas mais diversas disciplinas.

Existe um discurso bastante corrente, e não podemos afirmar que seja mentiroso, sobre a deficiência nas licenciaturas no que diz respeito a disciplinas que versem sobre a África e sobre a cultura afro-brasileira, além da falta de oferta de formação continuada para os docentes em atuação. Tal discurso escancara o racismo institucional brasileiro, mas também informa sobre a necessidade de autonomia pedagógica e busca por uma autoformação.

No que diz respeito ao ensino de língua e literatura, temos a oportunidade de compartilhar a língua oficial com cinco países africanos, além de guardar a herança linguística de diversos grupos trazidos ao Brasil como força escrava durante a colonização. Com isso, o trabalho com as literaturas africanas, não deve ser compreendido como um projeto a ser desenvolvido apenas no mês de novembro, mas como material cotidiano das aulas. Essa é uma proposta que oferecemos para a efetivação de uma lei que não foi imposta, pois foi fruto do processo democrático de reivindicação por direitos de igualdade para os negros.

Cabe, desse modo, salientar o papel privilegiado do discurso literário nesse caminho de luta por visibilidade para os que foram subalternizados socialmente:

A literatura pode oferecer um acesso a diferentes perspectivas sociais mais rico e expressivo do que, por exemplo, aquele proporcionado pelo discurso político em sentido estrito. Por isso mesmo, é um território em disputa, onde está em jogo a possibilidade de dizer sobre si e sobre o mundo, de se fazer visível dentro dele. Ignorar essas reivindicações em torno do literário costuma ser uma maneira de reafirmá-lo como um atributo sobrenatural e trans-histórico, fruto de um “talento” que se fixa em alguns indivíduos especiais, em vez de ser uma prática social, que tem a ver com a produção de hierarquias que beneficiam alguns e excluem outros. (DALCASTAGNÈ, 2014, p. 68)

Dar conhecimento sobre as diferentes realidades africanas por meio da literatura é assumir a diversidade do continente e reafirmar que a arte e a literatura não têm como matriz única a Europa.

### **África na escola: primeiros passos**

Em uma sala de aula repleta de estudantes negros ecoam muitos elementos vindos da



África: a música, a religião, a dança, os falares. No entanto, esses meninos e meninas, ao serem indagados sobre seus conhecimentos acerca dos países que compõem o continente africano, dizem pouco ou nada saber. Quando sabem, falam de pobreza, fome e escravidão. A aplicação da lei 10.639, nas mais diversas disciplinas, deveria evocar conhecimentos que desconstruíssem tais estereótipos e promovessem o encontro desses estudantes com as matrizes culturais que nos constituem como povo. Em última instância, esses conhecimentos deveriam criar uma ideia de pertencimento e orgulho em relação a uma história que extrapola os quinhentos e poucos anos do Brasil colonizado.

Para fazer um trabalho efetivo em língua portuguesa e suas literaturas que contemple a lei 10.639, é necessário ultrapassar as práticas superficiais e pontuais, frequentemente desenvolvidas nas escolas como forma de “ficar quites” com o cumprimento da lei. Entre essas práticas estão, por exemplo, palestras, debates ou conversas sobre o racismo que, com frequência, evocam o mito da democracia racial por meio do discurso da igualdade e da miscigenação brasileira. Obviamente, a lei 10.639/03 é um mecanismo para uma educação antirracista; esse recurso, porém, tem como objetivo explorar elementos culturais e históricos que nos aproximam e que nos diferenciam e não que anulem a questão por meio de frases de efeito vazias.

Algumas práticas que se propõem ir mais adiante na discussão, como a leitura de textos que trazem elementos das culturas africanas, muitas vezes recaem somente no exotismo, na apresentação dos usos e costumes do “outro” que em nada refletem quem nós somos. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, com o objetivo de reforçar a ideia de que, ao estudar sobre a África e os africanos, estudamos sobre nós mesmos, explicam que:

Precisa o Brasil, país multi-étnico e pluricultural, de organizações escolares em que todos se vejam incluídos, em que lhes seja garantido o direito de aprender e de ampliar conhecimentos, sem ser obrigados a negar a si mesmos, ao grupo étnico/racial a que pertencem e a adotar costumes, ideias e comportamentos que lhes são adversos. E estes, certamente, serão indicadores da qualidade da educação que estará sendo oferecida pelos estabelecimentos de ensino de diferentes níveis (BRASIL, 2013, p. 18).

Sabemos que, no processo de escravização dos africanos, nossos antepassados foram obrigados a adotar comportamentos que lhes eram adversos, mas que, mesmo assim, muitas de suas formas de ver o mundo e de viver nele perduraram pelas mais diversas linguagens que expressam a fé, a voz e as tradições. Tais formas de existir são frequentemente reprimidas ainda hoje e são ignoradas pelas instituições de prestígio. O trecho citado enfatiza que a lei também foi criada para dar lugar na escola às heranças culturais que grande parte dos estudantes carrega. Com isso, simultaneamente, se dá a valorização devida a essas raízes que são partilhadas por grande parte dos brasileiros, inclusive aqueles em que a parcela africana do sangue não se



apresenta na aparência.

## O papel das Literaturas Africanas

Nesse processo, as aulas de Língua Portuguesa e Literatura podem assumir um papel muito importante, até mesmo protagonista pela proeminência que a língua tem na nossa forma de pensar e agir, de trazer ao centro da sala de aulas produções africanas. Antes de mais nada, é necessário pensar que existe um imaginário sobre a África que enxerga o continente como um país, um monólito exótico e faminto. Tais ideias reverberam na escola, pois imagens e relatos sobre o território africano anterior à colonização europeia foram historicamente substituídos por uma imagem de atraso. Como afirma Munanga:

Não faltam imagens atuais sobre a África, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império, as imagens dos reis e ainda menos de uma cidade moderna africana construída pelo próprio ex-colonizador. As imagens geralmente exibidas mostram uma África dividida e reduzida, enfocando doenças endêmicas, aids, guerras, miséria e pobreza (2009, p. 11).

Há um vazio de imagens e narrativas positivas sobre a África e, mais ainda, há um vazio de conhecimento sobre os países que compõem o continente. A lei 10.639/03 tem como objetivo guiar os educadores para um planejamento que desfça os equívocos e estereótipos que geram preconceitos contra a África e racismo contra seus descendentes brasileiros. Sabemos que grande parte dessa função deve ser exercida pelos docentes de História e Geografia, no entanto, há um papel importante dos profissionais de letras que lecionam tanto Língua Portuguesa quanto Literatura que consiste em apresentar, pela narrativa, poesia e outros gêneros, uma África múltipla, criadora de conhecimentos e beleza, que carrega em seus textos parte de sua história e de seu devir.

Com isso em mente, comentarei brevemente sobre o trabalho com três contos africanos: “A Indústria de tambores”, de Dina Salústio, “O recreio das dez e meia”, de Carlos Lopes e “O Kazukuta”, de Ondjaki. Propositadamente, o pequeno *corpus* que se apresenta aqui não discute questões como a negritude, por exemplo, nem traz descrições de personagens negros, vilas tradicionais ou elementos da religiosidade; essa foi uma estratégia de quebra de expectativa para as aulas em que os textos foram lidos. No entanto, entendemos que, além de tais questões – negritude, religiosidade etc. – serem de extrema importância, elas subjazem todas as narrativas selecionadas.

### “A Indústria de tambores”

O conto da cabo-verdiana Dina Salústio mostra a relação entre modernidade e desenvolvimento, ou seja, os aparatos tecnológicos que chegaram a partir da colonização, no caso os



jornais e o rádio, e os aparatos tecnológicos tradicionais: os tambores. Todos eles com função de comunicar, trocar mensagens boas ou más. O conto apresenta a proposta feita por um funcionário público a seus superiores que permitiria que ele viajasse para o exterior para fazer um curso de três anos de fabricação de tambores, proporcionando, após seu retorno à ilha, a retomada da tradição comunicativa dos tambores. O toque dos tambores seria um instrumento do aparelho judiciário, permitindo ao cidadão sua autodefesa diante de alguma ofensa moral proferida contra si.

O trabalho com esse conto, especialmente em anos como a primeira série do ensino médio, quando as discussões sobre o que é literatura, o que é linguagem e comunicação estão se tornando mais estruturadas, permite entender que, primeiramente, os sistemas de comunicação e justiça levados pelo elemento europeu não são os únicos existentes e possíveis. O tambor é o eco da luta pela tradição, pela justiça e pela identidade do povo. Salústio escreve esse texto no contexto pós-colonial, quando

o colonizado quer se afirmar como autóctone resultado de si por si mesmo, nativo e ponto final, sem assimilações, sem imposições e, sim, com vivências e costumes do lugar. De posse dessa consciência, se organiza, luta, faz revolução e se torna independente. Neste processo, no caso das culturas africanas, o tambor passa a ecoar como resistência à opressão, à escravidão e ao trabalho forçado, constituindo-se em símbolo de resistência e porque não dizer de unificação dos africanos em diáspora (MIRANDA; SANTOS, 2013, p. 129).

O artigo “Linguagens em diálogo no ensino da cultura e da história africanas”, de Maria Geralda de Miranda e Rosenilda Roberto dos Santos, trata da presença do tambor como elemento fundamental da cultura africana, presente em narrativas de diferentes países e enfoca o fato de que essa linguagem não verbal deve fazer parte do ensino de cultura e história africanas.

A compreensão de que os tambores unificam os africanos em diáspora torna-se também um componente importante de interpretação desse texto, pois manifesta a familiaridade dos brasileiros (afrodescendentes ou não) com a cultura musical africana. O conto de Salústio aponta para uma ilha cabo-verdiana em que já chegaram elementos considerados modernos, inclusive os caminhos burocráticos que levam o homem a fazer seu requerimento de bolsa de estudos são semelhantes aos que conhecemos. O ponto de virada proposto pela autora é a retomada da tradição, celebrada pela narração do sonho:

”Aí, a horas certas, Ilustre Senhor Diretor, eu sonhei um movimento de gente, tanta gente! Tantanteando o seu tambor: desdigue o que tenho digue, desdigue o que tenho digue sobre fulano ou beltrano” (SALÚSTIO, 1994, p. 73).

É importante lembrar que o trabalho com literaturas africanas deve perpassar os mais variados elementos do programa de português e literatura, permitindo que se explorem a diversidade linguística e a criação de sons e imagens que caracterizem o estilo das autoras e dos



autores estudados. Nesse sentido, a presença de neologismos como “tantanteando” e das formas verbais “desdigue” e “digue”, permite o estudo dos processos de formação de palavras e como ele está diretamente relacionado ao contexto histórico cultural em que se estabelece. O mesmo trecho oferece, ainda, a possibilidade de trabalhar com as aliterações criadas pelas palavras *desdigue* e *digue*, criadoras do som de percussão que ecoa nos ouvidos dos africanos e brasileiros.

### “O recreio das dez e meia”

O conto do guineense Carlos Lopes se passa no contexto colonial, quando um menino que estuda na Escola Primária Dr. Oliveira Salazar se vê em meio à dúvida do significado da palavra “mufunesa”. A questão do vocabulário metaforiza as tensões enfrentadas pelas diferenças étnicas e sociais. Moema Parente Augel, em artigo a respeito da representação da nação na literatura de guerra da Guiné-Bissau (2008), afirma que, em tais obras, o conflito entre etnicidade e alteridade ganha contornos mais extremos. O conto de Lopes trabalha essa tensão pela ótica infantil do narrador que recorda sua fase escolar, em que as diferenças étnicas e linguísticas perpassam situações corriqueiras.

Este castigo foi o tema do recreio das dez e meia, sempre que eu me aproximava de um grupo diferente do meu. É que nós estávamos sempre organizados em grupos para tudo e, normalmente, separávamos o pessoal da metrópole dos da terra para não haver confusões. E para que os de lá não percebêssemos o que dizíamos falávamos em “kriol” nos recreios. Era proibidíssimo falar “kriol” e isso só aumentava o interesse em fazê-lo. Quem não arrisca não petisca. E daí que o “kriol” passasse a ser linha de demarcação (LOPES, 2002, p. 119).

O castigo de que trata o narrador se deu pelo fato do “S” da fivela de seu cinto estar um pouco torto e, por isso, ele ter sido mandado para o fim da fila pela aparência desmazelada. Os amigos chamaram tal situação, provocada por esse “S” torto, uma “mufunesa”, termo, para ele, desconhecido, cuja dúvida não poderia transmitir à professora, pois era proibido falar *kriol* na escola. Nesse conto a função ideológica da língua se mistura com a questão da alteridade apontada por Moema Parente Augel. O cenário escolar do conto contribui ainda mais para o debate sobre o papel ideológico da língua. No contexto em que esse conto foi trabalhado, uma turma de nono ano do ensino fundamental, surgiram questionamentos tais como: que palavras podemos usar na escola? Quais devemos evitar? Como as diferentes variantes do português são vistas no contexto escolar? Por que o *kriol*, ou crioulo, era proibido? Por esse caminho podemos chegar, por exemplo, às línguas faladas no Brasil colonial e seus resíduos, como o *nheengatu*, a língua geral brasileira, baseada no tupi, proibida no século XVIII, e ao vocabulário bantu e nagô, aprofundando a pesquisa para além da lista de palavras indígenas e africanas que compõem nosso vocabulário, levando em consideração as implicações culturais e políticas dessas matrizes linguísticas até os dias de hoje.





Ao final do conto, o narrador já adulto, ciente do significado de mufunesa – algo azarento, triste, mesquinho etc –, reflete:

Hoje em dia agradeço ao recreio das dez e meia ter-me instruído no uso das palavras que mais se pratica no “kriol” dos nossos dias. Ajustamento estrutural, eleições, salários em atraso, falta de luz, carência de água, prostituição infantil, roubalheira, incompetência, mortes de parentes e amigos e... paredes e tectos de escola central a cair: é tudo “mufunesa”! (LOPES, 2002, p. 119)

Um texto como o de Carlos Lopes pode estar presente em aulas de Literatura, bem como em discussões sobre argumentação e poder, afinal, há sempre coisas em comum vividas entre estudantes, assim como há coisas nesse texto que em nada se parecem com as imagens da natureza exótica ou da miséria que povoa o imaginário brasileiro sobre a África. Trata-se de um país específico, Guiné-Bissau, com sua realidade própria, que, na contemporaneidade, sob a voz literária de Carlos Lopes, ganha contornos irônicos e críticos.

### “O Kazukuta”

Por fim, trazemos o exemplo do trabalho, no sexto ano do ensino fundamental, com o conto “O Kazukuta”, do angolano Ondjaki. Assim como os demais, tal conto não traz uma atmosfera que remeta às noções estereotipadas da África. O conto, integrante do livro *Os da minha rua*, narra poeticamente a brincadeira das crianças, enquanto o tio Joaquim dá banho no velho cachorro Kazukuta. A descrição do cão, a atmosfera infantil e melancólica preparam o leitor para a notícia da morte da tia também narrada no conto. Assim, este se inicia: “Nós estávamos sempre atentos à queda das nêspas, das pitangas e das goiabas, e era mesmo por gritarmos ou por corrermos que o Kazukuta acordava assim no modo lento de vir nos espreitar, saía da casota dele a ver se alguma fruta ia sobrar para a fome dele” (ONDJAKI, 2007, p. 27).

Temos a impressão, logo de início, que o narrador é uma criança, o que se confirma no decorrer da leitura. Essa relação entre memória, realidade e ficção é muito importante para jovens leitores e produtores de texto, pois muito do que estudantes do sexto ano escreverão em suas produções textuais parte da memória vivida e das histórias ouvidas e lidas ao longo da infância.

Há uma percepção muito nítida, nas produções desses estudantes, da influência das narrativas ocidentais, em especial estadunidenses, que trazem cenários frios e parques cobertos de folhas no outono. O “Kazukuta” traz em seu título o nome inusitado do cachorro, além da presença das frutas, da sintaxe e do vocabulário que, apesar de facilmente compreendidos por estarem em português, deslocam o centro da história para um lugar novo. Izabel Cristina da Rosa Gomes dos Santos explica, em seu artigo “Infância e memória em Ondjaki: voando pelo tempo”, que:

As palavras, portanto, movem um pensar em busca de compreender o que, de



fato, a infância (nos) ensina. Seguindo, nesse lugar de encontro entre infância e literatura, vale anunciar a ancoragem nos estudos da infância que propõem construir um educar potencializado para pensar o mundo, permitindo ver a novidade que as crianças trazem consigo, aceitando o risco do desconhecido e do inusitado, e, assim, redimensionar as práticas cotidianas nos contextos educacionais (2014, p. 82).

Ou seja, criança ensina criança. Sair do lugar comum da literatura canônica e eurocentrada é oferecer ao estudante a oportunidade de ter curiosidade sobre outros lugares e outras formas de pensar. Questionar por que razão ele diz “Kazukuta saía de sua casota” e não de sua casinha. Por que o narrador diz “a ver” e não “vendo”? Quais das frutas citadas no conto também são apreciadas por nós? Entre outras percepções e sensibilidades, quais rompem com uma ideia de brutalidade e sofrimento ligada às crianças africanas?

### Considerações finais

As contribuições apresentadas neste texto são limitadas a sugestões de aplicação da lei 10.639/03 que já foram realizadas em salas de aula das redes estadual e federal do Rio de Janeiro. Além dos contos aqui citados, muitos outros textos, de diferentes gêneros, foram usados para elaboração de planos de aula para diversas séries. Não apenas textos africanos, como também textos brasileiros de autoria negra com temática relacionada às africanidades ou não. Entendemos que não só os conteúdos dos textos, como também a valorização da autoria estão dentro do universo de possibilidades aberto pela lei 10.639/03, uma vez que um dos objetivos desta é valorizar as literaturas e as culturas africanas e afro-brasileira, bem como o conhecimento produzido pelos africanos do continente e da diáspora.

Acreditamos que a literatura é fundamental para promover as aproximações entre o Brasil e a África, não só em relação ao nosso passado comum de culturas e tradições, mas ao nosso presente que ainda recorre a estereótipos desumanizadores para fazer referência aos africanos e os negros brasileiros. A literatura aponta a lança para as histórias de luta e resistência, para a poesia do desejo de ser e acerta no nosso devir de povo que não aceita a continuidade da colonização mental dentro do espaço escolar.

### REFERÊNCIAS

AUGEL, Moema Parente. Os segredos da “Barraca”. A representação da nação na literatura de guerra da Guiné-Bissau. **Revista Crioula**, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/crioula/article/view/54039> Acesso em 13 de outubro de 2018.

BRASIL. Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro





de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/2003/L10.639.htm) Acesso em 14 de outubro de 2018.

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

Disponível: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wpcontent/uploads/2012/10/DCN-s-Educao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em 14 de outubro de 2018.

DALCASTAGNE, Regina. Por que precisamos de escritoras e escritores negros? In: SILVA, Cidinha da (ORG). **Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, leitura, literatura e bibliotecas no Brasil**. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014.

LOPES, Carlos. “O recreio das dez e meia”. In: SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro. **Apostila de prosa das cinco literaturas de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

MIRANDA, Maria Geralda de; SANTOS, Rosenilda Roberto dos. “Linguagens em diálogo no ensino da cultura e da história africanas”. In. **Cadernos do CNLF**, Vol. XVII, Nº 04. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2013, p. 129-137.

MUNANGA, Kabengele. **As origens africanas do Brasil contemporâneo: histórias, línguas, culturas e civilizações**. São Paulo: Global, 2009.

SALÚSTIO, Dina. “A indústria de tambores”. In: SECCO, Carmem Lúcia Tindó Ribeiro. **Apostila de prosa das cinco literaturas de língua portuguesa**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002.

SANTOS, Izabel Cristina da Rosa Gomes dos. Infância e memória em Ondjaki: voando pelo tempo. **Abril** – Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, Vol. 6, nº 13, 2º sem., nov. 2014, p. 81-94.

ONDJAKI. **Os da minha rua**. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2007.





Recebido em: 31/10/2018

Aceito em: 05/11/2018

**AS OBRAS DE LITERATURAS AFRICANAS DE LÍNGUA  
PORTUGUESA NOS *KITS* DE LITERATURA AFRO-BRASILEIRA**  
*THE WORKS OF AFRICAN LITERATURES IN THE PORTUGUESE LAN-  
GUAGE IN AFROBRASILEIRA LITERATURE KITS*  
*LAS OBRAS DE LITERATURAS AFRICANAS AFRO-BRASILEÑA EN LOS  
KITS LITERATURA AFRO-BRASILEÑA*

Eni Alves Rodrigues<sup>1</sup>

**RESUMO**

O artigo apresenta uma reflexão crítica sobre os *kits* de literatura afro-brasileira<sup>2</sup>, criados para atender a demanda de material pedagógico para a aplicabilidade da Lei nº 10.639/2003. Especificamente foi feito um estudo sobre a presença de obras de literaturas africanas de língua portuguesa nos *kits* de literatura afro-brasileira das escolas municipais de Belo Horizonte. Foi realizado um estudo quantitativo para averiguar quantas e quais obras de literaturas africanas de língua portuguesa são de fácil acesso no Brasil, investigando também quais aspectos destas obras justificariam sua seleção para os *kits* de literatura afro-brasileira das escolas municipais de Belo Horizonte.

**PALAVRAS-CHAVE:** literaturas africanas de língua portuguesa, lei nº 10.639/2003, *kits* de literatura afro-brasileira.

**ABSTRACT**

*The article presents a critical reflection on Afro-Brazilian Literature Kits, created to meet the demand for pedagogical material for the applicability of Law number 10.639 / 2003. Spe-*

---

<sup>1</sup> Mestre pela PUC/MG. Atualmente cursa o Doutorado na mesma instituição. Bibliotecária da Biblioteca Pública de Betim. enialro@gmail.com

<sup>2</sup> Este artigo é parte de minha dissertação de mestrado citada nas Referências. Cf. RODRIGUES (2015).



*cifically, a study was carried out on the presence of works of African Literatures in the Portuguese Language in Afro-Brazilian Literature Kits of the municipal schools of Belo Horizonte. a quantitative study was carried out to find out how many and which works of African Literatures in the Portuguese Language, also investigating which aspects of these works would justify the selection of these works for the Afro-Brazilian literature kits of the municipal schools of Belo Horizonte.*

**KEYWORDS:** *African Literatures in the Portuguese Language, Law number 10,639 / 2003, Afro-Brazilian Literature Kits.*

## **RESUMEN**

*El artículo presenta una reflexión crítica sobre los kits de literatura afro-brasileña, creados para atender a la demanda de material pedagógico para la aplicabilidad de la Ley n° 10.639 / 2003. Específicamente se hizo un estudio sobre la presencia de obras de la literatura africana en lengua portuguesa en los kits de la literatura africana-brasileña de escuelas públicas en Belo Horizonte. Se llevó a cabo un estudio cuantitativo para determinar cuántos y qué obras de literatura africana en lengua portuguesa son de fácil acceso en Brasil, investigando también los aspectos de estas obras que justifican su selección para los kits de la literatura afro-brasileña de las escuelas públicas en Belo Horizonte.*

**PALABRAS-CLAVE:** *literatura africana en lengua portuguesa, Ley N ° 10.639 / 2003, kits de la literatura afro-brasileña*

Neste artigo, abordaremos a consonância das obras selecionadas nos kits de Literatura Afro-brasileira<sup>3</sup> de Belo Horizonte com os objetivos da Lei n° 10.639/2003. O teor principal da proposta desta lei é tornar obrigatório o ensino da história da África e das culturas africanas e afro-brasileira. Com base nessas metas, investigaremos se os livros de literaturas africanas de língua portuguesa apresentam alguma relação com os dispositivos da referida Lei, pois sabemos que podem instigar nos alunos um interesse maior por questões que poderão ser discutidas no campo da História da África. Nesse contexto, destaca-se, porém, o perigo de se considerarem questões abordadas em textos literários como se fossem pertinentes a todo o continente africano. Deve-se ter o cuidado de não universalizar informações sobre tão vasto espaço geográfico,

---

<sup>3</sup> A Prefeitura de BH realizou importante trabalho, criando esses *kits*. Contudo, inseriu obras de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa sob a designação Literatura Afro-Brasileira. Deveria ter denominado *KITS DE LITERATURAS AFRICANAS E LITERATURA AFRO-BRASILEIRA*. Assim, poderia incluir tanto obras das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa como as da Literatura Afro-Brasileira, cujos autores são brasileiros que discutem a questão dos negros e afro-descendentes no Brasil.



levando em conta, de forma bem instigante, a diversidade cultural do continente. As literaturas africanas de língua portuguesa são janelas que se abrem a diferentes visões de África e através delas podemos nos permitir alcançar uma África com seus diferentes costumes, suas tradições e também os avanços da modernidade. Assim, os livros de literatura podem incentivar os alunos a formar visões sobre a África de maneira mais ampla e não em uma perspectiva mítica e exótica. Não é pelo fato de as literaturas dos países africanos de língua portuguesa transmitirem conhecimentos históricos e sociológicos que podemos esquecer-nos de que são, antes de tudo, uma produção literária. As obras de literaturas africanas de língua portuguesa e também as escritas em outras línguas cumprem um papel extraliterário de desnudamento da história e das culturas dos homens africanos. Isto ocorre não apenas por serem produções literárias de países que têm projetos literários recentes, mas também porque enfrentam problemas graves com relação à educação e às sequelas deixadas pela colonização. O aspecto extraliterário das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa (LALP)<sup>4</sup> é destacado por Inocência Mata quando diz:

Esse ‘funcionamento’ extraliterário é potenciado pelo facto de, sendo estas sociedades eminentemente ágrafas e emergentes da situação colonial, e padecendo de um constrangimento que diz respeito ao facto de o homem africano continuar sendo objeto e raramente sujeito do conhecimento científico, este vai constituir-se também por via da observação do vivenciado e do experienciado, que é filtrado pelo sujeito interpretante. (MATA, 2006, p. 34)

Sendo assim, podemos afirmar que as questões sociais, intelectuais e as particularidades dos africanos podem ser reveladas e atualizadas nas obras literárias, porém temos que atentar que tais questões estão, nos livros, filtradas pelo ficcional e traduzidas pelos autores, particularmente quando procuram dar voz aos que são colocados à margem da voz “oficial”. Vale ressaltar que os textos literários africanos estão cumprindo seus projetos ficcionais e literários, cabendo aos estudos desses textos investigar as incursões que estes fazem pela História, pela Antropologia, pela Geografia, pela Sociologia, mas sem fazer deles textos não literários.

A história de cada país africano pode ser contada de diferentes modos, dependendo do contexto e da época em que se narra. No caso das LALP, sabemos que são cinco países com realidades bem diversas e, portanto, com sistemas literários bastante singulares, embora haja momentos em que eles se aproximam. Esta variedade pode ser muito enriquecedora para o trabalho pedagógico sobre as culturas africanas, particularmente quando se estudam as recentes lutas de libertação do colonialismo pelos países africanos. É importante colocar em diálogo textos da literatura de combate com as diferentes feições que a literatura assumiu em cada país, após as independências.

---

<sup>4</sup> A partir dessa página, onde se lê LALP, deve-se entender como sigla de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.



Percebemos uma representatividade um pouco maior no mercado editorial globalizado da literatura de Moçambique e Angola, ao passo que as literaturas da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe e Cabo Verde têm ainda pouca expressividade no mercado editorial internacional. Partindo deste pressuposto, corremos o risco de construir uma visão homogeneizante das literaturas destes países. Cabe a nós alertar para o fato de que em cada colônia houve um tipo de colonização, de independência e de construção do sistema linguístico. Relevante é pensar também a respeito da cultura de cada país: a anterior à colonização; a que foi se formando durante a colonização; a que se transforma a partir de seu processo de construção nacional, já que cada país, após a independência, tem seu processo de nação construído de forma singular; a que surge com a globalização neoliberal. Essas peculiaridades precisam ser consideradas ao se formarem os educadores que lidarão com as obras apresentadas na sala de aula.

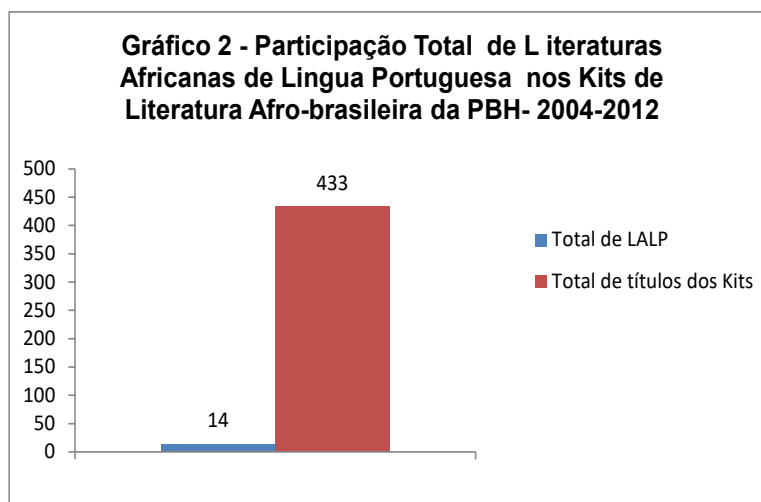
Nos *kits*, a presença das literaturas africanas está contemplada por obras dos cinco países que têm o português como língua oficial e por publicações de autores de Gana, Camarões, Nigéria, África do Sul e outros. Na análise da representação da LALP, deveriam aparecer livros de literatura da Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola, Cabo Verde<sup>5</sup>, porém não foi registrada, na coletânea dos *kits*, nenhuma obra de São Tomé e Príncipe. Podemos verificar nos gráficos como tem sido a inserção de obras de LALP nos *Kits* de Literatura Afro-brasileira da Prefeitura de Belo Horizonte (PBH) de 2004 a 2012:



**Fonte:** Dados da pesquisa

<sup>5</sup> CINCO – termo adotado por Inocência Mata para designar os cinco países africanos de língua portuguesa e que será adotado por nós neste artigo, a partir desta página.



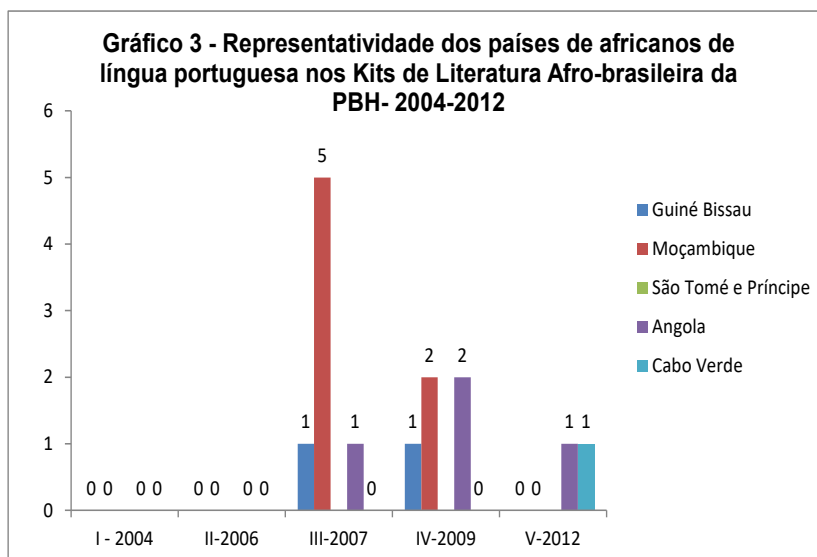


**Fonte:** Dados da pesquisa

Nos gráficos apresentados, visualizamos que, nos dois primeiros *kits*, não houve nenhum livro de LALP. O primeiro gráfico nos mostra que, em 2007, começamos com uma representação da LALP muito significativa; encontramos sete títulos; este número caiu para cinco em 2009, continuando em queda, apresentando apenas dois títulos em 2012. Analisamos que a quantidade de títulos ofertada também tem oscilado muito, mantendo uma média de 94 títulos por ano. O ano de 2007 apresenta uma quantidade de títulos muito superior à média de 159 títulos.

No gráfico dois, vemos que nos cinco *kits* já entregues, houve um total de catorze títulos de LALP dos 433 distribuídos; logo, apenas 3% desses livros são de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa.

Apresentamos a seguir os dados da representatividade da literatura dos cinco países africanos de língua portuguesa:



**Fonte:** Dados da pesquisa



Em 2007 e 2009, temos a participação de Moçambique, Angola e Guiné-Bissau, com destaque para Moçambique, com cinco títulos inseridos no terceiro *kit*. Moçambique é o país melhor representado no total geral com sete títulos e São Tomé e Príncipe o pior, já que nunca foi contemplado com a escolha de nenhuma obra literária.

Já em 2012, o número de obras literárias de países colonizados por Portugal na África caiu significativamente, constando apenas um título de Cabo Verde e outro de Angola. Notamos que houve uma queda muito drástica na participação das LALP desde que o programa foi iniciado até o último *kit* distribuído. É notável também que a literatura de Moçambique teve queda significativa de sua participação; em 2012 não constou nenhum título deste país.

Apresentaremos a seguir um quadro, no qual podemos visualizar títulos e autores de cada país contemplado com a inserção de obra nos acervos já distribuídos pelo programa desde sua implantação:

**Quadro 1** – Relação de títulos e autores de países de LALP nos kits de literatura Afro-brasileira da PBH de 2004- 2012

Kit/ano	Título	Autor	País
III /2007	<b>O homem que não podia olhar para trás</b>	Nelson Saúte	Moçambique
	<b>Niketche</b>	Paulina Chiziane	Moçambique
	<b>O outro pé da sereia</b>	Mia Couto	Moçambique
	<b>O beijo da palavrinha</b>	Mia Couto	Moçambique
	<b>O último voo do flamingo</b>	Mia Couto	Moçambique
	<b>A última tragédia</b>	Abdulai Sila	Guiné-Bissau
	<b>O filho do vento</b>	José Eduardo Agualusa	Angola
IV /2009	<b>O fio das missangas</b>	Mia Couto	Moçambique
	<b>O gato e o escuro</b>	Mia Couto	Moçambique
	<b>Avodezanove e o segredo do soviético</b>	Ondjaki	Angola
	<b>No fundo do canto</b>	Odete Semedo	Guiné-Bissau
	<b>A gloriosa família</b>	<i>Pepetela</i>	<i>Angola</i>
V / 2012	<b>Os da minha rua</b>	Ondjaki	Angola
	<b>Midju di fogu</b>	Pedro Matos	Cabo Verde

**Fonte:** Dados da pesquisa

Notamos, pela análise do quadro, que nos *kits* da Prefeitura de Belo Horizonte, nos dois primeiros anos, não houve nenhum livro de LALP e, embora incluía sete títulos de escritores moçambicanos, apenas contempla Mia Couto, Nelson Saúte e Paulina Chiziane. Podemos inferir que isto pode refletir as condições do mercado editorial globalizado que publica apenas





alguns escritores.

Sabemos que as obras africanas selecionadas para o *kit* devem abordar questões relativas a uma visão do africano visto sem estereótipos – a não ser que estes sejam abordados de forma crítica – e uma visão de África que reflita as diferentes feições do continente, sem valorizar visões de uma África mítica e exótica. Tais orientações almejam que os estudantes ampliem seus conhecimentos e, assim, os incentivam a atuar no combate ao racismo no Brasil.

Ao falarmos das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, devemos advertir que não conseguiremos reuni-las em um panorama homogêneo, pois os países tiveram diferentes processos literários no período da colonização e também no pós-independência. Ressaltamos que em todos eles há os efeitos da barbárie histórica da colonização e da independência tardia, mas as particularidades de cada país precisam ser consideradas. Portanto, devemos ter cuidado com as generalizações midiáticas, históricas, sociais ou econômicas que “ignoram as especificidades do processo colonial desses países e a consequente diferença em seu papel de emancipação política e posteriores momentos marcados pela diversidade.” (MATA, 2006, p. 33-44)

Nas análises de obras das Literaturas Africanas de Língua Portuguesa, os termos diáspora<sup>6</sup>, migração e transgressão precisam ser discutidos com relação à especificidade das obras e, principalmente, levando-se em conta o modo como tais processos mostram-se na escrita dos textos. Tais discussões são fundamentais para que os trabalhos a serem desenvolvidos com as obras selecionadas pelos *kits* reflitam bem o contexto de sua produção, permitindo que a literatura possa auxiliar no entendimento das tensões características da enunciação literária.

Nesse sentido, percebemos a importância da formação de professores, como os da Prefeitura de Belo Horizonte, porque discutirão, com auxílio dos textos literários, temáticas importantes do mundo atual, tais como: a questão racial na globalização e suas implicações; a exclusão de indivíduos e de nações; processos econômicos, sociais e culturais. A ampliação do conhecimento da história e das culturas africanas pode permitir o fortalecimento de uma visão mais clara de ideias que podem motivar a reação de espaços subalternos mais atingidos pelas sequelas deixadas pela colonização. Tais sequelas atingem, ainda hoje, na sociedade brasileira, os indivíduos que não conseguem alcançar as exigências dos novos tempos, tais como a leitura funcional, a competência informacional, dentre outras habilidades contemporâneas. Essa questão está presente na maioria dos países africanos e, por isso, a literatura produzida no continente volta-se à sua encenação.

---

<sup>6</sup> Segundo afirma Sandra Regina Goulart Almeida (2006), a referência a produções cujo foco é o deslocamento contemporâneo torna-se mais apropriada por meio do conceito de diáspora, uma vez que este apresenta um caráter especificamente político ao denotar o movimento de dispersão de povos, quer seja voluntário ou forçado, geralmente com forte impacto político, social e cultural, originando, no país anfitrião, um grupo migratório, uma comunidade, às vezes imaginária, como sugere Benedict Anderson (1983), que mantém uma forte conexão com a terra natal. (ALMEIDA. *Apud*: CARDOSO, 2010 p. 23)





Como já observamos, ao se utilizarem obras literárias africanas em trabalhos pedagógicos, podem-se reforçar construções errôneas sobre a África, inclusive a visão distorcida de que toda obra literária dos CINCO volta-se à resistência ao colonialismo e ao racismo. Deve-se considerar que a leitura e a análise das obras literárias africanas são úteis ao cumprimento da Lei nº 10.639/2003, embora nem todas tenham a questão do negro como mote principal – tanto poemas, contos ou romances. É importante observar que a questão do negro é diferente em cada país e que os preconceitos nem sempre são dirigidos somente contra o negro. Podemos discutir aspectos dos países africanos, ex-colônias portuguesas, que caracterizam diferenças entre eles. Alguns aspectos podem ser semelhantes, mas suas nuances são muito importantes para a identidade de cada um.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Jaqueline Teodora Alves. **A ação pela palavra: diáspora e entre-lugar na escrita da intelectual Orlanda Amarílis**. 2010. 101 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras.

**KITS de literatura afro-brasileira** I, II, III, IV e V. Disponível em <http://eticogenero.blogspot.com.br>. Acesso em mar.2013.

**Lei n.º 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003, p. 01. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: nov. 2013.

MATA, Inocência. A crítica literária africana e a teoria pós-colonial: um modismo ou uma exigência? – *In: Ipotesi*. Juiz de Fora, v.10, n.1, n.2, p. 33-44, 2006.

RODRIGUES, Eni Alves. **A inclusão de obras de Mia Couto nos kits de literatura de escolas mineiras e os pressupostos da Lei nº. 10.639/2003: pontos de vista e propostas de leitura**. 2015. 153 f. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Letras.





Recebido em: 28/08/2018

Aceito em: 21/09/2018

**LEI 10.639/2003, PONCIÁ E NDANI:  
UM ENCONTRO DE DESTINOS, UMA ENCRUZILHADA DE DESCAMINHOS**

*LAW NUMBER 10.639/03, PONCIÁ AND NDANI:*

*A MEETING BETWEEN FATES, A CROSSING OF EVASIVE PATHWAYS*

*LA LEY 10.639 / 03, PONCIÁ Y NDANI:*

*UN ENCUENTRO DE DESTINOS, UNA ENCRUCIJADA DE DESCAMINOS*

*Érica Cristina Bispo<sup>1</sup>*

**RESUMO**

Este artigo tem o objetivo de discutir as demandas que originaram a promulgação da lei 10.639/2003, a partir da reflexão desenvolvida por Abdias Nascimento e Florestan Fernandes. Diante disso, propõe-se também a reflexão acerca do papel do ensino de literatura no atendimento à demanda identificada, bem como seu papel na formação do cidadão pleno, tomando como exemplo os romances *A última tragédia*, de Abdulai Sila, e *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo.

**Palavras-chave:** lei 10.639/2003, racismo estrutural, literatura afro-brasileira, literatura guineense.

**ABSTRACT**

*This article aims at discussing the demands which led to the promulgation of Law number 10.639/03, based on from Abdias Nascimento and Florestan Fernandes's standpoints. Furthermore, I propose reflections upon the part of literature teaching concerning its target demands, as well as its role of promoting plain citizenship, by highlighting the following novels: Abdulai*

---

<sup>1</sup> Professora de Literatura do IFRJ - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro - Campus Pinheiral. Especialista na Literatura Guineense. bispoerica@gmail.com



*Sila's A última tragédia, and Conceição Evaristo's Ponciá Vicêncio.*

**KEYWORDS:** *Law number 10.639/03, structural racism, African-Brazilian literature, Guinean literature.*

## **RESUMEN**

*Este artículo tiene el objetivo de discutir las demandas que originaron la promulgación de la ley 10.639 / 03, a partir de la reflexión desarrollada por Abdias Nascimento y Florestan Fernandes. En este sentido, se propone también la reflexión acerca del papel de la enseñanza de la literatura en la atención a la demanda identificada, así como su papel en la formación del ciudadano pleno, tomando como ejemplo las novelas A última tragédia, de Abdulai Sila, e Ponciá Vicêncio, de Conceição Evaristo.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Ley 10.639 / 03, racismo estructural, literatura afro-brasileña, literatura guineana.*

A lei 10.639/2003, que insere História e Cultura da África e dos afro-brasileiros na Educação Básica, foi promulgada há 15 anos, contudo permanece como uma lacuna educacional no que diz respeito à efetivação de sua implementação. Apesar da criação, ampliação e desenvolvimento das pesquisas sobre África e cultura afro-brasileira no âmbito acadêmico, em especial na área das Literaturas, ainda é incipiente o cumprimento da lei.

Neste texto, é nosso intento discutirmos as demandas sociais que a lei atende, compreendendo, a partir daí, o papel do ensino de literatura na formação plena do cidadão. Diante de tal identificação, pretendemos discutir como as personagens Ndani, de *A última tragédia*, romance do autor guineense Abdulai Sila, e Ponciá, protagonista da obra *Ponciá Vicêncio*, da escritora brasileira Conceição Evaristo, incitam o debate acerca da exclusão social e os diálogos entre Brasil e África, tendo em vista o objetivo educacional da redução do racismo sistêmico e da consideração com a diversidade étnico-racial (cf. Lei 9.394/96, art. 3º, XII).

## **Uma encruzilhada de descaminhos**

A primeira lei do governo Lula a ser promulgada foi a lei 10.639/2003, no dia 09 de janeiro de 2003. Mais do que uma modificação educacional, a lei continha uma demanda social, além de demarcar um posicionamento político, uma vez que tal legislação é a primeira na história do Brasil a se contrapor claramente à ideia arraigada na nossa cultura da democracia racial<sup>2</sup>.

---

2 Cabe esclarecer que a lei Afonso Arinos, lei 1.390/51, versa sobre a exclusão explícita por razão de cor



O mito defendido por Gilberto Freyre da democracia racial é definido, nas palavras de Abdias Nascimento, como a ideia de que “pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência, sem nenhuma interferência, nesse jogo de paridade social, das respectivas origens raciais ou étnicas” (NASCIMENTO, 2017, p. 48). Ou seja, versa sobre uma ideia do fator racial, que, para Freyre, não influencia o escalonamento social, e que, para Nascimento, é fator decisório de recorte não só social, mas também acadêmico, político, cultural e espacial.

No âmbito educacional, a lei 10.639/2003 explicita que os constituintes étnicos da população brasileira não são tratados igualmente nos currículos escolares. Pelo contrário, a complementação da referida lei nas modificações advindas das leis 11.645/08 e 12.796/13 evidencia que o currículo educacional brasileiro pretendia apresentar uma identidade brasileira formada pela derivação da identidade europeia, ao excluir as heranças indígenas e africanas, que só foram observadas por força legal. O currículo escolar brasileiro, antes da promulgação da lei, e contemporaneamente, se considerarmos sua real implementação, reflete a ideia já presente nos estudos de Kabengele Munanga, segundo quem, “o fato de ser branco foi assumido como condição humana normativa, e o de ser negro necessitava de uma explicação científica” (MUNANGA, 2012, p. 28). Dessa forma, tomar a cultura brasileira, bem como a história, a literatura, as ciências a partir da Europa, tornou-se a prática que exclui do espaço acadêmico outros grupos étnicos formadores do país.

O que estamos a dizer já foi dito por diversos intelectuais em outros tempos e por diferentes veículos. O fato é que a democracia racial nunca existiu, a construção de tal ideia se valeu do silenciamento dos grupos étnicos excluídos e/ou subjugados, lançando ao vazio as discussões, debates e tensões raciais existentes no território brasileiro. Tal fenômeno é definido por Wole Soyinka na seguinte afirmativa: “existe uma censura que vai de sutil à aberta, na discussão da anomalia racial que é o Brasil” (SOYINKA, 2017. *Apud*: NASCIMENTO, 2017, p. 24). Em resposta ao silenciamento sistêmico dos debates étnicos, Abdias Nascimento propõe, no livro *O genocídio do negro brasileiro* (2017), dentre dezesseis outras intervenções, a seguinte:

Que o governo brasileiro inclua um ativo e compulsório currículo sobre a história e as culturas dos povos africanos, tanto aqueles do continente como os da diáspora; tal currículo deve abranger todos os níveis do sistema educativo: elementar, médio e superior. (NASCIMENTO, 2017, p. 172)

---

ou raça. Esta estabelece pena para quem se recusa a prestar serviços, contratar, impedir acesso por motivação racial. Os efeitos práticos desta são diferentes do que se espera com a lei 10.639/2003, uma vez que a lei Afonso Arinos define racismo nos moldes do *Apartheid* sul-africano. Nosso entendimento é o de que a lei 1.390/51 não combate o mito da democracia racial, porque seu texto desencadeia na memória coletiva brasileira a ojeriza ao racismo, contudo esse é tipificado em um rol de ações que não incluem todas as práticas discriminatórias com base na raça, bem como não consegue romper com a estrutura de hierarquia racial presente no imaginário coletivo. Esta última, ressaltamos, talvez seja um horizonte utópico.



Diferentemente da solução encontrada pelo Estado brasileiro a fim de lidar com as tensões raciais no território, relegando ao ocultamento os conflitos e negando as heranças histórico-culturais, as propostas de Abdias Nascimento caminham para a construção de um país plural. Nas palavras de Florestan Fernandes, “[e]ssas sugestões demarcam a diferença essencial que existe entre uma pseudodemocracia racial e o que deveria ser uma sociedade plurirracial democrática” (FERNANDES, 2017. *Apud*: NASCIMENTO, 2017, p. 20).

É interessante pensar por que razões a tentativa de redução do racismo sistêmico se faz, no Brasil, através da legislação. Sobre isso, cabe verificar o conceito da tridimensionalidade do Direito, desenvolvido por Miguel Reale (2001, p. 60-61), de acordo com o qual um fenômeno jurídico está envolto num tripé que transita entre o Direito, a Filosofia e a Sociologia. De cada uma dessas áreas do saber, deriva um elemento ou um aspecto que justifica a promulgação de uma lei. Da Sociologia deriva um fato social que se quer alterar, uma vez que a legislação parte de uma determinada realidade. Da Filosofia advém um valor, o aspecto axiológico, que se deseja implantar. Do Direito vem a norma, cujo objetivo é interferir no fato social pré-existente. Concluímos daí que a lei 10.639/2003, a norma jurídica, advém de um fato social, tipificado na exclusão sociocultural do negro da sociedade brasileira, contudo e, por isso mesmo, tem vistas a desenvolver um novo valor já presente na legislação brasileira, explicitado na Constituição Federal.

O Conselho Nacional de Educação, em Parecer 003/04 do Conselho Pleno, debate o objetivo da lei 10.639/2003, esclarecendo que o que se quer é uma mudança estrutural com vistas ao alcance do estabelecido na Constituição Federal, no que diz respeito à igualdade de direitos e condições. Para tanto, esclarece que

isto requer mudança nos discursos, raciocínios, lógicas, gestos, posturas, modo de tratar as pessoas negras. Requer também que se conheça a sua história e cultura apresentadas, explicadas, **buscando-se especificamente desconstruir o mito da democracia racial na sociedade brasileira**; mito este que difunde a crença de que, se os negros não atingem os mesmos patamares que os não brancos, é por falta de competência ou de interesse, desconsiderando as desigualdades seculares que a estrutura social hierárquica cria com prejuízos para os negros. (BRASIL, CNE/CP 003/04, 2004, p. 3 – grifo nosso)

Ou seja, espera-se, com a lei, que o racismo sistêmico e estrutural de que nos falam Abdias Nascimento e Florestan Fernandes seja paulatinamente reduzido por meio do estudo, do conhecimento do outro e da igualdade de tratamento das heranças culturais.

### **Um encontro de destinos**

Dito isso, gostaríamos de pensar como a inclusão no rol de leituras escolares de obras como *Ponciá Vicêncio*, de Conceição Evaristo, e *A última tragédia*, de *Abdulai Sila*, podem



colaborar com a formação plena do leitor, bem como para a formação cidadã do educando, na medida em que trazem para a cena literária uma figura historicamente excluída e marginal: a mulher negra.

Miguel Arroyo, abordando o currículo escolar, alerta acerca dos grupos sociais reiteradamente excluídos da sala de aula. Em suas palavras, “há uma ausência seletiva de sujeitos sociais, étnico-raciais, de gênero, dos campos e das periferias; dos trabalhadores” (ARROYO, 2013, p. 138) e completa seu pensamento afirmando que “esse não reconhecimento dos coletivos populares como sujeitos de nossa história termina levando os currículos a ignorá-los como sujeitos de experiências dignas de produção de conhecimento e de cultura, de valores e de história” (*ibidem*, p. 138-139). Tal discurso se coaduna com o que já dissemos no que tange ao espaço dedicado aos elementos africano e indígena, componentes étnicos do povo brasileiro.

Nesse sentido, reiteramos o que já foi por nós defendido quanto ao ensino de literatura. Outrora, em artigo publicado pela *Revista Abril*, defendemos uma revisão no currículo de literatura: “propomos um novo currículo de Literatura que reveja a apresentação estritamente cronológica e privilegie a discussão literária num viés temático, contrastivo e que justaponha autores canônicos a não canônicos” (BISPO; BEZERRA JR., 2016, p. 94). Nosso entendimento é o de que não há formação plena do leitor sem a exploração do texto literário em sua completude; para tanto, deve-se abandonar o viés cronológico, uma vez que, para focalizá-lo, investe-se excessivamente em elementos que não são Literatura, tais como contexto histórico, biografia dos autores, características de estilos literários etc.

O que se propõe com a leitura de *Ponciá Vicêncio* e *A última tragédia* não é um acréscimo de conteúdo, mas uma troca, de modo a multiplicar e a colorir o currículo. Ambos os romances trazem mulheres negras pobres como protagonistas, cujos destinos são atravessados pela necessidade da migração, seja para buscar um futuro melhor, como é intento de Ponciá, seja para fugir de uma maldição, como ocorre com Ndani. Curiosamente, o destino dessas duas mulheres negras se intercruza, ainda que haja um oceano entre elas e um descompasso temporal entre suas histórias.

Ndani é guineense, vivendo no período colonial. A ficção que traz sua história revela o sistema colonial português em África e o Estatuto do Indigenato. Por meio de Ponciá, o leitor desvenda uma parte da história brasileira pouco explorada nos livros didáticos, que é a vida do ex-escravo rural e sua descendência no período pós-abolição.

Ambas as narrativas colaboram com o exercício de “escovar a História a contrapelo” (cf BENJAMIN, 1994, p. 225), atitude cara a uma educação que se propõe contra-hegemônica e libertária. Isso se dá, uma vez que o protagonismo pertence a mulheres negras, figuras historicamente relegadas a segundo plano.



SPIVAK, Gayatri é categórica em localizar a mulher negra pobre como a figura cuja subalternidade está envolvida em três aspectos: a partir do recorte de gênero, de raça e de classe (cf. SPIVAK, 2014, p. 110). Conclui que “a mulher subalterna continuará tão muda como sempre esteve” (*ibidem*, p. 112). Em razão do seu lugar marginal, o sujeito subalterno só é ouvido por intermédio do intelectual, cujo desafio, segundo Spivak, é o de “impedir que o Sujeito etnocêntrico estabeleça a si mesmo ao definir seletivamente um Outro” (*ibidem*, p. 102). Diante de tal desafio, observamos que as escritas de Conceição Evaristo e de Abdulai Sila, ainda que não escrevam sobre si mesmos, parte de um lugar que não é o de privilégio, mas também do espaço de subalternidade, oferecendo um trabalho estético, uma vez que literário, bem como reflexivo acerca de uma realidade recorrentemente apagada do cenário literário, ou, quando presente, estereotipada.

Se por um lado Evaristo e Sila não apresentam uma visão clichê da mulher negra, por outro, nota-se que ambos trazem uma história que se repete e que, curiosamente, mesmo em países separados por um oceano, se concretiza como a trajetória recorrente de várias mulheres negras. As protagonistas Ndani e Ponciá saem do interior em direção à capital em busca de uma vida melhor e encontram no trabalho doméstico a atividade econômica possível. Para o leitor que conhece uma das obras e lê a outra, salta aos olhos o grito da protagonista em busca de trabalho ao chegar à capital.

Em *Ponciá Vicêncio*, tal situação ocorre da seguinte maneira:

Ponciá se dispôs a indagar às senhoras que saíam da igreja, se não estavam precisando de alguém para trabalhar. A cada cristã, a pergunta era feita de sopetão, pois poderia ser que a fala ficasse soterrada na garganta. Quando saiu a primeira, ela se aproximou rápido, mas a moça seguiu em frente, e quando Ponciá conseguiu abrir a boca, a dona já estava longe. E assim foi com outras. Decidiu, então, esperar com as palavras arrumadas. [...]

Ponciá se postou novamente à espreita. Assim que saiu mais uma fiel, ela avançou gaguejando e conseguiu falar de sua necessidade de arranjar trabalho. [...]

A dona olhou para ela de cima a baixo. Disse não estar precisando, mas uma prima talvez estivesse. [...]

Aos poucos, Ponciá foi-se adaptando ao trabalho. [...] Foi aprendendo a linguagem dos afazeres de uma casa da cidade. Nunca se esqueceu o dia em que a patroa lhe pediu para que ela pegasse o *peignoir*, e atendendo prontamente o pedido, ela levou-lhe a saboneteira. (EVARISTO, 2003, p. 42-43)

O romance guineense traz tal chegada com as seguintes palavras, logo na abertura do livro:

— Senhora, quer criado?

Ela repetira esta frase já não sabia quantas vezes naquele dia. Uma pergunta





imbuída de esperança, que colocara em muitas casas e a diversas pessoas. [...]

— Senhora, quer criado?

Ela tinha preparado minuciosamente a viagem. Ninguém sabia de nada em Biombo. Ninguém, a não ser a sua madrastra amiga. Com ela aprendera aquela frase que estava repetindo vezes sem conta e outras julgadas de muita utilidade. [...]

— Senhora...

Foi quase um grito. Um grito acompanhado de um olhar de imploração provocado pela incapacidade de acreditar no que estava vendo. (SILA, 2006, p. 21-25)

Em ambas as narrativas, notam-se a angústia e o desamparo da protagonista diante da situação na qual se encontram. Fica claro que tanto para Ponciá quanto para Ndani o espaço onde transitam não lhes pertence. Tal é sua inadequação ao local que mesmo a língua é um choque.

Em *A última tragédia*, a questão linguística é uma constante e um dado que perpassa por toda produção literária africana de língua portuguesa. Logo nas primeiras linhas, há ênfase à não habilidade da protagonista frente ao uso da Língua Portuguesa. Contudo, tal questão surge no romance diante do plurilinguismo, dado já conhecido da Guiné-Bissau, ao lado dos critérios para se tornar assimilado, de acordo com as regras estabelecidas pelo governo lusitano. Logo, o processo de Ndani de aprendizagem da língua, bem como a troca do nome, a negação dos hábitos e a frequência à igreja compõem juntamente seu trânsito identitário, diferentemente do que ocorre com Ponciá. A personagem de Conceição Evaristo tem dificuldade de se comunicar com as mulheres que saem da igreja no seu intento de pedir emprego em razão do misto de vergonha e medo. Ponciá é acometida de uma mudez circunstancial de fundo emocional, que a impede de falar. Mesmo sendo falante nativa de língua portuguesa, Ponciá se percebe falante de uma língua diversa à da patroa, resumindo tal fenômeno ao desafio de aprender a “língua dos afazeres de uma casa da cidade”.

Outro ponto de contato curioso se dá na lógica do migrante frente ao rechaço da cidade e dos moradores dela. Ndani, por exemplo,

[t]inha a plena certeza que, se explicasse a qualquer preto que fosse a sua situação, se lhe dissesse que desde a noite anterior não tinha comido nem bebido nada, que passara o dia inteiro a bater de uma porta à outra à procura de trabalho e, sobretudo, se tivesse oportunidade de explicar por que é que não podia regressar a Biombo, estava certa que iria recebê-la e dar-lhe de comer e de beber. (SILA, 2006, p. 26)

Para Luandi, irmão de Ponciá, a memória do afeto com o outro é evocada em seu retorno para a Vila Vicêncio.

Estava com fome e não tinha nada para comer. Tinha algum dinheiro, mas na





terra dos negros, o alimento não era vendido. Quem tivesse fome era só chegar à casa de alguém e pedir o que comer. Aquele que tivesse repartia o pão e não aceitava nada em troca. Havia um enorme prazer em oferecer, em dividir o alimento com o outro. (EVARISTO, 2003, p. 93)

A relevância que se dá a esse aspecto da vida comunitária pode ser lida como uma tentativa dos autores em colocar na ficção costumes e tradições caros aos negros, africanos ou não, e, por conseguinte, os ideais do pan-africanismo, ressaltando a importância do trato com o outro, bem como a identificação entre todos os negros do mundo. A menção tácita ao pan-africanismo revela o posicionamento político dos autores, bem como incita no leitor o desejo por um mundo mais harmônico e colaborativo. Dentro do contexto de *A última tragédia*, a ideia da vida comunitária se opõe à lógica colonial que será responsável por uma condenação injusta, pela incongruência entre discurso cristão e sua prática e, ainda, pelo estupro da protagonista. Em *Ponciá Vicêncio*, a ajuda mútua deriva do movimento de resistência daqueles que são juntamente oprimidos e só têm a coletividade como elemento de força frente à vida.

É interessante notar ainda que as personagens de ambos os romances chamam de “mundo dos brancos” e “mundo dos negros” os espaços pelos quais transitam. A nomenclatura usada deixa patente ao leitor que não há democracia racial, nem na África, tampouco no Brasil. Tal constatação, segundo o que cremos, permite a reflexão acerca das desigualdades presentes na sociedade a partir dos recortes de raça e gênero.

Nosso entendimento aponta para a identificação do estudante oriundo das classes populares com as obras *Ponciá Vicêncio* e *A última tragédia*, tanto em razão da discussão linguística, quanto em função da vida comunitária. Como contraponto a uma lógica que exclui o estudante do processo educacional como protagonista de seu caminho de aprendizagem, a inserção de obras africanas e afro-brasileiras pode trazer à tona um Outro mais parecido com o Sujeito que lê, acreditando, de acordo com Paulo Freire, que

A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto. (FREIRE, 1982, p. 25)

Nossa aposta caminha no sentido de esperar que algumas leituras direcionadas no espaço escolar a um público que, por vezes, não tem o costume de manusear o objeto livro, possam, além de se configurarem como um exercício de fruição, também emergir como ação identitária, a fim de incluírem elementos tradicionalmente excluídos dos espaços de saber. Com isso, espera-se uma educação menos racista e mais multicultural.



## REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.
- BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. Ensaios sobre a literatura e história da cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. 2. ed. São Paulo: Ed. brasiliense, 1994.
- BISPO, Erica; BEZERRA JÚNIOR, Heleno Álvares. Por um novo currículo no ensino de literatura: fundamentos, leis e caminhos. **Abril** – Revista do Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF. Vol. 8, nº 17, 2º sem., dez 2016.
- BRASIL. Resolução do CNE sobre as relações étnico-raciais. CNE/CP Resolução 1/2004. **Diário Oficial da União**, Brasília, 22 de junho de 2004, Seção 1, p. 11. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>>. Acesso 19/07/2018, às 10h.
- \_\_\_\_\_. **Lei 9.394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Brasília, 20 de dezembro de 1996. DOU de 23.12.1996. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm#art79a](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm#art79a)>. Acesso em 19/07/2018, às 10h.
- \_\_\_\_\_. Parecer CNE/CP 003/2004. Publicado no **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 de maio de 2004. Disponível em <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)>. Acesso em 23/07/18, às 11h.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2003.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1982.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Edição revista. São Paulo: Global, 2003.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 3. ed. 1. reimpressão. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.
- NASCIMENTO, Abdias. **Genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 1. reimp. 2. ed. São Paulo: Perspectiva, 2017.
- REALE, Miguel. **Lições preliminares do Direito**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.



SILA, Abdulai. **A última tragédia**. Rio de Janeiro: Pallas, 2006.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.





Recebido em: 29/09/2018 /

Aceito em: 15/10/2018

**A REESCRITA DA HISTÓRIA EM *O ALEGRE CANTO DA PERDIZ*  
E *BECOS DA MEMÓRIA***

*THE REWRITING OF THE HISTORY IN O ALEGRE CANTO DA PERDIZ  
AND BECOS DA MEMÓRIA*

*LA REESCRITURA DE LA HISTORIA EN O ALEGRE CANTO DA PERDIZ Y BECOS DA  
MEMÓRIA*

Pauline Champagnat<sup>1</sup>

**RESUMO:**

Este artigo pretende investigar possíveis reescritas da história oficial a partir do ponto de vista dos afro-brasileiros em *Becos da Memória* (2017), de Conceição Evaristo e dos moçambicanos em *O Alegre Canto da Perdiz* (2008), de Paulina Chiziane. Até então, a história tinha sido contada a partir do ponto de vista hegemônico das elites das sociedades brasileiras e moçambicanas. Pretendemos fazer uma ligação entre a reescrita da história e o resgate de imagens míticas pré-coloniais moçambicanas em *O Alegre Canto da Perdiz*. Numa perspectiva de análise comparada, desenvolveremos o nosso raciocínio a partir de dois eixos temáticos: a representação da escola em *Becos da memória* e o retorno às memórias subterrâneas míticas em *O Alegre Canto da Perdiz*. Para sustentar nosso raciocínio, nos apoiaremos nas teorias de Hall (2007; 2013), Mucchieli (1986), Derive (2005), Pollak (1993) e Eliade (1963). A análise nos permitirá chegar à conclusão de que o significado de reescritas da história vai muito além da aplicação da lei impondo o ensino da história da África, e terá consequências em todos os segmentos das sociedades brasileiras e moçambicanas.

**PALAVRAS-CHAVE:** reescrita, história, Becos da memória, mitos de origem, *O Alegre Canto da Perdiz*.

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta no Departamento de Português da Universidade de Rennes 2. Doutoranda em Literatura (português) na Universidade de Rennes 2 (ERIMIT), sob a orientação de Rita-Olivieri Godet (IUF-ERIMIT-Rennes 2) e Pires Laranjeira (FLUC). pauline.champagnat@hotmail.fr



**ABSTRACT**

*This paper's purpose is to investigate the suggestion of possible rewritings of the official history from an afro-Brazilian point of view in Becos da memória (2017) and from a Mozambican perspective in O Alegre Canto da Perdiz (2008). Until now, the history had been told from the hegemonic Brazilian and Mozambican elite's points of view. Therefore, we intend to develop our analysis from two thematical main lines: the representation of school in Becos da memória and the return to subterranean mythical memories in O Alegre Canto da Perdiz. To sustain our argument, we will use the theoretical support of Hall (2007, 2013), Mucchieli (1986), Derive (2005), Pollak (1993) and Eliade (1963). The analysis will allow us to conclude that the signification of the suggestion of possible rewritings of the history goes way much further than the mere implementation of the law and will have consequences in every segment of Brazilian and Mozambican societies.*

**KEYWORDS:** *rewriting, history, Becos da memória, origin myths, O Alegre Canto da Perdiz.*

**RESUMEN**

*Este artículo pretende examinar la insinuación de posibles reescrituras de la historia oficial desde el punto de vista de los afro-brasileños en Becos da Memória (2017) y desde el punto de vista de los mozambiqueños en O Alegre Canto da Perdiz (2008). Hasta ahora, la historia se había contado desde el punto de vista hegemónico de las elites brasileñas y mozambiqueñas. Pretendemos hacer una conexión entre la reescritura de la historia y el rescate de imágenes míticas precoloniales mozambiqueñas en O Alegre Canto da Perdiz (2008). En una perspectiva de análisis comparativa, desarrollaremos nuestro análisis a partir de dos líneas principales: la representación de la escuela en Becos da memória y el retorno a las memorias subterráneas míticas en O Alegre Canto da Perdiz. Para sostener nuestro razonamiento, usaremos el soporte teórico de Hall (2007, 2013), Mucchieli (1986), Derive (2005), Pollak (1993) y Eliade (1963). Este análisis nos permitirá concluir que la significación de la insinuación de posibles reescrituras de la historia va mucho más allá que la mera aplicación de la ley que impone la enseñanza de la historia de África, y tendrá consecuencias en cada segmento de las sociedades brasileñas y mozambiqueñas.*

**PALABRAS-CLAVE:** *reescritura, historia, Becos da memória, mitos de origen, O Alegre Canto da Perdiz.*



Stuart Hall (2007) se refere à identidade cultural como algo que pertence simultaneamente ao futuro e ao passado. Segundo ele, as identidades nunca estão fixadas eternamente num passado essencializado. Estão sujeitas aos constantes movimentos da história, da cultura e do poder. Não foram fundadas em uma simples redescoberta do passado que estaria esperando para ser feita e que asseguraria, posteriormente, a identidade cultural de um povo (HALL, 2007, p. 230).

Em *Becos da Memória* (2017), existem muitas referências ao passado escravagista. No entanto, a autora não se limita à passiva contemplação dessas imagens que pertencem à memória coletiva afro-brasileira, sua evocação tem um sentido peculiar. Permite, num primeiro momento, denunciar as desigualdades sociais sofridas pelos afro-brasileiros no tempo da escravidão, mas também na época contemporânea. Em um segundo momento, os episódios da história que aconteceram durante a escravidão implicam muitas vezes a rebelião, a vontade de erguer-se contra um sistema injusto e opressor.

A boa recepção desta obra corresponde ao momento vivido há duas décadas no Brasil: o da revalorização do patrimônio cultural africano. Isto vai também no sentido de duas novas leis brasileiras fundamentais para o avanço da questão identitária: a lei 12.711/2012, que criou as cotas, e a lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história, da cultura, das literaturas e artes africanas e afro-brasileiras, no ensino fundamental e médio, no território brasileiro. Essas duas leis implicam uma mudança profunda dos mecanismos sociais de exclusão, mesmo que seja necessário muito tempo para obter resultados significativos. Para Hall, se a redescoberta da sua verdadeira história por um povo colonizado deve evitar a hipervalorização e a projeção mítica irrealista, isto serve mesmo assim a conferir um forte sentimento de orgulho da sua identidade cultural ao grupo inferiorizado (HALL, 2013, p. 47).

O uso de imagens míticas pré-coloniais em *O Alegre Canto da Perdiz* dialoga com o necessário resgate dos mitos de origem para a reconstrução identitária nacional moçambicana. Trata-se da revalorização de uma identidade minorizada durante séculos de dominação. A emergência dessa identidade, abafada pelo processo de assimilação cultural cara ao projeto colonial português, traz a ideia do resgate das memórias subterrâneas, segundo o conceito de Pollak (1989, p.10).

### **A representação da escola em *Becos da Memória***

A obra *Becos da Memória* é marcada pelo surgimento de uma voz narrativa representando um eu-coletivo. Assim, essa voz fala em nome de uma experiência de vida coletiva representada pela vida em comunidade na favela. A relação intergeracional representa uma dinâmica capaz de fazer uma ligação entre diversos períodos históricos vividos pelos brasileiros, com o objetivo de buscar meios de melhorar as condições de vida dos membros dessa comunidade



marginalizada.

É interessante notar o lugar especial dado à escola no romance. De fato, veremos que a escola é o espaço onde todas as desigualdades sociais e raciais se revelam; logo, ela poderia representar o lugar da opressão por excelência. No entanto, mesmo que a protagonista admita se sentir deslocada na sua escola, é ao mesmo tempo o lugar visto como um dos caminhos possíveis para reverter a hierarquia social.

Maria-Nova não reconhece as histórias contadas de uma geração para a outra em sua família nos relatos sobre a escravidão evocados na sala de aula. Para ela, essas histórias contrastam bastante com sua realidade. Ela demonstra uma consciência do fato que a história apresentada na sala de aula seja única e não leve em conta as vozes dos grupos marginalizados nos seus relatos:

A mestra perguntou-lhe qual era o motivo de tamanho alheamento naquele dia. Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. Que tomaria a aula toda e não sabia se era bem isso que a professora queria. Tinha para contar sobre uma senzala de que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. A professora pediu que ela explicasse melhor, que contasse em mais detalhes. Maria-Nova fitou a professora, fitou seus colegas: havia tantos, aliás, alguns eram até amigos. Fitou a única colega negra da sala e lá estava a Maria-Esmeralda entregue à apatia. Tentou falar. Eram muitas as histórias, nascidas de uma outra História que trazia vários fatos encadeados, consequentes, apesar de muitas vezes distantes no tempo e no espaço. (EVARISTO, 2017, p. 149-150)

A emergência da voz de um eu-coletivo no romance poderia vir dessa inquietação, essa contradição vista nos relatos da história oficial que não condizem com os dos seus. A cultura letrada e a escola são representadas como meios que pertencem a uma elite da qual ela é excluída. No entanto, esses meios permitem-lhe retomar sua própria história e dar uma voz aos membros da sua comunidade. As vozes presentes trazidas pela voz autoral são plurais e contradizem, definitivamente, um projeto de identidade nacional homogênea, simbolizado pela utopia de um Brasil mestiço justo para todos.

O Romantismo brasileiro tratou índios e negros de modo idealizado, representando-os de formas desvinculadas da realidade. Nessas circunstâncias, podemos entender até que ponto a procura por modelos identitários valorizantes pode ser problemática para a comunidade excluída. A exclusão desses grupos por vários séculos, não só do projeto literário, mas também do projeto nacional, faz com que essas mesmas vozes abafadas surjam para contradizer os modelos hegemônicos que as fizeram calar.

Em *Becos da Memória*, as ligações entre o passado e o presente são constantes. Assim, a história de uns reflete as condições de vida da geração atual. A personagem Maria-Nova sente





frequentemente uma dor que ela identifica como coletiva. Apesar de não entender exatamente de onde vem essa dor, ela sabe que pertence às gerações passadas, como o banzo, termo que exprime a nostalgia mortal sofrida por alguns escravos negros ao chegar no Brasil: “Maria-Nova, talvez, tivesse o banzo no peito. Saudades de um tempo, de um lugar, de uma vida que ela nunca vivera”. (EVARISTO, 2017, p. 63)”. Ela mostra plena consciência de que essa dor não lhe pertence individualmente, mas sim a um coletivo do qual ela faz parte: “Sabia, porém, que aquela dor não era só sua. Era impossível carregar anos e anos tudo aquilo sobre os ombros. Sabia de vidas acontecendo no silêncio”.(EVARISTO, 2017, p. 76).

Os trechos de passagens ocorridas nas escolas são importantes para a compreensão da representação das hierarquias sociais no romance. Maria-Nova é uma das raras crianças da favela a frequentar a escola, apesar de ter dois anos de atraso. A mudança de favela por vir a obrigará mais uma vez a perder o ano letivo. Apesar disso, para essa personagem, a escola simboliza um dos únicos meios de ascensão social. A escola aparece como um lugar à parte, com unidades geográficas e temporais que quase entram em oposição com a favela. Como o diz Maria-Nova, só há duas alunas negras na sala de aula, o que mostra como o acesso à educação se tornou difícil para essa minoria.

A escola representa exatamente o lugar de pensamento hegemônico que é a sociedade brasileira para os afro-brasileiros: isto é, um sistema do qual foram sistematicamente excluídos desde o início da construção da nação. É um lugar no qual Maria-Nova não se sente à vontade, ao qual ela tem consciência de não pertencer. Apesar disso, sua insistência em não abandonar a escola se faz presente pois sabe que, para se defender contra essa mesma sociedade hegemônica que exclui sua comunidade, é necessário deter as suas chaves. Não é por acaso que cada trecho do romance que acontece na escola faz referência à história do Brasil.

A história apresentada na escola, particularmente àquela relativa ao período escravagista brasileiro, não condiz com os relatos transmitidos de uma geração para a outra na sua comunidade. O importante é a ligação feita por Maria-Nova entre a condição dos escravos e a dos afro-brasileiros atualmente, nem que seja pelas habitações que existem na favela. A falta de evocação, na sala de aula, de heróis afro-brasileiros que marcaram a história faz parte de uma estratégia de desvalorização da comunidade afro-brasileira. Essa estratégia serve para desmoralizar essa comunidade e para justificar a permanência das exclusões socio-culturais das quais foram e continuam sendo vítimas, como sublinhou Mucchieli (1986) ao falar sobre a desmoralização de um grupo minorizado:

Para um grupo ou uma cultura, o sentimento de amor próprio se enraiza nos seus sucessos e nos seus fracassos passados e presentes. A desmoralização de um grupo começa pela desvalorização da imagem que tem de si pela subversão dos seus valores que são relativizados ou ainda pela ruína do amor próprio que colocava nas suas ações ou nos seus homens-chaves, heróis que represen-





tam justamente esses valores. (MUCCHIELI, 1986, p. 73 – tradução nossa)<sup>2</sup>

A história apresentada na aula de história representa o ponto de vista dessa elite, e não a da sua comunidade marginalizada. A escola aparece como o lugar por excelência onde existiria a possibilidade de inversão dessa situação, no entanto, a tomada de palavra parece difícil e implica que essa personagem saia do lugar que lhe é reservado pela sociedade:

Duas ideias, duas realidades, imagens coladas machucavam-lhe o peito. Senzala-favela. Nesta época, ela iniciava seus estudos de ginásio. Lera e aprendera também o que era casa-grande. Sentiu vontade de falar à professora. Queria citar, como exemplo de casa-grande, o bairro nobre vizinho e como senzala, a favela onde morava. Ia abrir a boca, olhou a turma e a professora. Procurou mais alguém que pudesse sustentar a ideia, viu a única colega negra que tinha na classe. Olhou a menina, porém ela escutava a lição tão alheia como se o tema escravidão nada tivesse a ver com ela. Sentiu certo mal-estar. Numa turma de quarenta e cinco alunos, duas alunas negras, e, mesmo assim, tão distantes uma da outra. Fechou a boca novamente, mas o pensamento continuava. Senzala-favela, senzala-favela! (EVARISTO, 2017, pp. 72-73)

Esse mal-estar demonstra bem o sentimento de não estar no seu lugar na escola e é reforçado pelo fato de que Maria-Nova é uma das únicas alunas negras da turma. A outra aluna negra parece alheia, como se a história evocada não tivesse nenhuma relação com ela. É difícil saber se esse alheamento é devido ao fato de que, assim como Maria-Nova, ela não consegue se identificar com as histórias contadas sobre sua comunidade na sua turma, ou se trata-se de uma dificuldade em se identificar com a comunidade afro-brasileira, já que essa comunidade é constantemente apresentada por um viés negativo em sala de aula. Essa questão de identidade negativa se faz sempre presente nos trechos do romance que acontecem em sala de aula.

De fato, o negro brasileiro é constantemente representado como objeto e não sujeito da sua história. Assim, as relações África-Brasil só são apresentadas em termos de comércio triangular, de colonização e escravidão. Nada é evocado sobre as heranças culturais africanas na cultura brasileira, a África pré-colonial ou a história recente da África lusófona. A maioria das outras culturas estrangeiras evocadas em sala de aula serão apresentadas de maneira diferente. O destaque será dado à sua língua, sua cultura, sua culinária, sua história, sua importância no cenário mundial, ou seja, aspectos positivos que correspondem a uma identidade valorizante.

A apresentação de uma história africana como única e exclusivamente ligada à escravidão e ao comércio triangular impede qualquer identificação positiva a ela. É omitida a diversidade das culturas, das tradições, dos costumes e das etnias que essa África implica, a qual, para me-

---

2 Tradução nossa : “Pour un groupe ou une culture, le sentiment d’estime de soi prend racine dans ses succès et ses échecs passés et présents. La démoralisation d’un groupe commence par la dévalorisation de l’image qu’il a de lui par la subversion de ses valeurs qui sont relativisées ou encore par la ruine de l’estime qu’il mettait en ses actions ou en ses hommes clés, héros qui représentent justement ses valeurs.” (MUCCHIELI, 1986, p. 73)



lhor corresponder à realidade, deveria ser conjugada no plural.

No romance, a leitura é apresentada como o meio indispensável à compreensão do mundo e à ascensão social para a jovem geração. Maria-Nova tem consciência de ser privilegiada apesar dos dois anos de atraso na escola, pois sabe que poucos alunos da favela conseguem concluir o primário, muito menos entrar no colégio. Essa vontade de continuar a estudar, apesar das dificuldades que isso implica, vem do incentivo do Negro Alírio e dos outros habitantes, mas também de uma vontade de reescrever uma história evocada em sala de aula, à qual não consegue se identificar. A inquietude provocada pela desvalorização da sua identidade afro-brasileira provoca um desejo de reescrita da história dessa comunidade a partir do seu próprio ponto de vista:

Pensou nas crianças da favela: poucas, pouquíssimas, podia-se contar nos dedos as que chegavam à quarta série primária. E entre todos, só ela estava ali numa segunda série ginásial, mesmo assim fora da faixa etária, era mais velha dois anos que seus colegas. E ainda estava em via de parar de estudar, a partir do momento em que tivesse que mudar de favela. Pensou em Negro Alírio e reconheceu que ele agia querendo construir uma nova e outra História. Maria-Nova olhou novamente a professora e a turma. Era uma História muito grande! Uma história viva que nascia das pessoas, do hoje, do agora. Era diferente de ler aquele texto. Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente. (EVARISTO, 2017, pp. 150-151)

O desejo de escrita corresponde a um desejo de expressão, de fazer ouvir as vozes silenciadas da História. No decorrer do romance, Maria-Nova parece fazer a ligação entre o passado e o presente, recolhendo as histórias dos mais antigos. Ela vai além do seu papel de guardiã da memória e empreende a escrita das memórias do seu povo, pensando em dar algum dia uma voz àqueles que não pareciam ter um lugar na narrativa da História oficial :

Sim, ela iria adiante. Um dia, agora ela já sabia qual seria a sua ferramenta, a escrita. Um dia, ela haveria de narrar, de fazer soar, de soltar as vozes, os murmúrios, os silêncios, o grito abafado que existia, que era de cada um e de todos, Maria-Nova um dia escreveria a fala de seu povo.(EVARISTO, 2017, p. 177).

A decisão de apropriar-se da voz da história oficial para contar as histórias geralmente marginalizadas da sua comunidade testemunha de um desejo de empoderamento a partir da escrita e da tomada de palavra. Veremos em seguida como a reescrita da história moçambicana a partir dos seus mitos de origem pré-coloniais pode contribuir para a construção de uma identidade nacional valorizante.



### **Memórias subterrâneas míticas em *O Alegre Canto da Perdiz***

A reescrita da história é possível graças à recuperação de memórias coletivas que nunca podem ser consideradas como “intactas”. Essas memórias coletivas vêm de comunidades memorizadas que sobreviveram à tentativa de apagamento das suas lembranças em favor de uma história única, oficial e hegemônica. Assim, a sua conservação testemunha de uma vontade de resistência e da não aceitação da memória coletiva considerada como a mais legítima. São memórias transmitidas no âmbito familiar, em associações ou em redes de sociabilidade afetiva e/ou política. (POLLAK, 1993, p.27)

No entanto, Pollak nos lembra que essas memórias coletivas e a nova ordem social que elas contribuem a constituir são baseadas num equilíbrio precário, feito de numerosas contradições e tensões (POLLAK, 1993, p.38). Nesse contexto, o papel da literatura é primordial, no que diz respeito à emergência das memórias coletivas apagadas pelo tempo e não admitidas pela História oficial. As lacunas da história podem ser preenchidas por possibilidades infinitas que a criação literária permite.

Em *O Alegre Canto da Perdiz* (2008), de Paulina Chiziane, os mitos servem ora para suportar o presente, ora para entender a sucessão de fatos que levaram à situação na qual as personagens se encontram no momento da narrativa. A recuperação e a evocação desses mitos é o meio pelo qual as personagens encontram o material indispensável para uma discussão sobre identidade nacional e reconstrução cultural. Os mitos de origem presentes em *O Alegre Canto da Perdiz* são apresentados como a versão moçambicana sobre a origem da humanidade.

A narração do mito acontece fora da cronologia histórica, seus relatos etiológicos se situam numa dimensão atemporal, mesmo que esses mitos tenham, ao mesmo tempo, a finalidade de explicar uma prática social (DERIVE, 2005, p. 3). Podemos notar que o discurso mítico faz alusão a uma compensação no passado de uma opressão vivida no presente.

Em *O Alegre Canto da Perdiz* (2008), existem várias referências aos montes Namuli como sendo o berço de civilização moçambicana, quiçá de toda a humanidade. A narrativa, situada na época contemporânea, é intercalada por mitos de origem carregados de funções narrativas diversas. Aqui, o discurso mítico poderia servir de base à construção da identidade nacional, pois evocaria o Moçambique pré-colonial. Algumas personagens, como Maria das Dores e José dos Montes, em alguns trechos, evocam a imagem de um Deus caído de seu Olimpo local, e tendo que sobreviver diante das adversidades da civilização criada a partir das míticas origens dos Montes Namuli.

Logo nas primeiras páginas do romance, um grupo de mulheres se questiona sobre suas origens. Para isso, elas recorrem à sabedoria da mulher do régulo, que as lembrará de que a nudez da mulher achada no rio não é mau presságio, seria, na verdade de uma mulher vinda



de um antigo reino, e que traria boas notícias, como a possibilidade de melhoria da condição feminina. Inicialmente confundida com uma prostituta, Maria das Dores refletiria a imagem da pureza original dos tempos da criação. Na verdade, sua presença atiza o ódio das mulheres da aldeia, pois julgam-na a partir de parâmetros de uma religião e de uma cultura que a narradora sugere como emprestada :

O grupo de mulheres furiosas precipita-se sobre ela como aves de rapina ávidas de sangue. Um grupo numeroso. Era o instinto de defesa comandando a marcha. Inquietação. Dentro das mentes assustadas, os mitos surgem como a única verdade, para explicar o inexplicável. Imaginavam as plantas a secar e a chuva a cair e a arrasar todas as sementeiras. O gado a minguar. Os galos a esterilizar, as galinhas a não chocar nem ovos nem pintos. Aquela presença era o prenúncio do desaparecimento da espécie dos galináceos. Nas curvas da mulher nua, mensagens de desespero. (CHIZIANE, 2008, p.12)

Assim, essa imagem da mulher nua lembra a nudez bíblica de Adão e Eva na criação do mundo. Aqui, volta-se à ideia de um “paraíso perdido” na terra. A palavra da mulher do régulo parece ser tomada da tradição milenar moçambicana, sugerida aqui como a tradição legítima do povo. Desempenha um papel didático, assimilado ao de contadora de histórias, que é de instruir as mulheres que parecem desconectadas da sua cultura. Assim, ela lembra-as de onde vêm. É também ela que, no início do romance, ajuda as mulheres da aldeia a se reconectar com suas raízes, contando-lhes mitos de origem, nos quais as mulheres desempenhavam papéis valorizantes. Mais adiante, a narradora parece assumir o teor didático encontrado nos mitos de origem, sem a voz da mulher do régulo. Em ambos os casos, trata-se da expressão de uma vontade de volta às raízes, ao passado mítico, para entender melhor a realidade experienciada no presente:

Somos de diferentes gestas. Diferentes ventres. Diferentes lugares. Uns nascendo nos canaviais, outros na estrada. Uns no alto mar. Outros em camas douradas dos príncipes. Uns fugiram de casas de luto cobertas de fogo. Fogo posto. Por demónios. Demónios que incendeiam as águas dos rios. Outros nasceram da solidão dos guerreiros, solidão de heróis. Heróis vencedores e vencidos. Somos heróis do Atlântico, heróis da travessia dos mares bravos, para a escravatura na Guiné, Angola e São Tomé. Temos o sangue dos franceses, brasileiros, indianos de Goa, Damão e Diu, desterrados nos palmares da Zambézia. Viemos da nobreza e da pobreza. Viemos em passos silenciosos dos fugitivos, em passos agressivos dos conquistadores. Nascemos diferentes vezes com diferentes formas. Morremos várias vezes, silenciosamente, como os montes na corrosão dos ventos. (...) Lembrem-se sempre de que a nudez é expressão de pureza, imagem da antiga aurora. Fomos todos esculpido com o barro do Namuli. Barro negro com sangue vermelho. (CHIZIANE, 2008, p.24-25)

Este trecho relaciona a história de Moçambique com as relações culturais, o que confere a ideia de uma identidade em constante evolução. Aqui, todos os elementos que contribuíram



para a formação da nação moçambicana são evocados. Trata-se de contatos e mestiçagens que formaram a nação, sem nunca omitir a dor, os conflitos e as tensões: “Viemos da nobreza e da pobreza. Viemos em passos silenciosos dos fugitivos, em passos agressivos dos conquistadores”. Temos aqui um retrato do Moçambique em toda sua verdade, sua dor, cujos habitantes “esculpidos com o barro de Namuli”, têm a capacidade de resistir e de se reinventar, apesar do “sangue vermelho” derramado por vários séculos. A história pertence tanto aos “heróis vencedores” quanto aos “heróis vencidos”. Não parou no tempo, está em transformação contínua. Sua verdade é múltipla, assim como as misturas que contribuíram para sua formação.

Todos esses relatos servem para ajudar o leitor a entender a construção da nação moçambicana, levando em conta dessa vez os mitos de origem locais, e não os relatos bíblicos trazidos pela colonização. Nesse romance, trabalha-se diretamente a discrepância entre memória histórica e memória ficcional. Existe a vontade de uma reescrita da história oficial a partir de pontos de vista renovados. Paulina Chiziane busca questionar, em suas obras, as imagens míticas de representação homogênea e não conflituosa da nação (como muitas vezes foi representado depois da independência do país, em 1975), evidenciando como Moçambique é uma nação plural.

Aqui, uma necessidade vital de reconectar-se à terra moçambicana faz-se sentir. Isso é muito evidente na personagem José dos Montes, cujo estatuto de assimilado transformou-o numa pessoa alienada, totalmente alheia à sua cultura original. O termo “bandeira estrangeira” evoca uma falta de legitimidade enquanto moçambicano para combater “do outro lado da trincheira”. No entanto, essa alienação o levará ao mutismo e, posteriormente, à loucura, na qual se refugiará. Depois de ter desistido do exército, achará uma redenção no retorno aos Montes Namuli, berço da civilização moçambicana, assim como uma necessidade de ouvir novamente as vozes dos anciões, silenciadas durante seu período de assimilado:

Vozes de espíritos distantes sacodem-lhe a mente. Ouve tambores mágicos e canções dos mortos. Crescem-lhe línguas de fogo no peito. Ergue os olhos ao céu procurando Deus e vê outros milagres. Os côcos no alto são caveiras dos mortos rindo-se da sua desgraça. Entra em pânico e implora. Vento, leva-me ao alto dos Montes Namuli, miradouro do mundo. Quero voltar à idade fetal. (CHIZIANE, 2008, p.189)

A volta aos montes Namuli, mais do que um retorno às origens, significa também um renascimento, como o sugere a expressão “idade fetal”. Os Montes Namuli representam várias vezes no romance a ideia do renascimento. O nome “José dos Montes” evoca uma identificação aos Montes Namuli como sendo sua terra de origem. Será igualmente o caso da sua filha Maria das Dores, que recomeçará sua vida, longe dos abusos e da violência que marcaram sua antiga vida. De fato, esses montes aparecem como um ponto de partida para uma narrativa escrita por essas duas personagens, que são elementos-chave da construção da nação moçambicana, e aos quais a autora frequentemente vai recorrer na ótica de uma reescrita da história. Depois



de ter iniciado o processo de assimilação, José dos Montes viverá numa alienação que o impedirá qualquer tipo de discernimento. A perda dos seus valores chegará ao ponto culminante no momento do assassinato simbólico de Moyo, representante da sabedoria milenar dos Montes Namuli.

Moyo garante a transmissão dessa sabedoria milenar de uma geração para a outra, o que é particularmente importante no contexto de uma sociedade colonial, na qual procura-se apagar aos poucos a cultura local pelo processo de assimilação cultural e de imposição da cultura metropolitana hegemônica. Seu papel para impedir o processo de assimilação cultural é fundamental. Nele, José dos Montes projeta uma imagem bíblica, na qual seria o Deus moçambicano:

José dos Montes apareceu numa breve visita para ver daquela boca o fluir da sapiência milenar dos patriarcas e projectar sobre ele a imagem do pai que nunca teve. Se o meu pai estivesse vivo, seria assim tão bondoso como o Moyo, suspirava em silêncio. Moyo é uma pedra basilar de muitas vidas. (CHIZIANE, 2008, p.72)

Durante esse assassinato simbólico, José dos Montes representa a administração colonial, enquanto Moyo representa a cultura ancestral. No entanto, arrepende-se do crime que cometeu. A descoberta da infidelidade de Delfina o levará a questionar sua assimilação. No romance, encontra-se frequentemente a imagem da cultura minorizada, aquela que se teria tentado abafar e que ressurgiu das cinzas e volta a ser praticada pela população. Assim como Moyo, que na verdade não morreu e reaparece sob diversas formas, o que reforça sua aura mística. A impossibilidade de matar Moyo, símbolo da sabedoria milenar dos Montes Namuli poderia ser considerada como a alegoria da impossibilidade de destruir a cultura ancestral moçambicana. A reconstrução identitária de José dos Montes se realizará por um retorno às origens: os Montes Namuli. Essa volta à terra original se fará graças a diversas sensações sinestésicas:

A memória de José dos Montes percorre ondas sonoras de canções guerreiras. Quando os pés pisam o solo ao ritmo do tambor, a poeira se levanta e traz ao olfacto o perfume da terra. José sente necessidade de se descalçar, de pisar o chão e sentir as vibrações da terra a fortificar os ossos. De abraçar o chão, rebolar como uma criança, até cobrir a pele inteira com areia e poeira. Nascer na Zambézia é uma bênção. Viver na Zambézia é uma sorte. Morrer na Zambézia é a maior dádiva do mundo. José sente que devia ter lutado pela sua terra e não contra ela. Felizmente houve homens valentes, videntes, que de tanto amarem deram o sangue por ela e a trouxeram de volta. Para se ter a liberdade é preciso, primeiro, sonhar com ela. E quando se alcança deve ser preservada de todas as tormentas. (CHIZIANE, 2008, p.333)

Esse recurso à memória mítica traduz uma vontade de apagamento das hierarquias sociais e raciais que definem a sociedade moçambicana no presente. Por isso, para fugir de um presente opressor, a personagem refugia-se numa memória mítica idealizada. Essa valorização das per-





sonagens míticas representadas como fundadoras da nação moçambicana permite compensar a situação de inferiorização vivida no momento da narrativa.

Há um aspecto didático no mito, graças à evocação dos atos dos deuses e outros heróis míticos, como o explica Mircea Eliade, e que obrigaria o homem a transcender os limites. Existe a ideia de uma possível recuperação de um “passado glorioso”, que, no caso de *O Alegre Canto da Perdiz*, adquirirá um sentido peculiar:

Graças ao mito, o mundo deixa-se ser entendido como Cosmo perfeitamente articulado, inteligível e significativo. No ato de contar como as coisas foram feitas, os mitos revelam por quem e por que foram feitas, em que circunstâncias. Todas essas “revelações” implicam de maneira mais ou menos direta o homem, pois constituem uma “história sagrada”. Em suma, os mitos lembram permanentemente que feitos grandiosos ocorreram na terra, e que esse “passado glorioso” é em parte recuperável. A imitação dos gestos paradigmáticos possui igualmente um aspeto positivo: o rito esforça o homem a transcender seus limites, o obriga a se situar perante os Deuses e heróis míticos, para poder cumprir os seus atos. (ELIADE, 1963, p.80-81)<sup>3</sup>

A recuperação dos mitos moçambicanos da criação nos Montes Namuli é efetuada por duas personagens cujas vidas foram marcadas por traumatismos diretamente ligados à sociedade colonial e à hierarquia racial nela presente. Depois de ter sofrido pela menorização da sua identidade e de sua cultura, encontrarão uma forma de redenção na imagem da volta aos Montes Namuli. Trata-se de uma necessária revalorização da cultura menorizada, ressaltando sua importância na formação da nação moçambicana. Essas imagens que pertencem a uma época pré-colonial retratam a ideia de um Moçambique ideal, e às vezes podem aparentar-se a imagens essencializadas de um passado mítico. No entanto, quer sejam imagens essencializadas ou não, elas são necessárias para iniciar o processo de revalorização e de reconstrução da identidade cultural introjetada durante séculos de colonização.

### Considerações finais

Em *Becos da Memória* (2017), a representação das desigualdades sociais brasileiras, associando constantemente o passado escravagista brasileiro e a atual situação dos afro-brasileiros, faz com que, no quadro da implementação da lei 10.639/2003, a leitura do romance possa

---

3 Tradução nossa : “Grâce au mythe, le monde se laisse saisir en tant que Cosmos parfaitement articulé, intelligible et significatif. En racontant comment les choses ont été faites, les mythes dévoilent par qui et pourquoi elles l’ont été, et en quelles circonstances. Toutes ces “révélations” engagent plus ou moins directement l’homme, car elles constituent une “histoire sacrée”. En somme, les mythes rappellent continuellement que des événements grandioses ont eu lieu sur la Terre, et que ce “passé glorieux” est en partie récupérable. L’imitation des gestes paradigmatiques a également un aspect positif : le rite force l’homme de transcender ses limites, l’oblige à se situer auprès des Dieux et des héros mythiques, afin de pouvoir accomplir leurs actes”. (ELIADE, 1972, p.80-81)



trazer questões muito pertinentes sobre a representatividade e a necessária reescrita da história a partir do ponto de vista de uma comunidade historicamente minorizada e marginalizada pela sociedade brasileira.

Além disso, nós temos aqui a representação de uma identidade afro-brasileira positiva, bem diferente do que era experienciado em sala de aula até agora. A noção da comunidade afro-brasileira como fazendo parte de um coletivo tem um significado de inversão das hierarquias sociais e raciais que vai muito além do ensino e pretende repercutir-se em vários aspectos e segmentos da sociedade brasileira.

Nessa perspectiva, podemos sugerir um diálogo entre *Becos da Memória* e *O Alegre Canto da Perdiz*, na medida em que se trata de uma discussão acerca da necessária reescrita da história pelas minorias que foram sistematicamente excluídas dos grandes relatos nacionais. A tomada de palavra sugere uma reapropriação da história por esses próprios grupos, aquela da cultura afro-brasileira ou da cultura ancestral pré-colonial moçambicana, que só poderia ser realizada através da reescrita dessas histórias a partir de uma ótica pós-colonial.

## REFERÊNCIAS

CHIZIANE, Paulina. **O alegre canto da perdiz**. Porto: Caminho, 2008.

DERIVE. Jean. **L’Afrique: mythes et littératures**. D. Chauvin; A. Siganos; P. Walter. Questions de mythocritique, Imago, pp.11-20, 2005. <halshs-00344048>

ELIADE, Mircea. **Mito e realidade (1963)**. Trad. Pola Civelli. São Paulo, Ed. Perspectiva, 1972.

ELIADE, Mircea. **Aspects du mythe**. Folio, 1988.

EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

\_\_\_\_\_. **Ponciá Vicêncio**. Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

HALL, Stuart. **Identités et cultures**. Paris, Editions Amsterdam, 2007.

\_\_\_\_\_. **Identités et cultures 2. Politique des différences**. Paris: Editions Amsterdam, 2013.

MUCCHIELI, Alex. **L’identité**. Paris: Presses Universitaires de France, 1986.





POLLAK, Michael. **Une identité blessée**. Paris: Editions Métailié, 1993.

\_\_\_\_\_. Memória, esquecimento, silêncio. **Revista Estudos Históricos**. Publicação do Programa de Pós-Graduação em História, Política e Bens Culturais (PPHPBC) da Escola de Ciências Sociais (CPDOC) da Fundação Getulio Vargas (FGV). v. 2, n.3, 1989. p.3-15. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/reh/article/view/2278>. Acesso: 08/09/2018.





Recebido em: 22/09/2018

Aceito em: 02/09/2018

**PODE A LITERATURA DE AUTORIA FEMININA AFRICANA NA ESCOLA? UMA REFLEXÃO SOBRE OS SABERES DOCENTES E A AUSÊNCIA DE LÍLIA MOMPLÉ NO AMBIENTE ESCOLAR**

*CAN THERE BE LITERATURE OF AFRICAN FEMININE AUTHORSHIP IN THE SCHOOL? A REFLECTION ON TEACHERS' AWARENESS OF THE MATTER AND ABSENCE OF LÍLIA MOMPLÉ'S WORK IN THE SCHOOL ENVIRONMENT*

*¿CABE LA LITERATURA DE AUTORIA FEMENINA AFRICANA EN LA ESCUELA? UNA REFLEXIÓN SOBRE LOS SABERES DOCENTES Y LA AUSENCIA DE LÍLIA MOMPLÉ EN EL AMBIENTE ESCOLAR*

Rodrigo Nunes de Souza<sup>1</sup>

Maria Marta dos Santos Silva Nóbrega<sup>2</sup>

**RESUMO**

O artigo traça uma reflexão acerca da importância das produções africanas de língua portuguesa na sala de aula, dando destaque à escritora moçambicana Lília Momplé. Levando em consideração a aplicabilidade da Lei 10.639/03 na sala de aula, refletimos, também, sobre os saberes necessários para a formação docente, a partir dos pontos levantados por Tardif (2007) e associamos a pouca visibilidade que as escritoras dos países africanos de língua portuguesa têm no ambiente escolar. Para isso, destacamos duas narrativas de Lília Momplé, apresentando uma visão sobre estas e ressaltando alternativas de trabalho para o professor conduzir debates em torno da condição feminina. Sendo assim, enxergamos Lília Momplé, uma das principais vozes da literatura moçambicana, como uma autora significativa a ser trabalhada na sala de aula, abrindo caminho para haver uma maior representatividade das produções literárias africanas de autoria feminina nas escolas brasileiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** saberes docentes, Lília Momplé, Lei 10.639/03.

---

1 Mestrando em Estudos Literários junto ao Programa de Pós-Graduação em Linguagem e Ensino, da Universidade Federal de Campina Grande. E-mail: nunnes-rodriigo@hotmail.com

2 Professora Doutora da Universidade Federal de Campina Grande (Orientadora) E-mail: mariamartanobrega@bol.com.br



## **ABSTRACT**

*The following article traces a reflection on African Portuguese-language productions in the classroom, highlighting the Mozambican writer Lilia Momplé. Taking into account the applicability of Law number 10.639 / 03 in the classroom, we also reflect on the knowledge required for teacher education, based on the points raised by Tardif (2007) and associate the lack of visibility that women writers in Portuguese-speaking countries have in the school environment. For this, we highlight the work with two narratives of the author, presenting a vision about these and highlighting work alternatives for the teacher to lead debates around the female condition. Thus, we see Lilia Momplé, one of the main voices of Mozambican literature, as one of the ways to work with African texts in the classroom and as one of the voices that need to reach this environment, thus contributing to a greater representation of literary productions of female authorship.*

**KEY WORDS:** *teacher knowledge, Lilia Momplé, Law 10.639/03.*

## **RESUMEN**

*El siguiente artículo ofrece una reflexión sobre las producciones africanas en lengua portuguesa en el aula, destacando la escritora mozambiqueña Lilia Momplé. Teniendo en cuenta la aplicabilidad de la Ley 10.639 / 03 en el aula, reflexionamos también sobre los saberes necesarios para la formación docente, a partir de los puntos levantados por Tardif (2007) y asociamos la escasa visibilidad que tienen las escritoras de los países lusófonos en el ambiente escolar. Para ello, destacamos dos relatos de la autora, presentando una visión sobre estas y destacando alternativas de trabajo para que el profesor conduzca debates en torno a la condición femenina. Siendo así, vemos a Lilia Momplé, una de las principales voces de la literatura mozambiqueña, como uno de los caminos para trabajar con textos africanos en el aula y como una de las voces que necesitan llegar a ese ambiente, contribuyendo de esta forma con una mayor representatividad de las producciones literarias de autoría femenina.*

**PALABRAS-CLAVE:** *saberes docentes, Lilia Momplé, Ley 10.639/03.*

## **Introdução**

O ensino de literatura, atualmente, busca caminhos que levem o professor e o aluno a irem além do que, tradicionalmente, já se encontra em diversas escolas: o historicismo e o pretexto (ou seja, associar o texto literário ao ensino de gramática e apenas focar o caráter histórico da



literatura).

Verificamos, contudo, que o ensino das literaturas africanas ainda está aquém do esperado, pois essas letras não são, em geral, abordadas na formação inicial de muitos professores. O estudo das culturas e das tradições africanas levantam questões que giram em torno da representação do negro, mas, muitas vezes, tratam o tema de forma ampla e generalizada. Quando se direciona para produções de autoria feminina, percebemos que a situação é ainda mais frágil. Com poucos autores africanos presentes em livros didáticos ou em antologias trabalhadas e distribuídas nas escolas, a presença de autoras negras ainda é mais escassa. Vários fatores contribuem para isso, mas, desde que a abordagem das literaturas africanas se tornou obrigatória pela Lei 10.639, há reflexões importantes de educadores que defendem essa causa.

Explicita-se a necessidade de um ensino de literatura que leve em conta não a historiografia, mas, sim, a relação diacrônica e sincrônica entre autores, obras e contexto social e político. A leitura de literatura brasileira, portuguesa e de língua portuguesa (angolana, moçambicana, cabo-verdiana) é considerada fator preponderante para que, durante a análise e discussão dos textos, os alunos ampliem a compreensão do fenômeno literário e da cultura de um povo. Concomitantemente, indica-se o estudo de temas e formas com o intuito de criar condições para que haja um conhecimento crítico da literatura e da sua história. (VIEIRA, 2008, p. 444-445.)

Com base nas obras **Ninguém matou Suhura** (1988) e **Os olhos da cobra verde** (1997), de Lília Momplé, propomos analisar como ocorre nos contos da autora a desconstrução de representações que, geralmente, são associadas às mulheres negras, procurando evidenciar outras faces sociais femininas ao longo da história.

Levando em consideração que, hoje, os debates referentes ao lugar da mulher na literatura são significativos, as análises dos contos de Lília contribuirão para o crescimento da fortuna crítica da autora e para a crítica aos preconceitos raciais ainda existentes em diversas sociedades.

Questões que envolvem as diferenças vêm sendo fortemente discutidas atualmente. O racismo vem sendo combatido. A Lei 10 639/2003 tem sido fundamental nesse processo. Mas, para que a Lei seja realmente efetivada, além do professor, é necessário que toda a escola contribua para que as diretrizes sejam seguidas.

Para obter êxito, a escola e seus professores não podem improvisar. Têm que desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos. Isto não pode ficar reduzido a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas. (MEC, 2013, p. 501)

Para Patrícia Pinheiro Menegon (2015), a relação entre os saberes e o trabalho com as li-



teraturas africanas se interligam, promovendo a mudança necessária para a construção do senso crítico-reflexivo dos alunos.

A partir dessa significativa mudança, o campo da Educação Básica passou a viver um processo de revisão acerca das concepções sobre educação de crianças em espaços coletivos, e da seleção de métodos pedagógicos mediadores e assertivos no que diz respeito à aprendizagem e desenvolvimento das crianças. A exemplo disso, nos últimos anos, vimos destacarem-se no meio acadêmico novas pesquisas e discussões acerca do alinhamento do trabalho didático-pedagógico no desenvolvimento da aprendizagem de crianças nos primeiros nove anos de escolarização. O grande objetivo não é outro senão prover formas de garantir a continuidade no processo ensino-aprendizagem sem antecipação ou supressão de conteúdos programáticos que deverão ser assegurados nas séries finais e no ensino médio. (MENEGON, 2015, p. 21)

A reflexão aqui apresentada engloba uma temática que, ainda hoje, faz parte das discussões sociais e que podem ser levadas para a sala de aula, associando-as aos saberes plurais, propostos e conceituados por Tardif: os caminhos que o professor deve seguir determinarão a condução do debate. Destaca-se o método recepcional como uma das metodologias que auxiliará o professor na condução dessa proposta.

Além de Tardif, embasamos esta pesquisa nos estudos desenvolvidos por Afonso (2004), Bordini & Aguiar (1988), Díaz-Szmidt (2014), Menegon (2015), entre outros que nos ajudaram a enxergar a importância de se dar o destaque necessário para o trabalho do professor com as literaturas africanas e afro-brasileira no âmbito escolar.

### **O lugar da literatura produzida por mulheres na sala de aula**

Ao pensarmos em literatura produzida por mulheres, provavelmente, chegamos, basicamente, três autoras brasileiras: Rachel de Queiroz, Cecília Meireles e Clarice Lispector. Isso se dá porque o livro didático, muitas vezes, traz apenas estas três autoras em seus capítulos dedicados à produção literária. Esse livro é, invariavelmente, o único suporte didático que os professores possuem para ministrarem suas aulas. Outro fator relevante, sem dúvida, é a pouca leitura deste “tipo” de literatura durante a formação do professor e, até mesmo, a pouca leitura que os docentes possuem acerca de obras produzidas por mulheres.

Nosso propósito é destacar como as produções de autoria feminina ainda são pouco trabalhadas na sala de aula, especialmente aquelas, cujas autorias pertencem às mulheres-negras (sejam estas de origem africana e/ou assumam uma tradição afro-brasileira). Buscando combater tal atitude, utilizaremos, como foco das leituras/debates, as obras **Ninguém matou Suhura** (1988) e **Os olhos da cobra verde** (1997), da moçambicana Lília Momplé. Optamos por essas obras com o propósito de verificar como as personagens negras são representadas nessas narrativas. É nossa intenção responder à seguinte questão: por que, normalmente, as representações



que se associam a essas mulheres são tão presentes nos contos? Esperamos, assim, que possamos desconstruir imagens estereotipadas das mulheres, através de leituras e discussões. Também é nosso objetivo fazer essas narrativas dialogarem com outras da mesma autora, traçando um diálogo entre os contos “O baile de Celina” e “O sonho de Alima”.

As produções africanas e afro-brasileiras estão presentes desde meados do século XIX. Parece óbvio, mas, o que constatamos é a sua quase invisibilidade dentro das escolas. Até mesmo os textos produzidos por homens, muitas vezes, são tratados de forma superficial, sem uma contextualização realmente reflexiva para os alunos. Nossa proposta é sugerir que essas literaturas sejam trabalhadas de forma reflexiva, de modo a desconstruir alguns preconceitos que são associados às mulheres-negras, em geral ausentes dos livros didáticos. Como nos diz Sandra Maria Job, “não é de causar admiração [essa] ausência de mulheres, negros e negras, enfim, dos *ex-cêntricos*, das listas canônicas” (JOB, 2011, p.47).

Diante dessa perspectiva, é relevante buscarmos um espaço significativo para essas mulheres que se dedicam à escrita e, assim, dar-lhes um espaço para suscitarem debates e a reflexões. A trajetória destas mulheres merece ser destacada, pois, em sua maioria, foi enfrentando preconceitos que elas conseguiram firmar seus nomes na literatura. Nélida Piñon, por exemplo, em seu ensaio “A Longa Jornada”, fala-nos sobre o quanto é importante realçar seu percurso literário, cujas conquistas são visíveis hoje, porque, em geral, as mulheres estiveram escondidas, silenciadas:

Após séculos de frustrações, exilada na casa, a mulher passou a engrossar a procissão dos aflitos. Nas ruas, nos escritórios, atrás do balcão, acuada do dever de escalar ilusórios degraus do poder, sua consciência urgia por um decálogo que expressasse sua natureza profunda, e a orientasse quanto ao papel social a assumir. Enquanto temia que os avanços profissionais lhe roubassem preciosas conquistas afetivas. (PIÑON, 2016, p.379)

Com isso, notamos que “engrossar a procissão dos aflitos”, como se refere Nélida, representa a busca das mulheres em diferentes níveis, entre estes, o da própria escrita. E foi lutando por mais espaço na sociedade que as mulheres, finalmente, conseguiram assinalar seus lugares literários em diversos países.

Muitas vezes, nas aulas de literatura, apenas os textos produzidos por homens têm espaço. Percebemos, assim, que o trabalho com o texto, em diversos momentos, é um dos problemas que mais contribui para o pouco espaço oferecido a obras produzidas por mulheres no âmbito escolar.

Mas, na escola, não seria um direito do aluno conhecer textos de autoria feminina? A escola não deveria dar ênfase às produções africanas? Antonio Candido, em seu ensaio “O direito à literatura”, declara que



(...) a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas. (CÂNDIDO, 2011, p. 177)

Já que, segundo Candido, a literatura é um direito, cabe-nos, enquanto professores, trazer o poder humanizador que os textos literários assumem e criar oportunidades para que essa construção seja uma ponte para desconstruir estigmas que estão, de certa forma, associados às mulheres-negras.

### **Literatura de autoria feminina negra: o pouco espaço na sala de aula**

Como mencionado anteriormente, as produções de cunho africano estão, a nosso ver, praticamente esquecidas na sala de aula. O que constatamos é que muitos professores ainda não possuem a formação necessária (ou a carga de leitura esperada) para trabalharem este viés literário na sala de aula: “uma lacuna em meio a todas essas discussões tem sido observada, pois ainda há muito para ser discutido e são poucos os estudiosos que se voltam para os temas gênero, raça, classe” (JOB, 2011, p. 23).

Quando há estudos sobre essas produções, não é difícil encontrar, por exemplo, textos que apenas apontam preconceitos direcionados às mulheres negras. Estas são, em geral, submissas, inferiores, prontas para o deglute sexual e exploratório, objetos de prazer. Nas narrativas que analisaremos e propomos levar à sala de aula para reflexão, percebemos que, além destas representações, há outras, quebrando, desta forma, alguns estigmas em relação à população feminina negra, contrariando, portanto, os “discursos homogeneizantes da literatura” (DUARTE. *Apud*: SOUZA, 2011, p. 10).

Não pretendemos com isso apenas mostrar o outro lado da história, mas, sim, construir caminhos que levem os alunos a desconstruírem aquelas visões que, provavelmente, possuem acerca do lugar social em que a mulher-negra está quase sempre inserida. Muitas produções, cuja autoria pertence a uma mulher-negra, trazem em seu bojo de criação “seus anseios e a sua luta no dia a dia, ao mesmo tempo incorporando ‘arte e crítica social’” (SOUZA, 2011, p.12). Tais anseios e essa luta se tornam necessários, pois, afinal, a recuperação destas histórias passa pelo crivo de quem sentiu, na pele, as dores e as superações de ascender em uma sociedade que, muitas vezes, alimenta os estereótipos enfatizados, ao longo da história, no que tange ao lugar da mulher-negra.

Na escola, os estudos sobre essas autoras deveriam ser de resgate, visto que as formas como estas são apresentadas nos livros didáticos passam praticamente despercebidas. A leitura





crítica desses textos levaria os alunos a enxergarem a contribuição, o caráter de “denúncia” e de “retomada” que esses escritos possuem. Assim, o trabalho com as obras das escritoras africanas geraria uma escrita reflexiva,

Escrita [que] recupera os espólios da escravização, as reminiscências do passado, ao mesmo tempo em que nos permite pensar a condição feminina a partir das suas peculiaridades e especificidades pela subjetividade, convergindo na construção identitária. (...) as personagens tornam-se argumentos representativos de luta e resistência dos segmentos excluídos, sobretudo, da mulher negra que busca sua identidade “perdida”. (SOUZA, 2011, p. 12)

Ao propormos uma análise das narrativas de Lília Momplé na sala de aula, esperamos contribuir com a representação das mulheres nas produções literárias moçambicanas, visando a enfatizar, no contexto escolar, o lugar do feminino que, muitas vezes, está “invisível”.

### **Lília Momplé e o conto moçambicano: a mulher antes e após a independência de Moçambique**

Com apenas três obras publicadas, mas carregadas de metáforas e figurações que expressam a condição da mulher moçambicana, as narrativas de Lília Momplé oferecem rico material à nossa pesquisa. Com textos marcados pela condição subalterna feminina em Moçambique, as coletâneas de contos **Ninguém matou Suhura** (1988) e **Os olhos da cobra verde** (1997) trazem personagens pertencentes a um contexto de dependência e, mais especificamente na segunda obra, mulheres que fogem a estas representações.

As personagens femininas de Lília Momplé se inserem em espaços que expressam suas experiências étnicas e, também, situações por elas vividas desde o período colonial até a independência de Moçambique. Postas à margem, essas personagens femininas de Momplé são subalternizadas. Os contos da autora denunciam o pouco espaço dado às mulheres moçambicanas, nos levando a compreender o porquê de a escritora ter atuado, durante o período em que esteve na presidência da Secretaria-Geral da Associação de Escritores Moçambicanos (AEMO), no sentido de fazer com que as mulheres tivessem seus lugares reconhecidos e, assim, pudessem ter seus textos publicados nos veículos de circulação da AEMO.

Em seus textos ficcionais, Lília apresenta representações de mulheres moçambicanas e, ao dar voz àquelas que foram vítimas do sistema colonialista, como ocorre nos contos de **Ninguém matou Suhura**, a autora dissecas as angústias pelas quais essas personagens passaram, trazendo, para o centro da narrativa, “tanto a história como a situação política de sua pátria, [ambas] tão dramáticas, que podem construir a inspiração para a criação literária” (DÍAZ-SZMIDT, 2014, p. 181).

É notável que a autora se utiliza da memória e das próprias tradições moçambicanas para



criar os contos que compõem a sua curta, porém significativa obra. A memória assume um papel de extrema importância nas narrativas, porque esse recurso é fundamental para que entendamos a representação da mulher em Moçambique. Desta forma, destaca-se que o

(...) papel da memória na construção de uma identidade nacional está no âmago da literatura moçambicana contemporânea. Ela interroga-se sobre as diferentes versões dos episódios da história do país, tentando interpretar as desordens do tempo presentes à luz do passado. (AFONSO, 2004, p. 21)

Essas diferentes versões dos episódios da história de Moçambique, nos textos de Momplé, evidenciam mulheres condicionadas às injustiças do sistema colonial português, deixando claro o cenário de pobreza, de fome, de miséria e exploração por elas experimentado.

Assim, tem-se o gênero conto como um dos principais meios de atender às urgências de revelar aos leitores “a estória, tipo de enunciado perfeitamente adaptado às realidades instáveis e contraditórias do país” (AFONSO, 2004, p. 35). É através do conto que Lília Momplé nos revelará personagens vítimas do sistema de repressão imposto a Moçambique, no período colonial. Sua obra de estreia, **Ninguém matou Suhura**, de 1988, contém personagens que estão reclusas em um sistema de dominação, o que nos leva a enxergar a pesada carga de suas vidas, pois “estes contos são baseados em factos verídicos, embora os locais e as datas nem sempre correspondam à realidade” (MOMPLÉ, 2009, p. 104).

Como dissemos, o papel da memória é fundamental na construção das narrativas da autora. Baseando-se em situações que presenciou, Lília Momplé reconhece que “existiram vários factores que influenciaram decisivamente esta sua apetência pela escrita” (MOMPLÉ. *Apud*: AFONSO, 2004, p. 493). O fato de ter convivido com seus familiares, como sua avó, também serviu como base para a criação de seus contos, logo transformando a tradição oral, muito presente nas construções literárias de Moçambique e da África em geral, em um dos principais recursos de suas narrativas. A própria autora declara:

Sobre o que escrevo e para quem escrevo? Escrevo o que se passa à minha volta, sobre o que me impressiona profundamente, sobre a vida. Tenho, contudo, a tendência de me inspirar, principalmente, em factos verídicos ocorridos em Moçambique, o que aliás me parece natural.

Ao escrever não tenho em mente qualquer tipo específico de leitor. Também não sou daqueles que escrevem apenas para si próprios. Quero sempre partilhar a carga emocional que só a escrita me alivia e o eventual prazer estético que ela me proporciona com alguém seja o que for. Espero apenas que o leitor capte a mensagem que eu desejo transmitir e, se possível, a enriqueça com os seus próprios pontos de vista e vivências, o que tem acontecido com frequência. (MOMPLÉ. *Apud*: AFONSO, 2004, p. 494)

Observamos que, em sua primeira obra, a autora dará espaço a mulheres que, além de se-



rem vítimas do sistema imposto pelo colonialismo português, sofrem, em concomitância, com as agruras de uma sociedade marcada pela subalternização da mulher.

Em sua obra de estreia, Lília Momplé denuncia as mais diferentes atrocidades pelas quais as mulheres passaram. Não economizando a descrição de cenas permeadas de muita violência, notamos que a autora efetua uma crítica contundente à situação marginal em que vivem as mulheres moçambicanas:

As guerras miúdas de grupos organizados e pessoas preconceituosas e ressentidas motivam a escrita de Lília Momplé, que, atenta aos efeitos da colonização e das guerras, transmuta em ficção cenas de guerras menores embora não menos violentas e, sobretudo, injustificáveis. Faces de uma guerra que ainda não conheceu trégua e longe está da disposição definitiva de armas. (DUARTE, 2010, p. 366)

Em 1997, Lília Momplé publicou a coletânea de contos intitulada **Os olhos da cobra verde**. Nesta, focaliza Moçambique na fase da pós-independência, mesmo que ainda contextualize algumas situações do período colonial. A autora nos apresenta personagens femininas que fogem dos estereótipos de subalternização, transgredindo-os. São mulheres que não se deixam encaixar nos comportamentos impostos pela sociedade. Ao fugirem da condição que normalmente se esperava das mulheres moçambicanas, essas personagens “percorrem complicados caminhos, procurando construir suas novas identidades” (DÍAZ-SZMIDT, 2014, p. 199).

Essas “novas” mulheres, na narrativa de Momplé, tentam reorganizar suas vidas diante das injustiças existentes na sociedade moçambicana. Duarte (2010) enfatiza que **Os olhos da cobra verde** expõe um lado diferente: agora, além de uma sociedade marcada por duas grandes guerras (a colonial e a civil), as personagens da autora lutam contra uma “terceira” guerra: a das mentes assimiladas de muitos moçambicanos, domadas pelas ideologias de seus antigos colonizadores.

Essa luta não tem dado trégua e vem patrocinando a reprodução de hábitos e comportamentos combatidos durante o período da colonização. Não foram, em absoluto, a expulsão do português, a retomada das referências próprias, o retorno às denominações antigas ou mesmo a euforia da liberdade, razões suficientes para expurgar do país o ranço do dominador. As práticas atentatórias à liberdade e o desrespeito pela tradição local deixou uma crosta dura de remover, cedendo apenas após o esforço árduo e contínuo que nem sempre os próprios heróis da independência estão dispostos a empregar. (DUARTE, 2010, 367).

Esse esforço árduo, ao qual se refere Zuleide Duarte, se reflete nas novas personagens construídas por Lília Momplé. Na segunda obra, vemos que as narrativas têm um tom de esperança, destacando personagens que não se subjugam aos dilemas que lhes aparecem à medida que a vida vai passando. Apesar das temáticas ainda continuarem se referindo à colonização e



ao pós-guerra, as narrativas dos contos da segunda coletânea são “menos cruas e observa-se um laivo de esperança” (DUARTE, 2010, p. 368).

Portanto, as duas obras contísticas de Lília Momplé nos levarão a enxergar como a condição feminina está presente no contexto de uma Moçambique marcada por dois grandes períodos: antes e após sua independência. Os estereótipos que, de certo modo, são de outras formas representados, constroem-se de modo peculiar em **Ninguém matou Suhura** e em **Os olhos da cobra verde**. Afinal, ambos os livros expressam momentos diferentes vividos em e por Moçambique.

### **Lília Momplé e a condição feminina nas aulas de literatura**

Um tema recorrente nos debates sociais, a condição feminina, é também bastante presente nas obras da moçambicana Lília Momplé. Em suas coletâneas de contos, a situação da mulher é traçada com veemência pela autora, fazendo com que se conheçam muitos dos dramas vivenciados pelas mulheres moçambicanas.

Para que os professores percebam as condições que englobam a situação do feminino moçambicano, é necessária a construção dos saberes que dizem respeito à história de Moçambique e às questões das mulheres moçambicanas. Fazendo uso de conhecimentos disciplinares, os docentes, ao adentrarem no universo literário de Lília Momplé, deverão investigar as dimensões históricas dos contos da autora. Assim, poderão notar que

A escrita de Lília Momplé (nascida em 1935) está profundamente enraizada na realidade social, política e histórica de Moçambique. A escritora admitiu, em várias ocasiões, que tanto a história como a situação política da sua pátria são tão dramáticas que podem construir a inspiração para a criação literária. (DÍAZ-SZMIDT, 2014, p. 181)

A situação da mulher-negra-moçambicana pode ser encarada como um debate necessário para que se desconstruam os estereótipos voltados à condição do feminino em Moçambique. Para isso, o professor terá, em suas aulas de literatura, duas narrativas que apresentam olhares divergentes sobre o que se propõe: “O baile de Celina” e “O sonho de Alima”. Ambos os contos versam sobre a mesma problemática: a questão da mulher na sociedade moçambicana.

Em “O baile de Celina”, a personagem principal, prestes a se formar, é impedida de participar do baile de formatura, pois, ao lado de um indiano, eram as duas únicas pessoas “de cor” da turma, sendo isso considerado “motivo de vergonha” para o Reitor. O modo como Celina e o seu colega recebem a notícia é dado de maneira direta e contundente:

– Quero avisar-vos que não podem ir ao baile de finalistas – prossegue calmamente o reitor, pousando nos jovens o seu olhar ausente de míope.



Celina não pode acreditar no que está a ouvir. As fontes latejam-lhe e uma náusea incontrolável amortece-lhe os sentidos. Dificilmente consegue permanecer de pé, a ouvir a voz do reitor que lhe soa tão suave, tão longínqua...

– Sem dúvida que vocês compreendem – continua ele – Há certas coisas que é preciso dar tempo ao tempo. Vem o senhor Governador-Geral e pessoas que não estão habituadas a conviver com gente de cor. E vocês também não haviam de sentir-se à vontade no meio delas! (MOMPLÉ, 2009, p. 54)

Com essa narrativa, o professor pode desenvolver uma discussão sobre a situação da mulher moçambicana no que diz respeito à sua formação escolar e também sobre outros temas urgentes e necessários, como o racismo, a opressão e o silenciamento feminino que, ainda hoje, são muito recorrentes em diversas sociedades.

Em “O baile de Celina”, a autora traz para o conto “o sofrimento físico e psíquico experimentado pelos negros moçambicanos na era colonial denunciando opressões das quais foram vítimas” (DÍAZ-SZMIDT, 2014, p. 182).

Ressaltamos que o estudo do conto moçambicano é um caminho plausível para o trabalho com produções literárias na sala de aula. Maria Fernanda Afonso evidencia isso:

Por um lado, esta apetência febril pelo conto, esta riqueza excessiva que faz da narrativa curta um género rebelde, refractário a todas as definições e da toda servidão canónica, exemplifica a criação plurívoca, a fragmentação episódica e comunicativa, características da modernidade; por outro, a transgressão deliberada de modelos estereotipados, a violação da língua, a mestiçagem de culturas e discursos, decorre necessariamente da sensibilidade e da problemática de espaços caracterizados pela coexistência e negociação de diferentes códigos culturais. (AFONSO, 2004, p. 60)

Com os debates, o horizonte de expectativas dos alunos será posto à prova. O drama de Celina, por mais que não pertença à nossa realidade, fará com que os alunos associem as situações da personagem aos dramas de muitas mulheres-negras do Brasil. Por meio do método recepcional, o professor pode conduzir o debate, fazendo com que os alunos exponham suas impressões e conhecimentos acerca dos estereótipos conhecidos por eles e associados às mulheres-negras brasileiras.

O método recepcional pode ser um meio de fazer com que o professor se utilize dos seus saberes profissionais e curriculares para discutir visões acerca da condição feminina nas aulas de literatura.

Partindo de ideias formuladas por Hans Robert Jauss, a estética da recepção **é um caminho para se ampliar** o horizonte de expectativas dos alunos. Ao recepcionar e propor outras visões acerca do tema, o professor pode, no ato de produção/recepção, possibilitar a fusão de horizontes de expectativas, uma vez que as expectativas do autor se traduzem no texto e as do leitor



são a ele transferidas. O texto se torna o campo em que os dois horizontes podem identificar-se ou estranhar-se. Daí pode-se tomar a relação entre expectativas do leitor e a obra em si como parâmetro para a avaliação estética da literatura. Com isso,

a valorização das obras se dá na medida em que, em termos temáticos e formais, eles produzem alteração ou expansão do horizonte de expectativas do leitor por oporem-se às convenções conhecidas e aceitas por esse. Uma obra é perene enquanto consegue continuar contribuindo para o alargamento dos horizontes de expectativas de sucessivas épocas. (BORDINI; AGUIAR, 1988, p. 83-84)

Para mostrar o outro lado da condição feminina moçambicana na escola, a leitura do segundo conto, “O Sonho de Alima”, é imprescindível para que o aluno enxergue outra representação da mulher-negra. Alima, ao contrário de Celina, não se submete às opressões que a sociedade lhe impõe e decide realizar seu sonho, mesmo que, para isso, fique sem o apoio do marido e da família. Inicialmente presa a modelos preconcebidos, Alima vai, ao longo da narrativa, quebrando e se libertando desses parâmetros:

Ao receber o seu [diploma], Alima sente o coração bater de tal modo que se surpreende por ainda o conservar no peito. Para ela, não é apenas um modesto certificado da 4ª classe que segura com ambas as mãos, mas o testemunho do seu grande esforço para levantar o véu que encerra um mundo de infinitos horizontes, com o qual sempre sonhos, desde criança. (MOMPLÉ, 1997, p. 45)

Ao contrário de Celina, que foi impedida de concretizar seu sonho, Alima enfrentou todas as barreiras para a realização daquilo que sempre almejou: estudar. Observamos que, neste conto, **Lília Momplé** nos apresenta uma protagonista, num Moçambique **pós-colonial**, que “percorre complicados caminhos, procurando construir as suas novas identidades” (DÍAZ-SZMIDT, 2014, p. 199). Essa outra face da mulher, cuja realização se dá através de seu próprio protagonismo, engrossará o debate da condição feminina da mulher moçambicana de hoje. Levará o professor a analisar como se mostra a mulher, na atual sociedade moçambicana: dona de si, liberta de estereótipos, com desejo de remodelar sua condição na sociedade. Tal debate, além de ampliar o horizonte de expectativas dos alunos, fará com que eles conheçam, por meio dos saberes disciplinares (já possuídos e/ou adquiridos por meio de experiências), outras realidades. Estas podem se aproximar da nossa realidade ou tornar-se uma nova fonte de conhecimentos e outras visões acerca da situação das mulheres no mundo.

### **Por que a ausência de Lília Momplé nas aulas de literatura?**

Considerada uma das reconhecidas escritoras da atual produção de autoria feminina em Moçambique, Lília Momplé ainda passa despercebida em muitas salas de aula.

Se a escola continua sendo um lugar de construção de saberes e confirmação de identi-





dades, os professores devem funcionar como uma espécie de ponte, para que seus alunos se formem, por inteiro, como sujeitos pensantes. A literatura, com seu caráter subjetivo e reflexivo, contribui para que esses indivíduos possam aceitar e respeitar as diferenças sociais, religiosas, de classe e de gênero.

Formulado por Maurice Tardif, o conceito de saber é essencial aos docentes em suas aulas: “trata-se de um saber plural, formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais” (TARDIF, 2007, p. 36). Assim, para que o professor e a escola possam, de fato, abarcar os saberes necessários, é imprescindível que os objetos do saber constituam fontes de saberes profissionais, visto que essa prática se incorporará à prática do professor. Para isso, é necessário que esses objetos e a prática docente se estabeleçam, concretamente, por meio da formação inicial e contínua do professor.

Essa realidade em torno dos saberes se reflete no livro adotado, muitas vezes, como a única ferramenta didática de que o professor dispõe. Mesmo que alguns já tragam capítulos dedicados à literatura produzida por países africanos de língua portuguesa, ainda percebemos o pouco espaço dado às escritoras africanas, assim como às produções de cunho afro-brasileiro. Ao abordar as literaturas africanas, apenas é destacada a produção de poucos escritores, entre os quais Mia Couto, Pepetela, Ondjaki, José Eduardo Agualusa.

Anselmo Peres Alós, no artigo “**Os olhos da cobra verde**: Lília Momplé revisita o passado colonialista de Moçambique”, de 2013, adverte que as produções dos autores citados encontram-se reconhecidas e publicadas por uma grande editora. O autor ainda destaca que, em se tratando de produções moçambicanas de autoria feminina, apenas o nome de Noémia de Sousa é, às vezes, lembrado.

Outro fator que contribui para a ausência de nomes como o de Lília Momplé é o difícil acesso às obras da autora, restritas, muitas vezes, a poucos acervos, existentes em universidades. No Brasil, por exemplo, as obras da autora não foram publicadas por nenhuma editora, dificultando, assim, a leitura de seus livros e contribuindo para o pouco acesso aos seus textos. Sobre a ausência de Lília Momplé em debates, no contexto escolar, Alós (2013) chama atenção para o fato de que a escritora, com seus três livros publicados há tanto tempo, encontra-se, ainda, à margem:

Compreender muito do que está atravancado no meio do longo caminho que separa o público leitor brasileiro das literaturas africanas de língua portuguesa e, em especial, da literatura moçambicana: a circulação de livros e a lógica do mercado editorial. [...]. Parece-me que o grande problema está na acessibilidade aos livros editados nos próprios países africanos. Infelizmente, só chegam ao conhecimento do público mais amplo de leitores brasileiros a literatura lusófona africana já reconhecida e valoriza, em certa medida, pelo público leitor





português, através de edições publicadas por editoras portuguesas. (ALÓS, 2013, p. 98)

Apesar de a autora constar, atualmente, em muitos debates em torno da representatividade da mulher negra na literatura, há, ainda, fatores que fazem com que ela fique restrita a pequenos e escassos espaços de discussão, como a escola.

Conceição Evaristo (2009) destaca que existe, no Brasil, um desejo de apagar ou ignorar a forte tradição africana presente na formação nacional, contribuindo, dessa forma, para o silenciamento da mulher negra nos mais diferentes espaços:

Um exemplo do descaso da história oficial, que se fazia sentir até a bem pouco tempo, era – ou é? – a ausência de textos nos livros didáticos sobre os núcleos quilombolas de resistência ao escravismo que se ergueram em todo território nacional. [...] A literatura brasileira é repleta de escritores afro-brasileiros que, no entanto, por vários motivos, permanecem desconhecidos, inclusive nos compêndios escolares. Muitos pesquisadores e críticos literários negam ou ignoram a existência de uma literatura afro-brasileira. (EVARISTO, 2009, p. 24-27)

Poucos livros didáticos trazem, em seus conteúdos, o aporte necessário para o trabalho com as produções africanas na sala de aula. Muitas vezes, esses conteúdos se apresentam aquém do necessário para o professor, impedindo-o de trabalhar de modo mais criativo com textos de autoria africana e afro-brasileira. Com isso queremos dizer que os estereótipos associados à produção africana não são desconstruídos, porque o professor não tem ainda, em sua formação e/ou nos seus planejamentos, o trabalho de fazer do “ensino de história e literatura africana (...) uma forma de começar a romper com os estereótipos raciais construídos na sociedade brasileira” (SILVA; COUTINHO; SARAIVA, 2010, p. 03).

Faltam, na formação de muitos professores, os conteúdos necessários para a condução de suas aulas, bem como acesso a essas obras, o que, muitas vezes, está aquém de ser realizado, porque muitas editoras privilegiam nomes que já circulam mais facilmente em Portugal, cuja relação editorial está mais próxima ao Brasil. Se não há o acesso aos livros, o professor, enquanto leitor, não terá como conhecer as narrativas e, assim, ficará impossibilitado de trabalhar com nomes como Lília Momplé, fazendo com que ela fique de fora de seus planejamentos.

Concluimos que, nas escolas, ainda se faz necessário um aprofundamento sobre a aplicabilidade da Lei 10.639/03. Muitos professores, apesar de já terem uma certa noção da importância dessa Lei, ainda estão aquém do esperado e/ou não possuem a formação adequada para o trabalho com a África no espaço escolar. É imprescindível, portanto, que os seus saberes sejam (re)colocados na prática, sendo inseridos nos currículos. Propomos um trabalho com a Lei, com a condição feminina, por exemplo, pois esta temática é relevante para a desconstrução de muitos estigmas que ainda são direcionados às mulheres-negras, especialmente às africanas.



Evidenciamos, então, a importância do estudo da produção literária de Lília Momplé, autora moçambicana, que revela em seus contos tanto o lado opressor quanto transgressor da mulher-negra de Moçambique, levando os alunos a enxergarem, crítica e reflexivamente, duas facetas dessas mulheres.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Maria Fernanda. **O conto moçambicano: escritas pós-coloniais**. Lisboa: Caminho, 2004.

AGUIAR, Vera Teixeira de; BORDINI, Maria da Glória. **Literatura: a formação do leitor – alternativas metodológicas**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988.

ALÓS, Anselmo Pers. (2013). **Os olhos da cobra verde: Lília Momplé revisita o passado colonialista de Moçambique**. *Revista Abril*. Núcleo de Estudos de Literatura Portuguesa e Africana da UFF, 5(10), pp.89-100.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica**. Brasília: Ministério da Educação, 2013.

CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2011. p. 171-193.

DÍAZ-SZMIDT, Renata. As imagens do feminino na obra de Lília Momplé. In: SILVA, Fabio Mario da. **O feminino nas literaturas africanas em língua portuguesa**. Lisboa: CLEPUL, 2014. p. 181-199.

DUARTE, Zuleide. Lília Momplé: estórias de uma história contada com lágrimas. **Revista Cerrados**, Brasília, v. 19, n. 30, p. 01-18, out. 2010.

EVARISTO, Conceição. Literatura Negra: uma poética da nossa afro-brasilidade. **Scripta**, 13(25), (2009), pp.17-31.

\_\_\_\_\_. **Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira**. (s.d.). Disponível: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/aladaa/evaris.rtf>. Acesso: 8 Jan. 2018.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo



de Afonso. Contexto Contemporâneo: cultura, educação e políticas voltadas aos docentes. In: **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. Cap. 2. p. 23-30.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. Trad. Luiz Costa Lima e Peter Naumann. In: \_\_\_\_\_ *et al.* **A literatura e o leitor: textos de estética da recepção**. Seleção, coordenação e prefácio de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. p. 43-61.

JOB, Sandra Maria. **Em texto e no contexto social: mulher e literatura afro-brasileiras**. 2011. 146 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-Graduação em Literatura). Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC, Santa Catarina, 2011.

**MEC. Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica**, 2013. In: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192) Acesso: 15/5/2018.

MOMPLÉ, Lília. O baile de Celina. In: **Ninguém matou Suhura**. Maputo: Edição da Autora, 2009. p. 39-55.

\_\_\_\_\_. O sonho de Alima. In: **Os olhos da cobra verde**. Maputo: Diname, 1997. p. 37-45.

MONEGON, Patrícia Pinheiro. **A África está em nós: contos africanos de Angola e Moçambique em Língua Portuguesa para o ensino de base intercultural**. 2015. 147 f. Dissertação (Mestrado). Curso de Programa de Pós-graduação em Cultura e Sociedade, Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2015.

SILVA, Maria Natalha Moraes da; COUTINHO, Douglas Wagner Brasil Maia; SARAIVA, Sueli. Literatura moçambicana e experiência de docência em escolas de ensino médio em Redenção. In: **II Semana Universitária da Unilab: Práticas Locais, Saberes Globais**. Redenção: Unilab, 2010. p. 01 - 04.

SOUZA, Adriana Soares de. **Vozes femininas: tecendo memórias no romance de Conceição Evaristo**. 2011. 173 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Literatura, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

PIÑON, Nélica. A Longa Jornada. In: **Filhos da América**. Rio de Janeiro: Record, 2016.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

VIEIRA, Alice. Formação de Leitores de Literatura na escola brasileira: caminhos e labirintos. **Cadernos de Pesquisa**, 38 (134), 2008, pp.441-458.





Recebido em: 17/07/2018

Aceito em: 04/10/2018

**RESISTINDO AO EPISTEMICÍDIO: EM BUSCA DE UMA  
LITERATURA INFANTIL AFRO-BRASILEIRA, MOÇAMBICANA E  
ANGOLANA**

*RESISTING THE EPISTEMICIDE: IN SEARCH OF AN AFRO-BRAZILIAN,  
MOZAMBICAN AND ANGOLAN CHILDREN'S LITERATURE*

*RESISTIENDO AL EPISTEMICIDIO: EN BUSCA DE UNA LITERATURA  
INFANTIL AFRO-BRASILEÑA, MOZAMBIQUEÑA Y ANGOLEÑA*

Emanuella Geovana Magalhães de Souza<sup>1</sup>

Francis Musa Boakari<sup>2</sup>

**RESUMO**

Este estudo propõe-se a analisar o que algumas/alguns afrodescendentes e africanas/os estão produzindo para romper com o silenciamento da chamada literatura infantil afro-brasileira e das literaturas moçambicana e angolana para o segmento infantil, como forma de incentivar e fomentar a efetivação das Leis Federais Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008; e a partir disso entender os ensinamentos e aprendizagens que essas respostas podem oferecer. Dialogamos principalmente com Sueli Carneiro (2005) e Boaventura Sousa Santos (2010) quando discorrem sobre o epistemicídio, estrutura que provoca esses silenciamentos. Pensando nesse cenário de desigualdades, elencamos, a partir de fontes diversificadas, como artigos, livros, catálogos e sites, algumas respostas audaciosas que estão sendo empreendidas por escritoras e escritores afrodescendentes e africanas/os, bem como de algumas editoras brasileiras especializadas nas questões raciais, como forma de provocar rachaduras nas malhas do epistemicídio. Dentre as editoras pesquisadas, destacamos a Editora Kapulana, que publica literatura infantil angolana e moçambicana. Desenvolvemos um levantamento de seu catálogo *on line*, que consistiu no mapeamento da quantidade de obras, período de publicação e autoria. Esperamos com esse estudo visibilizar as respostas de resistência realizadas por mulheres e homens afrodescendentes/africanas (os) no cenário literário e editorial, e assim provocar mudanças na efetivação das Leis

---

1 Mestranda em Educação da Universidade Federal do Piauí. Bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Piauí (FAPEPI) - slts.emanuella@gmail.com

2 Professor da Universidade Federal do Piauí, Departamento de Fundamentos da Educação (DEFE), Programa de Pós | Graduação em Educação (PPGED) - musabuakei@yahoo.com



Federais Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008.

**PALAVRAS-CHAVE:** Literatura afro-brasileira, Literaturas moçambicana e angolana, Leis Federais Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008, epistemicídio, outras epistemologias.

### **ABSTRACT**

*This study aims to analyze what some Afro-descendants and Africans are producing to break with the silencing of the so-called Afro-Brazilian children's literature and the Mozambican and Angolan children's literature as a way of encouraging the implementation of Federal Laws 10.639/2003 and 11.645/2008. And from this understanding the teachings and learning that these answers can offer. We talk mainly with Sueli Carneiro (2005) and Boaventura Sousa Santos (2010) when discussing the epistemicide, structure that causes these silencings. Thinking about this scenario of inequalities, we list from diverse sources, such as articles, books, catalogs and websites, some daring responses being made by Afro-descendant and African writers, as well as some Brazilian publishers specializing in racial issues, such as form of causing cracks in the meshes of epistemicide. Among the researched publishers, we highlight Editora Kapulana, which publishes Angolan and Mozambican children's literature. We developed a survey of its online catalog, which consisted in mapping the number of works, period of publication and authorship. We hope with this study to make visible the resistance responses made by Afro-descendant women and men in the literary and editorial scenario, and thus provoke changes in the implementation of Federal Laws No. 10,639/ 2003 and No. 11,645/2008.*

**KEYWORDS:** *Afro-Brazilian Literature, Mozambican and Angolan Literature, Federal Laws No. 10,639/ 2003 and No. 11,645/2008, epistemicide, other epistemologies..*

### **RESUMEN**

*Este estudio se propone analizar lo que algunas/algunos afrodescendientes están produciendo para romper con el silenciamiento de la llamada literatura infantil afro-brasileña como manera de incentivar y promover la efectividad de las Leyes Federales 10.639/2003 y 11.645/2008. A partir de esto, se pretende entender las enseñanzas y aprendizajes que esas respuestas pueden ofrecer. Dialogamos principalmente con Sueli Carneiro (2005) y Boaventura Sousa Santos (2010) cuando discurren sobre el epistemicidio, estructura que causa estos silenciamientos. Pensando en este escenario de desigualdades, listamos a partir de fuentes diversificadas, como artículos, libros, catálogos y sitios web, algunas respuestas audaces que están siendo pronunciadas por escritoras y escritores afrodescendientes y africanas/os, así como de algunas editoras brasileñas especializadas en las cuestiones raciales, como manera de pro-*



*vocar grietas en las mallas del epistemicidio. Entre las editoras investigadas, destacamos la editora Kapulana que publica literatura infantil angoleña y mozambiqueña. Realizamos un levantamiento de su catálogo en línea, que consistió en el mapeo de la cantidad de obras, periodo de publicación y autoría. Esperamos con este estudio hacer visible las respuestas de resistencia de mujeres y hombres afrodescendientes/africanas (os) en el escenario literario y editorial, y así provocar cambios en la efectividad de las Leyes Federales 10.639/2003 y 11.645/2008.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Literatura afro-brasileña, Literatura mozambiqueña y angoleña, Leyes Federales 10.639/2003 y 11.645/2008, epistemicidio, otras epistemologías.*

### **Começando a conversa**

A literatura infantil no Brasil foi por muito tempo sinônimo de uma literatura denominada clássica que disseminava apenas um tipo de história e representação de personagens, notadamente sobre o contexto europeu. Constantemente silenciavam-se as outras literaturas com temáticas e personagens que não correspondiam à literatura infantil clássica, como aquela voltada à afrodescendência. Esse cenário foi (e ainda é) encontrado nas escolas brasileiras.

A predominância de livros voltados para o segmento infantil sobre/com personagens eurodescendentes, com pouca ou quase nenhuma contextualização das diversidades, era (e continua sendo) evidente no espaço escolar brasileiro. Como exemplo básico, temos o uso maciço dos contos de fadas que, com raras exceções, retratam o modelo ideal de ser meninas/adolescentes: pele clara, cabelos lisos, magras, delicadas, zelosas, condescendentes, graciosas e a espera de um príncipe para serem felizes para sempre. Nesse mundo encantado, meninas e meninos afrodescendentes eram apagadas/os e silenciadas/os. Quando retratadas/os, eram de maneira estereotipada e estigmatizada, como as personagens Saci Pererê, Tio Barnabé e Tia Nastácia, da famosa obra de Monteiro Lobato *O sítio do Pica Pau Amarelo*.

Há evidências de que algumas mudanças foram provocadas a partir da promulgação da Lei Federal Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que tornou obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana no Ensino Fundamental e Médio, alterando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996 no seu artigo 26ª (BRASIL, 1996). Com tempo, a Lei Nº 10.639/2003 foi substituída pela Lei Nº 11.645/2008 que acrescenta o ensino de história e cultura dos povos indígenas (BRASIL, 2008). Os efeitos provocados pela Lei 10.639/2003 e a luta dos movimentos organizados de afrodescendentes, que não a deixa morrer.

A literatura torna-se peça chave para real efetivação dessas leis, como sugere o segundo parágrafo do Artigo 26ª da LDB/1996, no qual estabelece que os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e indígena devem perpassar todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística, literatura e história brasileira: “§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito





de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras (Redação dada pela Lei Nº 11.645, de 2008)” (BRASIL, 1996). Com a literatura voltada à temática racial, em especial, sobre os/as afrodescendentes e africanos/as, é possível repensar sobre os estereótipos e estigmas relacionados a esse segmento da população; produzir sentimento de representatividade nas crianças afrodescendentes; proporcionar contato com as diversidades raciais, geográficas, de gênero, de classe e linguísticas; conhecer países do continente africano em suas contribuições, potencialidades e relações com o Brasil.

Esses silenciamentos colaboram para aquilo que Sueli Carneiro (2005) e Boaventura Sousa Santos (2010) apontam como epistemicídio, entendido como a desqualificação do conhecimento produzido pelos grupos subalternizados e, mais que isso, a anulação de membros destes grupos como humano/a, “[...] não é possível desqualificar as formas de conhecimento dos povos dominados sem desqualificá-los também, individual e coletivamente, como sujeitos cognoscentes” (CARNEIRO, 2005, p. 97). A predominância de uma literatura que enfatiza apenas o conhecimento, saberes, cultura de um povo, nesse caso, o europeu, apagando as outras formas de conhecimento, é exemplo evidente dos meandros do epistemicídio.

Indo contra a correnteza, algumas editoras especializadas na temática referente à afrodescendência ganham maior espaço no mercado editorial brasileiro. Essas empresas com o intuito de valorizar as literaturas afro-brasileira e africana, bem como, potencializar rupturas nas estruturas do epistemicídio começam a fomentar publicações direcionadas à temática racial, em especial, sobre as/os afrodescendentes e africanas/os e, mais que isso, promove a escrita de autoras e autores afrodescendentes e africanas/os. Com as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, é possível perceber alguns desdobramentos no cenário editorial brasileiro, como o surgimento de novas editoras com recorte específico na afrodescendência, bem como a consolidação de editoras desse tipo que já existiam antes das referidas leis. Por exemplo, em período anterior as leis, destacam-se três editoras, a saber: Mazza Edições, Pallas e Summus, criadas nos anos de 1981, 1975 e 1999 respectivamente. Em períodos posteriores às leis, foram encontradas as editoras Nandyala (2006); Ciclo Contínuo Editorial (2009), Kapulana (2012); Ogum’s (2014) e Malê Edições (2015).

Nesse artigo, procuramos analisar o que algumas/alguns afrodescendentes e africanas/os estão produzindo para romper com o silenciamento da literatura infantil afro-brasileira e das literaturas moçambicana e angolana para o mesmo segmento, bem como de algumas editoras especializadas nas questões raciais, como forma de incentivar e fomentar a efetivação das Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008.

### **A produção de silenciamentos**

O silenciamento de afrodescendentes e africanas/os na literatura, seja como autoras ou





como personagens, situa-se dentro de um cenário complexo e desafiador: o epistemicídio. Porém, esta configuração não afeta apenas os meandros literários, mas também os nossos cotidianos. Consequências arraigadas historicamente, tendo como pano de fundo a modernidade-colonialismo.

Existe uma “autorização discursiva” (RIBEIRO, 2017) e um “privilégio epistêmico” (GROSFOGUEL, 2016) de homens ocidentais eurodescendentes, que silenciam e desqualificam a produção de conhecimento daqueles/as que estão fora do eixo Europa–Estados Unidos, sobretudo as mulheres afrodescendentes, latinas e indígenas. Essa divisão social-geográfica do pensamento/conhecimento ocidental é caracterizada por Boaventura de Sousa Santos (2010) como “pensamento abissal”. Para o autor, esse pensamento está baseado na divisão invisível do mundo em duas linhas abissais: “o deste lado da linha”, que seria o eixo Europa – Estados Unidos – o Norte global, e o “do outro lado da linha”, aquelas/es que pertencem ao Sul global. Indo ao encontro das proposições de Boaventura, o autor Grosfoguel se apoia em Rabaka (2010) para denominar essa separação/distinção de “*apartheid epistêmico*”.

Não se trata apenas de uma distinção entre os conhecimentos, mas de uma aniquilação do conhecimento produzido por aquelas/es que não compõem o eixo Norte global. Aniquilação que se traduz na perda da condição humana dessas pessoas, acarretando em sua inferiorização. É dentro desta linha de raciocínio que Sueli Carneiro (2005) aponta o epistemicídio para além da desqualificação do conhecimento daquele considerado outro/a, mas refere-se principalmente a sua desvalorização enquanto ser humano/racional e invisibilização como produtor cultural.

Na lógica do pensamento abissal, os conhecimentos baseados em critérios chamados científicos, filosóficos e/ou teleológicos são produzidos pelo eixo Norte global, ou seja, o “deste lado da linha”, enquanto que a produção epistemológica do “outro lado da linha” é caracterizada por crenças, magias, opiniões (SANTOS, 2010). São produções subjugadas e inferiorizadas por critérios baseados numa pretensa universalidade produzida por esse grupo hegemônico.

Essa pretensa universalidade do conhecimento pregado pelo eixo Norte-global, que não é mais que uma produção situada e localizada, é uma construção (ou imposição?) advinda da modernidade-colonialismo, sustentada por uma base econômica capitalista e pelo pensamento filosófico iluminista. Grosfoguel (2016) defende que a famosa frase de Descartes “penso, logo, existo”, que na época instaurou a filosofia cartesiana, exerceu influências nas estruturas do conhecimento, reverberando até nossos dias.

O “penso, logo, existo” que desafiou o conhecimento divino na época determinava que a sua produção, notadamente masculina, fosse equivalente à “visão dos olhos de Deus”. E, para isso, a mente era separada do corpo, não recebendo influências do mesmo; além disso, constituía-se de um conhecimento formulado a partir de um monólogo sem interação social, como única forma do “Eu alcançar a certeza no conhecimento”. É a partir dessas premissas que o



conhecimento europeu se intitula como universal (GROSFOGUEL, 2016). Essa falsa universalidade, presente até os dias atuais, instaura-se nos trabalhos acadêmicos, na literatura, nas disciplinas da educação básica, na construção epistemológica das universidades. Essa universalidade torna-se ideia base responsável pelo epistemicídio de qual somos vítimas aqui no Sul.

Mas seria então possível a consolidação hegemônica do eixo Norte global a partir da filosofia cartesiana? Grosfoguel (2016) explica que o “penso, logo, existo” é precedido de duas premissas “conquisto, logo, existo” e “extermino, logo, existo”. Não devemos esquecer duas outras premissas “sou superior, porque sou de aparência pura, branca” e “tenho o direito de querer o que é dos outros”. A instauração desse pretense direito universal e as consequentes desqualificações e inferiorizações epistemológicas e humanas do Sul-global são decorrentes da modernidade/colonialismo, que instaurou a dominação e conquista de outros territórios (África, Américas e Ásia), bem como, o extermínio de tudo e todos que desafiava este movimento. Ao dominar o mundo, os europeus estariam assumindo uma posição equivalente a Deus, e por isso, autorizados a destruir, desqualificar o/a outro/a: “É a lógica conjunta do genocídio/epistemicídio que serve de mediação entre o ‘conquisto’ e o racismo/sexismo epistêmico do ‘penso’ como novo fundamento do conhecimento do mundo moderno e colonial” (GROSFOGUEL, 2016, p. 31).

Lançadas as estruturas do epistemicídio, o silenciamento e a desqualificação daqueles considerados/as outros/as em suas intersecções de raça, gênero, classe e outras categorias, se instauram nas produções (acadêmicas, literárias, artísticas, tecnológicas) e até mesmo em nossos gostos musicais, moda, gastronomia e outros modos de satisfazer necessidades básicas. Parece ser algo distante, mas não, está presente e entranhado em nossas experiências e contextos sociais vividos. Para efeito de exemplificação, vamos pensar: na trajetória acadêmica, quais foram os/as autores/as discutidos/utilizados? As experiências vividas estão presentes em nossas escritas? São incentivadas pelo sistema escolar básico/universidades? Que obras literárias são privilegiadas no mercado editorial brasileiro? Quais autores e autoras? Que literatura infantil é inserida na educação básica? Estas perguntas nos fazem repensar como o epistemicídio está inserido em todas as dimensões da sociedade, produzindo silenciamentos, principalmente nos segmentos da população secularmente inferiorizados/exterminados: as mulheres e homens afrodescendentes, as/os latinas/os e as/os indígenas.

### **Resistindo aos silenciamentos na literatura Afro-Brasileira e nas literaturas Moçambicana e Angolana**

O desenvolvimento e manutenção do epistemicídio em nossas experiências, bem como no espaço escolar e no cenário literário exigem respostas fortes, ousadas e criativas para romper e/ou provocar rachaduras nessa estrutura. Percebemos, a partir da Lei Federal 11.645/2008, e da



sua precedente 10.649/2003, a força e ousadia de algumas escritoras/es afrodescendentes, africanas/os e a consolidação de editoras que fomentam as literaturas afro-brasileira, moçambicana e angolana como possíveis formas de resistências.

Pensando na literatura afro-brasileira como fonte de novas possibilidades e oportunidades para escritoras/escriitores afrodescendentes, assim como na inserção de outras formas de representação cultural, de outras realidades, conhecimentos e saberes sobre e desse grupo no universo literário, entendemos essa literatura como uma tentativa de ruptura da “autoridade discursiva” do grupo considerado dominante. Num movimento de denúncia das discriminações e racismos, valorização das experiências e cotidianos vividos, objetiva-se a construção positiva das identidades, a desnaturalização dos estereótipos e o alerta sobre os danos das conjunturas racistas e sexistas, como bem explica Bernd, “[...] uma literatura cujos valores fundadores repousam sobre a ruptura com contratos de fala e de escritura ditados pelo mundo branco e sobre a busca de novas formas de expressão dentro do contexto literário brasileiro” (1988, p. 22).

Estabelecendo ligações entre a literatura afro-brasileira e as literaturas africanas de língua portuguesa, em especial as de Moçambique e Angola, ambas procuram produzir rupturas à autoridade discursiva ditada pelo eixo Norte global. Ao trazer em suas histórias as realidades vivenciadas pelos/as moçambicanos/as e angolanos/as, a valorização da tradição oral e aventuras que percorrem diversos lugares dos países em destaque, conseguem elaborar outras representações sociais e culturais, e, além disso, disseminam diferentes epistemologias.

Numa pesquisa realizada por Oliveira (2014), na qual a mesma desenvolveu um mapeamento da produção literária infanto-juvenil moçambicana, em Maputo, no período de maio a outubro de 2009, foi constatado o pouco investimento conferido a essa literatura, “não circulam no mercado editorial local e, menos ainda, em grande parte do espaço escolar” (p. 95). Nessa mesma pesquisa, Oliveira (2014) destaca os principais temas dos livros encontrados por ela: patriotismo; consequências da guerra; orfandade advinda da SIDA (Síndrome da Imunodeficiência Humana Adquirida); lendas oriundas de contos tradicionais e as aventuras de dois irmãos gêmeos percorrendo lugares de Moçambique; as personagens em sua maioria são representadas com traços fenotípicos negroides. Ainda destacou o nome de alguns autores/autoras dos livros mapeados, como, Alberto da Barca, Angelina Neves, Calane da Silva, Carlos dos Santos, Felizmina W. Velho, Machado da Graça, Mário Lemos, Mia Couto, Pedro Muiambo e Rogério Manjate.

A literatura infantil moçambicana e a literatura infantil angolana estabelecem fortes ligações, principalmente no que se refere ao seu contexto de produção e circulação que influencia diretamente na mensagem trazida em seus livros, como aponta Debus (2013):

[...] refletem a produção de escritores do continente africano – Angola e Moçambique: escritores cidadãos de países libertos de um longo período de colo-



nização (novembro de 1975) e, ao mesmo tempo, enredados em outro longo período de guerras civis, que se encerram em fevereiro de 2002, e que trazem para os leitores, de forma ficcionalizada, a dura realidade enfrentada nesses períodos (p. 1133).

Debus, em sua pesquisa intitulada *Literatura angolana para a infância*, se debruça nas produções de três autores angolanos, a saber, José Eduardo Agualusa, Ondjaki e Zetho Cunha Gonçalves. No texto, Debus destaca as relações de Agualusa com o Brasil. Este autor, em 2006, junto com Conceição Lopes e Fatima Otero, fundou a editora brasileira Língua Geral, com o intuito principal de publicar autores/as de língua portuguesa, algumas de suas obras publicadas no Brasil são *Nação Crioula*, *O Ano em que Zumbi tomou o Rio*, *O Vendedor de Passados*, *As Mulheres de meu Pai*, *Estação das Chuvas*, *Barroco Tropical*, *O Filho do Vento* e *Nweti e o Mar: exercícios para sonhar sereias*.

Ondjaki também estabelece conexões com o lado de cá. Nasceu em 1977, em Luanda, e reside no Brasil desde 2004, tendo como livros publicados neste país os seguintes: *Bom Dia Camaradas*, *Os da minha Rua*, *Avó Dezanove e o Segredo do Soviético*, *Há Prendisajens com o Xão: o segredo húmido da lesma & outras descoisas* e *Os Vivos, o Morto e o Peixe-frito* (peça teatral). No que se refere à literatura de recepção infantil, destacam-se, *Ynari: a menina das cinco tranças*, *O Leão e o Coelho Saltitão*, *O Voo do Golfinho* e *A Bicicleta que tinha Bigodes*.

O último autor estudado, Zetho Cunha Gonçalves tem como obras infantis publicadas no Brasil os seguintes títulos: *Debaixo do Arco-Íris não passa Ninguém*, *A Caçada Real*, *Brincando Não Tem Macaco Troglodita* e *A Vassoura do Ar Encantado*.

As marcas do colonialismo e do epistemicídio atravessam tanto a literatura afro-brasileira como as literaturas africanas de língua portuguesa. Oliveira (2014) menciona que o colonizador caracterizou o colonizado a partir do seu olhar; a bestialidade, a inferiorização, os traços estereotipados da figura da/o afrodescendente, são alguns exemplos de representações encontradas na literatura desencadeadas pelo grupo hegemônico.

O mercado editorial brasileiro por muito tempo deixou as literaturas afro-brasileira e africanas de língua portuguesa, como a de Moçambique e Angola, à margem, priorizando a considerada “literatura clássica”. O silenciamento conferido a essas literaturas é proveniente da desqualificação daquilo que é produzido pelas/os afrodescendentes e africanas/os, historicamente firmado pelo epistemicídio. Como exemplo, temos Maria Carolina de Jesus (1914-1977), mulher afrodescendente brasileira, mãe, solteira, pobre, moradora de uma favela que escrevia num diário improvisado feito de papéis que encontrava no lixo. Segundo Coronel (2011), a mesma conseguiu publicar seu diário em forma de livro, intitulado *Quarto de despejo: diário de uma favelada* com a ajuda do jornalista Audálio Dantas, em 1960. Sua obra foi traduzida para outros idiomas, sendo conhecida em diversos países, entretanto, depois de sair da favela e



comprar uma casa de alvenaria, não conseguiu atingir sucesso de vendas em seus outros livros (CORONEL, 2011). Carolina de Jesus só interessava ao público e crítica quando era um “bicho exótico da favela”. Saindo dessa condição, as malhas do epistemicídio trataram de silenciá-la. Essa realidade se conecta com as linhas abissais propostas por Boaventura, elas se instauram em qualquer lugar, neste caso, demarcando aquilo que deve ser lido/reconhecido em contraposição àquilo que deve estar às sombras, escondido.

Porém, algumas formas de resistências e tentativas de romper com essas estruturas que aprisionam a escrita das/os afrodescendentes brasileiras/os já existiam desde o período escravista. Especificamente sobre a atividade editorial brasileira, citamos como exemplo o editor oriundo do Rio de Janeiro, Francisco de Paula Brito, que, em meados do século XIX, pode ser considerado “[...] o primeiro ativista a inserir no debate político-editorial a questão racial, sendo considerado, o precursor da imprensa ‘negra’. Ele também foi o primeiro editor de Machado de Assis” (OLIVEIRA; RODRIGUES, 2016, p. 97).

Mulheres afrodescendentes brasileiras como Esperança Garcia (1751) e Maria Firmina dos Reis (1825-1917) conseguiram de maneiras diferentes quebrar as barreiras impostas pelo racismo e sexismo. A primeira trata-se de uma mulher afrodescendente escravizada que redige uma carta ao governador da Província do Piauí, no dia 06 de setembro de 1770, para denunciar os maus tratos oriundos do sistema escravista. Essa carta é considerada por Souza (2015) “uma gênese da literatura afro-brasileira” (p. 147). A segunda escreveu um livro, em 1859, intitulado “Úrsula”, sendo considerado um romance abolicionista, possivelmente o primeiro na história do Brasil, produzido pela Tipografia do Progresso de São Luís; além disso, esta mulher conseguiu aprovação no concurso para Instrução Primária e lecionou até 1881. Neste mesmo ano, fundou uma escola mista no povoado de Maçaricó, sendo obrigada a fechá-la com apenas dois anos de existência, pois os/a filhos/as de engenhos e os filhos/as de pobres lavradores reuniam-se nos mesmos bancos escolares, o que causou ameaças à figura de Maria Firmina dos Reis (VIANNA, 2017). Essas duas mulheres conseguiram, a seu modo, provocar rachaduras nas malhas rígidas do epistemicídio, racismo e sexismo, através da escrita e da educação formal (dois espaços historicamente negados às mulheres afrodescendentes).

Outras mulheres afrodescendentes, como Conceição Evaristo, Lia Vieira, Miriam Alves, Esmeralda Ribeiro, Geni Guimarães, Sônia Fátima da Conceição e outras estão resistindo às barreiras editoriais, sociais e culturais através da escrita: “[...] Sempre combativas contra a discriminação, as escritoras afro-americanas e afro-brasileiras adotam específicas e diferentes estratégias de ação em sua luta” (SALGUEIRO, 2004, p. 119).

Na literatura infantil afro-brasileira também encontramos mulheres afrodescendentes que procuram desmistificar os estereótipos negativos sobre as/os meninas/os afrodescendentes, gerando um movimento de representatividade, dentre essas mulheres citamos Kiusam de Oliveira,



com algumas de suas obras infantis, a saber: *Omo-Oba: Histórias de Princesas*, *O mar que banha a ilha de Goré*, *Omo-Oba: Histórias de Príncipes* e *O mundo no black power de Tayó*. Há também Carmen Lúcia Campo, alguns de seus livros infantis são *A Bisa Fala Cada Coisa e Meu Avô Africano*. Outra escritora que se destaca é Madu Costa; *Meninas Negras e Cadarços Desamarrados* são algumas de suas publicações infantis. Ao mesmo tempo, temos Nilma Lino Gomes, que produziu livros como *Betina e Cabelos Crespos*. Essas são apenas algumas de várias escritoras afrodescendentes que se lançam no mercado editorial para produzir outras representações, saberes e conhecimentos sobre as/os descendentes de africanos (e outras temáticas relacionadas) como forma de enfrentar para reverter os estereótipos e as discriminações de raça e gênero da sociedade brasileira numa perspectiva interseccional.

Outras formas de resistências estão sendo realizadas, como a crescente consolidação de editoras empenhadas em publicar literaturas afro-brasileiras e africanas de língua portuguesa, como as editoras Pallas, Mazza Edições, Ogum's, Kapulana, Nandyala, Malê Edições, Ciclo Continuo Editorial, Selo Negro – Summus.

Para conhecer um pouco mais sobre essas editoras, procuramos algumas informações em seus sites. A editora Pallas foi fundada em 1975, na cidade do Rio de Janeiro, e possui o objetivo de fomentar as tradições religiosas, linguísticas e filosóficas dos/as afrodescendentes (PALLAS, 2018). Na mesma direção, a editora Mazza Edições abriu as portas em 1981, em Minas Gerais, investindo na publicação de autoras e autores afrodescendentes e livros que abordem a temática relacionada à afrodescendência (MAZZA EDIÇÕES, 2018). A editora Selo Negro Edições, criada em 1999, publica temas que tratam essencialmente de aspectos da cultura afro-brasileira e da situação social, política e econômica dos/as afrodescendentes no Brasil e no mundo (SELO NEGRO EDIÇÕES, 2018). Na mesma perspectiva, a Editora Nandyala criada em 2006, se propõe a produzir e fazer circular obras ensaísticas e literárias de autorias afrodescendentes e indígenas (NANDYALA, 2018). A editora Ciclo Continuo Editorial surgiu em 2009 na tentativa de reverter os sufocamentos literários, evidenciando outras vertentes, como as literaturas afro-brasileira e indígena (CICLO CONTINUO EDITORIAL, 2018). A editora Kapulana existente desde 2012 com foco em publicações científicas bilíngues (inglês e português) e, a partir de 2014, ampliou seu catálogo editando literatura moçambicana e angolana (KAPULANA, 2018). A editora Ogum's, fundada em 2014, evidencia no seu site a tentativa de romper com o epistemicídio, publicando autoras e autores afrodescendentes (OGUM'S, 2018). A Malê Edições, fundada em 2015, na cidade do Rio de Janeiro, prioriza a edição de textos de literatura (romances, contos, poesia e ensaios) escritos por escritoras e escritores afrodescendentes (MALÊ EDIÇÕES, 2018).

Dentre essas editoras, uma se destaca por incentivar a publicação das literaturas moçambicana e angolana para o segmento infantil, no caso, a Editora Kapulana. Essa medida é extremamente importante, já que as literaturas africanas de língua portuguesa para esse público





sofrem tanto com o pouco investimento em seus países de origem como no lado de cá. A editora em questão tenta minimizar a escassez desse tipo de literatura aqui no Brasil. São travessias necessárias, há muito o que aprender com o lado de lá e, assim, é possível dimensionar relações entre Brasil, Angola e Moçambique.

Diante disso, consideramos oportuno conhecer um pouco mais sobre os livros e autoras/es oferecidos pela editora Kapulana. Para isso, realizamos um levantamento no primeiro trimestre de 2018 sobre a quantidade de livros publicados, os anos de publicação e autoria desses livros, a partir das informações disponíveis em seu catálogo *on line*, em especial da seção infantil. Em linhas gerais, encontramos, até o período descrito, um total de 14 livros infantis, publicados nos anos de 2015, 2016 e 2017. Dentre esses 14 livros, totalizamos 09 produzidos em Moçambique; 02 livros provenientes da Angola e 03 produzidos no Brasil. Os livros produzidos em Moçambique são de autoria de Rogério Manjate, Pedro Pereira Lopes, Lucílio Orlando Manjate, Hélder Faife, Ungulani Ba Ka Khosa, Tatiana Pinto e Silvia Bragança. Os livros produzidos em Angola são de Maria Celestina Fernandes. E, por último, aqueles produzidos no Brasil são de autoria de Kely Elias de Castro, Carolina Mondin e Aurélio de Macedo.

Os livros de literatura moçambicana publicados pela editora em destaque são, em grande parte, provenientes de contos da tradição oral de Moçambique, evidenciando aventuras vivenciadas, na maioria das vezes, por meninos e algum bicho de estimação. Entretanto, encontramos um livro que foge dessa descrição, nesse caso, é a obra de Tatiana Pinto, intitulada *A viagem*, de 2017, que conta a história de Inaya, filha de Masud e Wimbo, essa garota gostaria de ter o mesmo tratamento dado aos seus irmãos Agot e Mbuio. A protagonista precisará sair de sua aldeia para salvar seus irmãos e nessa viagem descobre sua força e coragem. Este livro tem como escopo as relações desiguais de gênero, oportunizando que uma menina experimente aventuras até então designadas apenas aos meninos, assim é possível perceber outras representações femininas nessa obra.

No que se refere aos livros produzidos em Angola, destacamos a obra *Kambas para sempre*, escrita por Maria Celestina Fernandes, que traz a história de Lueji, uma menina brasileira e afrodescendente que gosta de ouvir as histórias da avó, que narra os episódios contados por seus bisavós, trazidos ao Brasil em navios negreiros. A protagonista passa por várias situações preconceituosas, descobrindo o valor da amizade e a importância de celebrar as diferenças. Outro livro da mesma autora que merece destaque é *Kalimba*, o mesmo conta a história do pequeno Kababo e seu pássaro Kalimba percorrendo as aldeias de Angola, proporcionando a ambos conhecer pessoas e animais e, com isso, aprendem diversas lições.

Percebemos que, até o período da realização desse levantamento, o número de autores era superior ao de autoras. As escritoras Tatiana Pinto, Silvia Bragança e Maria Celestina Fernandes conseguiram provocar tensões nas malhas do epistemicídio, racismo e sexismo. Essas con-





quistas precisam ser disseminadas para servir de incentivo a outras mulheres afrodescendentes. Nesse movimento de representatividade e, mais do que isso, afirmação dos nossos lugares de fala como mulheres afrodescendentes e/ou africanas, discorreremos sobre essas autoras a partir de informações retiradas no site da editora investigada.

Começamos com Tatiana Pinto que nasceu em 1985 na Zambézia, uma província do norte de Moçambique, onde viveu até seus 17 anos. Depois, foi morar em Timor-Leste, país de origem de sua mãe. Resolveu estudar Jornalismo, mudando-se para Portugal em 2006, quando concluiu o curso retornou para Moçambique. Outra obra de sua autoria é *Stella e a Menina do Mar*, de 2012. Enquanto que a autora Sílvia Bragança, nascida em 1937, proveniente da Índia, mas radicada há muitos anos em Moçambique, além de escritora, é também professora, pintora, poeta e dedica-se a projetos de educação para crianças moçambicanas. Outras obras de sua autoria são *A quem a minha vida, a vida deu?*, de 1998, e *Aquino de Bragança, batalhas ganhas, sonhos a continuar*, de 2009. Dando continuidade, a autora Maria Celestina Fernandes nasceu no Lubango, província da Huíla, no sul da Angola, em 1945. Entretanto, mudou-se para Luanda muito jovem, onde cresceu e fez toda sua formação. É Assistente Social e licenciada em Direito. Chefiou o departamento social do Banco Nacional de Angola e, posteriormente, passou para a área jurídica, aposentando-se na categoria de subdiretora. Sua carreira literária iniciou-se apenas no começo da década de oitenta. Produziu diversas obras, principalmente na literatura infanto-juvenil, tendo, inclusive, produções premiadas e traduzidas para outros idiomas; algumas de suas obras são *Retalhos da vida*, de 1992, *A árvore dos gingongos*, de 1993, *Poemas*, de 1995, *A rainha tartaruga*, de 1997, *Disputa entre o vento e o sol e outras histórias*, de 2016, *O grande encontro*, de 2016 e tantas outras.

A consolidação das editoras especializadas na afrodescendência, citadas anteriormente, principalmente aquelas que possuem mais de 30 anos de mercado, a saber, Pallas, Mazza Edições e Selo Negro Edições, e o surgimento de outras editoras em períodos posteriores às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, como Nandyala, Ciclo Contínuo Editorial, Kapulana, Ogum's e Malê Edições, sugere que as leis influenciaram direta e/ou indiretamente nesse cenário, pois, em termos legais, as literaturas afro-brasileira e africanas tornaram-se requisitadas pelas escolas. Ao mesmo tempo em que as leis influenciam na permanência dessas editoras, essas últimas conferem às leis instrumentos reais para sua efetivação.

A conquista da Lei Nº 10.639/2003 foi oriunda das reivindicações e lutas de grupos organizados das/os afrodescendentes, demonstrando-se como resistência frente ao silenciamento e desqualificação desse segmento no espaço escolar, exigindo uma mudança estrutural, como aponta Nilma Lino Gomes:

Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga



a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade (2012, p.100).

Essas formas de resistências elencadas até aqui demonstram que as/os afrodescendentes constantemente produzem respostas frente ao epistemicídio, possibilitando novas perspectivas de representação, conhecimento e saberes como forma de reverter às “linhas abissais” que nos separam. Essas respostas audaciosas, criativas e fortes nos mostram a necessidade de produzirmos respostas frente aos racismos, discriminações e preconceitos, seja através da escrita, fala, dança e outras formas/linguagens. Essas medidas são a todo tempo solicitadas, principalmente pelas crianças afrodescendentes, ainda que indiretamente, pois muitas vezes sofrem pela falta de representatividade, são marginalizadas pelas/os colegas de sala de aula e até mesmo pelas professoras/es, acarretando prejuízos em suas identidades e no êxito escolar. Por isso, indagamos: o que podemos aprender com essas respostas?

### **Resistências e aprendizagens: algumas palavras inconclusivas sobre a questão**

As respostas elaboradas por algumas mulheres e alguns homens afrodescendentes na literatura afro-brasileira, assim como a criação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, traduzem a importância do lugar de fala. Quebram-se o privilégio discursivo do grupo dominante proporcionando que nossas experiências, conhecimentos e saberes sejam conhecidos e legitimados.

Mas, o que de fato é o lugar de fala? Todos possuem lugares de fala? Quem pode falar? Falar o que, de que e para quem? Ribeiro (2017) nos ajuda a pensar sobre essas indagações explicando que lugar de fala é a localização social que as/os sujeitas/os estão inseridas/os. Lugares e condições historicamente construídos em decorrência dos aparatos colonialistas. A ideia é conseguir entender que possuímos lugares de falas distintos e não tomar para si a autoridade discursiva sobre/de determinado grupo por pertencer a ele: é preciso que “[...] indivíduos pertencentes ao grupo social privilegiado, em termos de *locus* social, consigam enxergar hierarquias produzidas a partir desse lugar e como esse lugar impacta diretamente na constituição dos lugares de grupos subalternizados” (RIBEIRO, 2017, p.86).

As respostas produzidas como forma de combater o epistemicídio são tentativas de evidenciar os lugares de fala de mulheres e homens afrodescendentes, dando a conhecer ao grupo dominante tais lugares e condições. É necessário que nossas vozes ecoem, como bem ressalta Anzaldúa: “Escrevam com seus olhos como pintoras, com seus ouvidos como músicas, com seus pés como dançarinas. [...] Não deixem o censor apagar as centelhas, nem mordanças abafar suas vozes. Ponham suas tripas no papel” (2010, p. 235).

A opção de dar maior destaque às contribuições das mulheres afrodescendentes e africanas nas literaturas afro-brasileira, moçambicana e angolana propõe evidenciar o lugar de fala dessas mulheres. A pretensa universalidade epistêmica combinada com os meandros do epis-



temicídio deixaram as vozes dessas mulheres, e outras pessoas como elas, abafadas, os conhecimentos produzidos por elas são considerados inferiores e, assim, pertencentes ao “outro lado da linha”. As respostas empreendidas pelas mulheres afrodescendentes e africanas na literatura (e em outros espaços) buscam reverter essas naturalizações construídas e impostas através dos tempos pela conjuntura do epistemicídio.

Antes das Leis Federais Nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e Nº 11.645/2008 (BRASIL, 2008), oficialmente, as temáticas relacionadas à afrodescendência e às relações de diáspora África-Brasil não eram inseridas nos espaços escolares, acarretando na reprodução de naturalizações e ideias estereotipadas, sem contar na falta de representatividade dos livros infantis e didáticos, produzindo prejuízos na construção das identidades das crianças afrodescendentes. Elas “[...] convivem na escola com uma visão distorcida da história dessa raça, seja através da omissão dos fatos ou de uma visão desistoricizada” (GOMES, 1995, p. 58). Com a criação dessas leis se tornou mais comum encontrar atividades voltadas às questões raciais no cotidiano escolar, possibilitando que essas questões sejam discutidas em salas de aula de maneira crítica e positiva. Outras mudanças podem ser evidenciadas, como os materiais didáticos que começam a se preocupar com a “visão distorcida” sobre as/os descendentes de africanas/os, introduzindo nos livros novos olhares e perspectivas que fujam da associação errônea que percebe as/os afrodescendentes como escravas/os. Com essas mudanças é possível que as crianças tenham contato com outras epistemologias e representações.

As Leis Nº 10.639/2003 e Nº 11.645/2008 são uma forma de romper com as linhas abissais, provocando a insurgência do *pensamento pós-abissal*, a partir do qual se acredita que a diversidade do mundo é inesgotável e por isso, não poderia existir uma epistemologia única/universal (SANTOS, 2010). As referidas leis, bem como as medidas realizadas pelas editoras com escopo na afrodescendência, proporcionaram direta e indiretamente pensarmos com as *epistemologias* do sul, ou seja, com os conhecimentos historicamente inferiorizados e desqualificados, aqueles pertencentes ao “outro lado da linha”, nosso lado do mundo. Com essas respostas é possível que “a diversidade do mundo” seja reconhecida e legitimada dentro e fora das escolas.

Com o cenário político instável em que nos encontramos atualmente, torna-se cada vez mais necessário que nossas vozes e lutas ecoem. É imperativo que continuemos a produzir respostas frente ao epistemicídio, tendo na literatura infantil afro-brasileira e nas literaturas infantis africanas de língua portuguesa, como as de Moçambique e Angola, uma estratégia de resistência concreta. E, assim, reforçamos que as leis em questão precisam de mais respostas criativas, ousadas e corajosas, como das/os escritoras/es afrodescendentes e africanas/os e das editoras especializadas nessa temática, para serem efetivadas de maneira objetiva.

## REFERÊNCIAS



BERND, Zilá. **Introdução à literatura negra**. Paulo: Brasiliense, 1988.

BRASIL. Presidência da República. 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, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm) Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei Nº 11.645, de 10 março de 2008.

Altera a Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 18 set. 2015.

BRASIL, Presidência da República. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/CCIVIL\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 10 jun. 2018.

CARNEIRO. Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese (Doutorado em educação). São Paulo: Universidade de São Paulo, 2005. Disponível em: <https://negrasoulblog.files.wordpress.com/2016/04/a-construc3a7c3a3o-do-outro-como-n-c3a3o-ser-como-fundamento-do-ser-sueli-carneiro-tese1.pdf> Acesso em 20 de abr. de 2018.

CICLO CONTINUO EDITORIAL. **Um pouco sobre nós**. Disponível em: <http://ciclocontinuoeditorial.com/> Acesso em: 01 de fev. de 2018.

DEBUS, Eliane Santana Dias. A Literatura Angolana para Infância. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1129-1145, out./dez. 2013. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S2175-62362013000400007>.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**: o processo de construção da identidade racial de professoras negras. 1Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

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: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>Acesso em 10 de abr. de 2018

GROSFUGUEL, Ramón. A estrutura do conhecimento nas universidades ocidentalizadas: ra-



cismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. **Revista Sociedade e Estado**, v. 31, n. 1, p. 25-49, jan./abr., 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-69922016000100003>

KAPULANA. **A Kapulana**. Disponível em: <http://www.kapulana.com.br/a-editora/> Acesso em: 01 de fev. de 2018.

MALÊ EDIÇÕES. **Somos**. Disponível em: <https://www.editoramale.com/> Acesso em: 01 de fev. de 2018.

MAZZA EDIÇÕES. **Mazza Edições e Penninha Edições** / Pioneirismo e resistência. Disponível em: [www.mazzaedicoes.com.br/](http://www.mazzaedicoes.com.br/) Acesso em: 01 de fev. de 2018.

NANDYALA. **A editora**.

Disponível em: <http://nandyalalivros.com.br/tag/nandyalaeditora/> Acesso em: 01 de fev. de 2018.

OGUM'S. **Somos Ogum's**. Disponível em: <http://www.editoraogums.com/> Acesso em: 01 de fev. de 2018.

OLIVEIRA, Luiz Henrique Silva de; RODRIGUES, Fabiane Cristine. Panorama editorial da literatura afro-brasileira através dos gêneros romance e conto. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 22, n. 3., p. 90-107, set./ dez., 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.17851/1982-0739.22.3.90-107>

OLIVEIRA, Maria Anória de Jesus. Literatura infanto-juvenil moçambicana: a série Os gêmeos, de Machado da Graça, e outras travessias. **Contexto**, Vitória, n. 26, p. 01-107, maio/junho, 2014. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/8727/6134> Acesso em: 10 de jan. de 2018.

PALLAS. **A editora**. Disponível em: <http://www.pallaseditora.com.br/> Acesso em: 01 de fev. de 2018.

RABAKA, Reiland. **Against epistemic apartheid: W. E. B Du Bois and the disciplinary decadence of sociology**. United Kingdom: Lexington Books, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é: lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2017.

SALGUEIRO, Maria Aparecida Andrade. **Escritoras negras contemporâneas: estudo de narrativas: Estados Unidos e Brasil**. Rio de Janeiro: Caetés, 2004.



SANTOS, Boaventura; MENESES, Paula (orgs.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SELO N]EGRO EDIÇÕES. **Nossa história**.

Disponível em: [https://www.gruposummus.com.br/selonegro/selonegro\\_nossa.php](https://www.gruposummus.com.br/selonegro/selonegro_nossa.php) Acesso em: 01 de fev. de 2018.

SOUZA, Elio Ferreira de. A carta da escrava ‘Esperança Garcia’ de Nazaré do Piauí: uma narrativa de testemunho precursora da literatura afro-brasileira. *In: África Brasil: Identidades e Diásporas*, 4., 2015, Teresina. **Anais Encontro Internacional de Literaturas, Histórias e Culturas Afro-brasileiras e Africanas – África Brasil: Identidades e Diásporas**. 4. Teresina: Universidade Estadual do Piauí (UESPI), 2015, p.01-26. Disponível em: [http://s3.amazonaws.com/nepa2015/ckeditor\\_assets/attachments/145/a\\_carta\\_da\\_escrava\\_esperanca\\_garcia\\_de\\_nazare\\_do\\_piaui\\_uma\\_narrativa\\_de\\_testemunho\\_precursora\\_da\\_literatura\\_afro-brasileira.pdf](http://s3.amazonaws.com/nepa2015/ckeditor_assets/attachments/145/a_carta_da_escrava_esperanca_garcia_de_nazare_do_piaui_uma_narrativa_de_testemunho_precursora_da_literatura_afro-brasileira.pdf) Acesso em: 01 jun. 2017.

VIANNA, Eduardo Rodrigues. Este livro. *In: REIS, Maria Firmina dos. Úrsula*. Jundiaí, SP: Cadernos do Mundo Inteiro, 2017.

Disponível em: <https://www.passeidireto.com/arquivo/50444193/ursula-reis-maria-firmina-cadernos-do-mundo-inteiro> Acesso em 10 abr. de 2018.





Recebido em: 16/07/2018

Aceito em: 02/10/2018

**O UNIVERSO DO SAMBA E O ENSINO DA HISTÓRIA E CULTURA  
AFRICANA E AFRO-BRASILEIRA**

*THE SAMBA UNIVERSE AND THE TEACHING OF AFRICAN AND AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE*

*EL UNIVERSO DEL SAMBA Y LA ENSEÑANZA DE LA HISTORIA Y CULTURA AFRICANA Y AFRO-BRASILEÑA*

Gustavo Arantes Camargo<sup>1</sup>

Cláudia Foganholi<sup>2</sup>

**RESUMO**

Compreendemos o universo do samba como as narrativas das relações que constituem a história do samba, na perspectiva das pessoas negras no Brasil. O reconhecimento dessas histórias, contadas em sons, versos e movimentos são fundamentais para a compreensão da formação da sociedade brasileira e para a desconstrução de preconceitos e desqualificações acerca da história, cultura e identidade da população afro-brasileira. Articulando esses conhecimentos com o Parecer n. 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, que regulamenta a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639/03, este artigo tem como objetivo propor uma reflexão sobre o universo do samba em sua potencialidade para o Ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira na escola. Considerando a riqueza e abundância da produção simbólica que compõe o samba, é possível atentar para os modos de ser e viver, educar e educar-se no contexto deste universo que possam nos auxiliar a pensar e apreender sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no país.

**PALAVRAS-CHAVE:** Lei 10.639/03, samba, educação e relações étnico-raciais.

---

<sup>1</sup> Professor Adjunto de Filosofia da Universidade Federal do Rio de Janeiro - Campus Macaé e do Instituto de Biodiversidade e Sustentabilidade NUPEM/UFRJ - gustavonhani@gmail.com

<sup>2</sup> Professora Adjunta do Instituto de Educação Física da Universidade Federal Fluminense -foganholi@hotmail.com





**ABSTRACT**

*We understand the universe of samba as the narratives of the relations that constitute the history of samba, from the perspective of black people in Brazil. The recognition of these stories, told in sounds, verses and movements are fundamental for understanding the formation of Brazilian society and for the deconstruction of prejudices and disqualifications about the history, culture and identity of the Afro-Brazilian population. Articulating this knowledge with the Opinion Report number 003/2004 of the National Education Council (Conselho Nacional de Educação), which regulates the change brought to the Law number 9.394/96 of the Education Law (Diretrizes e Bases da Educação Nacional) for the Law number 10.639/03, this article aims to propose the reflection on the universe of samba in its potentiality for the Teaching African and Afro-Brazilian History and Culture in school. Considering the richness and abundance of the symbolic production that composes samba, it is possible to pay attention to the ways of being and living, to educate and to educate oneself in the context of this universe that can help us to think and learn about the Education of Ethnic-racial Relations in the country.*

**KEYWORDS:** *Law number 10.639/03, samba, education, race relations.*

**RESUMEN**

*Comprendemos el universo del samba como las narrativas de las relaciones que constituyen la historia del samba, en la perspectiva de las personas negras en Brasil. El reconocimiento de esas historias, contadas con sonidos, versos y movimientos son fundamentales para la comprensión de la formación de la sociedad brasileña y para la deconstrucción de prejuicios y descalificaciones acerca de la historia, cultura e identidad de la población afro-brasileña. Articulado estos conocimientos con el Parecer n.º. 003/2004 do Conselho Nacional de Educação, que regula la modificación de la Ley 9.394/96 de Directrices e Bases da Educação Nacional por la Ley 10.639/03, este artículo tiene como objetivo proponer la reflexión sobre el universo del samba en su potencialidad para la Enseñanza de la Historia y Cultura Africana y Afro-brasileña en la escuela. Considerando la riqueza y abundancia de la producción simbólica que compone el samba, es posible atender a los modos de ser y vivir, educar y educarse en el contexto de este universo, lo que puede ayudarnos a pensar y aprender sobre la Educación de las Relaciones Étnico-raciales en el país.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Ley 10.639 / 03, samba, educación, relaciones étnico-raciales.*

“Eu digo e até posso afirmar, vive melhor quem samba”.

(CANDEIA, 1970)



O objetivo deste artigo é propor uma reflexão sobre o universo do samba em sua potencialidade para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. Compreendemos o universo do samba como uma manifestação da cultura popular, de origem afro-brasileira, constituído pela história e pelos modos de ser, pensar e viver dos descendentes de africanos no Brasil. Composto, portanto, entre sons, versos e movimentos, pelas narrativas das relações entre as pessoas e entre estas e o mundo na perspectiva das pessoas negras, o samba nos permite conhecer a história e a cultura dessa parcela da população a partir de suas experiências.

Desta forma, a proposta de abordagem do universo do samba na escola não se restringe à inserção do samba como um conteúdo programático nos componentes curriculares, mas visa ampliar a compreensão deste universo atentando para sua possibilidade de *sulear*<sup>3</sup> processos educativos que possam “[...] desfazer mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos” (BRASIL, 2004, p.6).

Para além da produção simbólica e dos registros históricos presentes no universo do samba, é possível atentar para os modos de ser e viver, educar e educar-se no contexto deste universo que possam nos auxiliar a pensar e apreender sobre a Educação das Relações Étnico-raciais no Brasil. Como expressa o samba “Viver”, composto por Candeia e que nos serve de epígrafe:

Lá lá ia lá ia, lá lá ia lá ia lá

Eu digo e até posso afirmar, vive melhor quem samba

Vou pela rua cantando e o clarão da lua vem ornamentar  
Sim, vou levando alegria pra dona Tristeza alegre ficar  
Abra a janela do peito e deixe meu samba passar  
Samba não tem preconceito e já vai se libertar

A liberdade dos prantos e dos desencantos que a vida nos deu  
A liberdade que canto é amor, é esperança pra quem já sofreu  
Cada qual que olhar para trás verá que sempre há uma razão de viver  
Quem guerreia pela paz, a verdadeira paz nunca há de ter.

Cantem todos como eu faço, perdoem os fracassos  
A vida é tão curta.

Enquanto se iluda, se samba também  
Noite fria enluarada, fim de madrugada  
Feliz vou cantando, cantando alegria que o samba contém

(CANDEIA, 1970).

O samba pode ser entendido, segundo Lopes (2003, p.11), como “gênero matriz da música popular brasileira e sua corrente principal”. Entretanto, ainda nos impressiona como pouco

---

<sup>3</sup> *Sulear* é um termo usado por Paulo Feire (1997) que chama atenção para a conotação ideológica do termo *nortear*, comumente utilizado para identificar a referência ao norte como orientação correta.



ou nada se fala sobre o samba como tema curricular. Tal carência é tão mais assustadora quando nos damos conta de que o Samba deveria ser matéria regular nas nossas escolas, assuntos correntes em nossa academia – por corresponder ao que o país produziu e produz de melhor, e de mais original, entre suas criações literomusicais (MUSSA, 2017, p. 9).

Em tese de doutoramento, Costa (2001, p. 9) defende que o discurso lítero-musical brasileiro pode fazer o papel do discurso constituinte, a partir da compreensão de Dominique Maingueneau, “como o discurso que: dá sentido aos atos da coletividade, consistindo numa forma de vida articuladora da consciência coletiva a indicar modos de sentir, de pensar e de interpretar os fatos socioculturais [...]”.

Neste sentido, apontando para o parentesco entre o discurso lítero-musical e o discurso literário, embora não se confundam, Costa (2001, p. 465) afirma que “o fato de o discurso lítero-musical conter, além do texto, a música, leva à necessidade de se considerar não apenas a dimensão do narrado ou descrito (em oposição ao vivido), mas também a do cantado (em oposição ao mudo, ou apenas falado)”.

Não se tratando de defender a escolarização do samba ou de adaptá-lo aos moldes tradicionais e disciplinares dos sistemas de ensino, nossa proposta é refletir sobre como o samba pode contribuir com o estudo da história e cultura afro-brasileira, conforme possibilidade mencionada por Lopes e Simas (2017, p. 80) ao destacarem que “o ensino da história do samba para crianças, em seus aspectos sociais e culturais, nas escolas de ensino fundamental e médio das redes públicas e privadas, ganhou impulso com a Lei 10.639/03 [...]”.

Ao regulamentar a alteração trazida à Lei 9.394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional pela Lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica, o Parecer n. 003/2004 do Conselho Nacional de Educação indica que, diante do engajamento no combate ao racismo e às desigualdades sociais e raciais, a atuação da escola, de professoras e professores, deve ser fundamentada na mudança destas posturas e “[...] não pode ficar reduzida a palavras e a raciocínios desvinculados da experiência de ser inferiorizados vivida pelos negros, tampouco das baixas classificações que lhe são atribuídas nas escalas de desigualdades sociais, econômicas, educativas e políticas” (BRASIL, 2004, p.6).

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 escancararam a grande lacuna existente em nossos sistemas de ensino em relação ao ensino da história e cultura afro-brasileiras e indígenas como povos constituintes da nação brasileira, trazendo para o centro do debate escolar e universitário a necessidade de ações afirmativas, reconhecimento e valorização da história e cultura desses povos, fortalecendo a identidade e formando cidadãos orgulhosos de seu pertencimento a um grupo étnico racial (BRASIL, 2004, p. 2). Para tanto, é preciso reconhecer o papel positivo desempenhado por esses grupos na cultura nacional.



O combate ao racismo e ao racismo epistêmico é, pois, um problema também da escola e da universidade, visto que essas têm a tarefa de promover a igualdade de condições de vida e de cidadania. O racismo epistêmico, segundo Grosfoguel (2011, p. 343), apresenta-se quando “se considera o ‘ocidente’ como a única tradição de pensamento legítima capaz de produzir conhecimento e como a única com acesso à ‘universalidade’, à ‘racionalidade’ e à ‘verdade’. O racismo/sexismo epistêmico vê o conhecimento ‘não ocidental’ como inferior ao conhecimento ‘ocidental’”<sup>4</sup>. O autor explicita que a pretensão de universalidade e neutralidade do conhecimento por parte do ocidente na verdade tem cor e gênero, trata-se de uma epistemologia branca e masculina na base de sustentação do projeto colonial sem o qual não se explica o surgimento e o desenvolvimento do capitalismo.

Esse racismo epistêmico se expressa, como estamos apontando, na ocultação e não reconhecimento da história da população negra africana na diáspora brasileira e de seus descendentes, assim como pela desvalorização de sua cultura, entendida como algo menor ou sem grandeza. Neste contexto, se o samba é o gênero matriz e a maior criação da música brasileira, sua ausência dos espaços formais de ensino é a expressão desse racismo que aqui se denuncia. Do ponto de vista da Educação, acreditamos que o Estado deve atuar no sentido de dirimir esse racismo. Sem essa intervenção, vemos que a situação de desigualdade tende a se perpetuar.

A partir das ideias de Frantz Fanon, Simas (2016, p. 3) diz que

[...] o racismo herdado do colonialismo se manifesta explicitamente — e com mais furor — a partir de características físicas, mas não apenas aí. A discriminação também se estabelece a partir da inferiorização de bens simbólicos daqueles a quem o colonialismo tenta submeter: crenças, danças, comidas, visões de mundo, formas de celebrar a vida, enterrar os mortos, educar as crianças etc.

Fanon (1980, p.36) explicita que “esse racismo que se pretende racional, individual, determinado, genotípico e fenotípico, transforma-se em racismo cultural. O objeto do racismo já não é o homem particular, mas uma certa forma de existir”. O combate a esse racismo cultural se comunica diretamente com a lei em questão, quando destaca em seu parecer que “o ensino de cultura afro-brasileira destacará o jeito próprio de ser, viver e pensar manifestado tanto no dia a dia, quanto em celebrações como congadas, moçambiques, ensaios, maracatus, rodas de samba, entre outras”. (BRASIL, 2004, p. 12)

Neste sentido, pensar o samba significa pensar a construção de práticas pedagógicas brasileiras e afro-brasileiras que possam se constituir como “pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas” que

---

4 Tradução nossa.



têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (BRASIL, 2004. p. 7).

A ideia cantada por Noel Rosa (ROSA; VADICO, 1933) de que “batuque é um privilégio/ ninguém aprende samba no colégio” nos soa mais como uma autoafirmação do samba e do sambista, isto é, da cultura do samba, do que uma defesa de seu não estudo formal. Nessa perspectiva, acreditamos que o samba, assim como todas as expressões das culturas populares brasileiras tais como capoeira, jongo, etc., não se aprende no colégio. As culturas populares são por si só verdadeiros sistemas de ensino. Só se aprende capoeira participando da capoeira, dos grupos, tornando-se discípulo de um Mestre, assim como o jongo se aprende no seio das comunidades tradicionais e é lá nas madrugadas dos quilombos que o tambor toca e o jongo se faz, com Mestras e Mestres. Um Mestre de bateria de Escola de Samba não é alguém que se formou na Escola de Música de uma Universidade famosa, e sim aquele que viveu a cultura do samba, dentro de sua Escola de Samba. Não podemos crer que algum sistema formal de ensino, instituído ou controlado pelo Estado, seria capaz de realizar esse papel. Aliás, a tentativa de institucionalização das culturas populares se mostra, em geral, como mecanismo de controle e domesticação das mesmas. Como exemplo, podemos citar todas as vezes em que se tentou impor à capoeira que seus professores tivessem, para ter o direito de dar aula, o diploma de Ensino Superior em Educação Física e registro no Conselho Profissional<sup>5</sup>. Tal obrigatoriedade excluiria os verdadeiros Mestres de Capoeira do ensino e perpetuação de sua arte, assim como validaria não-capoeiristas como professores de capoeira. Essa situação nos obriga a tomar muito cuidado sempre que relacionamos culturas populares e sistemas formais de ensino.

Assim, o ponto central de nossa argumentação que envolve samba e educação é o desejo de “reconhecimento e igual valorização das raízes africanas da nação brasileira” (BRASIL, 2004, p.11) nos ambientes escolares.

Silva e Nogueira (2015, p. 23), ao discorrerem sobre o samba no cenário pós-abolição da cidade do Rio de Janeiro, afirmam que

o samba é mais do que um estilo musical. É uma estética de vida. Ele tem grande importância na formação e na afirmação dos grupos étnicos na cidade, sendo relacionado à ideia de pertencimento em relação a um grupo ou a um lugar simbólico específico.

---

<sup>5</sup> A livre atuação de Mestres e Mestras de capoeira tem sido constantemente ameaçada desde meados de 1990, quando o Conselho Nacional de Educação Física (CONEF) e seus órgãos regionais, por meio da Lei nº 9.696/98, entraram na disputa pela regulamentação do ensino da capoeira.



Tal compreensão nos impele a refletir sobre a relevância de, a partir do samba, reconhecer e reviver com as novas gerações dentro da escola a memória de uma longa história de resistência dos diversos grupos de pessoas afro-brasileiras que, em todo o território nacional, compuseram, tocaram ou foram tocados por essa história.

Neste sentido, alinhado com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, este artigo pretende apontar alguns elementos do universo do samba que possam servir de subsídios para a construção de processos educativos antirracistas e de uma escola mais justa e equânime no que se refere ao reconhecimento e à valorização da história, cultura e identidade da população afro-brasileira. Para atingir este objetivo, propomos, como um caminho possível, ouvir o que as vozes dos sambistas nos contam que nos ajudem a dialogar com os três princípios propostos pelo parecer Parecer n. 003/2004 do CNE (BRASIL, 2004, p.9) como referências para a condução de ações para a Educação das Relações Étnico-raciais em todos os níveis de ensino. Estes princípios: 1) Consciência política e histórica da diversidade; 2) Fortalecimento de identidades e de direitos; 3) Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações. Esses serão articulados, a seguir, com alguns dentre tantos conhecimentos registrados e produzidos sobre o universo do samba, compreendendo que “reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade, desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2004, p. 4).

### **As histórias do samba e do Brasil**

A importância do samba no campo da Educação das Relações Étnico-raciais pode ser apreciada quando o entendemos como estratégia de resistência da população negra no Brasil em relação a várias circunstâncias históricas como o crescimento da economia cafeeira no Sudeste do país ao longo do século XIX, o fim do tráfico negreiro a partir de 1850 e as políticas públicas de exclusão e perseguição à população negra no Rio de Janeiro. Para Lopes, Nogueira e Moraes (20015, p. 17), o samba se constitui como parceria fundamental para uma agenda filosófica afro-perspectivista, “porque o samba é um exercício de resistência negra. A história do samba brasileiro foi a reunião de mulheres e homens que pensavam e criavam condições de intervenção a partir da música cantada, dançada em eventos que primavam pela fartura de comidas e bebidas”.

Durante todo o período colonial, a economia brasileira foi centralmente agrária e escravista. No início da década de 1830, o café assumiu a liderança das exportações do país, ultrapassando o açúcar, o algodão e o fumo (ABREU; LAGO, 2010). Essa mudança produziu uma transformação no eixo dinâmico da economia do país, uma vez que o plantio de café ocorria no Sudeste, enquanto os produtos anteriores tinham sua produção concentrada no Nordeste, o que





causa também um deslocamento geográfico da população escravizada:

Na primeira metade do século XIX, a importação de escravos para a “região cafeeira” respondeu, possivelmente, por mais de 2/3 das importações totais de escravos no Brasil, que alcançou aproximadamente um total de 1,3 milhões de pessoas (ABREU; LAGO, 2010, p. 13).

O Cais do Valongo, hoje sítio arqueológico da cidade do Rio de Janeiro, redescoberto durante obras na zona portuária em 2011, foi um dos portos que mais recebeu povos africanos escravizados do mundo. Os africanos, principalmente Bantos trazidos da costa de Angola (MOURA, 1995, p. 60), desempenharam papel fundamental no desenvolvimento cultural do país. Segundo Lopes (2003, p. 15), os responsáveis pela criação da maioria dos folguedos de rua presentes hoje nas Américas e pela vinda de muitos instrumentos musicais do continente africano para o americano “foram certamente africanos do grande grupo etnolinguístico Banto que legaram à música brasileira as bases do samba e o amplo leque de manifestações que lhe são afins”.

De acordo com Tinhorão (2010), o fim da escravidão em 1888 promoveu uma grande onda migratória de trabalhadores negros do campo para a cidade do Rio de Janeiro, capital da República do Brasil a partir de 1889, que em sua maioria eram ex-escravizados e seus descendentes que foram levados da Bahia para o Vale da Paraíba durante a expansão cafeeira. Segundo o autor, foi entre as comunidades constituídas por estes grupos, no Rio de Janeiro, que surgiu as duas maiores criações coletivas populares no Brasil: “o carnaval de rua dos ranchos e suas marchas, e o ritmo do samba” (TINHORÃO, 2010, p. 277).

Esses fatores favoreceram o surgimento de uma comunidade baiana na cidade do Rio de Janeiro e “por ação dessa comunidade nasceram os primeiros terreiros cariocas e fluminenses de candomblé e se desenvolveu o samba carioca, nascido no Rio, mas no ‘território baiano’ da Pequena África” (LOPES; SIMAS, 2017, p. 27). Nos terreiros, além da religião, fazia-se samba, provavelmente o samba de roda, “forma ancestral da dança do samba” (*Ibidem*, p.263), manifestação cultural que “[...] é a pedra fundamental do grande edifício do samba brasileiro”. Assim, os autores afirmam que o samba, seus estilos, modalidades e vertentes são “nascidos a partir do estabelecimento do samba de roda baiano na cidade do Rio de Janeiro” (*Ibidem*, p. 16)

O reconhecimento destas e outras histórias dos povos africanos e seus descendentes no Brasil são fundamentais para a compreensão da formação da sociedade brasileira e para a desconstrução de preconceitos e desqualificações acerca da história e cultura africana e afro-brasileira. Essas histórias muitas vezes estão presentes nos versos dos sambas que compõem parte da riqueza cultural deste universo e, como propõe o princípio “Consciência política e histórica da diversidade” do Parecer 003/2004, podem nos conduzir “ao conhecimento e à valorização da história dos povos africanos e da cultura afro-brasileira na construção histórica e cultural





brasileira” (BRASIL, 2004, p.9).

É o que podemos observar, por exemplo, na música “Kizomba, festa da raça”, de Luiz Carlos da Vila, que traz em seus versos inúmeros elementos desta história e cultura que podem ser explorados nos estudos escolares direcionados para a Educação das Relações Étnico-raciais:

Valeu Zumbi  
O grito forte dos Palmares  
Que correu terras, céus e mares  
Influenciando a Abolição

Zumbi valeu  
Hoje a Vila é Kizomba  
É batuque, canto e dança

Jongo e Maracatu

Vem, menininha, pra dançar o Caxambu (bis)

Ô ô nega mina  
Anastácia não se deixou escravizar  
Ô ô Clementina  
O pagode é o partido popular

Sarcedote ergue a taça  
Convocando toda a massa  
Nesse evento que com graça  
Gente de todas as raças  
Numa mesma emoção

Esta Kizomba é nossa constituição

Que magia  
Reza ageum e Orixá  
Tem a força da Cultura  
Tem a arte e a bravura  
E um bom jogo de cintura  
Faz valer seus ideais  
E a beleza pura dos seus rituais

Vem a Lua de Luanda  
Para iluminar a rua  
Nossa sede é nossa sede  
De que o Apartheid se destrua.

(VILA; RODOLPHO; JONAS, 1988)

O samba, em seu caráter lítero-musical, apresenta a recorrência de versos que, tal qual a literatura africana, em países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, entre outros, é marcada pelo caráter de fortalecimento da identidade africana e pela luta de libertação de seus países. Sobretudo, em muitos poemas versam sobre a construção de uma identidade cultural e denunciam a exploração colonial.



A exemplo disso, ao analisar a obra de Agostinho Neto, figura fundamental na luta de libertação de Angola, Silva (2012, p.3) indica em seus poemas “a incessante busca de denunciar os sofrimentos causados pela colonização portuguesa e exaltar a identidade africana”. Desta forma, assim como a literatura africana nos ajuda a compreender a realidade das sociedades daquele continente, o samba constituído como expressão lítero-musical nos conta a realidade, a história e a cultura afro-brasileira.

Ao analisar as mudanças socioeconômicas no país a partir das manifestações culturais desenvolvidas pelos africanos e seus descendentes, é possível observar a presença da produção simbólica e artística africana e afrodescendente, assim como o registro da história destes grupos em todo o território nacional. Exemplo disso são os diversos registros das danças e cantos realizados pelos povos africanos e seus descendentes nos ecos do Barroco do século XVII, como na obra de Gregório de Matos, e nos relatos de danças como as chamadas fofas e lundus no século XVIII (TINHORÃO, 2010). Nestes relatos, feitos pelos colonizadores, são inúmeros os registros das manifestações culturais africanas e afro-brasileiras chamadas pejorativamente de danças dos negros escravos, danças lascivas, primitivas, indecentes, sons grotescos, entre outras denominações depreciativas. Nestes, mostra-se o preconceito e a discriminação no olhar que, alicerçando a sociedade racista, promoveram naquele período e ainda hoje influenciam a marginalização de tais práticas.

No que diz respeito à desqualificação da cultura negra, a relevância de retomarmos e compreendermos esta construção histórica é reiterada atualmente quando nos deparamos com situações nas quais a capoeira, por exemplo, é proibida no ambiente escolar por ser equivocadamente associada às religiões de origens culturais africanas. Outro exemplo, ocorrido recentemente com ampla divulgação nas redes sociais, foi o episódio em que um cantor de música sertaneja, em rede aberta de televisão, diz que o samba é música de bandido, afirmação sobre a qual se referiu posteriormente dizendo que era apenas uma brincadeira. Nestas situações, podemos constatar não apenas o desconhecimento das culturas afro-brasileiras, mas sobretudo a forte influência de uma construção histórica negativa da identidade negra no país que se perpetua há séculos nas entranhas racistas da sociedade brasileira. Por isso,

é importante tomar conhecimento da complexidade que envolve o processo de construção da identidade negra em nosso país. Processo esse, marcado por uma sociedade que, para discriminar os negros, utiliza-se tanto da desvalorização da cultura de matriz africana como dos aspectos físicos herdados pelos descendentes de africanos (BRASIL, 2004, p. 7).

Neste contexto, o desenvolvimento do princípio “Consciência política e histórica da diversidade” para guiar as ações dos sistemas de ensino como propõe a Lei 10.639/03 apresenta sua indissociabilidade dos demais princípios explicitados no Parecer acerca da referida lei, a saber: “Fortalecimento de identidades e de direitos” e “Ações educativas de combate ao racis-



mo e a discriminações”, sobre os quais tentaremos refletir adiante com o auxílio do universo do samba.

### **O samba e a formação de laços identitários**

Ao trazer o “fortalecimento de identidades e de direitos” como princípio para implementação da Lei 10.639/03, o Parecer 003/2004 indica que o mesmo deve 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; [...]
  - a ampliação do acesso a informações sobre a diversidade da nação brasileira e sobre a recriação das identidades, provocada por relações étnico-raciais; [...]
- (BRASIL, 2004, p. 10).

A partir destas orientações, buscamos no universo do samba, constituído por suas músicas, mas também por sua história e origens culturais, acentuar algumas situações que nos permitem conhecer uma história da população negra no Brasil que raramente é contada nos livros didáticos. Nessa perspectiva, tentaremos adiante destacar nesta história, cantada e dançada no samba, os conhecimentos que podem favorecer o diálogo acerca do fortalecimento de identidades e de direitos das pessoas negras na escola. Em outras palavras, propomos, ao olhar para o universo do samba, tentar ouvir algo que nos ajude a compreender a construção da identidade negra e pensar estratégias de combate a injustiças e desigualdades raciais e sociais.

Iniciamos este olhar pelo momento em que, ao mesmo tempo em que o samba florescia na cidade do Rio de Janeiro entre as comunidades pobres e negras, a atuação do Estado contra estas também crescia nas políticas públicas que, de uma maneira geral, terminavam por agravar ainda mais as dificuldades que tinham para viver. Neste sentido, ao observar a história do samba, nos deparamos também com os modos de educar e educar-se em convívio, bem como as formas de resistência existentes nos momentos de opressão.

Vamos descobrir que pessoas espezinhas, economicamente despossuídas, culturalmente desvalorizadas, mesmo vivendo situações de opressão, são capazes de reconstruir positivamente seus jeitos de ser, viver, pensar, apoiados em valores próprios a seu pertencimento étnico-racial (SILVA et al., 2006), à sua condição social. São os valores de refúgio que permitiram a muitos colonizados sobreviver a toda e qualquer tentativa de aniquilação (MEMMI, 1973). Valores esses que garantiram aos africanos escravizados, arrancados de seus povos, constringidos física e moralmente a fazer a viagem que se dizia sem retorno, viessem a edificar outros povos, os africanos da diáspora (SILVA, 2007, p. 501).

Será em um Rio de Janeiro que abrigou milhares de pessoas trazidas da África, que recebeu os negros trazidos da Bahia com o samba de roda, uma cidade e um país que negava à



população negra direitos sociais, perseguindo-os e segregando com políticas públicas contrárias a sua inserção cidadã, que o samba, assim como os terreiros de candomblé, zungus e outras formas de organização coletiva se desenvolverá, tendo papel fundamental na constituição de laços afetivos e de confiança entre a população negra. “Florescida no contexto da opressão escravista e desenvolvendo-se em condições absolutamente adversas, a história do samba pode ser vista como uma sucessão de episódios de resistência” (LOPES; SIMAS, 2017, p. 242).

A população negra no Brasil teve que construir por si mesma as formas de sociabilidade e as estratégias de sobrevivência que garantiram sua vida na diáspora. A cultura aparece aqui como a construção autônoma de um elo entre essas pessoas e a cidade do Rio de Janeiro como o local deste encontro e construção.

A cidade é também e sobretudo produtora constante de cultura, entendida aqui como um conjunto de práticas e elaborações simbólicas definidoras e dinamizadoras de modos de vida. Nesta perspectiva, cultura não é coisa naturalmente boa ou ruim. Cultura é a maneira como um grupo cria ou reelabora formas de vida e estabelece significados complexos sobre a realidade que o cerca. As maneiras de falar, vestir, comer, rezar, punir, matar, nascer, enterrar os mortos, chorar, festejar, envelhecer, dançar, não dançar, fazer música, silenciar, gritar” (SIMAS, 2016, p. 1).

Sendo boa parte dos negros residentes na região portuária do Rio de Janeiro, nos bairros da Saúde, Gamboa, Santo Cristo, Praça Mauá, Morro da Conceição, essa região seria batizada por Heitor dos Prazeres como uma África em miniatura. Posteriormente, Roberto Moura cunhará o termo Pequena África, que é usado até hoje. Será nessa região que a maioria da população negra irá viver e se organizar, sempre a partir de suas próprias manifestações culturais. Essas não eram somente formas de encontros ou festividades, mas os terreiros de candomblé e o samba ajudaram a criar laços que permitiam a esse grupo se auxiliar e mitigar suas enormes dificuldades: foram formados verdadeiros grupos de assistência mútua e solidariedade a partir do samba. Esses laços criados culturalmente garantiram maior dignidade e reconhecimento identitário entre o povo negro no Rio de Janeiro do final do século XIX e início do XX.

Os primeiros que conseguem uma situação na capital, um lugar para morar e cultivar os orixás e uma forma de trabalho, não hesitam em fornecer comida e moradia aos que vão chegando, o que permitiu um fluxo migratório regular até a passagem do século, garantindo uma forte presença dos baianos no Rio de Janeiro (MOURA, 1995, p.121).

A Pequena África ainda cresceu a partir principalmente do que ficou conhecido como bota-abaixo, um conjunto de reformas urbanas promovidas pelo então prefeito Pereira Passos, em 1904. Reforma cuja medida principal se deu pela derrubada de prédios, cortiços e casas de cômodo na região central da cidade para a construção da que hoje é conhecida como Av. Rio Branco. Com elas, os moradores pobres são forçadamente excluídos do centro da cidade e boa



parte dos moradores se deslocaram para locais perto do Campo de Santana até a Cidade Nova, ampliando a abrangência da Pequena África. As ocupações dos morros próximos, como o da Providência, do São Carlos e da Mangueira também acontecem em virtude de tais reformas, dando início ao povoamento dos morros no Rio de Janeiro e criando as primeiras favelas. Por fim, a linha de trem chegava agora até Oswaldo Cruz, propiciando também a ocupação das periferias.

A Saúde, onde se concentrava grande parte da colônia baiana, integrados os homens como estivadores no porto, seria também afetada pelas reformas, fazendo com que muitos, juntamente com seus novos parceiros arrebanhados pela situação comum, fossem procurar moradia pelas ruas da Cidade Nova, além do Campo de Santana, ou para os subúrbios e, logo depois, nos morros em torno do Centro (MOURA, 1995, p. 76).

Para Simas (2016, p. 5), a ideia de uma Pequena África nos arredores da Praça Onze é quase mitológica e que o mais correto seria pensar em Pequenas Áfricas. São todos esses espaços juntos que redefinem as expressões culturais africanas, muitas vezes vindas da Bahia, mas recriadas na cidade do Rio de Janeiro. O samba acompanhará os negros aonde forem, dando início a debates intermináveis como se o samba tem origem no morro ou na cidade, ou na Pequena África ou no Estácio. Indubitável é a importância das manifestações culturais afro-brasileiras e, neste caso, do samba, para a resistência e vitalidade do povo negro no Rio de Janeiro. Mesmo perseguido, ele fez de seus encontros religiosos e festivos um local de vida e existência plena e não apenas de sobrevivência, que hoje devem ser pensados como uma das maiores criações da história do país e ser motivo de orgulho de todos.

Nesta cidade marcada pela tentativa dos detentores do poder de extirpar as referências à herança africana, as diversas manifestações culturais das populações negras, exatamente aquelas que engendraram novos laços de sociabilidade e reforçavam convívios comunitários, eram sistematicamente perseguidas: a roda de samba, as festas religiosas, as maltas de capoeira, os blocos carnavalescos e batuques diversos (SIMAS, 2016, p. 3).

No entanto, o cenário da cidade, dos espaços e das manifestações da cultura popular é formado por mulheres e homens que se configuram como personagens da história fundamentais para o desenvolvimento do samba. São estas pessoas que nos cantam, encantam e contam as narrativas que podem nos ensinar sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Dentre estas pessoas, fazemos o destaque para o protagonismo das mulheres que, no Rio de Janeiro das primeiras décadas do século XX, ficaram conhecidas como as Tias Baianas, ou as Tias do Samba, algumas delas mães de grandes sambistas como Tia Prisciliana, mãe de João da Baiana, e Tia Amélia, mãe de Donga, dois dos célebres nomes da história do samba.

Esse tratamento de tias para as mulheres que se salientavam aos olhos da comunidade pela maior experiência resultante da idade, ou pelo sucesso fi-



nanceiro pessoal (o que as credenciava a proteger recém chegados, órfãos da vizinhança, e a promover festas em suas amplas casas), constituía uma sobrevivência cultural africana, onde na ordem familiar matrilinear o papel das irmãs é tão importante que os sobrinhos aparecem quase como filhos. Essa mesma estrutura familiar muito comum por toda a África, embora matizada conforme a região, entregava a casa da família ao controle total da mulher, o que viria a explicar a predominância dessas negras senhoras da comunidade baiana no Rio de Janeiro (TINHORÃO, 2010, p. 292).

Estas mulheres, desempenhando um papel de lideranças comunitárias a partir das posições que ocupavam no seio das religiões de matriz africana, “criaram redes de proteção social fundamentais para a comunidade negra” (SIMAS, 2016, p. 3). A casa da Tia Ciata e o seu terreiro, por exemplo, “eram santuários nagôs, mas também espaços de proteção social que abrigavam trabalhadores da estiva, pretos velhos, tocadores de tambor, inveterados boêmios e capoeiristas procurados pela polícia” (NETO, 2017, p.41). Foi na casa da Tia Ciata que as rodas de samba e choro do Rio de Janeiro, àquela época, puderam ocorrer com segurança.

Os terreiros religiosos, assim como as reuniões de samba, constituíram-se nos locais de maior resistência dos negros e negras, e essa resistência se deu muito a partir do fortalecimento dos laços entre eles. São essas relações sociais que engendram a própria atuação política da população negra em um país que não cansava de perseguir suas criações e produções, seus corpos e suas vidas, explorar seu trabalho.

Grande parte do povão carioca que se desloca do cais pra Cidade Nova, pro subúrbio e pra favela, predominantemente negro e mulato, também se organiza politicamente, em seu sentido extenso, a partir dos centros religiosos e das organizações festeiras. Assim, são essas negras, que ganham respeito por suas posições centrais no terreiro e por sua participação consequente nas principais atividades do grupo, que garantem a permanência das tradições africanas e as possibilidades de sua revitalização na vida mais ampla da cidade (MOURA, 1995, p. 135)

Para Neto (2017, p. 41), “a festa, portanto, era também uma fresta, espaço comunitário que subvertia a sujeição dos corpos à lógica produtivista do mercado e à normatização dos comportamentos exigidas pelos novos tempos, ditos civilizados”.

Com estas compreensões de festa, encontro e resistência que se delineiam no universo do samba, ou seja, com parte do que este universo pode nos ensinar é que sugerimos a reflexão sobre o terceiro princípio explicitado no Parecer que nos tem servido de base, neste texto, para a Educação das Relações Étnico-raciais: “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações”. Aliados aos encaminhamentos propostos por este princípio, o reconhecimento destas histórias de constituição do universo do samba nos instiga a questionar por que este ambiente festivo, de encontros, balanço do corpo ao som dos pandeiros não pode estar presente nos ambientes escolares e fazer, de maneira alegre e séria, parte das práticas pedagógicas e dos





processos educativos ali desencadeados.

### **Por uma educação sambista**

O princípio “Ações educativas de combate ao racismo e a discriminações” encaminha, em seus dois primeiros itens, para:

- a conexão dos objetivos, estratégias de ensino e atividades com a experiência de vida dos alunos e professores, valorizando aprendizagens vinculadas às suas relações com pessoas negras, brancas, mestiças, assim como as vinculadas às relações entre negros, indígenas e brancos no conjunto da sociedade; - a crítica pelos coordenadores pedagógicos, orientadores educacionais, professores, das representações dos negros e de outras minorias nos textos, materiais didáticos, bem como providências para corrigi-las[...] (BRASIL, 2004, p.10).

Tais princípios, presentes na norma, nos levam à proposição da inserção das biografias e imagens das pessoas negras, bem como de suas produções simbólicas, materiais e imateriais, nos ambientes escolares. Notemos que pouca ou quase nenhuma referência às grandes personagens do universo do samba se fazem presentes nestes ambientes, sejam nos livros didáticos, em fotos nas paredes ou na menção de suas obras e contribuições à cultura brasileira. Dificilmente, em nossas experiências didáticas, observamos jovens estudantes universitários conseguirem associar, por exemplo, representativos nomes de sambistas como Pixinguinha, Clementina de Jesus, Dona Ivone Lara ou Cartola às suas respectivas fotos. A importância da presença das imagens dessas pessoas nas escolas se justifica pela necessária leitura de um corpo e uma estética negra que possibilitem a construção de uma identidade negra positiva, que façam o enfrentamento e a desconstrução de estereótipos racistas ou restritos às referências do período da escravização dos povos negros.



**Figura 1-** *As sambistas Dona Ivone Lara e Clementina de Jesus*

Para Gomes (2002, p.42),

se o corpo fala a respeito do nosso estar no mundo, a relação histórica do escravo com o corpo expressa muito mais do que a ideia de submissão, insis-





tentemente pregada pela sociedade da época e que ecoa até hoje em nossos ouvidos. Será que a escola tem dado uma outra leitura a essa relação? Ou as crianças negras e brancas, quando estudam a questão racial, ainda participam da representação do corpo negro apenas como um corpo açoitado e acorrentado? Será que hoje, em pleno terceiro milênio, os livros didáticos e as discussões sobre a história do negro no Brasil realizadas pela escola destacam que o corpo negro, desde a época da escravidão, sempre foi um corpo contestador?

Ainda na perspectiva de desconstrução de estereótipos e de proposição de mudanças de posturas e atitudes para o desenvolvimento de práticas pedagógicas de combate ao racismo, entendemos como fundamental a abordagem da origem de diversas expressões e palavras racistas que, muito presentes em nossa sociedade, são enraizadas. Tais expressões têm, muitas vezes, a sua origem na crueldade e desumanização de determinados grupos étnicos, como indígenas, africanos e judeus, e o ocultamento desta história/origem se dá sob um pretenso caráter humorístico ou de descontração, sugerindo uma aproximação ou intimidade com o racismo que talvez o “abrandaria”, amparado pelo mito da democracia racial e da ideia de mestiçagem. Entre tantas expressões que são reproduzidas sem as reflexões necessárias – e também por isso carecemos de uma Educação das Relações Étnico-raciais – está a “preto de alma branca”, cantada no samba intitulado “Identidade”, de Jorge Aragão:

Elevador é quase um templo

Exemplo pra minar teu sono

Sai desse compromisso

Não vai no de serviço

Se o social tem dono, não vai...

Quem cede a vez não quer vitória

Somos herança da memória

Temos a cor da noite

Filhos de todo açoite

Fato real de nossa história

Se o preto de alma branca pra você

É o exemplo da dignidade

Não nos ajuda, só nos faz sofrer



Nem resgata nossa identidade

(ARAGÃO, 1992).

Outra proposição de ação educativa que fazemos é a de promover o contato de professoras, professores e jovens estudantes com personalidades locais que vivem o mundo do samba, muitas vezes na própria comunidade escolar. Seja, por exemplo, com o convite a Mestras e Mestres de Escolas de Samba para irem à escola compartilhar os seus saberes, seja em visitas de estudantes às quadras e rodas de samba destes grupos. Outra possibilidade é a promoção de passeios aos locais que fazem parte desta história como, na cidade do Rio de Janeiro, à região da Pequena África, pois, de acordo com Silva (2009, p.46), para conhecermos, identificarmos e compreendermos as manifestações histórico culturais vinculadas a visões de mundo da população afro-brasileira, “há que conviver com pessoas negras que reconhecem seu pertencimento étnico-racial enraizado na África, há que frequentar territórios negros, há que buscar obras de autores e de outros profissionais negros”.

Diante destas reflexões, resta-nos sugerir e desejar que muitas rodas de samba possam ser frequentadas pelas comunidades escolares e que muito samba seja vivido dentro das salas de aulas.

### **Considerações**

Neste artigo, buscamos destacar alguns elementos do universo do samba como possibilidades para o desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais na escola e para a implementação da Lei 10.639/03, atentando para situar os conhecimentos provenientes deste universo como válidos, relevantes e de uma grandeza simbólica muitas vezes desprezados por uma hierarquização de saberes presente nas estruturas dos nossos sistemas de ensino, como herança colonial e eurocêntrica. No entanto, ressaltamos que para além das contribuições apontadas por este olhar, consideramos que muitos outros conhecimentos, em diversas outras áreas, podem e deveriam ser explorados para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira<sup>6</sup>. O que queremos evidenciar é a profusão de preciosidades que o universo do samba nos apresenta para este intento, cuja abundância não pode ser ignorada e enquanto o for deve ser questionada à luz das ideologias, desigualdades e estereótipos racistas presentes nas nossas sociedades.

Consideramos também que o universo do samba nos possibilita a dança, os passos e os versos nos quintais e salões de todos os componentes curriculares da escola, ou seja, podem contribuir com a Educação das relações étnico-raciais em todas as áreas do conhecimento.

---

<sup>6</sup> Neste sentido, é oportuno sugerir a visita aos trabalhos do senegalês Cheik Anta Diop que nos apresenta uma reconstrução da identidade africana a partir do estudo sócio histórico das contribuições e influências do continente africano para a história da humanidade. <http://www.cheikhantadiop.net/>



## REFERÊNCIAS

ABREU, Marcelo de Paiva; LAGO, Luiz Aranha Correa. **A economia brasileira no Império, 1822-1889**. Texto para discussão 584. Departamento de economia PUC-Rio, 2010. Disponível em: < <http://www.economia.puc-rio.br/mpabreu/pdf/Economia%20no%20Imp%C3%A9rio.pdf>> Acesso em 09 jul. 2018.

ARAGÃO, Jorge. Identidade. In: ARAGÃO, Jorge. **Chorando estrelas**. São Paulo: gravadora RGE, 1992. Faixa 10. Disco de Vinil.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Poder Executivo, Brasília, DF, 19 mai. 2004. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp\\_003.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/cnecp_003.pdf)> Acesso em 10 jul. 2018.

CANDEIA. Viver, In: CANDEIA. **Candeia**. Rio de Janeiro: Gravadora Equipe, 1970. Faixa 3. Disco de Vinil.

COSTA, Nelson Barros da. **A produção do discurso litero-musical brasileiro**. 2001. Tese (Doutorado em Linguística). Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação**, n. 21, Set/Out/Nov/Dez, 2002.

GROSGOUEL, Ramón. Racismo Epistémico, Islamofobia Epistémica y Ciencias Sociales Coloniales. **Tabula Rasa**, Bogotá, n. 14, p. 341-355, June 2011. Disponível em: <[http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1794-24892011000100015-&lng=en&nrm-iso](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892011000100015-&lng=en&nrm-iso)>. Acesso em 05 ago. 2018.

FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Lisboa: Livraria Sá da Costa Editora, 1980.

LOPES, Nei. **Sambeabá: o samba que não se aprende na escola**. Rio de Janeiro: Casa da Pala-



vra, 2003.

LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da história social do samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

LOPES, Wallace; NOGUERA, Renato; MORAES, Marcelo. Introdução: Concentrando e esquentando os tamborins. Em: SILVA, Wallace Lopes. **Sambo, logo penso**. 1. ed. Rio de Janeiro: Hexis - Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

MOURA, Roberto. **Tia Ciata e a Pequena África no Rio de Janeiro**. 2. ed. Rio de Janeiro: Secretaria Municipal de Cultura, Divisão de Editoração, 1995.

MUSSA, Alberto. Apresentação. In: LOPES, Nei; SIMAS, Luiz Antonio. **Dicionário da história social do samba**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2017.

NETO, Lira. **Uma história do samba**. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

ROSA, Noel; VADICO. **Feitio de oração**. 1933. In: Coral de Ouro Preto. São Paulo: Gravadora Odeon. 1961. Disco de Vinil.

SILVA, Lidiane Moreira e. Mar de memórias na poesia de Agostinho Neto. **Revista Moara**, n. 38, p. 113-125, jul./dez., 2012.

SILVA, Wallace Lopes; NOGUERA, Renato. **Praças negras: territórios, rizomas e multiplicidade nas margens da Pequena África de Tia Ciata**. Em: SILVA, Wallace Lopes. **Sambo, logo penso**. 1. ed. Rio de Janeiro: Hexis - Fundação Biblioteca Nacional, 2015.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez 2007.

Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/2745>. Acesso em 01 de jul. 2018.

\_\_\_\_\_. A palavra é... Africanidades. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 15, n. 86, p. 42-47, mar/abr. 2009.

SIMAS, Luis Antônio. Dos arredores da Praça Onze aos terreiros de Oswaldo Cruz: uma cidade de Pequenas Áfricas. **Revista Z cultural**. Ano XI, 01. 2016.



TINHORÃO, José Ramos. **História social da música popular brasileira**. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2010.

VILA, Luiz Carlos da; RODOLPHO; JONAS. **Kizomba, festa das raças**. 1988. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pYFemPjfcF8>> Acesso em: 01 jul. 2018.





Recebido em: 07/03/2018

Aceito em: 29/08/2018

**O HORIZONTE FEMININO, A PAISAGEM DA TERRA E O LIRISMO  
DA BUGANVÍLIA: IMAGENS (PO)ÉTICAS EM COMO VEIAS FINAS  
NA TERRA, DE PAULA TAVARES**

*THE FEMALE HORIZON, THE LANDSCAPE OF THE EARTH AND THE  
LYRICISM OF BUGANVILIA: (PO)ETHIC IMAGES IN COMO AS VEIAS  
FINAS NA TERRA, BY PAULA TAVARES*

*EL HORIZONTE FEMENINO, EL PAISAJE DE LA TIERRA Y EL LIRISMO  
DE LAS BUGANVILLAS: IMÁGENES (PO)ÉTICAS EN COMO VEIAS FINAS  
NA TERRA, DE PAULA TAVARES*

Leonel Isac Maduro Velloso<sup>1</sup>

**RESUMO**

Este artigo tem por objetivo estudar a representação do horizonte feminino, da paisagem da terra e o que pode ser chamado de “lirismo da buganvília” no último livro (então publicado), *Como veias finas na terra*, da poeta angolana Paula Tavares. Para tanto, utilizar-se-á a metodologia teórica de Michel Collot.

**PALAVRAS-CHAVE:** poesia angolana, Ana Paula Tavares, paisagem.

**ABSTRACT**

*This article intends to study the representation of the female horizon, the earth landscape and what can be called “bougainvillea lyricism” in the last book (published to date), Como veias finas na terra, by the Angolan poet Paula Tavares. For this purpose, Michel Collot will be used theoretically.*

---

<sup>1</sup> Doutorando da UFRJ, Mestre em Literatura Portuguesa pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Foi membro da equipe brasileira “Novas Cartas Portuguesas: 40 anos depois”, sob a coordenação do professor doutor Jorge Fernandes da Silveira. Atuou, de 2012 a 2014, como professor substituto de Literatura Portuguesa na Faculdade de Letras da Universidade Federal do Rio de Janeiro.



**KEYWORDS:** *Angolan poetry, Ana Paula Tavares, landscape.*

## **RESUMEN**

*Este artículo pretende estudiar la representación del horizonte femenino, el paisaje de la tierra y lo que se puede llamar de “lirismo de buganvilla” en el último libro (hasta entonces publicado), Como veias finas na Terra, de la poeta angoleña Paula Tavares. Se utilizará la metodología teórica de Michel Collot.*

**PALABRAS-CLAVE:** *Poesía angoleña, Paula Tavares, paisaje.*

## **Introdução**

Segura para mim o tempo  
Dizias  
Enquanto movias a mão  
Como folha se vira para a luz  
A sombra desenha-se na parede  
Avanças  
Ah tanta estrada  
Nessa mão parada  
(TAVARES, 2011, p.225)

Paula Tavares é uma poeta angolana contemporânea, cuja produção literária está inserida, segundo a crítica especializada, na geração dos anos de 1980 – pós-revolução dos Cravos e pós-independência de Angola. A obra da autora apresenta uma escrita marcada pela desilusão oriunda da guerra civil e da própria condição periférica de seu país. Entretanto, vale comentar, não está alienada politicamente. Afinal, o político em sua escrita se revela em uma dimensão micro (através do afeto, do sexo e do corpo), como será apresentado ao longo da análise.

Este trabalho tem como objeto de estudo o último livro da poeta, **Como veias finas na terra**. Para tanto, buscar-se-á, através da leitura dos poemas, pensar em como a autora, partindo do horizonte<sup>2</sup> – que gira em torno do feminino –, articula uma poesia, cujo elemento terra se transforma numa paisagem especial, porque eminentemente literária. Pretende-se refletir sobre

---

<sup>2</sup> O termo é usado no sentido de uma paisagem literária, conforme propôs Michel Collot (2010).





o lirismo da “buganvília”, isto é, uma espécie de linguagem poética/ética de resistência, entre o passado e o presente, em tensão, e que engloba a imagem da terra e da mulher.

Para tanto, este artigo está dividido em duas partes principais: a) **A língua do sul: ensaísmo e “literatura menor” – considerações sobre a poesia de Paula Tavares**, em que se discutirá a importância do gênero ensaio na leitura da poesia de Paula e se tecerão algumas considerações sobre sua produção literária; b) **“O horizonte feminino, a paisagem da terra e o lirismo da buganvília, em Como as veias finas na terra”**, onde se analisarão mais detalhadamente os poemas da autora.

A língua do sul: ensaísmo e “literatura menor”<sup>3</sup> – considerações sobre a poesia de Paula Tavares

Cruza sobre mim

As pontas do vento

E orienta-as a sul

Pelo sol

(TAVARES, 2011, p.187)

Diferentemente da ciência (*stricto sensu*) que subjuga os outros estudos na sua relação hierárquica de “poder-saber-verdade”, a crítica – mais propriamente o ensaio sobre a literatura –, busca sempre uma justa proximidade<sup>4</sup> escritural com o seu objeto epistemológico; logo, assume, assim, uma característica híbrida, como apontou Luiz Costa Lima (1993), ao designá-la “discurso intervalar”, que não é uma linguagem artística, mas, muitas vezes, se torna híbrida, ao dialogar com os discursos das artes.

Foi pensando sobre isso que Eduardo Prado Coelho (s/d) utilizou o conceito de “mimésis consistente da incompletude” (COELHO, s/d., p.17), a saber, um discurso que visa a se aproximar de um “modo literário” (*Idem*), e, ao mesmo tempo, “manter uma pretensão teórica”, sem criar “simulacros de apropriabilidade” (*Idem*), como faziam as correntes de leituras que marcaram os anos sessenta: o Estruturalismo e o Formalismo Russo. Sobre essa questão é importante assinalar que nenhum sistema formal consegue captar, por mais rico que ele seja, a complexidade e a variedade do mundo. Tal pretensão sempre se mostrará frágil e aquém.

Logo, a literatura, ao se colocar como um discurso de “inapropriabilidade” e de fluidez, nunca terá o seu “metanível” (*Idem*, p. 17) violado. Contudo, se não encaramos esse “metanível” como um espaço em que se situa um observador com um ponto de vista totalizante em relação

---

3 O título deste capítulo faz referências ao ensaio “A Língua da água”, de Eduardo Prado Coelho, presente no livro **A mecânica dos fluidos** (s/d), e também ao livro **Kafka, para uma literatura menor**, de Gilles Deleuze e Félix Guattari (2003).

4 Tal proximidade se dá por “semelhança”, não por “essência”, ou seja, à maneira dos retratos que buscam representar uma pessoa, realizando uma representação. (LUKÁCS, 2008, p. 5).



à leitura da obra, mas, sim, como “um plano de corte arbitrário” (*Idem*, p. 18) e importante para o avanço da leitura, conseguiremos que o crítico e o seu objeto de análise se justifiquem numa invenção mútua. Com isso, define-se aquilo que é chamado de “língua” (*Idem*), à maneira do ensaio de Coelho, no qual ancoramos nossa abordagem de leitura da poética de Paula Tavares.

Entretanto, o que seria essa “língua do sul”? Segundo Boaventura de Sousa Santos:

O sul é aqui concebido como um campo de desafios epistêmicos, que procuram reparar danos e impactos historicamente causados pelo capitalismo na sua relação colonial com o mundo. Esta concepção sobre o sul pressupõe-se em parte com o sul geográfico, o conjunto de países e regiões do mundo que foram submetidos ao colonialismo europeu (...) (SANTOS, 2009, p.12)

O sul, portanto, representa uma forma de denunciar a supressão em relação aos conhecimentos produzidos nessas zonas abaixo do Equador, os quais valorizam os saberes que resistiram ao colonialismo e promovem diálogos contemporâneos. Nesse sentido, gostaríamos de pensar o sul como uma metáfora geográfica e ideológica da poesia de Paula Tavares que sempre resistiu e caminhou nessa direção:

Todos nós somos de um lugar, de uma infância, disse o poeta. Nasci na Huíla, no meio de uma sociedade colonial injusta. Os pastores estavam ali. À sociedade Nyaneka eu devo a poesia, a música, o sentido do cheiro, a orientação a sul. (TAVARES, 2010)

A poesia de Paula Tavares é uma “episteme”. Logo, uma forma de conhecimento específica: literária – que se orienta para o sul, geograficamente e ideologicamente –, filha do pós-colonialismo, portadora de uma atitude a contrapelo perante os discursos ocidentais, coloniais, “nortistas” e globalizados que esterilizaram o sul, enquanto espaço de experiências e conhecimento. Por isso, ser uma “literatura do sul” é se aproximar daquilo que Gilles Deleuze e Félix Guattari (2003) chamaram de “literatura menor”. Ou seja, não é uma literatura de valor diminuído, mas uma literatura que traça linhas de fuga e possibilita a invenção de novas forças. A partir disso, é possível encontrar os sinais que caracterizam a resistência política e a busca da identidade na poética de Paula Tavares: “À força da voz e no meio da língua fundamos o nosso lugar no mundo e levantamos a utopia quando a terra gela a frio intenso” (TAVARES, 1998, p. 14).

Escrever a “língua do sul”, enquanto texto ensaístico sobre a poesia da angolana Paula Tavares, é, desse modo, não fugir de nosso objeto de estudo, “não sobrepôr ao texto as muletas da teoria com o risco de trabalhar longe do aprendizado que se faz a cada texto e impor rigores de uma leitura construída para lá do que está escrito” (TAVARES *Apud* SECCO, 2014, p.102).

**Do horizonte feminino, da paisagem da terra e do lirismo da buganvília em Como as veias finas na terra**



Os poemas de **Como as veias finas da terra** (2010) e dos livros anteriores de Paula são como os rios que penetram a nação angolana, como sangue que oxigena o corpo da terra, como poesia que ativa a circulação da vida, tomada essa em seu sentido natural, cultural espiritual, em suma, em seu sentido pleno. (SECCO, 2011, p.262)

## **O horizonte**

Conforme foi exposto anteriormente, a poesia de Paula Tavares é uma poesia do sul – geograficamente e ideologicamente –, na medida em que promove linhas de fuga pela linguagem através da reinvenção da oralidade e assume marcas de resistência. Por esta via, tais marcas se traduzem num “horizonte” centrifugador, que aborda criticamente o feminino, questão presente desde seus primeiros livros até **Como as veias finas na terra**, objeto de análise deste ensaio:

(...) Paula foi uma das responsáveis para fundação, em Angola, de uma nova dicção poética que repensava a questão da sexualidade reprimida das mulheres e não se eximia de refletir sobre as desilusões sociais, mostrando-se contrária à opressão e à dor. (SECCO, 2011, p. 262)

Ao nos referirmos ao “horizonte”, não podemos deixar de recorrer aos atuais estudos sobre paisagem de Michel Collot, principalmente ao ensaio “Do Horizonte da Paisagem ao Horizonte dos Poetas” (2010), em que define o “horizonte” literariamente como aquilo que, na paisagem, limita e torna ilimitado, “abrindo uma profundidade, na articulação do visível e do invisível – esta distância que é o palmo de nossa presença no mundo, este batimento do próximo e do longínquo que é a própria pulsação da nossa existência” (COLLOT, 2010, p. 205).

Nesta articulação do ‘visível e do invisível’, da “luz e [da] sombra” – parafraseando o título do poema que abre o livro estudado –, o eu-lírico enuncia e anuncia, através dos seus “novos cadernos de Fabro”, a característica do entre-lugar: “De tinta não há notícias mas sinais/ velhos sinais perdidos nas dunas e na areia” (TAVARES, 2011, p. 217). Afinal, o “visível” está para a “luz” e para as “notícias”; o “invisível”, para a “sombra” e, por conseguinte, para os “velhos sinais perdidos nas dunas e nas areias”, mas presentes nas “veias finas na terra”. Sinais soterrados, que se encontram num museu da Alemanha, na imagem dividida e roubada do busto de Nefertiti:

Esta cabeça é minha  
por cima do muro  
que a sustém  
Esta cabeça está cortada de mim  
há sete mil anos  
e no entanto é a voz dela



que fala dentro da minha voz  
o seu olho vazado que me ilumina  
os olhos  
(TAVARES, 2011, p. 228)

Busto que convoca o sujeito-lírico, no reconhecimento em relação ao outro, a se colocar para fora de si, como propõe Collot, em “O Sujeito Lírico Fora de Si”. E, também, a se posicionar entre o “próximo” e o “longínquo”. Por esta via, o eu-lírico cria um processo de identificação com sua própria terra. Vale lembrar que a poeta traz para sua poesia mulheres da etnia Mumuíla, expressando poeticamente o universo local dos povos pastores do sudoeste angolano.

Todavia, o fato de o sujeito lírico se referir “à cabeça de Nefertiti” nos leva a perceber que a poeta de **Amargos como os frutos** alarga o horizonte do feminino local – as mulheres do sul de Angola – e busca uma sororidade africana mais ampla temporalmente.

Estico até a seda  
o fio das palavras  
as palavras são como os olhos das mulheres  
fios de pérolas ligados pelos nós da vida.  
(TAVARES, 2011, p.244)

De acordo com Carmen Secco,

A poesia de Paula nos entra pelas veias, nos apanha por inteiro, levando-nos a reflexões, em meio a sensações intensas. Cada verso seu estica, ao máximo as palavras, tirando, de cada uma, múltiplos sentidos. É arco e lira, é seda e lã. É areia e água, terra e cheiros, frutos e desertos. (SECCO, 2011, p. 279)

Conforme o poema, as palavras são como a vida das mulheres, interligadas, mesmo geograficamente dispersas. Na poesia de Paula,

diluem-se os mitos vazios de um feminismo retórico ou de um tradicionalismo exotizante para dar lugar à visão de um grupo que intervém na sociedade em que está inserido. Dessa maneira, Ana Paula não fala pelas mulheres de sua terra ou de outras, fala com elas, abre-lhes o lugar que elas já ocupam. É essa uma das maneiras de denunciar uma das muitas injustiças dos tempos que não param de correr. (CHAVES, 2005, p.112)

Neste processo, entendemos como o feminino é um horizonte matricial. Pensando nisso, não podemos esquecer que o sexo é político, pois ele contém relações de poder instauradas no e através do corpo:



Desfaço as maiores

Com as pontas dos dedos

Enquanto abro outras

Na concha do ventre

Encho as mãos de sangue

Na rosa aberta do seu peito

(TAVARES, 2011, p.224)

O sexo desfaz a pseudo- neutralidade da esfera individual do feminino, trazendo à baila laços existentes entre as relações interpessoais e a organização das políticas públicas. Não podemos deixar de comentar que a própria Angola, com o seu discurso cantalutista, da angolidade e da liberdade, obliterou, muitas vezes, sob “políticas do silenciamento” (BUTLER, 2003, p. 41), discursos marginais, como, no caso, o das mulheres, que coloca em questão formas mais microscópicas de opressão. Neste sentido, Paula Tavares denuncia procedimentos de controle exercidos e defendidos por uma Angola que se pautava pela ideia de cultura para defender suas tradições, entre as quais se encontrava também o poder simbólico exercido pela “dominação masculina” (BOURDIEU, 2012, p. 7), que não pertencia à figura do colonizador, mas a um “poder-conhecimento” (FOUCAULT, 1998, p. 1) exercido por muitos chefes tradicionais. Como a própria poeta diz:

Me entrego a recolher

A memória do grito

Os sorrisos alargados de antigas fêmeas

Soltas das amarras e dos gritos

(TAVARES, 2011, p. 242)

**Como veias finas na terra** promove uma releitura da própria poética de Paula. Assim,

tradição e modernidade tecem alianças e se colocam como instrumentos ou ferramentas para melhor serem compreendidas as estórias/histórias de Angola e sua inserção ou não no mundo contemporâneo. Para isso, revisita muitos dos seus livros anteriores, fazendo uma intertextualidade inteligente com poemas seus e, outras vezes, com textos alheios. (SECCO, 2011, p. 277)



## A paisagem

Para Collot, o horizonte também é a fronteira que permite apropriar-se da paisagem, que se define como território do observador, isto é, “como espaço ao alcance do olhar e à disposição do corpo”. (COLLOT, 2010, p. 206). Conforme foi apresentado, por meio da leitura dos poemas, partindo do horizonte literário da poesia de Paula Tavares – aquilo que define o sujeito-lírico no mundo e que a análise mostrou ser o feminino –, percebemos uma poesia, cujo elemento terra, recorrente ao longo da obra – mesmo em deslocamentos metonímicos, como: “lama”, “chão”, “barro”, “caminho”; ou em verbos como “seguir”, “pisar”, “dançar”, etc. –, se transforma numa paisagem especial, que dá conta, numa espécie de *continuum*, desse sujeito enunciador e do seu estar no mundo, respectivamente em: “Eu terra, eu árvore eu sinto/ todas as veias da terra em mim” (...) (TAVARES, 2011, p. 234) e “o chão é o limite/ Pendo para lá todos os dias” (*Idem*, p. 252).

Na tentativa de buscar uma imagem que dê conta da relação entre o horizonte feminino, a paisagem da terra e o sujeito-lírico enunciador, este traz à cena poética a figura da oleira, marca ancestral da cultura africana, pois “o ofício do barro é, nessas culturas, antigo, sendo ocupação de mãos femininas” (SECCO, 2011, p. 269). As oleiras são aquelas que “conhecem todas as cores da terra. Possuem os seus sítios especiais de colheita, que percorrem, esboroando entre os dedos pedaços de barro e passando a língua pelo fino pó que se entranha na pele.” (TAVARES, 1998, p. 62). Por terem esse conhecimento, tocam “as veias finas” da terra – a paisagem literária – e fabricam o “coração de barro” –, ou seja, o poema: “só os poetas descobriram como é que as oleiras enterraram o coração de barro e, desde aí, lhe perseguem o sentido” (TAVARES, 1998, p. 63).

Não sei do céu  
E das mil e uma noites  
Só bordei o tapete  
E treinei os dedos para as veias finas da terra  
Isso de olhar a lua e crescer para o céu  
É para iniciados  
Mestres de cerimônias  
Homens sábios  
(TAVARES, 2011, p. 252)

Ofício feminino – e não “masculino” –, de “iniciados”, a poeta, assim como as oleiras, aprende a mexer na paisagem da terra, através de um laborioso treinamento dos dedos, na mesma proporção da escrita, deixando os sinais da sua passagem. Trabalhar com as “veias finas



da terra” é, assim, uma metáfora da própria escrita poética. É conhecer e ter consciência da finitude da vida e lidar com o “cheiro ácido do pântano/ O silêncio gelado dos nossos mortos/ A presença inquieta dos outros/ O lento movimento das dunas” (TAVARES, 2011, p. 247). Logo, pensar a terra, é reescrever poeticamente Angola, é re-pensar a história angolana, indo “(...) pelos passos das crianças gritar num sul mais/novo” (*Idem*, p. 218).

Conclui-se, através da escolha destas paisagens literárias – metáforas da escrita e das paisagens de Angola –, que a poeta, ao buscar os ecos “da terra”, “o barro das origens”, isto é, da tradição e da oralidade, promove uma re-leitura do passado histórico, repensando, de forma tensa, o presente, que se coaduna com a própria vida do sujeito-lírico feminino, o qual se encontra identificado à própria terra angolana:

Começa a história  
Desde o princípio assim  
Era uma vez um sol e a lua que lhe pertence  
Mais a terra entre os dois e  
A paisagem  
Com os seus vultos parados  
À espera da carne fresca  
Planta a história de vozes  
Sujeitos caminhos e esperança  
Depois a história curva-se sobre a si própria  
Medita duas vezes na água do rio  
O fim está escrito  
Nas linhas firmes das mãos.  
(TAVARES, 2011, p. 232)

### **Re-pensando o lirismo da buganvília**

Publicadas, ainda sob os espectros da guerra civil, as crônicas do livro **O sangue da buganvília** tem suscitado diversas leituras. Conforme Pâmela Maria do Rosário Mota (2014), a buganvília é, como metáfora do sangue derrubado pela guerra, símbolo combativo de renascimento perante as catástrofes e, por isso, um elemento gerador de utopia.

A crônica que dá nome ao livro inicia-se com uma reflexão sobre o ser vegetal da buganvília, marcando a sua condição de resistência e insubordinação perante as intempéries, mesmo possuindo uma aparência frágil. Por conta disso, a buganvília é capaz de desafiar, mesmo que





cortada e morta, através do renascimento, porque possui a “teimosia das espécies que resistem” (TAVARES, 1998, p. 34). A crônica termina assim: “De uma coisa estou certa, venha quem vier, mudem as estações, parem as chuvas, esterilizem o solo, nós somos cada vez mais como as buganvílias: a florir em sangue no meio da tempestade” (*Idem*, p. 35).

É claro que toda crônica é datada, pois refere-se a um tempo datado. Entretanto, em se tratando de Paula Tavares, os seus textos cronísticos, em sua maioria, possuem também uma outra dimensão: eles germinam poeticamente através das veias finas da sua escrita. Ou seja, eles ganham uma dimensão poética.

No livro **Como as veias finas da terra**, há o seguinte poema que retoma a metáfora da buganvília:

Aqui as crianças estão escondidas e espreitam  
o dia  
com seus pezinhos de lã.  
Amanhã preparo o corpo  
De perfume e água fria  
e vou ao sul no rasto delas.  
Talvez entretanto no pátio dos olhos tenha  
Nascido a buganvília  
(TAVARES, 2011, p. 218)

Tânia Macedo (2011), ao fazer uma análise dos 25 anos da poesia de Paula, destacou símbolos que insistentemente se repetem: frutos, árvore, buganvília, etc.. Tratando-se de uma obra de intertextualidade e reflexão sobre a produção anterior, **Como as veias finas na terra** traz um alargamento de horizontes poéticos e retoma a imagem da buganvília, cuja origem e explicação se encontram na crônica apresentada anteriormente.

Entretanto, parece que, mesmo nos livros de Paula Tavares em que uma *poiesis* de desencanto se encena, diferentemente de **Ritos de passagem**, sua poética, como a buganvília, está voltando a renascer e a ganhar presença nos “pátios dos olhos” com temas de esperança, com crianças que estão escondidas e esperam o dia – parafraseando novamente a autora.

Podemos afirmar que a buganvília é marca do lirismo da poeta, que, mesmo escamoteado por um tom elegíaco, deve ser entendido como metáfora poética do próprio sul que resistiu à colonização e à guerra civil. Simboliza a tradição na sua tensa relação com o presente – “sempre a renascer”. Também representa a escrita de Paula, a resistência da mulher, a esperança, a própria Angola. Poeta é quem escreve, mesmo em tempos sombrios. E, mesmo que diga pala-



bras “amargas como os frutos”, segundo Paula, “a poesia é coisa viva e líquida e respira todos os pequenos espaços que encontra, mesmo no mundo doente em que vivemos.” (TAVARES *Apud* SECCO, 2014, p. 104)

A poesia de Paula nos entra pelas veias, nos apanha por inteiro, levando-nos a reflexões, em meio a sensações intensas. Cada verso seu estica, ao máximo as palavras, tirando, de cada uma, múltiplos sentidos. É arco e lira, é seda e lã. É areia e água, terra e cheiros, frutos e desertos. (SECCO, 2011, p. 279)

## REFERÊNCIAS

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila. Belo Horizonte: Editora da Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Tradução de Maria Helena Kühner. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CHAVES, Rita. **Angola e Moçambique – experiência colonial e territórios literários**. Cotia: Ateliê Editorial, 2005.

COELHO, Eduardo Prado. **A mecânica dos fluidos**. Lisboa: Imprensa Nacional, s/d.

COLLOT, Michel. “Do horizonte da paisagem ao horizonte dos poetas”. Tradução de Eva Nunes Chatel. In: ALVES, Ida Ferreira; FEITOSA, Márcia Manir M. **Literatura e Paisagem: perspectivas e diálogos**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2010.

\_\_\_\_\_. **O sujeito lírico fora de si**. In: [encurtador.com.br/gkQU8](http://encurtador.com.br/gkQU8) Acesso em 9 de novembro de 2015.

\_\_\_\_\_. **Poética e filosofia da paisagem**. Tradução de Ida Alves... [et al]. Rio de Janeiro: Editora Raquel, 2013.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka, para uma literatura menor**. Tradução de Rafael Godinho. Lisboa: Assírio e Alvim, 2003.



FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1998.

FRIEDRICH, Hugo. **Estrutura da lírica moderna**. Tradução de Marise M. Curioni. São Paulo: Livraria Duas Cidades, 1978.

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

LIMA, Luiz Costa. **Limites da voz Montaigne, Schlegel**. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

LUKÁCS, Georg. **Sobre a essência e a forma do ensaio: uma carta a Leo Popper**. Tradução de Mario Luiz Frungillo. In: *Revista UFG*. Volume 9. Número 4. Goiânia, 2008.

MÁCEDO, Tânia Celestino de. **A delicadeza: a força da poesia**. In: *Mulemba. Revista do Setor de Literaturas Africanas – UFRJ*. Ano 3. Número 4. Rio de Janeiro, 2011.

MOTA, Pâmela Maria do Rosário. **Entre “as veias finas” da escrita: metáforas do sangue na poética de Paula Tavares**. Rio de Janeiro: Dissertação de Mestrado defendida na UFRJ, PPGLV/UFRJ, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Epistemologias do sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

SECCO, Carmen Lúcia Tindó. **Afeto & poesia. Ensaios e entrevistas: Angola e Moçambique**. Rio de Janeiro: Editora Raquel, 2014.

\_\_\_\_\_. **As veias pulsantes da terra e da poesia**. In: TAVARES, Ana Paula. **Amargo como os frutos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

TAVARES, Paula. **Amargos como os frutos**. Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

\_\_\_\_\_. **A cabeça de Salomé**. Lisboa: Caminho, 2004.

\_\_\_\_\_. **O sangue da buganvília**. Mindelo: Centro Cultural Português Praia – Mindelo, 1998.

\_\_\_\_\_. **Oralidade é meu culto**. Entrevista de Paula Tavares a Pedro Cardoso. In: **AUSTRAL** nº 78. Luanda, 7/11/2010. Texto gentilmente cedido pela TAAG - Linhas Aéreas de Angola. Disponível em: <http://www.buala.org/pt/cara-a-cara/a-oralidade-e-meu-culto-entrevista-a-ana-paula-tavares>. Acesso em 10 de novembro de 2015.





Recebido em: 16/07/2018

Aceito em: 08/08/2018

**IDENTIDADE NACIONAL E MASCULINIDADE EM “KUDURO COM VIAGRA”, DE FERNANDO MONTEIRO**

*NATIONAL IDENTITY AND MASCULINITY IN FERNANDO MONTEIRO’S “KUDURO COM VIAGRA”*

*IDENTIDAD NACIONAL Y MASCULINIDAD EN “KUDURO COM VIAGRA”, DE FERNANDO MONTEIRO*

Mário César Lugarinho<sup>1</sup>

Andrea Maria Carvalho Moraes<sup>2</sup>

Edson Salviano Nery Pereira<sup>3</sup>

**RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo realizar uma leitura do conto “Kuduro com Viagra”, do escritor cabo-verdiano Fernando Monteiro, disponível na coletânea **Na roda do sexo** (2009). Em destaque, como o conflito entre as representações de masculinidade encontradas no conto de Monteiro problematiza elementos da identidade nacional cabo-verdiana.

**PALAVRAS-CHAVE:** masculinidades, identidade de gênero, identidade nacional, conto cabo-verdiano.

**ABSTRACT**

*This article intends to present a new reading of “Kuduro com Viagra”, a short story by Fernando Monteiro, writer born in Cape Verde. The short story is part of the book Na roda do sexo (2009). In particular, how the conflict between the representations of masculinity found in Monteiro’s tale problematizes elements of the Cape Verdean, national identity.*

---

<sup>1</sup> Professor Associado da Universidade de São Paulo na área de Literaturas Africanas de Língua Portuguesa. E-mail: lugarinho@usp.br

<sup>2</sup> Mestre em Letras (Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa) (2018) pela Universidade de São Paulo. E-mail: amcmorae@gmail.com

<sup>3</sup> Aluno do Doutorado no Programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Universidade de São Paulo. E-mail: salvinery@usp.br



**KEYWORDS:** *masculinities, gender identity, national identity, Cape Verdean, short story.*

## **RESUMEN**

*El presente artículo tiene como objetivo realizar una lectura del cuento “Kuduro con Viagra”, del escritor caboverdiano Fernando Monteiro, disponible en la colección En la rueda del sexo (2009). En particular, aborda como el conflicto entre las representaciones de masculinidad encontradas en el cuento de Monteiro problematizan elementos de la identidad nacional caboverdiana.*

**PALABRAS-CLAVE:** *masculinidades, identidad de género, identidad nacional, cuento caboverdiano.*

Pensar a constituição de uma identidade nacional, que deva representar de forma igualitária os nativos de um determinado país, é demasiado complexo. Como descreve Benedict Anderson, em **Comunidades Imaginadas** (1983), a ideia de nação será sempre imaginada, pois, de modo algum, os indivíduos pertencentes a um determinado país poderão conhecer a todos os outros indivíduos e com eles partilhar experiências. É neste sentido que elementos culturais se tornam elementos de junção, a partir dos quais um determinado povo constrói a ideia de nacionalidade, de unidade.

Quando se verifica a história e a constituição da identidade nacional de Cabo Verde o pressuposto de Anderson se torna evidente. Inicialmente um arquipélago desabitado, as ilhas de Cabo Verde passaram a ser povoadas principalmente por africanos escravizados. Como postula João Lopes Filho, em **Introdução à cultura Cabo-Verdiana**, a ilha serviu no período de colonização portuguesa como um entreposto entre África e América do Sul, tornando-se, nas palavras do estudioso, um laboratório no qual os escravizados sofriam processos de aculturação e adaptação à língua portuguesa (LOPES FILHO, 2003, p.35).

Independente de Portugal apenas em julho de 1975, Cabo Verde, no entanto, preparava-se identitariamente havia muito. Para Camilo Querido Leitão da Graça, em **Cabo Verde: formação e dinâmicas sociais** (2007), a tomada de consciência nacional vai se dando ainda no período colonial, “com fugas de escravos, revoltas de camponeses pobres, protestos de comerciantes nativos e da própria administração local, face ao abandono da metrópole”; (GRAÇA, 2007, p. 39). Diante disso, como elucida Graça, emerge uma conscientização de uma identidade cultural própria.

Como apontam diversos estudiosos, a principal característica do povo Cabo-verdiano



enquanto nação pode ser encontrada na adoção e na defesa de seu caráter mestiço. Diferente do Brasil, por exemplo, que embora permita que a ideia da mestiçagem do povo flamule na sua identidade, mas continua reconhecendo outros grupos de imigrantes; em Cabo Verde, por sua vez, todos são, por excelência, mestiços. Confrontando Gilberto Freyre, em **Casa grande e Senzala** (1933), a respeito da construção da ideia de mestiçagem brasileira, José Carlos Gomes dos Anjos, no ensaio “Elites intelectuais e a conformação da identidade nacional em Cabo Verde” (2003), aponta:

Em Cabo Verde, mais do que como ‘zona de confraternização’, a mestiçagem é percebida como ponto de anulação dos pólos de antagonismo numa síntese completa, na medida em que não há sequer a separação de superfície [fenótipo]. (ANJOS, 2003, p.585).

Tal característica da mestiçagem resultaria, por sua vez, na anulação do conceito de raça, ao mesmo tempo em que concede ao mestiço a oportunidade de falar por si.

Este processo de horizontalização do convívio, a partir do qual todos seriam iguais, pelo menos no tange à questão racial, desemboca em um elemento cultural e identitário: a *morabeza*. Para Gabriel Mariano, em **Cultura Cabo-Verdiana – Ensaio (1991)**, a *morabeza* pode ser entendida como:

o principal motor da conduta e do pensar crioulos (...) a capacidade de adesão sentimental a problemas e situações alheias e de sintonização afectiva com o seu semelhante (...) ‘algo que’ leva a um convívio familiar com as pessoas e até com as coisas: que lhe solicita uma ânsia irreprimível de diálogo... dissolvente, anuladora de distâncias, criadora de um sentido agudo de intimidade sentimental doméstica e familiar. Intimidade que se projecta sentimental e amiga sobre as coisas inanimadas (...). Em tudo uma tendência para quebrar a rigidez ortodoxa. Tudo o que se relaciona com o cabo-verdiano vem impregnado de um forte cunho de familiaridade, de intimidade doméstica. (MARIANO, 1991, pp.88-89)

A *morabeza*, como elucidada Leão Jesus de Pina em “Cordialidade e democratização: da *morabeza* às tendências atuais da cultura política cabo-verdiana” (2010), dissemina a ideia de que:

à essência cultural cabo-verdiana está subjacente uma forte qualidade democrática, manifesta na sua abertura ao outro, na tolerância e no respeito pela diferença, no impulso para a pluralidade e solidariedade, na convivência e no diálogo, nas chances iguais de mobilidade social, no cosmopolitismo e na tendência universalista (PINA, 2010, p.5).

Tomaremos como pressuposto para a discussão deste trabalho o cerne do conceito de *morabeza*, a cordialidade entre os indivíduos. Será discutido de que modo a literatura cabo-verdiana, produzida recentemente, discute conceitos da tradição, problematizando o senso comum



e apontando para novas interpretações da cultura e do povo cabo-verdiano, desmistificando, ao final, a compreensão de “docilidade e passividade”.

Para a análise proposta neste artigo, escolhemos o conto “Kuduro com Viagra” que compõe a coletânea **Na roda do sexo**, do escritor cabo-verdiano Fernando Monteiro, lançado em 2009. Além desta publicação, Monteiro publicou, em 1992, a coletânea de contos **Desassossego**.

O escritor, falecido em 2011, foi também jornalista e cronista, atuando nos jornais **Horizonte e Expresso das Ilhas**. Como lembra Luciana Miranda Marchini (2017), a profissão oficial do escritor permitiu que ele conhecesse a vida dos cidadãos de Cabo Verde; expandindo seu olhar para além dos moradores da capital,

podemos conjecturar que o olhar indiscreto e perscrutador do cronista e jornalista fomenta a imaginação do contista, ao elaborar narrativas que desconcertam o leitor na medida em que representam e encenam ações – como é próprio do discurso literário – que ressignificam e transformam conceitos tidos como naturais e imutáveis devido às suas infinitas repetições (MARCHINI, 2017, p. 84).

Ainda de acordo com a estudiosa, no que tange à produção literária de Fernando Monteiro, encontramos tramas que se desenvolvem a partir da loucura, do absurdo, do amor e o sexo, passando pelas transgressões ao natural, de forma pouco convencional para o panorama das literaturas africanas de língua portuguesa, utilizando-se, para isto, de enredos bem construídos.

Importante registrar que, por si só, a coletânea é um marco na literatura africana de língua portuguesa, sobretudo por seu caráter contundente no que diz respeito à tônica dada à sexualidade e ao sexo como elementos que geram a temática. Mesmo num exame rápido, tendo como escopo as principais obras que compõem o cânone das literaturas africanas de língua portuguesa, é perceptível que os temas abordados por Monteiro são, muitas vezes, deixados de lado, ou representados em segundo plano, a despeito de uma tematização que prefere abusar das figuras e situações históricas, criando, por sua vez, uma tradição literária que se firma na revisitação do passado como forma de compreender o presente.

O que se percebe aqui é que, a fim de expandir, ou mesmo, propor novas formas para reiterar a discussão a respeito da identidade cabo-verdiana, Fernando Monteiro se debruça sobre o agora, questionando a tradição que se apresenta implícita no cotidiano, bem como o senso comum e as instâncias de identidade cultural de seu país. Tal exercício, por sua vez, camufla-se nos contos, agindo muitas vezes de forma implícita, revelando-se, ao fim, no estudo da fatura textual.

O conto eleito para análise surge como um exemplo desta técnica narrativa adotada por Monteiro. Narrado em terceira pessoa, em discurso direto, “Kuduro com Viagra” apresenta os





impasses de Feliz em relação à sua masculinidade. Masculinidade essa não revelada apenas no exercício de sua virilidade, embora passe por ela, mas também na sua relação com outros homens e com indivíduos de outros gêneros.

Faz-se necessário destacar, antes de prosseguirmos, que consideramos como masculinidade o conjunto de ações e discursos que praticados de forma socialmente organizada confirmam a hombridade de um homem. Neste sentido, para além de elementos como identidade sexual, entendemos como componentes desta masculinidade: senso de honra, virilidade, altivez, coragem, dentre outros, são alguns destes componentes que confirmam ou negam, aos olhos de outrem e de seus próprios olhos, a masculinidade de um determinado indivíduo.

De acordo com Bourdieu, em **A dominação masculina** (2010), a masculinidade é um investimento em jogos sociais, tal como um princípio indiscutido de todos os deveres de um homem para consigo mesmo. É ainda, seguindo o mesmo autor, o motor ou móvel de tudo que um homem deve cumprir para estar agindo corretamente consigo mesmo, para permanecendo digno, aos seus próprios olhos, segundo certa ideia de homem.

Importante destacar que, por ser um jogo social, estabelecendo-se dentro de uma determinada cultura e, principalmente, advinda de certo momento histórico cultural, o conceito de masculinidade é maleável, ajustando-se e se reajustando a fim de atender às demandas de determinados paradigmas sociais, políticos, econômicos e de outras ordens.

Retomemos a análise do conto. Característico do discurso adotado pelo narrador, a voz narrativa procura apresentar o personagem sem lançar juízo de valor. Todavia, ainda que se perceba certa simpatia do narrador para com Feliz, numa espécie de louvação ao tom moralizante adotado pelo personagem, o narrador não economiza na ironia ao falar sobre aspectos da masculinidade do personagem.

Assim, Feliz é apresentado como um homem cabo-verdiano: casado, pai de quatro filhos, recém-chegado aos cinquenta e dois anos, gozando de saúde, mesmo que não possuísse “os dons dos vinte anos, mas também estava ainda longe de alcançar o emperramento dos velhos; [...]” (MONTEIRO, 2009, p. 143).

Embora Feliz de nome, o personagem era um homem infeliz, pois “apesar de sua aparente boa saúde física, Feliz era assediado por dois problemas [...]” (MONTEIRO, 2009, p.143). Tais problemas, de acordo com o narrador, eram de ordem sexual – falta de desejo por sua mulher que já não tinha mais o corpo de antes – o primeiro, e patológico – “pedras nos rins” (MONTEIRO, 2009, p.143) –, o segundo.

Percebe-se, ao longo da leitura do conto, que este segundo problema é utilizado pelo personagem ou por seus pares, e aqui se inicia a desconfiança a respeito da neutralidade do narrador deste conto, a fim de justificar a impotência do personagem diante de situações de ordem



sexual. Como exemplo, o seguinte excerto:

Para além dos aspectos morais, que tinham a ver com respeito e fidelidade, para além do receio de quebrar uma rotina que fazia já parte de Feliz, *ele também receava envolver-se com outra mulher, por causa das pedras nos rins, das dores dos rins*. Essas *dores, terríveis e insuportáveis*, surgiam a qualquer hora, a propósito e a despropósito. Eram de tal monta que paralisavam todos os restantes sentidos e órgãos, *desarticulavam o homem, deixando-o abonecado, patético*.

[...]

Essas foram *desculpas apenas*. Porque, lá no fundo de si mesmo, *Feliz temia a impetuosidade de uma mulher mais nova*. Pensava, então, que o que sentia não passava de luminárias de São João, era fogo de palha, que se apagava ao primeiro sopro. No fundo, tinha receio de se aventurar em terrenos desconhecidos (MONTEIRO, 2009, p.145 – grifo nosso).

Ainda que narrados como se a relação entre os dois problemas do personagem fossem o motivo da infelicidade de Feliz, entendemos que o segundo passa a ser justificativa do personagem, sobretudo no que se refere às acusações feitas sobre ele mais ao fim da narrativa. São as dores o álibi perfeito para justificar a não realização de sua dança do kuduro, isto é a sua incapacidade para manter um relacionamento sexual.

É oportuno lembrar que são atribuídas duas grafias para a expressão kuduro ao longo do texto. A primeira, que está demarcada no título do conto, se refere ao ritmo musical angolano, bastante apreciado por cabo-verdianos. A dança do kuduro, como se pode ver por meio de vídeos do YouTube<sup>4</sup>, exige do seu dançarino boa movimentação das pernas e do quadril, uma vez que a movimentação se concentra quase toda na parte inferior do corpo. Embora a dança apresentada no Kuduro não seja exatamente sensual, é inegável a relação que o conto propõe entre ela e o ato sexual.

A outra grafia, utilizada na fala de Feliz é feita da seguinte forma: “- Ó compadre, que vergonha! Que vergonha, ó compadre! Tudo por causa desse *cu duro*. Eu estava com tanta vontade, [...]. Mas *o cu duro não deixou* [...]” (p.149). Embora não tenhamos encontrado nenhum significado cultural para a expressão “cu duro”, denotamos, pelo contexto em que foi utilizado, que se refere ao pênis do personagem que não ficou ereto, mesmo com a utilização do Viagra, como se vê no trecho a seguir: “[...] o cu duro não me deixou. Negou a mexer-se precisamente quando eu já estava no ponto, sabe do mundo. Quando me desmobilizei todo, o sacana desapareceu como se fosse malfeito. Sim, compadre, malfeito” (MONTEIRO, 2009, p.149).

---

<sup>4</sup> Veja alguns exemplos da música e da dança do Kuduro nos seguintes links: [https://www.youtube.com/watch?v=H\\_Zp8QJi6AQ](https://www.youtube.com/watch?v=H_Zp8QJi6AQ) e <https://www.youtube.com/watch?v=PzUjpoIvT9o>



Retornando a questão dos problemas de saúde de Feliz, percebemos que para a constituição desta problemática a relação que o narrador estabelece com o fato narrado é de extrema importância para o entendimento da fatura textual. Tal relação que o narrador incute na leitura, procurando demonstrar que o problema de Feliz é externo, acentua o tom de defesa em prol do personagem. Todavia, percebemos que essa espécie de justificativa, que o narrador constrói para as tantas impotências de Feliz, acaba por dar certo tom paradoxal à narrativa, à medida que se desenvolve - uma vez que o tom de defesa percebido no início do conto vai sendo abandonado, paulatinamente.

Seguindo este tom de justificativa, os problemas sexuais de Feliz são atribuídos a condição física de sua esposa, Marquinha. De acordo com o narrador, embora o personagem não fosse um “[...] homem de grande expansão em termos de desejo sexual, [...]”, fez quatro filhos e sempre que a esposa quisesse, “ele estava também pronto para querer”. Pondera, por fim, que “o problema de Feliz, porém, não era a falta de potência ou impotência. Muito menos infertilidade. [...]”, o problema “[...] em primeiro lugar, era Marquinha. [...]”. A esposa, também não mais jovem, era “rotunda, gorda, uma barriga enorme, que, acrescida de sua veneranda proeminência, tornava o ato de amar Marquinha um suplício, um autêntico inferno”, por este motivo, Feliz “[...] Algumas vezes, desistiu mesmo, a meio percurso, porque esfolava-se tanto que ficava esbaforido, a resfolegar como um cavalo de corrida – caía de lado, de tão cansado, como se tivesse sobre os ombros o próprio Mundo”. (MONTEIRO, 2009, p.143-144)

Mesmo que tenha deixado de desejar Marquinha, “com medo de fracassar” justifica o narrador, Feliz permanecia “[...] um fiel marido, como já não havia mais”. Tal fidelidade, que segundo o narrador vai além dos aspectos morais e do “[...] receio de quebrar uma rotina que fazia já parte de Feliz”, vai sendo minada, dando vazão ao desejo sexual que vai crescendo diante da abstinência que o personagem impõe a si mesmo, “[...] à medida que evitava a sua Marquinha, aumentava a sua pulsão sexual, a sua libido. Em suma, a sua necessidade sexual, sempre moderada, abaixo do normal mesmo, aumentou e de que maneira” (MONTEIRO, 2009, p. 144-145).

A partir do aumento do desejo sexual de Feliz surge o conflito da narrativa, ao passo em que o narrador passa a problematizar a masculinidade do personagem, confrontando-a com a de outro personagem, o Piloto, ao mesmo tempo em que, implicitamente, passa a discutir de forma mais efetiva o conceito de *morabeza*, no sentido em que Feliz coloca suas necessidades pessoais acima da amizade, da cordialidade, do respeito e mesmo da honra coletiva.

Enquanto para Feliz o desejo sexual extraconjugal é uma problemática, engendrada por questões morais e patológicas, mais uma vez o problema dos rins, para o narrador são apenas desculpas para o medo que o personagem teria, como já dissemos, da “[...] impetuosidade de uma mulher mais nova” (MONTEIRO, 2009, p.145).

O contraponto para o personagem, neste aspecto sexual e de masculinidade, é seu compa-



dre, Piloto. Descrito como “um depravado, um debochado, que não escondia da esposa Josefa as membras e raparigas, tendo produzido uma caterva de filhos, tanto na linha interna como na externa, [...]” (MONTEIRO, 2009, p.144), Piloto aparece como um modelo de masculinidade hegemônica.

Ainda que o conceito de hegemonia da masculinidade seja problemático, seguimos Connell e Messerschmidt, em “Masculinidade hegemônica: repensando o conceito” (2013), na compreensão de que a confirmação de uma masculinidade hegemônica se dá a partir do sequenciamento de um padrão de práticas, de modo a assegurar a dominação, seja de um gênero sobre outro, ou mesmo de um padrão sobre outro, dentro de um mesmo gênero. Tais práticas fazem com que um modelo hegemônico masculino exerça poder sobre outros modelos, estes subordinados<sup>5</sup>.

Neste sentido, percebemos que mesmo que Piloto surja como um modelo a ser seguido, na medida em que influencia seu amigo à infidelidade, o que se percebe é que entre Piloto e Feliz é estabelecida uma relação de solidariedade intragênero, a partir da qual ambos os personagens, autoidentificados como pertencentes ao gênero masculino, se ajudam e são ajudados mutuamente<sup>6</sup>.

Compreendemos que essa solidariedade entre as masculinidades serviria, no contexto cabo-verdiano, como elemento constituinte daquele traço identitário que se denomina como morabeza, quando entendida como a prática da solidariedade de forma irrestrita. Todavia, como afirma Mário César Lugarinho ao analisar o romance *Marginais*, de Evel Rocha (2010), a prática social corrompe a ideia da morabeza. Isto se dá, porque as relações de solidariedade acabam sendo exercidas apenas quando se verificam elementos de aproximação, tais como idade, proximidade social, geográfica, afetiva e, também, de gênero (cf. LUGARINHO, 2012, p.83).

---

5 Hegemonia deve ser tomada no sentido gramsciano do termo, tal como expõe Sofia Aboim (2008), isto é, a hegemonia se caracteriza como uma liderança cultural-ideológica de um grupo social sobre os outros, embora possa se referir também à coerção ou dominação. A masculinidade hegemônica também não quer dizer uma maioria estatística. É provável, que apenas uma minoria entre os homens a adote, mas ela é um padrão normativo, que incorpora aquilo que é considerado como uma maneira mais honrada de ser de um homem. Ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global sobre o mesmo gênero, outros homens, outro gênero, como as mulheres, e também às identidades não normativas.

6 A essa rede de solidariedade intragênero, dá-se o rótulo de *homossociabilidade*. Para Emerson Inácio, homossociabilidade é “a rede de relações, baseadas no patriarcado, que regulam o comportamento masculino de maneira a estabilizá-lo e hierarquizá-lo pela instauração de uma interdependência/solidariedade para que o patriarcado seja sempre intermediado pelas barreiras do tipicamente masculino” (2002, 59-72). Adotamos como complemento para a compreensão a respeito do conceito, a designação feita por José Carlos Barcellos, que compreende, como sendo homossociabilidade, “[...] a extensa rede de práticas sociais intragenéricas, através das quais se mantém e se regulam os laços de solidariedade e colaboração, por um lado, ou de rivalidade e competição, por outro, entre aqueles indivíduos que se identificam como pertencentes ao mesmo gênero” (BARCELLOS, 2006, p.195).



O conto ora analisado propicia, no entanto, que se questione a solidariedade até mesmo dentro das características de aproximação. Na medida em que os personagens Feliz e Piloto podem ser entendidos como semelhantes, uma vez que são homens, casados, heterossexuais, aparentemente com a mesma condição financeira e social; na prática, a subjetividade dos personagens, que aparece a partir do modo como compreendem o exercício de suas masculinidades, se impõe à ideia do coletivo, pondo em xeque a ideia da morabeza.

Neste sentido, verificamos que o exercício da masculinidade pode ser utilizado, ao mesmo tempo, como contributo para a fixação e a manutenção do sentimento de coletividade, dado pela morabeza e, também, como elemento para questionar a mesma ideia.

Para Piloto, a masculinidade se confirma não apenas por meio do exercício sexual desempenhado pelo homem, mas também pela sua divulgação. De acordo com a narrativa, em nenhum momento o compadre desdenha de Feliz, seja pela sua aparente impotência, seja pela sua falta de coragem em arrumar outra mulher. Pelo contrário, empenha-se em preparar meios e oportunidades para que Feliz possa voltar a ser feliz.

Sendo assim, Piloto viabiliza que seu compadre exerça o gozo sexual masculino, que só se dá, conforme os ditames de uma masculinidade heteronormativa, com a penetração em uma mulher, encontrando uma mulher, um local e mesmo um medicamento, o Viagra, para que Feliz possa ter suas relações extraconjugais em sigilo.

No entanto, Feliz, após o intercuro sexual com a amante que o amigo Piloto lhe arrumara, declara não ter funcionado nem com o Viagra. O insucesso, contado por Feliz a seu compadre, no entanto, oculta outra verdade sobre o personagem, seu desejo por crianças pobres a quem havia auxiliado com uma moeda em algum momento de suas vidas e haviam se tornado púberes, “eram essas adolescentes a causa do rejuvenescimento de Feliz e não a balofa Marquilha” (MONTEIRO, 2009, p. 146).

Ainda que a voz do narrador tente atenuar a pulsão sexual de Feliz, apresentando ao leitor alguma resistência por parte do personagem, “queria ele ter forças, físicas e anímicas, sobretudo força psicológica, moral, *cultural*, para que deixasse de ser apenas fantasia o que por elas sentia. [...]” (p. 145). Se por um lado, o narrador aponta que Feliz “sentia-se impotente perante os seus objetos de desejo. Sentia-se amarrado pelas teias que a sociedade criou, impedindo-o de comer as mocinhas. Sentia-se incapaz de lançar mão de uma delas, sobretudo por serem, ainda, sub-14.” (MONTEIRO, 2009, p. 146), por outro, Feliz ao esconder de seu amigo a verdadeira natureza de seus desejos sexuais, quebra com o acordo de cordialidade, implicitamente estabelecido entre eles a partir da relação de homossociabilidade.

Ao contrário de Piloto, que expõe sua vida sexual e infiel para todos, Feliz entende que “há coisas na vida de um homem que não devem ser partilhadas nem com a esposa” (MON-



TEIRO, 2009, p.145), o que nos levará a refletir mais a frente sobre a questão do público e do privado.

Ao seguir o que nos é apresentado pelo narrador, percebemos que Feliz é regido por outro código de conduta, diferente de seu compadre. Enquanto Piloto se guia, como já expusemos acima, por certa honra masculina, na qual entre iguais não haveria nenhum segredo, Feliz apela para o sigilo, levando o leitor à sensação de que para o personagem o que acontece no âmbito privado é regido por outra noção de moralidade.

Em estudo sobre o discurso de homens brasileiros que agrediram suas companheiras de forma física e sexual, Lia Zanotta Machado (2004) sintetiza, a partir dessas escutas, a situação da conduta masculina localizada entre dois polos: de um lado se encontra aquilo que tais homens chamam de bicho danado, isto é, um homem não domesticável, irresponsável, perigoso para as mulheres porque não confiável. Essa polaridade nasce a partir de uma pressuposição de fraqueza e não de força, ou seja, uma fraqueza que combina com macheza, sendo o verdadeiro macho, do ponto de vista sexual, aquele que diante de uma mulher não consegue se controlar. A virilidade pressuporia, assim, a disponibilidade total para a realização da atividade sexual, associada ao lugar simbólico do masculino como lugar da iniciativa sexual. Em outro polo está situada a lógica do *homem honrado*, aquele que, em nome da responsabilidade diante da parentela em que se insere, tem o poder e o dever de controlar suas mulheres (inclusive usando violência física) e defender (inclusive usando força física) a honra de suas mulheres contra homens que delas se aproximam de forma considerada inadequada. A *honra feminina*, segundo este conjunto de valores, conspurca a *honra masculina*.

De acordo com Machado, as duas categorias, bicho danado e homem honrado são constitutivas do código relacional da honra masculina, estruturando entre si, «a gramática da rivalidade e do desafio» (MACHADO, 2004, p. 57). Machado afirma que os mesmos homens, dependendo de suas posições na rede de relações sociais, são “homens honrados” e/ou “bichos danados”.

No mesmo sentido, ao analisar as representações das masculinidades em Maputo, Sofia Aboim (2008, p.275), distingue masculinidade hegemônica como sendo o exercício de uma dicotomia, semelhante à descrita por Lia Zanotta Machado, que se baseia em duas imagens: a do predador sexual e a do provedor da família.

Acreditamos que Feliz, pelas condutas que adota em relação à autoafirmação de sua masculinidade, situa-se entre a lógica proposta por Machado. Ele não usa de violência física diretamente, mas sim de ardil para seduzir as menores, enquanto mantém seu casamento intacto. Acreditamos que, do mesmo modo que a cultura ibérica se faz presente no Brasil, ela estende também seus tentáculos às colônias portuguesas na África, como parece ser o caso de Cabo Verde, a partir da leitura deste conto.





Voltamos agora a questão do público e do privado. Partimos, para isto, das observações de Zigmunt Bauman, ao entender privado e público como conceitos antagônicos. De acordo com o estudioso,

Em geral, seus campos semânticos não estão separados por limites que permitam tráfego de mão dupla, mas por fronteiras demarcadas: linhas intransponíveis, de preferência fechadas com rigidez e pesadamente fortificadas de ambos os lados para impedir transgressões (invasores ou trãnsfugas, sobretudo desertores). (BAUMAN, 2011, p. 37)

Quando observamos o conto propriamente, percebemos que estes conceitos, de público e privado, são utilizados pelos personagens a fim de estabelecer ou de romper com os limites do sigilo.

Se considerarmos que com o advento da sociedade moderna o sexo foi, cada vez mais, se tornando um assunto do âmbito do privado, Piloto se apresenta como um transgressor, quando adotamos as prescrições de Bauman. Isto se daria já que o personagem opta por compartilhar com seus pares os seus feitos sexuais. A partilha da informação serve para Piloto como uma afirmação de sua masculinidade. Concomitante, a eleição de um igual para partilhar a narrativa de suas atividades sexuais, significa, na ótica do personagem, um pacto de confiança, de honra, também característico do exercício da masculinidade e da morabeza.

Em contrapartida, Feliz permanece, como já demonstramos anteriormente, fixo à ideia de que alguns assuntos não devem ser compartilhados nem mesmo com sua esposa, ou seja, os limites do privado prevalecem. Para o personagem, as delimitações entre o que é público e o que é privado sobrepõem-se e tem mais importância que o reconhecimento de sua masculinidade por seus pares.

Importante destacar que o sigilo, para além de uma estratégia de permanência na vida social para o personagem, é também uma forma de se afastar, de estabelecer a divisão entre ele e seu compadre. Bauman afirma que o sigilo “embora parte integrante da privacidade, também é uma relação social: é necessário observar a norma de que ‘aquilo que é intencional ou não intencionalmente escondido deve ser intencional ou não intencionalmente respeitado” (BAUMAN, 2011, p. 40). A opção pelo sigilo, intencionalmente feita, embora subtraísse de Feliz a possibilidade de um possível reconhecimento e exaltação de sua masculinidade, garante a ele a continuidade de suas atividades sexuais ilícitas. Para o personagem, não importa ser reconhecido publicamente, o que importa é que ele se reconheça como masculino, ainda que de forma sigilosa.

No decorrer do julgamento ao qual Feliz é levado, Piloto se surpreende pelo fato de várias testemunhas atestarem que Feliz desempenhava muito bem a dança do kuduro. O que desaponta Piloto, ao cabo da narrativa, é a traição que pelo seu par:





Piloto olhava o seu grande compadre Feliz e apenas via um animal mesquinho à sua frente, não pelo que fez – não tinha o direito de julgar o compadre – mas pelo que omitiu, pelas mentiras que foi capaz de alimentar e durante muito tempo (MONTEIRO, 2009, p.151).

Quando Piloto questiona Feliz a respeito de sua traição, a resposta que lhe é dada confirma nossa hipótese a respeito da questão de privado e público:

— Porquê, compadre? Porquê me convenceu de que não conseguia nada com as mulheres que seu cu duro não deixava nem com Viagra? Porquê fingia que não gostava delas, das sub-14? Porquê, compadre, porquê me escondeu que não passava sem elas?

— Porque o compadre é linguarado, fala demais, Marquinha ficava a saber dois minutos depois. (MONTEIRO, 2009, p.152)

A discussão sobre a morabeza extrapola a relação entre as personagens masculinas, sobretudo por ser um conceito de identificação nacional. Avançando sobre essa discussão, é interessante observar a relação que Feliz estabelece com as jovens, *sub-14* como são apresentadas da narrativa.

Como já antecipado, o conto sofre uma reviravolta quando Feliz é apanhado pelo pai de uma das adolescentes em suas estratégias de sedução das menores. Dessa forma, ele é levado a um tribunal, julgado e condenado.

No que tange ao conto em análise, percebemos que Marquinha e as sub-14 materializam a representação do que entendemos como bens simbólicos, no mercado da masculinidade. A primeira é utilizada como forma de Feliz se afirmar como homem para a sociedade, neste sentido, sua apresentação como signo é destinada ao universo público. Marquinha é apresentada socialmente como esposa, a despeito de não se prestar às necessidades de um dever que Feliz acha que tem para consigo mesmo, o de exercer todo o potencial sexual que julgava ter. Por outro lado, e em parte para suprir sua necessidade de dominação por meio do ato sexual, as menores, enquanto signos, fazem parte do universo íntimo. São objetos utilizados no âmbito privado – embora posteriormente venham a se tornar público – e funcionam como instrumentos de autoafirmação sexual para Feliz.

Adentramos, assim, no segundo aspecto. Feliz, temeroso do que poderia encontrar ao se relacionar sexualmente com uma mulher mais nova de idade, mas com vivência sexual, recorre às adolescentes, excitantes, porém inexperientes e, aparentemente, mais fáceis de agradar.

Conforme observa Bourdieu (2010), na cultura ocidental o ato sexual é pensado em função do princípio do primado da masculinidade. De um modo geral, possuir sexualmente é dominar, no sentido de submeter a seu poder, mas significa também enganar e abusar. De acordo com o autor, as manifestações legítimas ou ilegítimas da virilidade situam-se na lógica da proeza, da



exploração, do que traz honra. As transgressões sexuais não podem ser abertamente expressas em virtude de sua gravidade, no entanto, representam um desafio indireto à integridade masculina de outros homens, encerrando dessa forma toda a afirmação viril (BOURDIEU, 2010, p.29). Ao rejeitar o relacionamento com mulheres adultas e investir em adolescentes, Feliz escapa do vexame de não poder fazer gozar e põe em marcha a sua capacidade de enganar outros homens, seus pares, e abusar das menores, subordinadas, o que lhe restaura a sensação de potência, negada dentro de sua relação conjugal.

Homens e mulheres têm pontos de vista muito diferentes sobre a relação amorosa, na maior parte das vezes pensada pelos homens como a lógica da conquista, mas também porque o ato sexual em si é concebido pelos homens como uma forma de dominação, de apropriação, de posse. Se a relação sexual se mostra como uma relação social de dominação, conforme explica Bourdieu, é porque ela está construída através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, e porque este princípio cria, organiza, expressa e dirige o desejo heterossexual – o desejo masculino como desejo de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino como o desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou mesmo, em última instância, como reconhecimento erotizado da dominação (cf. BOURDIEU, 2010, p. 31).

Feliz não apenas usa Marquinha, Mariazinha – a amante que o amigo lhe arrumou — e as menores, como engana a seus pares masculinos, o Piloto e os pais das adolescentes. Submete-os para não ser por eles submetido. Vê-se, a partir disto, que as exigências da masculinidade são coercitivas o suficiente para suplantar o traço identitário nacional, dado pela morabeza, bem como os impeditivos da prática da pedofilia, levando-o mesmo a delinquir para se autoafirmar como homem.

A procura pela autoafirmação revela alguns meandros sobre a constituição da identidade de gênero, a qual não importa apenas para o externo, a sociedade, mas principalmente, e, sobretudo, para o próprio indivíduo. Para Feliz, entender-se no masculino, como homem, ainda que não se revelasse a seus pares, sobrepõe-se a todas as regras de convívio e comportamento sociais. Sacrificou a honra, o casamento, a liberdade pessoal e a liberdade jurídica para não deixar de ser/estar homem.

## REFERÊNCIAS

ABOIM, Sofia. Masculinidades na encruzilhada: hegemonia, dominação e hibridismo em Maputo. *Análise Social*, Lisboa, n. 187, p. 273-295, abril 2008. Disponível em <[http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0003-25732008000200004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0003-25732008000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 21 set 2017.



ANDERSON, Benedict. **Comunidades imaginadas**. Ciudad del Mexico: Fondo de Cultura Económica: México, 1983.

ANJOS, José Carlos Gomes dos. Elites intelectuais e a conformação da identidade nacional em Cabo Verde. **Estudos afro-asiáticos** [online], v.25, n.3, 2003, pp.579-596. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-546X2003000300008>

BAUMAN, Zigmunt. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2011.

BARCELLOS, José Carlos. **Literatura e homoerotismo em questão** [Em Questão – Virtual, 2]. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2006. Disponível em [http://www.dialogarts.uerj.br/emquestao/lit\\_e\\_homo.pdf](http://www.dialogarts.uerj.br/emquestao/lit_e_homo.pdf).

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W.. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, mai 2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2013000100014>>. Acesso em: 14 jul 2017.

CRUZ, Lúcia M. M. Santa. **Responsabilidade social: visão e intermediação da mídia na redefinição do público e do privado**. (Dissertação de Mestrado). Rio de Janeiro: Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Cultura, Escola de Comunicação/UFRJ, 2006.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. Rio de Janeiro: Maia & Schmidt, 1933.

GIDDENS, Anthony. **As consequências da modernidade**. São Paulo: Unesp, 1991.

GRAÇA, Camilo Querido Leitão da. **Cabo Verde: formação e dinâmicas sociais**. Praia: IIPC. 2007.

HABERMAS, Jürgen. **A mudança estrutural da esfera pública**. Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1984.

INACIO, Emerson. “Homossexualidade, homoerotismo e homossociabilidade: em torno de três conceitos e um exemplo”. In: GARCIA, W & SANTOS, R. (Orgs.). **A escrita de Adé: perspectivas teórico-críticas dos estudos gays e lésbic@s no Brasil**. São Paulo: Xamã, New York: NCC, Belo Horizonte: ABEH, 2004. p. 59-72.



LOPES FILHO, João. **Introdução à cultura cabo-verdiana**. Praia: Instituto Superior de Educação, 2003.

LUGARINHO, M. C. Aporias em Cabo Verde: masculinidade e justiça social em Marginais, de Evel Rocha. In: **Revista Olhar (UFSCar)**, v. 14, n. 26/27, 2012. p. 77-85. Disponível em: [https://issuu.com/revistaolhar/docs/olhar\\_26-27\\_site](https://issuu.com/revistaolhar/docs/olhar_26-27_site) Acesso em 24 out 2017.

MACHADO, Lia Zanotta. Masculinidades e Violências. Gênero e mal-estar na sociedade contemporânea. In: Mônica Raisal Schpun. (Org.). **Masculinidades**. São Paulo/Santa Cruz do Sul: Boitempo/Edunise, 2004. p. 35-78.

MARCHINI, Luciana Miranda. A ilusão do gênero em “O Travesti”, do escritor cabo-verdiano Fernando Monteiro. In: **Abril – NEPA/UFF**, Niterói, v. 9, n. 18, p. 83-99, jun. 2017. Disponível em: <http://www.revistaabril.uff.br/index.php/revistaabril/article/view/393>. Acesso em: 24 Oct. 2017.

MARIANO, Gabriel. **Cultura cabo-verdiana: ensaios**. Lisboa: Vega, 1991.

MONTEIRO, Fernando. **Na roda do sexo**. Cidade da Praia: Saco Edições, 2009.

PINA, Leão Jesus de. Cordialidade e democratização: da morabeza às tendências actuais da cultura política cabo-verdiana. In: **Anais do 7.º Congresso Ibérico e Estudos Africanos**. 2010. Disponível em [https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/2301/1/CIEA7\\_13\\_PINA\\_Cordialidade%20e%20Democratiza%C3%A7%C3%A3o.pdf](https://repositorio.iscteul.pt/bitstream/10071/2301/1/CIEA7_13_PINA_Cordialidade%20e%20Democratiza%C3%A7%C3%A3o.pdf) Acesso em 20/08/2017.

ROCHA, Evel. **Marginais**. Praia: Gráfica da Praia, 2010.





Recebido em: 22/08/2018

Aceito em: 09/09/2018

## RESENHA

ONDJAKI. *O convidador de pirilampos: estórias sem luz elétrica*. Rio de Janeiro: Pallas, 2018, 64 p.

### A POETICIDADE ANGOLANA DOS PIRILAMPOS

Ana Cláudia dos Santos

O escritor angolano Ndalú de Almeida, pseudônimo Ondjaki, nasceu em Luanda em 1977. É membro da União dos Escritores Angolanos. Recebeu importantes prêmios em Angola. No Brasil, destacam-se os seguintes: em 2007, prêmio “Camilo Castelo Branco”, com o livro de contos *Os da minha rua*; em 2010, Prêmio FNLIJ e Prêmio Jabuti na categoria Juvenil, com *AvóDezanove e o segredo do soviético* (romance); em 2012, Prêmio Bissaya Barreto de Literatura para a infância, com *A bicicleta que tinha bigodes*; em 2013, Prêmio FNLIJ com *Uma escuridão bonita*, e, no mesmo ano, com *Os transparentes*, o Prêmio José Saramago.

*O convidador de pirilampos: estórias sem luz elétrica*, obra literária de gênero ficção infanto-juvenil angolana, foi publicada pela primeira vez em Angola, no ano de 2017. Em 2018, foi editada no Brasil, sendo adaptada ao novo acordo ortográfico. O livro não apresenta sumário e as páginas não são numeradas. É todo ilustrado na cor preta, simbolizando a noite. No decorrer das páginas, percebe-se que a luz do luar clareia singelamente, resultando na cor cinza sobre a imagem da Grande Floresta, do Avô e do menino, protagonistas da história. Em seguida, as páginas vão sendo iluminadas de amarelo pela luz de pirilampos e assim segue por todo o texto. Esses são recursos interessantes utilizados pelo autor para expressar o encantamento de uma narrativa decorrida no escuro, à beira da floresta, e iluminada por pirilampos.

O texto narra a estória de um menino muito curioso e de seu Avô que moram perto da Grande Floresta. Segundo Ondjaki (2018), o menino gostava de “cientistar” e ler os pirilampos. O enredo se desenvolve em um ambiente aparentemente rural, rodeado de floresta e no período da noite, simbolizando a germinação tanto do espaço em volta dos personagens, quanto deles próprios. A partir dos momentos de diálogo entre o Avô e o menino, o menino e o pirilampo, o pirilampo e os “pirivelhos” e das contações de estórias, dá-se a ampliação do saber, inicia-se formação nova.



Destaca-se, no início da narrativa, exemplar da beleza gerada pela tessitura textual: uma representação poética e ficcional do céu em noite de lua nova, singelamente vestido com pequenas e belas estrelas brilhantes, quase que desnudo. E na Terra, na Grande Floresta, brilham os pirilampos cintilantes.

A narrativa em primeira pessoa informa que o menino adorava passear à beira da Floresta. Mas, se fosse à noite, ou em noite de lua nova, o Avô sempre o acompanhava. Em um desses passeios noturnos, o menino levou a mochila com alguns de seus inventos. O primeiro deles era o “aumentador de caminhos”, formado por um conjunto de três lentes, amarradas com arames e cordéis, que servia para mostrar o caminho aumentado a quem tivesse se perdido ou ajudava a chegar ao local a que se desejasse ir. Partindo desse, todos os equipamentos foram representados com detalhes e traços riquíssimos nas ilustrações no interior do livro.

A segunda invenção se tratava de um “unóculo”, formado apenas por uma lente. Era a invenção preferida do menino, pois lhe permitia ler o brilho dos pirilampos. À medida que o menino ia mostrando as invenções, o Avô descascava uma cheirosa laranja com o canivete. Notamos que aquele cheiro da laranja penetrava o olfato e transferia o mais velho à memória do menino, fazia com que o Avô fosse lembrado, mesmo que estivesse em outro lugar, longe da criança. Esse detalhe inserido pelo autor, a lembrança através do cheiro, também estimula a memória adulta a buscar qual cheiro nos faz voltar a determinado tempo de nossa infância. Nossas lembranças podem estar associadas a alguns órgãos dos sentidos, seja pela visão, audição, tato, olfato ou paladar. Na narrativa, o autor insere o olfato: através do cheiro da laranja, o menino lembrava-se imediatamente do Avô.

Enfim, a terceira e última invenção é retirada cuidadosamente da mochila: uma pequena caixa que faz o Avô sorrir de orgulho, pois realmente o menino estava a “cientistar pirilampos”.

O “convidador” funcionava da seguinte forma: o unóculo era pendurado na árvore na direção do aumentador de caminhos, que, por sua vez, era apoiado na pedra, ficando o “convidador de pirilampos” ao lado do “aumentador”. Assim que o menino terminou de montar os equipamentos, foi para casa com o Avô; de lá retornaria posteriormente em busca de novidade. Algo fascinante aconteceu durante a noite, quando uma luz quase invisível entrou pelo “unóculo”, passou pelo “aumentador de caminhos” e inventou um brilho que chegou ao “convidador de pirilampos”. O brilho resultou em cores que dançavam vermelho, laranja, amarelo, azul, amarelo, verde, roxo, um verdadeiro arco-íris noturno.

Consistia em algo tão lindo e diferente, que os “pirivelhos” se negavam a ver, fechavam os olhos e voltavam para suas casas. Porém, os mais novos, deslumbrados com tamanha beleza, não apenas ficaram lá como entraram na caixinha e acabaram por ficar presos pelas patas em um mel cheiroso colocado pelo menino no chão do “convidador”.



No dia seguinte, acompanhado do Avô, o menino retornou à Floresta para pegar o convidador e os pirilampos. O Avô questionou o menino dizendo que aquilo não era “convidador” de pirilampos e sim uma armadilha, era um apanhador de pirilampos. Mas o menino insistiu dizendo que era um “convidador”, e que teria uma casa (gaiola) especialmente reservada para eles junto a outros pirilampos já instalados no quintal. Logo, os pirilampos foram colocados na gaiola junto aos demais. A gaiola ficava em frente à janela do menino.

Certa noite, enquanto o menino observava os pirilampos, o Avô foi até o quarto do pequeno e ficou surpreso quando este último anunciou que sabia conversar com os pirilampos através do código Morse. Com a ajuda de uma lanterna, o menino piscava várias vezes e, surpreendentemente, os pirilampos respondiam. Em uma das conversas, o menino queria saber como eram chamados os outros que não acendiam. Um pirilampo cintilante disse que eram chamados de “pirivelhos” e eles não deviam ser aprisionados, porque consistiam em contadores de histórias muito antigas.

A conversa entre o pirilampo e o menino foi interrompida pelo desgaste da pilha da lanterna. Mas, rapidamente, o Avô buscou uma vela e ensinou o menino a dar continuidade ao assunto pelo código Morse.

Na manhã seguinte, após uma chuva, o chão cheirava à terra molhada. O pirilampo cintilante nomeado como Edilson começou a observar a reciprocidade do prazer sentido pelo Avô e pelo menino ao estabelecerem uma conversa, enquanto o primeiro descascava lentamente as laranjas cheirosas com o canivete.

À noite, o menino foi até a gaiola para conversar mais um pouco. No entanto, os pirilampos não brilhavam mais, pois não estavam em sua casa: a Grande Floresta. Segundo o pirilampo Edilson, o brilho não vinha da força dos corpos, mas sim da força das histórias contadas pelos “pirivelhos” e estes estavam na Floresta. O menino, triste, decidiu soltar os pirilampos e disse que ele também poderia contar histórias. A criança não sabia, mas, se não fizesse isso, as histórias dos pirilampos se perderiam para sempre, porque elas não têm dono, são da Floresta Grande, são do tempo.

Em seguida, o menino levou o “convidador” com os pirilampos e os deixou na Grande Floresta, libertando-os. Edilson pediu que o menino deixasse sua invenção aberta na Floresta, pois as cores por ela produzidas, além de serem fascinantes, poderiam convidar os “pirivelhos” a conhecer outros tons e, automaticamente, isso os estimularia à criação de novas histórias.

Ao se despedir de Edilson, o menino falou que estaria na janela da casa lendo as histórias que seriam contadas pelos “pirivelhos”. Desse modo, *O convidador de pirilampos: histórias sem luz elétrica* nos apresenta o encantamento de uma história que relata casos preciosos e incomuns, cujo espaço se volta para locais sem luz elétrica à beira das florestas, cujas personagens são Avô





em interação com criança que brinca e se encanta com as próprias invenções. Ainda nos alerta para o perigo da escassez da tradição de contar histórias, uma vez que estas estão sendo silenciadas pelo esquecimento das gerações. As pessoas não se reúnem mais em roda de contação de histórias no escuro convidativo.

Assim, Ondjaki chama atenção para a relevância de manter viva essa tradição, o que é confirmado no final da narrativa. Com o passar do tempo, Edilson envelhecera. O envelhecimento mostra-se irreversível, cumprindo-se o ciclo da vida. Agora “pirivelho”, Edilson sempre conta a história de um menino acompanhado de Avô com canivete a descascar laranjas cheirosas, perto da Grande Floresta. Esse menino “cientistava” pirilampos e aprendera a ser amigo do escuro.

