

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LITERATURA E
INTERCULTURALIDADE**

JOÃO EDSON RUFINO

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS EMENTÁRIOS DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO NORDESTE**

**CAMPINA GRANDE-PB
2015**

JOÃO EDSON RUFINO

**AGORA LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS EMENTÁRIOS DAS
UNIVERSIDADES ESTADUAIS DO NORDESTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual da Paraíba, área de concentração Literatura e Estudos Interculturais, na linha de pesquisa Literatura, Memória e Estudos Culturais, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de doutor.

Orientadora: Profa. Dra. Francisca Zuleide Duarte

CAMPINA GRANDE-PB

2015

R926l Rufino, João Edson

A literatura afro-brasileira nos ementários das universidades estaduais do Nordeste [manuscrito] / João Edson Rufino. - 2015. 196 p.

Digitado.

Tese (Doutorado em Literatura e Interculturalidade) - Universidade Estadual da Paraíba, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa, 2015.

"Orientação: Profa. Dra. Francisca Zuleide Duarte, Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa".

1. Lei 10.639. 2. Literatura afrodiaspórica. 3. Literatura afro-brasileira. 4. Currículo universitário. 5. Ementário. 6. Pós-literatura. I. Título.

21. ed. CDD 809.8

JOÃO EDSON RUFINO

**A LITERATURA AFRO-BRASILEIRA NOS EMENTÁRIOS DAS UNIVERSIDADES
ESTADUAIS DO NORDESTE**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual da Paraíba, área de concentração Literatura e Estudos Interculturais, na linha de pesquisa Literatura, Memória e Estudos Culturais, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de doutor.

Aprovada em 26 / 02 / 2016

BANCA EXAMINADORA

Francisca Zuleide Duarte de Souza
Profª. Drª. Francisca Zuleide Duarte de Souza
Orientador(a)

Eliane Veras Soares
Profª. Drª. Eliane Veras Soares
Examinador Externo(a)

José Baptista de Mello Neto
Prof. Dr. José Baptista de Mello Neto
Examinador Externo(a)

Diógenes André Vieira Maciel
Prof. Dr. Diógenes André Vieira Maciel
Examinador Interno(a)

Marcelo Medeiros da Silva
Prof. Dr. Marcelo Medeiros da Silva
Examinador Interno(a)

DEDICATÓRIA

Dedico o resultado deste trabalho ao Senhor Deus, pela vida. A Ele, a honra, a glória, a força, o poder e o louvor.

Dedico ainda à minha esposa Joélia e a meus filhos Álefe e Henrique, que compreenderam meu momento de intensivos estudos, dando-me carinho e força para superar as dificuldades, rumo à conquista desta importante etapa para nossas vidas; aos irmãos Elias, Edilson, Roberto, José, Ronaldo e às irmãs Robélia, Edméia e Ednalva, todos e todas sempre presentes na minha caminhada.

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Zuleide Duarte, pelo apoio e companheirismo, sempre solícita aos meus constantes pedidos de orientação;

À Prof. Dra. Armelle Enders, orientadora estrangeira que acompanhou o trabalho quando da realização do estágio doutoral na Université Sorbonne-Paris IV;

À CAPES, pela concessão de bolsa para realização do estágio doutoral no exterior;

À Universidade do Estado da Bahia (UNEB), pela dispensa para realização do doutorado;

Aos professores e funcionários da UEPB pelo apoio;

Aos colegas de classe pela amizade e convívio.

RESUMO

A Lei 10.639, sancionada no ano de 2003, tornou obrigatório o ensino da *Literatura Afrodescendente* em todas as escolas públicas e privadas do Brasil. Tomando como base o advento desse importante dispositivo jurídico, a tese intitulada **Agora é lei: a emergência da literatura afro-brasileira na ordem jurídica nacional e seus reflexos no currículo e cânone literário: o que dizem os ementários dos cursos de letras das universidades estaduais do Nordeste**, investiga a (não)inserção dessa temática nas matrizes curriculares das universidades estaduais do Nordeste brasileiro. Partindo do pressuposto de que ter professores habilitados para dar conta dessa demanda consoante a área de Literatura, faz-se necessário uma formação prévia, a qual estaria, em princípio, nos Cursos de Licenciatura em Letras, a pesquisa analisa os Programas de Cursos das treze universidades estaduais do Nordeste brasileiro (região com o maior número de afrodescendentes), a fim de verificar em que medida as referidas unidades de ensino cumprem o dispositivo jurídico estabelecido há mais de uma década. Para isso, o trabalho se debruça sobre as matrizes curriculares dos Cursos, disponibilizadas nos portais virtuais dessas instituições, quais sejam: UNEAL (Alagoas); UNEB, UEFS, UESC e UESB (Bahia); UECE, UVA e URCA (Ceará); UEMA (Maranhão); UEPB (Paraíba); UPE (Pernambuco); UESPI (Piauí) e UERN (Rio Grande do Norte). O trabalho foi acrescido de uma peculiaridade que passou a ser significativo para a finalização da pesquisa: por conta de estágio doutoral realizado na Université Paris-Sorbonne, sob a orientação da Maîtresse de Conférences Armelle Enders, durante o ano de 2015, com financiamento concedido pela CAPES, a pesquisa pôde ser enriquecida pelo acompanhamento, nas escolas francesas, da aplicabilidade de uma lei, conhecida como “Loi Taubira”, sancionada na França no ano de 2001 e que, ao reconhecer a escravidão como crime contra a humanidade, propôs a mudança de currículo nos cursos de História, o que, diferentemente da realidade brasileira concernente à Lei 10.639/2003, foi ampla e prontamente atendido e conduzido pelo Estado francês. Por fim, diante de todo o cenário investigativo levantado, o trabalho aponta a emergência da literatura afrodiáspórica no Brasil como uma *Pós-Literatura* e, sem tentar elencar saídas fáceis, a pesquisa compreende a complexidade da questão no Brasil e aponta caminhos, ao utilizar a metáfora do *fármakon*, usada por Jacques Derrida, a partir de quem se constata que, no escopo do “veneno” (currículo ultrapassado) utilizado há tanto tempo nas universidades estaduais nordestinas brasileiras, pode também ser encontrado o “remédio” (outra formatação curricular) para a formação de “novos” docentes.

Palavras-chaves: 1.Lei 10.639/2003 – 2.Afrodiáspora – 3.Literatura Afro-Brasileira – 4.Currículo Universitário – 5.Ementário – 6.Pós-Literatura

ABSTRACT

The Law 10.639, sanctioned in 2003, made obligatory the teaching of Literature Afrodescendant in all public and private schools in Brazil. Based on the advent of this important legal instrument, the thesis titled **Now it is law: the emergence of african-Brazilian literature in national law and its consequences in the curriculum, and literary canon - what the “ementários” of language courses in the Northeast state universities** investigates the (non) inclusion of this issue on curricular of the state universities of the Northeast in Brazil. Assuming that having qualified teachers to cope with this demand depending on the area of literature, it is necessary a previous training that would be in principle, in language courses that graduates teachers. The research analyses the programs of the thirteen state universities of Northeast Brazil (the region with the highest number of African descent) in order to verify to what extent these teaching units comply with the legal provisions established for over a decade. For this, the work focuses on the curricular matrices of the courses available in virtual portals of these institutions namely: UNEAL (Alagoas); UNEB, UEFS, UESC and UESB (Bahia); UECE, UVA and URCA (Ceará); UEMA (Maranhão); UEPB (Paraíba); UPE (Pernambuco); UESPI (Piauí) and UERN (Rio Grande do Norte). The research was increased by a peculiarity that has become significant for the completion of the work: On account of doctoral training held at Université Paris-Sorbonne, under the guidance of “Maîtresse of Conférences” Armelle Enders during the year 2015, with funding provided by the “CAPES”, the research was enriched by monitoring in French schools by the applicability of a law known as "Loi Taubira", sanctioned in France in 2001 and, recognizing slavery as a crime against humanity, he proposed the change of curriculum in history courses, what, unlike the Brazilian reality concerning to the Law 10.639 / 2003, was widely and promptly attended and conducted by the French State. Finally, before all the raised investigative stage , the work points to the emergence of “afrodiaspórica” literature in Brazil as a Post Literature and, without trying to easy exits, the research comprises the complexity of this issue in Brazil, and shows paths when using the metaphor of Farmakon, used by Jacques Derrida, from whom it turns out that in the scope of the "poison" (outdated curriculum) used for so long in Brazil's northeastern state universities, it can also be found the "medicine" (other curricular formatting) to the formation of "new" teachers.

Keywords: 1.Law 10.639/2003 – 2.African Diasporic – 3.African-Brazilian Literature-4.Curricular Formatting – 5.Curriculum – 6.Post Literature

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| INTRODUÇÃO: A CARTOGRAFIA DO DISCURSO | 11 |
| CAPÍTULO 1 A “EMERGÊNCIA” DE UMA NOVA LEI E O PERIGO DO “VINHO NOVO EM ODRES VELHOS” | 24 |
| 1.1 UM “RETRATO” DO PRESENTE QUE REVELA TRAMAS DO PASSADO | 25 |
| 1.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A GENEALOGIA DO RACISMO INSTITUCIONAL | 27 |
| 1.3 A GENEALOGIA DE UMA LITERATURA AFROCENTRADA | 36 |
| 1.4 O QUE QUER, O QUE PODE UMA LEI DENTRO DE UMA SOCIEDADE RACISTA?..... | 46 |
| 1.5 O “VELHO” E... O “NOVO” | 60 |
| 1.6 A QUESTÃO DA EPÍGRAFE EM LUÍS GAMA | 64 |
| 1.7 DESCONSTRUINDO A GENEALOGIA DA SENZALA OU O BURLESCO QUE BURLA O SISTEMA..... | 66 |
| 1.8 INIMIGO DO FINGIMENTO..... | 72 |
| 1.9 UMA PROVÁVEL GENEALOGIA DA CRÍTICA FEMINISTA AFROCENTRADA | 73 |
| CAPÍTULO 2 A L(E)I(TERA)TURA OU COMO E POR QUE LER A LITERATURA AFROBRASILEIRA CONTEMPORÂNEA | 81 |
| 2.1 DAS MARCAS DISCRIMINATÓRIAS ÀS IMAGENS AMBIVALENTES: UMA DIFÍCIL E COMPLEXA TRAVESSIA | 82 |
| 2.2 SÓ SE VÊ NA BAHIA..... | 91 |
| 2.3 A <i>AFROPOIESIS</i> DE JOSÉ CARLOS LIMEIRA: PERFORMATIVIDADE, POESIA E POLÍTICA | 101 |
| 2.4 DESCONSTRUINDO INTERDIÇÕES: CIDINHA DA SILVA: UMA VOZ ATENTA ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS..... | 111 |
| CAPÍTULO 3 LITERATURA AFRO-BRASILEIRA CONTRA A EDUCAÇÃO OFICIAL EXCLUDENTE: O QUE DIZEM OS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS NORDESTINAS | 124 |
| 3.1 UM ENSINO INCOMPATÍVEL | 125 |
| 3.2 A CONFIGURAÇÃO PARADOXAL DO SABER | 128 |
| 3.3 MÚLTIPLAS AMBIVALÊNCIAS | 131 |
| 3.4 O RACISMO INSTITUCIONALIZADO NO SISTEMA EDUCACIONAL | 137 |
| 3.5 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS | 157 |
| 3.6 VOLTANDO AO BRASIL: “NOVOS” CRÍTICOS E UMA VELHA MENTALIDADE | 160 |
| 3.7 RACISMO, RACISMO, RACISMO..... | 162 |
| 3.8 O DIFÍCIL CASO DA JUSTIÇA BRASILEIRA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS RACIAIS | 165 |

| | |
|---|-----|
| 3.9 UM NOVO OPERADOR CONCEITUAL: A LITERATURA FRODIASPÓRICA DO BRASIL COMO UMA PÓS-LITERATURA..... | 170 |
| 3.10 INCONCLUSÕES... OU TENTANDO FINALIZAR | 171 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 175 |
| REFERÊNCIAS | 180 |

INTRODUÇÃO: A CARTOGRAFIA DO DISCURSO

Tomando como base da pesquisa o advento da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino da literatura afro-brasileira nas escolas pública e privada do Brasil, o presente trabalho analisa a presença dessa literatura nas matrizes curriculares das universidades estaduais do Nordeste brasileiro, quando se sabe que esse tipo de instituição possui vinculação direta com os conteúdos ministrados nos ensinos fundamental e médio nacional e que a emergência da universidade pública teve início no século XX, período no qual já existia, na memória da cultura nacional, uma literatura concebida e escrita no viés afroidentitário. Trata-se, portanto, de uma pesquisa pontual e específica. Contudo o seu escopo não prescinde de um olhar amplo e crítico acerca das tramas que instituíram, no Brasil, uma historiografia literária pautada no enredo político de uma nação de mentalidade historicamente colonial e racializada.

Diferentemente de trabalhos que rastreiam os livros de história em busca de fatos que poderiam comprovar a exclusão dos escritores e escritoras negras dos currículos escolares, esta pesquisa utiliza, como farol desse intento, a luz que emana da própria literatura afrodiáspórica no Brasil, a qual, mesmo existindo no decorrer da trajetória cultural brasileira, foi invisibilizada no passado pré-Abolição e no presente de um País ainda incipiente em suas trilhas rumo à plena democracia. Fato é que as produções estéticas afroliterárias¹, sendo uma realidade desde que o Brasil é Brasil, como se evidenciará, sempre foram escamoteadas pelo poder dominante que, ao criar as instituições de ensino superior, banuiu, mais uma vez, desses espaços, a memória afrodescendente escrita em forma de arte literária. Conhecer quais as causas dessa exclusão e a necessidade da sua urgente inserção nos referidos currículos universitários, na atualidade, constitui a força que move este trabalho.

A proposta de construir um projeto de pesquisa que se propõe avaliar os modos como se tem dado a (não)inclusão da literatura afrobrasileira, a partir do imperativo de um dispositivo legal nas universidades em comento, parte da constatação de que, ao longo da história brasileira, em busca de igualdade de direitos e oportunidades, um “sistemático jogo de repetições” (DELEUZE, 1988, p.27) discursivas, na forma de uma escrita afrocentrada, promovida por grupos de afrodescendentes, culminou na emergência da Lei 10.639/2003²,

¹ Tendo em vista que no próprio texto da Lei 10.639/2003 são apresentados os termos “literatura negra” e “literatura afro-brasileira”, neste trabalho serão utilizadas as expressões literatura afroidentitária, afrobrasileira, afrodescendente e afrocentrada como nomenclaturas que remetem à produção literária escrita por autores e autoras na afrodiáspora brasileira.

² Embora a Lei 10.639/2003 refira-se à memória afro-brasileira no que diz respeito à história, às artes e à literatura, o projeto desta pesquisa ocupa-se apenas da memória literária afrobrasileira, tendo em vista que o

que dispõe sobre a proteção da literatura referenciada, ao tempo em que determina a necessidade de valorização da memória afrodescendente no Brasil, que tem nessas produções uma das suas mais contundentes marcas identitárias. A consecução deste projeto se torna pertinente na medida em que se constata, na contemporaneidade, o protagonismo de uma determinada vertente da mentalidade jurídica nacional mais atuante nas relações sociais e apontando a presença de um pensamento cada vez mais complexo e relacional, pedindo que o direito e o ensino de literatura, por exemplo, estabeleçam diálogos profícuos, promovendo convergências na perspectiva da *arte como direito* na qual se pontuam as múltiplas reflexões acerca do “[...] direito à arte, à proteção do patrimônio artístico-cultural e sobre a fruição da liberdade de expressão” (CORRÊA FILHO, 2011, p.94).

Nessa perspectiva, é possível afirmar que a literatura afro-brasileira constitui um potente instrumento que, sepultando as falácias (como os mitos da democracia racial e da meritocracia) que têm balançado o País em seu “berço esplêndido”, pode fazer do Brasil uma sociedade efetivamente multiétnica e plural. Não se pode perder de vista, contudo, a advertência feita por um especialista da área jurídica quando destaca que a demanda de direitos, na atualidade, chocou-se com um Brasil despreparado, uma vez que o País, de certo modo, ainda se encontra arraigado em práticas jurisdicionais conservadoras, haja vista que “[...] a crise vivida pelo Judiciário hoje é de todos conhecida, partindo da insuficiência de recursos para a pronta tutela jurisdicional até o fenômeno do aumento das demandas, fruto da conscientização de direitos” (CORREIA, 2009, p.9). Nessa perspectiva, a (não)eficácia da aplicabilidade da Lei 10.639 se faz sentir no âmbito dessa atual conjuntura.

Para a feitura deste trabalho, é preciso levar em consideração, portanto, o conjunto de forças convergentes e divergentes que o atravessam e a ele se sobrepõem. Com efeito, não pode ser desconsiderado que a necessidade de incluir a literatura afrodiáspórica produzida num cenário que tem Gregório de Mattos, Castro Alves, Machado de Assis, Oswald de Andrade, Mário de Andrade, Cecília Meireles, Carlos Drummond de Andrade, Clarice Lispector, entre tantos outros, como ícones da “alta literatura”, contrapõe-se ao momento em que se alardeia a suposta “crise do literário”. Para alguns críticos da atual cena cultural brasileira (céticos quanto ao poder da literatura hoje), quando afirmam que é chegada a hora de despedir-se do “literário”, negando-lhe tanta prioridade e, conseqüentemente, deixando-o em “um plano secundário”, como se o capital simbólico por ele representado já não

trabalho para investigação das artes e da história demandaria investimentos mais específicos que não caberiam no escopo desta tese. Ademais, a Lei 11.645/2008 acrescenta a necessidade da inclusão da temática indígena,

influenciasse na contemporaneidade como no passado, vale destacar o pensamento esclarecedor de Dalcastagné. No ensaio intitulado “Por que precisamos de escritoras e escritores negros”, ela destaca:

É comum ouvir dizer que ninguém mais lê ou que a literatura tem pouca penetração, comparada a outras formas de expressão como a televisão, o cinema, a música ou o jornalismo. No entanto, a literatura possui uma legitimidade especial. É ela que está nos **currículos escolares**; é ela que é considerada o veículo por excelência da manifestação de nossa identidade como povo e nação. Se a literatura brasileira é lida por poucos (e, na verdade, talvez não sejam tão poucos assim), o perfil social de que desfruta é sustentado mesmo por aqueles que não a leem. O escritor ainda não perdeu a posição que obteve no século XIX. Se a literatura contribuiu historicamente para formar a identidade da nação brasileira, contribuiu seguramente para embranquecê-la. Hoje a situação mudou, mas não tanto quanto seria necessário. Muita gente escreve, mas nem tudo que é escrito ganha status de literatura: aquilo que está nas livrarias, é comentado nos jornais, vence os concursos patrocinados pelo Estado ou participa das feiras literárias, entra nos **currículos das escolas e universidades**. (Grifos nossos). (DALCASTAGNÉ, 2014, p.66-67).

Diante do que é explicitado no fragmento acima, resta saber a quem interessa disseminar a tímida inserção da literatura justamente em um momento em que diversos grupos historicamente marginalizados vêm reconstruindo suas histórias, suas memórias e identidades em forma de literatura no Brasil. Nesse prisma, vale considerar ainda, conforme destaca Cruz (2014, p.212) que, curiosamente no momento em que a literatura afro-brasileira “[...] começa a ganhar visibilidade e maior reconhecimento, [é] que a literatura com letras maiúsculas passa por outro crítico período de ‘perda de prestígio’”. Desse modo, ante um contexto epistemológico, de ditos e não ditos, da emergência frenética de discursos e contradiscursos e de uma profusão de teorias, algumas delas, por vezes, nem tão alicerçadas, faz-se necessário explicitar o que será considerado, nesta pesquisa, como literatura afrodiaspórica produzida no que se passou a chamar *nação brasileira*. Segundo Anderson (1989, p.53), diz-se que uma a nação é imaginada como comunidade “[...] porque, sem considerar a desigualdade e exploração que atualmente prevalecem em todas elas, a nação é sempre concebida como um companheirismo profundo e horizontal”, embora sejam as assimetrias, em todos os setores sociais, as principais marcas que têm caracterizado o Brasil desde a sua colonização pelos invasores portugueses.

também da maior importância, mas que não será objeto desta pesquisa por exigir um direcionamento mais específico, o que fugiria à proposta aqui estabelecida.

Desse modo, importa entender que a chamada diáspora e a literatura que dela emerge, podem ser vistas como um movimento complexo que põe as culturas dos grupos envolvidos em contato com outros grupos, o que leva a uma sistemática modificação de si mesmo e do outro e que, conseqüentemente, torna múltiplas as identidades dos grupos envolvidos. Para Bonzatto (2011, p.152), “[...] na diáspora, há algo de irreversível, uma mudança fatal e há, também, em sua formação, um processo de identidades extremamente variado, em que se envolvem solidariedades e animosidades, aproximações e reações entre os diversos grupos levados pelos deslocamentos”. Tendo em vista o relevante papel das representações literárias na formação dos imaginários dos diferentes sujeitos que compõem uma comunidade, a literatura que se autodenomina hoje afrodiáspórica, pautada, portanto, em um discurso deliberadamente afrocentrado, é:

Um conceito em construção, processo e devir. Além de segmento e linguagem, é componente de amplo encadeamento discursivo [...]. Constitui-se a partir de textos que apresentam temas, autores, linguagens, mas, sobretudo, um ponto de vista culturalmente identificado à afrodescendência. Sua presença implica redirecionamentos recepcionais e suplementos de sentido à história literária canônica. (SOUZA, 2014, p.41).

Nesse entendimento, a concepção de literatura afrodiáspórica escrita no Brasil pode ser entendida como um operador cambiante e movediço, tal qual o “Atlântico Negro” metaforizado por Paul Gilroy e, constitui-se, dessa forma, em um conceito provisório e produtivo para a ideia que pretende ser apontada nesta pesquisa. Com efeito, ele apresenta múltiplos contornos que deverão aqui ser explicitados. É cediço que a literatura afrodiáspórica escrita no Brasil recebeu, em diferentes momentos históricos, distintas classificações, e isso reflete, hoje, na visão de muitos estudiosos, a tensão que a estabilidade de um conceito (que pressupõe uma fixidez e estabilidade) sobre ela ainda congrega. É compreensível, pois, essa instabilidade em torno de uma definição estanque. O termo “afro”, quando compreendido no interior da complexidade na qual foram canonizadas as obras literárias produzidas no Brasil, como a imprimir, sob rasura, uma qualificação na literatura produzida por um grupo historicamente excluído, desestabiliza a pretensa tranquilidade de um produto cultural – a literatura – que até então era visto como apaziguador das tensões raciais plasmadas na nacionalidade, como se todos os grupos, no País, fossem tratados de forma homogênea e como se a “literatura” disseminada durante séculos nas escolas do Brasil representasse, de forma isonômica, todos os grupos étnicos nacionais – o que nunca foi verdade. Antônio Carlos “Vovô”, líder do Bloco Afro *Ilê Aiyê*, em Salvador-BA, conhecido como um

intelectual orgânico, na concepção gramsciana, refuta as distinções feitas entre negro, preto, afrodescendente, afro-brasileiro, e, portanto, da literatura negra ou afrodescendente, por acreditar que todos os sujeitos que têm ascendência africana já foram e ainda continuam sendo, em alguma medida, discriminados no Brasil, destacando ser impossível diagnosticar precisamente qual deles sofre menos preconceito. Todavia, há estudiosos da questão que discordam do pensamento daquele que foi idealizador de um dos primeiros blocos carnavalescos baianos, que levou para as ruas de Salvador a denúncia do racismo na festa momesca e tem hoje, na sede do Bloco afro, uma das principais unidades pedagógicas alternativas da Bahia em combate à discriminação racial.

A discussão sobre o conceito da literatura produzida por afro-brasileiros, por outro lado, também expõe a fratura que destrona a suposta homogeneidade dos *Movimentos Negros* no Brasil. Com efeito, vale destacar a visão de um dos poetas e ativistas negros de maior evidência no cenário brasileiro contemporâneo. Crítico da definição de literatura afrobrasileira ou afrodescendente, Luís Silva expõe a sua perspectiva sobre o tema:

Muita gente hoje, com as expressões formadas a partir do prefixo “afro”, trabalha “confortavelmente”, sem necessitar de confronto com a ideologia racista, negando-lhe a existência. Como sua prática implica o mascaramento, o racismo mantém a sua existência intocável. O que se diz inexistente funciona como um fantasma. Quando se tenta detê-lo ele desaparece. As pessoas racistas são muito hábeis em sua prática. Sabem de antemão que não se podem deixar denunciar. Dissimular é a prática transmitida de pais para filhos há séculos. Não empregar socialmente a palavra “negro” é impedir a transformação do seu significado negativo para positivo, é abortar o processo iniciado pelos próprios negros na busca de sua cidadania. Os argumentos contra a palavra aliada à consciência são os mais deslavados. O principal deles é que “consciência não tem cor”. É de se perguntar, a esse respeito, sobre a paz. Se também não tem, porque aparece sempre como branca? Um outro argumento é o de que a palavra “negro” estaria ligada a um essencialismo, como se não fosse o racismo o responsável por essencializar o branco. A palavra “negro”, ao traduzir o humano, existencializa-o, demonstra que os indivíduos e grupos se fazem na prática social. Enfim, o que existe nesse aparente jogo semântico é a vontade e o empenho para se manter as coisas como elas estão nas relações raciais no Brasil: branco discriminando como se fosse normal, negro anestesiado, com medo de reagir, e mestiço fazendo o jogo da omissão, em busca das vantagens de se sentir branco. (CUTI, 2010, p.19).

Não se perde de vista, na realização deste trabalho, que raça sempre foi e continua sendo um operador conceitual fundamentalmente político e, nessa perspectiva, a pesquisa adota a expressão literatura afrodiaspórica produzida no Brasil, entendida como as produções estéticas escritas por autoras e autores negros que consubstanciam as formas culturais

estereofônicas, bilíngues ou bifocais originadas pelos negros dispersos nas estruturas de sentimento, produção, comunicação e memória – chamado “mundo atlântico negro” (GILROY, 2001, p.35) e construída como resposta aos vários tipos de limitações, discriminações, exclusões e preconceitos impostos pela cultura intelectual branca e racista, tendo como principal meta expor a temática da condição de ser negro no Brasil por meio de uma posição deliberadamente artística e política, objetivando a desconstrução de estereótipos disseminados acerca desses grupos étnicorraciais e, simultaneamente, a reconstrução de imagens outras para os referidos grupos marginalizados. Para Rancièr (1995, p.8), “[...] escrever não pode ser realizado sem significar, sem a busca de sentidos, pois a política divide ocupações [e, por isso] a escrita é política porque re-divide os corpos”. Assim, a literatura afrodiaspórica no Brasil forma um corpo aroliterário que busca reunir o que a injustiça e o racismo tentaram separar, recolocando a produção textual estética e estrategicamente escrita por esse grupo de pessoas no âmbito de uma:

Fluidez literária e que, por isso, vale-se de seus dispositivos ancestrais (beleza, ritmo, gênero, religiosidade, negociação, gíngua, encantamento, organização, ironia, coalizão, criatividade, combatividade, sagacidade, diversidade, inovação, tradição, rito, corpo, poética e contemporaneidade), [um] reencontro consigo mesmo, na dimensão coletiva da vivência ancestral, que tanto nos atravessa quanto tecemos nas micropolíticas do dia a dia e na macroestrutura do enredamento tempo-espaco. (OLIVEIRA, 2014, p.30).

A perspectiva da literatura afrobrasileira nesse diapasão desconstrói argumentos historicamente disseminados que tentaram desqualificar a luta dos afrodescendentes no País, tais como o de que a produção afrocultural pauta-se apenas no corpo e não no intelecto; de que o povo negro foi conivente com a estrutura escravocrata no País e, por isso, não houve resistência ao sistema de dominação e, mais recentemente, que a referida Lei 10.639 foi um ato de munificência do Estado para com os afrobrasileiros. Na lógica colonial racista brasileira, foi estabelecido o lugar da barbárie para o indígena, os limites do corpo para o afrodescendente e o espaço da intelectualidade para o branco, tendo em vista que, para justificar a dominação racial, forjou-se o conceito de raças humanas, pressupondo uma hierarquia em cujo topo estava o branco e, na base, estariam os povos africanos e outros de pele escura, como os aborígines, vistos como atrasados e selvagens. Segundo Quijano, da perspectiva eurocêntrica, certas raças são condenadas como inferiores por não serem sujeitos racionais. São objetos de estudo, corpo em consequência, mais próximos da natureza. Em certo sentido, isto os converte em domináveis e exploráveis. De acordo com o mito do estado

de natureza e da cadeia do processo civilizatório que culmina na civilização europeia, algumas raças – negros (ou africanos), índios, oliváceos, amarelos (ou asiáticos) e nessa sequência – estão mais próximas da natureza que os brancos: “[...] Somente desta perspectiva peculiar foi possível que os povos não europeus fossem considerados, virtualmente até a Segunda Guerra Mundial, antes de tudo como objeto de conhecimento e de dominação/exploração pelos europeus” (QUIJANO, 2005, p.240). Em contraponto a essa visão simplista e maniqueísta, deve-se ressaltar que as escritoras e escritores afrodescendentes aqui mencionados não serão tratados nem como vítimas nem como heróis, mas como sujeitos das suas histórias que interagem com os sistemas que estão envolvidos e criam, estratégica e inteligentemente, respostas para as demandas que tais sistemas lhes impõem.

Diante das discussões em torno do termo que melhor caracterizaria a literatura produzida pelos afrodescendentes, é, sem dúvida, o professor Eduardo Duarte, organizador da coletânea intitulada *Literatura e afrodescendência* (na qual são resgatadas as obras de mais de cem autores e autoras afrobrasileiros do passado e do presente), quem traz uma reflexão plausível para essa questão, sem perder de vista as múltiplas forças que o conceito congestionam. Para além de outras considerações sobre o tema, ele acertadamente afirma que “[...] a particularidade da literatura afrobrasileira está em sua dupla dimensão: não pertencer à literatura brasileira e, simultaneamente, fazer parte dela” (DUARTE, 2014, p.247). Por meio desse conceito de literatura afrodiaspórica, será avaliada a emergência de uma complexa rede de interditos e preterições que, em que pese as suas fortalezas, não foram capazes de exterminar as *Letras Negras* que ganharam corpo, em âmbito oficial, no limiar do terceiro milênio, embora ainda estejam excluídas do sistema oficial de ensino no Brasil. Tal resistência, conduzida historicamente pelos afro-brasileiros, é vista como a principal causa que fez do comando jurídico a arma oficial que impõe ao Estado Brasileiro, por meio de diversas negociações nem sempre tranquilas, o dever de ser o principal guardião – ainda que formal – da memória literária do povo afrodescendente. O Estado não poderia obrigar o ensino de uma literatura inexistente! Se o Estado sanciona uma lei federal é porque ele mesmo reconhece que existe essa literatura que, no texto escrito da Lei, é chamada de *literatura negra*. Ao tentar preencher, em forma de lei, essa lacuna no repertório cultural da nação, o Estado Democrático de Direito Brasileiro reconhece a sua parcela de culpa diante de um crime histórico e dá anuência a um imperativo jurídico que intenciona, ao fim e ao cabo, uma reparação histórica para os grupos étnicos que foram marginalizados.

O presente trabalho, ao refletir acerca das obras aqui analisadas e a sua ausência nos currículos das universidades estaduais nordestinas no presente e nos sistemas de ensino

pretéritos, problematiza a falácia dos discursos críticos ditos oficiais e flagra a literatura afrodescendente como expressivo corpo escritural que faz emergir o referido dispositivo jurídico, tendo em vista que, nesse caso, a busca da reparação pelos grupos afrodescendentes, constitui-se mais que um mero direito histórico, mas, sobretudo, uma obrigação diante de uma sociedade ainda fortemente racista. Constitui-se, portanto, em uma luta que tem na sua razão de ser o combate aos vários tipos de opressão que ainda persistem na sociedade brasileira. Lutar para fazer valer a Lei 10.639, na contemporaneidade, corporifica a força motriz da agenda histórica desse grupo historicamente marginalizado. Então, na perspectiva de conquista de direito como fruto de um embate histórico:

A luta não é, pois, um elemento estranho ao direito, mas sim uma parte integrante de sua natureza e uma condição de sua idéia. Todo direito no mundo foi adquirido pela luta; esses princípios de direito que estão hoje em vigor foi indispensável impô-los pela luta àqueles que não os aceitavam; assim, todo o direito, tanto o de um povo, como o de um indivíduo, pressupõe que estão o indivíduo e o povo dispostos a defendê-lo. O direito não é uma idéia lógica, porém idéia de força; é a razão porque a justiça, que sustenta em uma das mãos a balança em que pesa o direito, empunha na outra a espada que serve para fazê-lo valer. A espada sem a balança é a força bruta, a balança sem a espada é o direito impotente; completam-se mutuamente: e, na realidade, o direito só reina quando a força dispendida pela justiça para empunhar a espada corresponde à habilidade que emprega em manejar a balança. O direito é o trabalho sem tréguas, e não somente o trabalho dos poderes públicos, mas sim, o de todo o povo.

(IHERING, 2010, p.28).

No sentido de uma literatura que sinaliza e denuncia, concomitantemente, sua presença e ausência na esfera cultural e educacional brasileira que se buscará as lentes por meio das quais serão discutidas as ideias de lei, currículo, universidade e cânone literário, apresentadas ao longo desta investigação. Nesse sentido, a ideia de literatura afrodiáspórica no Brasil pode ser vista como um conceito gerador, por meio do qual se tentará diagnosticar um sistema político que, em nome da educação formal, deformou consciências e excluiu grupos étnicos dos lugares de poder e, portanto, das decisões que passariam a ser tomadas na história nacional.

Na estruturação analítica deste trabalho, a pesquisa apresenta três cenas fundamentais, constituídas em cenários distintos da história cultural brasileira, a fim de verificar em que medida as repetições e ausências nelas apresentadas foram capazes de promover a emergência da diferença da escrita afroidentitária e da exigência de outra realidade no que concerne à recepção das literaturas destacadas nas matrizes curriculares referenciadas. A expressão cena

será tomada no sentido dado pelo escritor francês Guénoum (2005, p. 102), para quem a cena pode ser entendida como “[...] a capacidade de pôr algo em jogo, possibilitando o movimento de passagem para o jogo, viabilizado pelo gesto de mostrar a coisa em si”³. De fato, quando se examina, de forma minuciosa – para desgosto dos críticos tradicionais da chamada literatura brasileira – a massa discursiva composta por escritoras e escritores negros, no âmbito da historiografia literária nacional não canônica, salta aos olhos a força que vem mantendo, ao longo do tempo, a escrita afroidentitária que, embora ausente dos circuitos ditos “oficiais”, ainda se presentifica, sobretudo quando se sabe, como bem ressalta Gilberto Freyre que “[...] vieram da África donas de casa para seus colonos sem mulher branca, técnicos para a minas, artífices em ferro, negros entendidos na criação de gado e na indústria pastoril, comerciantes de pano e sabão, mestres sacerdotes e tiradores de reza maometanos” (FREYRE, 2001, p.365). Com efeito, as múltiplas interconexões que se deram em terras brasileiras, a partir do contato desses diversos grupos, ainda estão para ser escritas. O presente trabalho, por conseguinte, pretende ser parte da constatação dessa textualidade e oferecer subsídios para que essa importante produção seja inserida nos currículos universitários, por meio dos quais se formam os futuros docentes, capazes de alterar ou manter o cenário ainda excludente e racializado do Brasil contemporâneo.

Assim, a primeira cena, a ser apresentada no Capítulo 1, apresenta, no tablado discursivo da investigação desta pesquisa, as ementas relativas a todo o conteúdo referente ao ensino de Literatura Brasileira do Curso de Licenciatura em Letras da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), localizada em um dos Estados mais pobres do Nordeste, primeira região do Brasil onde começaram a ser disseminadas as marcas que imprimiriam a subalternidade às mentes brasileiras. Os conteúdos apresentados no programa configuram um retrato velho, envolto numa moldura antiga e que, de tão desbotado, contrasta com as cores de um novo tempo. Ao destacar a inadequação do conteúdo, plasmado numa fotografia estranha ao contexto contemporâneo, a pesquisa busca refletir acerca da genealogia do sistema escolar nacional que mantém, no seu programa, a degenerescência de uma abordagem educacional arcaica, como a querer impedir a emergência de novas conquistas.

A pesquisa constata que a manutenção do conteúdo passadista numa instituição universitária que, em tese, deveria, num mundo de constantes mutações, representar o *avant-garde* do conhecimento, demonstra, pelo contrário, o que há de mais conservador no ensino de literatura, numa nítida tentativa de apagamento das forças históricas que se têm insurgido

³ Tradução do original feita pelo Autor desta tese para fins deste trabalho.

contra as exclusões de grupos indesejados, tais como as representações discursivas existentes nas literaturas afrodiáspóricas que configuraram o passado brasileiro. Para comprovação de que houve no passado brasileiro pré-abolicionista a existência de uma literatura significativa, oposta às representações elitistas e excludentes, a pesquisa examina as obras de Luís Gama (1859) e de Maria Firmina dos Reis (1859), coincidentemente também professora, os quais ousaram escrever acerca dos afrobrasileiros por meio de um ponto de vista afroidentificado, utilizando-se dos procedimentos literários disponíveis e desconstruindo estereótipos já plasmadas no imaginário cultural brasileiro, sendo impedidos de terem seus livros difundidos por meio dos espaços ditos oficiais dos quais a escola é o principal exemplo. O capítulo ainda destaca que, mesmo antes de se pensar o sistema universitário no Brasil, já havia uma importante escrita que retratava a diversidade étnica nacional e a ausência dessas produções no interior do sistema de ensino que ora se delineava, na época, configura a deliberada exclusão a que foi submetido o grupo afrobrasileiro no território nacional.

Após apresentar o itinerário discursivo afrodiáspórico que compõe, paralelamente, o cenário literário brasileiro do passado, surge, então, a troca dos atos no teatro performativo da cena sociocultural brasileira! Nesse prisma, a entrada da segunda cena sofre intempéries... Como numa corrida, na qual o atleta passa a tocha para o corredor subsequente, a literatura afrodiáspórica inaugurada por Gama e Reis encontra empecilhos para a sua jornada na arena cultural nacional. Num jogo que caracteriza a história da dominação brasileira, as forças midiáticas controladas por grupos influentes elegem, na passagem temporal, a literatura de Jorge Amado para fazer as vezes do discurso afrocentrado, lançando no limbo as produções de autores afrodescendentes que, com propriedade, sensibilidade e experiência, tematizaram os infortúnios, lutas e resistências da população afrobrasileira. Nesse entendimento, a pesquisa elege algumas obras representativas do escritor baiano que, levadas à televisão e ao cinema, folclorizaram e estereotiparam a cultura afrodiáspórica na Bahia (com o maior contingente afrodescendente), e posteriormente ao Brasil, expondo uma ambivalência sobre a questão racial no País: os afrodescendentes são descritos na obra de Amado sem que sua condição subalternizada seja modificada. É nesse lastro complexo e paradoxal que será performatizado o Capítulo 2, quando se examinam as obras de um autor afrodescendente contemporâneo, José Carlos Limeira, e uma autora afrodescendente, também contemporânea, Cidinha da Silva, ambos atuantes no cenário nacional, mas que sofrem resistências quanto à recepção de suas obras, sufocadas num ambiente marcado pelo exótico e caricatural, amplamente disseminados nas narrativas amadianas e naturalizadas na mentalidade nacional. Ao apontar a força e relevância da literatura produzida por esses dois escritores na atualidade,

o trabalho destaca em que medida os seus textos dialogam e atualizam as demandas das obras primeiras e, mesmo com as dificuldades apontadas com a recepção, como esses discursos tangenciam-se no que diz respeito ao aspecto afroidentitário. O capítulo evidencia que, embora existam e se façam presentes com suas obras atuais, esses autores ainda são sistematicamente excluídos dos espaços institucionais e têm nos eventos alternativos a possibilidade de se fazer conhecer e disseminar as suas artes afroliterárias.

Por fim, com um cenário literário afrodiáspórico já fortemente diagnosticado, a terceira cena, ao retomar o diálogo com a primeira, procura refletir acerca dos currículos das universidades estaduais do Nordeste em um novo tempo e busca entender a intrigante ausência de uma literatura afrodiáspórica em suas matrizes curriculares, num cenário contemporâneo nacional, marcado por profundas mudanças, mas que, contraditoriamente, insiste em manter invisibilizada uma literatura que representa a memória e a atuação histórica de um dos principais grupos formadores da cultura brasileira mesmo com o advento de um comando jurídico federal que obriga o ensino dessa literatura, historicamente negada, nas instituições oficiais de ensino no Brasil. Cotejou-se a ineficácia da lei 10.639/2003 no Brasil com a experiência da *Loi Taubira*, sancionada na França no ano de 2001, a qual, ao reconhecer a escravidão como crime contra à humanidade, propôs a mudança de currículo nos cursos de História, o que, diferentemente da realidade da realidade das universidades nordestinas em tela, foi ampla e prontamente atendido e conduzido pelo Estado francês.

Ao estabelecer essa rota investigativa, a pesquisa procura elucidar as forças que emanam dessas três cenas e os tipos de estratégias políticas que o uso da literatura afrodiáspórica, em diferentes épocas e contextos, evidencia. A hipótese aqui levantada é a de que a Lei sancionada em janeiro de 2003 traz a força de sua ambivalência na medida em que ela emerge como liame entre os vértices das cenas analisadas, ao tempo em que expõe a visível incapacidade de a universidade (e, conseqüentemente, das escolas), na sua formatação institucionalizada, dar cabo dos anseios que as cenas afroliterárias encerram: o insistente desvio do estudo de obras que desmascaram a concepção oficial e demagógica do Brasil ainda apegado ao mito da democracia racial, que tem na educação tradicional um dos seus mais autênticos sustentáculos. Somente o estudo das forças ambivalentes e paradoxais que obnubilaram a escrita da historiografia nacional serão capazes de conceder o laço teórico necessário para compreender como o Brasil pôde, durante séculos, ocultar uma literatura tão importante para a memória brasileira e que novo momento é esse que ora se descortina no País.

A ideia de ambivalência será utilizada no modo entendido por Bhabha (1998, p.106), que vê “[...] a função da ambivalência como uma das estratégias discursivas e psíquicas mais significativas do poder discriminatório”. Para verticalizar essa discussão, foi valioso o estudo do texto “Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro”, de Silva Jr. (2000, p.360), para quem “[...] a função do Poder Judiciário no Brasil foi basicamente legitimar e institucionalizar os interesses dos brancos brasileiros, ao mesmo tempo em que servia de instrumento de controle sobre o corpo e a mente da população negra brasileira”. Ademais, será ainda necessário considerar, à altura das análises aqui propostas que, antes da Segunda Guerra, o racismo no mundo era aceito socialmente, amparado politicamente, apoiado economicamente, justificado intelectualmente e tolerado legalmente. Assim, embora alguns afrodescendentes já expressassem uma escrita, essa produção não era aceita como legítima. Segundo Dante Moreira Leite (2002, p.36), “[...] o racismo, antes de ser uma ideologia para justificar a conquista de outros povos, foi muitas vezes uma forma de justificar diferenças entre classes”.

Para o investimento neste trabalho, as discussões se valeram ainda de uma teia de operadores conceituais, utilizada por uma rede discursiva de teóricos como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Derrida, Silviano Santiago, Paulo Freire, Boaventura Santos, bem como de pensadores que, pautados nessa esteira pós-estruturalista, permitem avaliar a condição afrodiaspórica, como Stuart Hall, Homi Bhabha e Anthony Appiah. Como poderá ser apreendido na leitura dos capítulos que se seguem, a pesquisa optou por uma metodologia multifacetada que se vale da *episteme* de fontes historicamente particularizadas nas chamadas “disciplinas” como a história, a literatura, o direito, a psicanálise, a sociologia, a filosofia, mas que, neste projeto, se irmanam e dialogam na busca de um só propósito: o escrutínio da sistemática tentativa de apagamento da literatura afrodiaspórica nos currículos escolares do Brasil, na força que a tornou evidente e, portanto, na constatação da emergência de necessidade de reparação de uma memória que tem na literatura afrobrasileira um dos seus maiores e mais ricos depositários.

Será possível observar que os capítulos foram construídos de modo a se destacar a interconexão discursiva neles estabelecida, partindo da premissa de que a resistência negra contra a escravidão em terras brasileiras pode ser diagnosticada na travessia mesmo do *Atlântico Negro* quando muitos africanos preferiram o suicídio à escravidão em terras estrangeiras e ainda hoje quando da existência de uma Lei que obriga o ensino dessa literatura e, passada mais de uma década, universidades importantes se negam a introduzi-la em seus programas curriculares. Ademais, a pesquisa ressalta como esse ímpeto de resistência, escrito

na memória afrodescendente, foi levado a cabo nos movimentos e revoltas no Brasil escravagista e na contemporaneidade de um Brasil dito democrático. Essa mirada interpretativa pretende evidenciar a existência plausível de uma rede afrodiaspórica que, por meio do seu poder incontestado de escrita, se interconecta desde sempre à procura de liberdade e dignidade em um Brasil historicamente racista e excludente. Cabe ressaltar que a feitura das partes que compõem este trabalho não impede, contudo, que cada capítulo seja avaliado separadamente, posto que cada um contém, em si, a sua própria força e o seu mecanismo interno de articulação e reflexão.

CAPÍTULO 1

A “EMERGÊNCIA” DE UMA NOVA LEI E O PERIGO DO “VINHO NOVO EM ODRES VELHOS”

1.1 UM “RETRATO” DO PRESENTE QUE REVELA TRAMAS DO PASSADO

No ementário da disciplina Literatura Brasileira, da Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), que compõe o estudo completo da referida cadeira, a ser feita pelos futuros docentes durante todo o curso de Licenciatura em Letras, é possível ler:

Estudo teórico e prático do Quinhentismo, Barroco, Arcadismo e Romantismo. Estudo da Poesia Brasileira: aspectos evolutivos, temáticos e contextualização histórica, com ênfase na análise dos poetas e textos mais significativos.

(Literatura Brasileira I, UNEAL sem.IV, 2012, p.58)

Estudo teórico e prático do Realismo/Naturalismo, Parnasianismo, Simbolismo. Estudo da narrativa curta: tipologia das formas, contextos históricos e análise dos autores e textos mais significativos.

(Literatura Brasileira II, UNEAL sem.V, 2012, p.67)

Estudo teórico e prático do Pré-modernismo, Modernismo e Pós-modernismo, com ênfase nos literatos e na análise de textos mais significativos.

(Literatura Brasileira III, UNEAL sem.VI, 2012, p.71)

Estudo teórico e prático da literatura contemporânea. Estudo do teatro: formação e desenvolvimento do gênero no Brasil, com ênfase na análise teórico-crítica de temas e formas nas produções dos dramaturgos mais significativos.

(“Literatura Brasileira IV”, UNEAL sem.VII, 2012, p.79)

Em artigo intitulado “Presença do racismo em livros didáticos *versus* Formação de identidades”, Watthier (2014) ressalta que “[...] o ambiente escolar é um local que exerce influência intelectual e cidadã sobre um indivíduo, vindo a afetar a formação da identidade dos alunos [e, que], o fato de o tema da diversidade étnico-racial não ser abordado na sala de aula, acarreta na não-valorização da pessoa negra pela sociedade”. De fato, o principal problema do quadro acima exposto é que a Universidade Estadual de Alagoas não está sozinha no que diz respeito ao espectro do seu programa de ensino e, por conseguinte, da sonegação criminosa de um conteúdo valioso para o seu público. Outras doze universidades estaduais do Nordeste, como se mostrará, seguem, em maior ou menor proporção, essa onda

conteudística ultrapassada com relação ao ensino de Literatura nos cursos de Letras. Não é possível entender esse quadro hoje sem se voltar para a história do ensino oficial no Brasil. Estudos recentes têm demonstrado que, todas as vezes que os grupos historicamente perseguidos e excluídos buscam seus direitos e liberdades, as classes conservadoras, em contrapartida, apresentam, por diversos meios, suas estratégias de promover o retrocesso. Com efeito, a manutenção do quadro em tela suscita diversos questionamentos. Um deles seria: como modificar a marcha da educação em uma sociedade? Tendo em vista que essa marcha, ao invés de levar a uma mentalidade libertária dos indivíduos, produz entraves e conservadorismos, como o Estado pode intervir para que a escola produza cidadãos conscientes de seus direitos em busca da conquista de seus espaços dentro de uma comunidade?

Os estudos da *Ciência Política* têm demonstrado o poder de intervenção do Estado sobre os sujeitos. Às vezes mais, por vezes, menos, mas sempre estabelecendo formas de regulação. Do ponto de vista jurídico, uma lei somente emerge no seio de uma comunidade quando se objetiva disciplinar condutas, em busca do interesse comum, de modo a proporcionar uma coexistência politicamente saudável entre os membros da sociedade. Nesse contexto, uma lei pode ser entendida como um imperativo genérico, justo e perene, que exprime a vontade soberana do Estado, a quem todos, indistintamente, são submetidos. Diante da consciência histórica do Estado racista brasileiro, é pertinente o questionamento: por que e para que se constitui uma lei que obriga o ensino da literatura afrobrasileira nas escolas do Brasil, se, em princípio, a “literatura nacional” deveria fazer parte da grade escolar? Como um dispositivo jurídico teria o poder de rearticular forças que foram tacitamente desconectadas pela reiteração da história? De fato, ao obrigar o ensino da literatura produzida por afrodescendentes, o dispositivo legal aponta para a quebra de um tabu que até então, apesar de existente, vinha sendo intocável na tradição escolar nacional: o racismo histórico que se desenvolveu no seio da sociedade brasileira com a permissão (explícita, às vezes e, de outras formas, velada) do próprio Estado.

Ao discutir a emergência e a aplicabilidade de uma lei em *Teoria dos direitos fundamentais*, Alexy (2011) chama a atenção para um detalhe curioso. Para ele, “[...] a não aplicação da lei não implica na renúncia do Estado em atribuir-lhe efeito, pois a lei só pode ser revogada por outra lei” (ALEXY, 2011, p.143), sinalizando a discussão para questão do fator tempo. Esse fator toma relevo nessa pesquisa, tendo em vista que a Lei 10.630, sancionada em 2003 e prestes a completar quase quinze anos, ainda não tem sua

aplicabilidade nas universidades nordestinas como se já tivera sido revogado por outra lei tácita: o racismo institucional que somente tem criado dificuldades para sua implementação.

Com o intuito de conhecer quais as potencialidades da Lei e como o histórico racismo brasileiro tem inibido a sua eficácia, é preciso voltar o olhar da pesquisa para os modos excludentes pelos quais se deu a construção do que hoje se chama “ensino público nacional”, destacando, de antemão, que o presente trabalho não intenta fazer um rastreamento curricular do ensino de literatura nas universidades brasileiras, mas, especificamente, de modo arqueológico, apontar o que pode ter gerado a inadequação dos programas dos Cursos de Letras das universidades nordestinas quanto à aplicabilidade da Lei 10.639/2003 no presente século. Faz-se necessária uma reflexão sobre a história na universidade do Brasil, a fim de entender como se constituiu esse esvaziamento literário nas universidades de uma região, que ainda é tida como uma das mais desprezadas e esquecidas no País, e que possui um expressivo número de afrodescendentes em seus Estados. É mister, pois, nessa perspectiva, buscar as marcas genealógicas que articulam Lei *versus* Ensino no Brasil.

1.2 A EDUCAÇÃO BRASILEIRA E A GENEALOGIA DO RACISMO INSTITUCIONAL

O saber acerca daquilo que é conhecido como “literário”⁴ no País está intimamente ligado ao ensino, à escola. Por seu turno, a história da educação escolar brasileira vincula-se diretamente aos modos como seu deu, na Região Nordeste, a primeira a ser explorada pelos invasores, a colonização nas terras brasileiras. É ponto pacífico entre estudiosos da contemporaneidade que o conjunto de narrativas atribuídas ao territorial conhecido hoje como Brasil faz parte de uma competente invenção histórica que teve, nos detentores dos discursos dominantes, os principais articuladores da versão que lhes foi mais conveniente para a manutenção do poder. Isso não significa que os eventos históricos que efetivamente ocorreram nessa temporalidade, como a chegada dos invasores portugueses à Bahia, em 1500, a independência, em 1822 e a abolição da escravatura, em 1888, por exemplo, devam ser desprezados, mas que, precisam, sim, ser reavaliados sob diferentes perspectivas, tendo em vista que todo narrador elege os fatos a serem contados.

⁴ Com base nos estudos feitos por Jacques Derrida (1976: 2000), entende-se que, sob a ótica do pensador francês, na contemporaneidade, algumas palavras são postas em suspensão, tendo em vista que o seu uso automatizado engessou sobre elas significações marcadamente excludentes. Nesse sentido, a escolha por utilizar, nesta tese, algumas expressões entre aspas mostra que tais termos estão sendo pensados numa perspectiva crítica, de rasura.

O período historicamente denominado Brasil Colônia, no qual o País esteve sob domínio de Portugal, compreende os anos de 1500 até 1822. A corte real portuguesa trouxe consigo juizes, que formaram o que passou a ser chamado “Casa da Justiça da Corte”. Avaliando essa questão no artigo “A estrutura jurídica no Brasil colonial: criação, ordenação e implementação”, Cezario (2011) assinala que “[...] o sistema jurídico colonial brasileiro serviu tão somente como instrumento de manutenção do poder imperial português; onde não havia uma justiça plena e igualitária como a ‘conhecemos’ nos dias modernos”, acrescentando que “[...] durante o período colonial, os bacharéis brasileiros eram preparados e treinados para servir aos interesses da administração colonial”. Não é difícil concluir que, nesse período, marcado por uma postura europeia etnocêntrica, não há que se falar em equidade nas relações institucionais, seja ela jurídica ou educacional. Restava impossibilitado, portanto, dentro dessa formatação política, espaço para a relação dialética com a alteridade. Fica patente que, nessa etapa da constituição cultural brasileira, não existiu qualquer possibilidade de diálogo com a cosmovisão do Outro, tendo em vista que a proposta portuguesa era impor os seus traços culturais como o maior bem a ser adquirido pelos grupos subalternizados.

Com o advento da chamada “independência” do Brasil, a situação de exclusão e menosprezo à cultura diferente da europeia foi mantida no País. Fazendo uma análise desse período, no ensaio “O Império e as tentativas de organização da educação nacional: 1882-1889”, Nascimento (2006, p.86) destaca:

No final do Império, o quadro geral do ensino era de poucas Instituições Escolares, com apenas alguns liceus províncias nas capitais, colégios privados bem instalados nas principais cidades, cursos normais em quantidade insatisfatórias para as necessidades do país. Alguns cursos superiores que garantiam o projeto de formação (médicos, advogados, de políticos e jornalistas). Identificando o grande abismo educacional entre a maioria da população brasileira que, quando muito, tinham uma casa e uma escola, com uma professora leiga para ensinar os pobres brasileiros excluídos do interesse do Governo Imperial.

Essa situação terminou por imprimir contornos bastante específicos à cultura nacional, o que influenciou, sobremaneira, a educação brasileira daí formada. A prática racista instituiu no País um ensino formal pautado na exclusão de grupos étnicos dos lugares do saber privilegiado pelas classes dominantes. De acordo com Gomes (2003, p.447), é preciso destacar que “[...] ao longo dos séculos XVII e XVIII, paulatinamente, escravidão vira

Desse modo, ao pôr em xeque sua disposição tradicional, desconstrói-se as referidas palavras, designando-as como espaços de um intenso e contínuo embate político.

sinônimo de escravidão africana”. Com efeito, não é infundado afirmar que, de todos os malefícios que a escravidão imprime, um dos mais nefastos é a desumanização que ela impõe ao indivíduo escravizado. No que se refere ao período de colonização no Brasil, que teve na mão escrava a base do seu alicerce, é preciso compreendê-lo, conforme ensina Bhabha (1998, p.110), que “[...] o objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução”. Dessa forma, não há que se falar em escolas públicas nos primeiros momentos da colonização brasileira, pois, nessa época, havia uma explícita segregação de grupos que eram ensinados para administrar e grupos destinados ao trabalho desprestigiado.

Após cinco décadas de invasão, os jesuítas começaram a catequizar os habitantes por meio do ensino ideológico e de base excludente. Enquanto as elites locais eram doutrinadas para o trabalho intelectual, aos negros e índios restavam os trabalhos braçais, próprios para os subalternizados, posição prontamente justificada pelos religiosos. No artigo intitulado “A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa linguística universitária”, Fiorin (2006) destaca um fato revelador das práticas excludentes utilizadas pelos grupos dominantes do Brasil. Ao refletir acerca do período, posterior, de inserção das universidades no País, ele assinala:

Como o estado de São Paulo é um dos dois estados brasileiros que recebeu o maior número de imigrantes italianos, a cadeira de italiano vai interessar-se, de um lado, pela influência da literatura italiana nos poetas árcades brasileiros e, de outro, pelo português falado pelos imigrantes, que constituía uma espécie de língua ítalo-brasileira. (FIORIN, 2006, p.21).

Vale acrescentar que esse mesmo cuidado não houve nos primórdios do ensino em Salvador, primeira Capital do Brasil, na qual havia uma população expressiva de afrodescendentes, com língua e cultura fortemente sedimentadas e cristalizadas. Todo o período colonial foi marcado com uma sistemática exclusão, do âmbito escolar, de tudo aquilo que não pertencia à cultura europeia. A postura não foi diferente nos anos que se seguiram. Data de 25 de março de 1824 a outorga, por D. Pedro I, da primeira Constituição brasileira, sem que, para isso, houvesse a consulta a qualquer partido político ou mesmo à Assembleia Constituinte. Com base na história colonial do País, não é necessário muito esforço para se concluir o grau de arbitrariedade do poder político local. Ademais, tendo em vista que a primeira Constituição fora antecedida pelas denominadas Ordenações do Reino – as Afonsinas (1446-1521), as Manoelinas (1521-1603) e as Filipinas (16603-1830) – nas quais

os escravos eram vistos como coisas, desprovidos de direitos (embora para efeito de consecução penal fosse considerado humano e, portanto, responsável), é possível entender com facilidade qual posição a elite dominante dispensava aos afrodescendentes. Vem dessa época o discurso racista que foi internalizado e disseminado por muitos brasileiros. É de Fanon (2014, p.5) o seguinte pensamento:

O mundo colonial é um mundo compartimentado. Sem dúvida que é inútil, no plano da descrição, recordar a existência de cidades indígenas e cidades europeias, de escolas para indígenas e escolas para europeus, assim como não adianta nada recordar o *apartheid* na África do Sul. Não obstante, se penetrarmos na intimidade dessa separação em compartimentos, poderemos pelo menos pôr em evidência algumas das linhas de força que ela comporta. Esta visão do mundo colonial, da sua distribuição, da sua disposição geográfica, permite-nos delimitar os ângulos a partir dos quais se reorganizará a sociedade descolonizada. O mundo colonizado é um mundo dividido em dois. A linha divisória, a fronteira, está indicada pelos quartéis e pelos postos da polícia. Nas colônias, o interlocutor válido e institucional do colonizado, o porta-voz do colono e do regime de opressão é o polícia e o soldado. Nas sociedades de tipo capitalista, o ensino, religioso ou laico, a formação de princípios morais transmitidos de pais para filhos, a honestidade exemplar de trabalhadores condecorados após cinquenta anos de bons e leais serviços, o amor encorajado pela harmonia e pela prudência, essas formas estéticas do respeito à ordem estabelecida criam em redor do explorado uma atmosfera de submissão.

Com o poder concentrado nas mãos do imperador e com um sistema eleitoral no qual somente os ricos poderiam mandar, uma vez que o voto era baseado em renda, a primeira Lei Constitucional Brasileira fundamenta-se em um sistema que garante os interesses dos grupos dominantes. Pautada, portanto, nas desigualdades, essa Constituição estava longe de cumprir qualquer ideal de isonomia entre os indivíduos que compunham a população brasileira. Não é de hoje que o discurso sobre “cidadania” é tão nebuloso. De fato, na referida Carta, embora estabelecesse, em seu art. 179, XXXII, a “instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos”, o mesmo documento, no art.6, destaca enfaticamente:

São Cidadãos Brasileiros: I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingenuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação; II. Os filhos de pai Brasileiro, e os illegitimos de mãe Brasileira, nascidos em paiz estrangeiro, que vierem estabelecer domicilio no Imperio; III. Os filhos de pai Brasileiro, que estivesse em paiz estrangeiro em serviço do Imperio, embora elles não venham estabelecer domicilio no Brazil; IV. Todos os nascidos em Portugal, e suas Possessões, que sendo já residentes no Brazil na época, em que se proclamou a Independencia nas Provincias, onde habitavam, adheriram á esta expressa, ou tacitamente pela continuação da sua residência; V. Os estrangeiros naturalizados, qualquer que seja a sua Religião. A Lei

determinará as qualidades precisas, para se obter Carta de naturalização. (BRASIL, [1824]2012)

Diante do quadro instituído, é possível constatar que essa mesma Constituição não considerava os escravos como cidadãos, os quais constituíam grande parte da população naquele período. No entanto, o que os mandatários não pretendiam enxergar é que, embora a escravidão tivesse sido um fato histórico decisivo e irreversível, “[...] os ex-cativos traziam de suas experiências anteriores um aprendizado social que instruía o sentido de liberdade, construindo muitas vezes a partir de noções de subsistência e padrões de organização social distintos dos quais eram imaginados pelas classes dominantes” (WISSENBACH, 1998, p.52). Foi diante desse sistema opressor e excludente que muitos afrobrasileiros escreveram suas obras estéticas e políticas, haja vista que a literatura produzida por esses grupos marginalizados no Brasil “[...] provém da necessidade imperiosa e angustiante de reencontrar os valores autóctones destruídos, da necessidade de se readaptar ao seu meio, da necessidade de criar a sua presença no mundo” (MARGARIDO, 1980, p.81).

Souza e Santana ressaltam que o direito à educação, desde 1948, fora previsto na Declaração Universal dos Direitos Humanos, quando da sua adoção pela Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU), sendo, portanto, um direito humano. Contudo, “[...] ao que parece, o Estado Brasileiro despertou, mesmo tardiamente, para priorizar o direito à educação a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (CF/88)” e que “[...] os legisladores, após a redemocratização, trouxeram ao povo brasileiro a educação enquanto um direito social” (SOUZA; SANTANA, 2009). Dito isso, é possível entender como é relativamente novo o olhar do Estado brasileiro para um direito fundamental e como esse novo gesto estatal esbarra em um profundo pensamento excludente ainda fortemente arraigado no sistema sociocultural brasileiro. Eis o embate. Eis a formulação do grande impasse para a construção de novos paradigmas.

No livro “Educação literária como metáfora social”, Leahy-Dios (2000, p.27) observa que a educação escolar é uma atividade ligada à sociedade e relacionada a cada aspecto da mudança de estruturas sociais, relações, ideais, destacando que “[...] até mesmo derrotas militares têm sido associadas a objetivos e alcances educacionais”. Compreende-se que construir uma literatura afrocentrada, desconstruindo o olhar excludente dos dominadores brancos acerca da produção da alteridade, constituiu uma revolução, de reordenação política e sociocultural. Revolução de ser sub-receptivamente organizada, uma vez que havia afrodescendentes instruídos para efetivá-la. Não é exagero dizer que, na história da educação

brasileira, tem sido uma guerra contínua a busca pela valorização da literatura afroidentitária. Como observa Noa (2008, p.90):

Apesar de o texto literário nos aparecer como um acto cultural individual, no fundo, ele se define como diálogo antagonístico de vozes de diferentes estratos sociais, segundo explica Frederic Jameson. Isto é, em contraponto, por exemplo, à voz de uma classe hegemónica opõe-se, ainda segundo Jameson, uma outra voz, a voz muitas vezes sufocada e reduzida ao silêncio, marginalizada, com a sua fala perdida no ar, ou reapropriada, por sua vez, pela cultura hegemónica.

Foram muitos os afrodescendentes a adotar essa postura destacada por Noa, de forma consciente. Nos poemas de Luís Gama, várias vozes se entrecruzam como a buscar um liame no qual o poeta e os grupos por ele representados pudessem se instalar. No poema “Bodarrada”, com uma citação de Augusto Emílio Zaluar, intelectual que, como ele, lutou contra os preconceitos tradicionais, Gama dá voz a diversas vozes que, dispersas, se aglutinam em seu texto para clamar pela liberdade, na procura de um caminho a trilhar e livrar-se das opressões e injustiças estabelecidas. Gama não estava só nessa luta e quebra, inclusive, com uma antiga dicotomia que colocava negros e brancos como inimigos na luta racial, como se ambos fizessem parte de grupos monolíticos que não se interconectassem. Ao incorporar o discurso de um intelectual branco que combatia também o racismo, Gama deixa claro que nem todos os brancos concordavam com a prática escravocrata que imperava no Brasil.

Com título sintomático, o poema “Quem sou eu?”, de Luís Gama, em particular, e a sua obra, em geral, intentam afirmar a identidade de um grupo espoliado que, na luta contra os opositores, forja seus traços identitários, reivindica um lugar, ao tempo em que aponta os desmandos de uma classe dominante. Com efeito, saber-se indivíduo capaz e, ainda assim, sentir-se excluído por um sistema desumano, e, por isso, buscar formas de desvencilhar-se desse estado de coisas, sempre foi a tônica nos discursos dos africanos trazidos e escravizados no Brasil desde que aqui chegaram, sobretudo quando se leva em consideração que “[...] desde que foram empregadas as noções de ‘brancos’ e ‘negros’, para nomear genericamente os colonizadores, considerados superiores, e os colonizados, os africanos foram levados a lutar contra uma dupla servidão, econômica e psicológica” (M’BOW, 2010, p. xxii).

Embora a história oficial do Brasil, ao se referir aos descendentes de africanos, sempre ponha em relevo a escravidão, é possível constatar fatos, distintos dessa *doxa* institucionalizada, revelando que a resistência dos africanos escravizados no País deu-se

muito antes de os navios negreiros aqui aportarem, quando centenas de negros preferiam a reversão do comando por parte dos brancos e, por vezes, o suicídio na travessia no Atlântico, a serem escravizados em terras brasileiras ou mesmo quando já aqui estavam, como bem descreve Gilberto Freyre em tom bem menos alegre que aquele que inicia as suas descrições do *escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro*:

Não foi toda de alegria a vida dos negros, escravos dos ioiôs e das iaiás brancas. Houve os que se suicidaram comendo terra, enforcando-se, envenenando-se com ervas e potagens dos mandigueiros. O banzo deu conta de muitos. O banzo – a saudade da África. Houve os que de tão banzeiros ficaram lesos, idiotas. Não morreram, mas ficaram penando. E sem achar gosto na vida normal – entregando-se aos excessos, abusando da aguardente, da maconha, masturbando-se. (FREYRE, 2001, p.514).

Nesse âmbito, na procura de outros discursos que afirmem a memória afrodiaspórica, é indiscutivelmente a força da imagem que tem a capacidade de criar outras rotas que permitem pensar discursos diferenciados. Sabe-se da força que as imagens exerceram no passado e muito mais ainda exercem hoje, no mundo contemporâneo, por meio do seu poder de recontar histórias. Os avanços arqueológicos a cada dia convencem do poder imagético e da sua força de desconstruir “verdades”. No livro *Uma história da cidade da Bahia*, Risério (2004, p.107), ressalta:

[...] um primeiro grupo de africanos chegou à Bahia de Todos os Santos em 1538 e, como onde havia escravidão, havia revolta contra a escravidão, datam daí, de resto, nossos primeiros quilombos, núcleos de refúgio e revelação dos escravos que escapavam aos mandos e desmandos da agricultura escravista.

Para o bem e para o mal, as imagens terminam por plasmar realidades e ficções nas mentes dos sujeitos ao longo da história. A relação do homem com a imagem remonta a tempos imemoriais. Ela sempre esteve presente nas relações socioculturais e, por meio dela, o homem cria a si mesmo, reinventando-se e redescobrimo-se. Dentro de outro contexto, mas absolutamente pertinente para o que deseja se mostrar aqui, Octavio Paz afirma que a imagem não explica, mas convida a recriá-la e, literalmente, a revivê-la, acrescentando que “[...] a imagem não é meio, sustentada em si mesma, ela é seu sentido. Nela acaba e nela começa” (PAZ, 1982, p.134).

Na mudança dos tempos, a imagem tomou contornos complexos e diferenciados. Sempre a seguir os passos da humanidade, onde há a presença do *homo sapiens*, as imagens se apresentam quase como sombras humanas. Nas cabanas, aldeias e moradas dos homens,

elas são sempre encontradas. Habita-se em meio a uma profusão de cores, sons e imagens. E continua-se ainda sem ver e sem querer enxergar um sem-número de projetos e sonhos abortados por práticas humanas intolerantes, excludentes e inaceitáveis diante das demandas atuais. Homi Bhabha (1998, p.202), ao argumentar acerca do “Tempo da nação”, destaca a sua própria experiência de migração e “[...] procura escrever sobre a nação ocidental como uma forma obscura de viver a localidade da cultura”, a qual, para ele, está “mais em torno da temporalidade do que sobre a historicidade”. Ademais, o teórico indiano chama a atenção para o fato de que, em meio ao progresso e à modernidade, a linguagem da ambivalência revela uma política “sem duração” – aspas que, no seu discurso, aludem a Althusser. Nesse viés, rasurando a visão binária que o termo “tempo”, pautado na linearidade e no consciente, imprimiu, mostra que, da ideia de “temporalidade”, emergem o reprimido, o recalcado, o não linear, o não dito, o inconsciente aprisionado nas tramas inter-relacionais dos diversos atores sociais. Desse intervalo de temporalidades, há resquícios do passado sobrepostos no tempo presente. Há ainda muitos males a serem exorcizados. Não há dúvida de ser o racismo um deles! Numa imagem já clássica, intitulada “Amistad” e pintada por Ferrer em 1839, é mostrada a vitória de grupos negros sobre brancos numa travessia marítima. A partir dela e da história que carrega em si, novas luzes foram lançadas sobre um discurso que se queria dito e estabelecido.

Sabe-se que a iconografia da diáspora africana é farta. Nessa perspectiva, torna-se premente o investimento na desconstrução das imagens oficiais da condição afrodiáspórica, pois conforme ressalta Lopes (2008, p.322), “[...] a escravidão moderna distingue-se da antiga por duas marcas: quanto ao regime de produção, ela se insere no pacto colonial de produção das grandes fazendas de produtos de exportação; quanto aos sujeitos da escravidão sua marca mais forte será exclusivamente étnica: negros africanos e indígenas”. E, como bem lembra Stuart Hall, sendo verdade que os negros foram forçosamente retirados do seu continente para serem colonizados, também é verdade que a população negra colonizou o mundo, imprimindo as marcas de África nos quatro cantos do planeta. Hall (2003, p.336) entende “[...] a descolonização do Terceiro Mundo no sentido dado por Frantz Fanon e, [desse modo], inclui o impacto dos direitos civis e as lutas negras pela descolonização das mentes dos povos da diáspora negra”.

Em uma pintura clássica, de 1839, como se vê na Figura 1, Ferrer representa a revolta negra contra os brancos, ao lembrar de *La Amistad*, um dos mais emblemáticos casos de não aceitação do poder branco sobre os negros. Foram muitos os navios negreiros que cruzaram os oceanos, transportando africanos para serem escravizados. O caso do navio, de sugestivo

nome “A Amizade”, torna-se intrigante. Pautado na história verídica do navio negreiro espanhol *La Amistad*, que transportaria africanos para Cuba, a representação aponta para a revolta dos negros no interior do navio ao se libertarem dos grilhões e assumirem o posto no comando da embarcação. Para além dos conflitos jurídicos e diplomáticos que envolveram Cuba, Estados Unidos e Espanha, a ilustração convida a refletir acerca das relações de poder entre brancos e negros, ao destacar a vitória do grupo de africanos contra os seus algozes brancos, destronando as disseminadas ideias de passividade, resignação e docilidade tão comuns nos discursos de estereotipia associados sistematicamente aos africanos escravizados.

A retomada do tema, em película, pode ser visto, por exemplo, na obra homônima *Amistad*, um curioso filme do judeu Steven Spielberg, realizado em 1997, num período finissecular em que se tornou comum reavaliar os discursos já ditos e consagrados pela racionalidade moderna. O gesto de Spielberg traz ambiguidades. É um filme atípico do consagrado cineasta americano. É sintomático que Steven Spielberg tenha eleito um arqueólogo – Indiana Jones – para configurar como um dos seus mais conhecidos e emblemáticos personagens. Com esse gesto, o cineasta judeu deixa entrever a sua predileção por temas que investem numa narratologia de escrutínio do passado à procura de novas abordagens. Conhecido pelas obras de grande sucesso, com *ET* e *Os caçadores da arca perdida*, Spielberg deixa de lado as ficções e retrata um fato histórico, mexendo na ferida norte-americana, ao explorar a questão da discriminação racial, tema polêmico e caro aos americanos, tidos como habitantes da maior potência do planeta, naquilo que têm de mais nebuloso... E insidioso: o racismo. Não pode ser visto com surpresa o fato de o filme não ter logrado tanto sucesso como outros do mesmo autor, tendo em vista que a história de *Amistad* revisita traumas do passado que tiveram nos grupos dominantes seus mais autênticos causados. A temática racial já havia sido por ele abordada em outro filme intitulado *A cor púrpura*, clássico dos anos oitenta, protagonizado pela atriz Whoopi Goldberg.

Como judeu, exilado e também diaspórico, Spielberg, em diferença, sabe a dor de seus ancestrais, ao serem tirados de suas origens e expostos numa terra estranha administradas por grupos opressores e serem vítimas do nazismo que exterminou seis milhões de judeus.

Com a literatura afrocentrada não foi diferente e, nesse aspecto, guardadas as devidas proporções, a obra de Luís Gama ganha absoluta força política e revolucionária. Não é de hoje que a literatura afrobrasileira pede passagem. Assim, inscrever outra história na memória cultural brasileira sempre foi a ordem imperativa nos gestos de muitos negros e negras que viveram no Brasil e viram que o sistema escravocrata poderia pôr fim a seus legítimos intentos. Ao sinalizar um gesto que, em diferença, seria repetido por Spielberg, como se

tentou evidenciar, Luís Gama utilizou-se de sua retórica para apontar as perversidades do poder e, rasurando a iconografia dominante, desenhar sua história e a do seu povo na historiografia literária nacional, mesmo tendo fechadas as portas de uma instituição – a escola –, que seria o espaço apropriado para a sua disseminação.

A alteração da LDB 9.394/96 pela Lei 10.639/03 visa incluir a educação das relações étnicorraciais e da história e cultura afrobrasileira nos currículos escolares em uma das mais efetivas formas de política pública na educação nacional. Esse giro epistemológico propõe-se a garantir direito, acrescido, enfaticamente, do direito à diferença. Nesse prisma, a Lei 10.639/03 pode ser vista como a primeira estratégia política de modificação significativa no sistema educacional brasileiro nos últimos anos, uma vez que ela se destina a reconfigurar a escola, propondo uma rearticulação nas atitudes dos sujeitos envolvidos na comunidade escolar, em seus diferentes níveis de atuação.

1.3 A GENELOGIA DE UMA LITERATURA AFROCENTRADA

Amo o pobre, deixo o rico,/Vivo como o Tico-tico,/Não me envolvo com torvelinho,/Vivo só no meu cantinho/Da grandeza sempre longe/Como vive o pobre monge./Tenho mui poucos amigos/Porém bons, que são antigos/Fujo sempre à hipocrisia [...]/O que sou, e como penso/Aqui vai com todo o senso/Posto que já vejo irados/Muitos lorpas, enfunados/Vomitando maldições,/Contra as minhas reflexões/[...] Os homens poderosos/Desta arenga receosos/Hão de chamar-me – tarelo,/Bode, negro, Momgibelo/Porém eu não me abalo/Vou tangendo o meu badalo/Com repique impertinente/Pondo a trote minha gente/Se negro sou, ou se sou bode/Pouco importa. O que isso pode? (GAMA, 1974, p.111-112).

Os versos em epígrafe, contidos no poema intitulado *Quem sou eu?*, de Luís Gonzaga Pinto da Gama, podem ser avaliados como uma outra rota de leitura interpretativa, que permite pensar as múltiplas tensões acerca do sistema de força representacional das marcas identitárias que compunham o Brasil, num período em que o País se insinuava a pensar-se e mostrar-se enquanto nação independente e que teria a literatura como principal estandarte para cumprir tão orquestrado projeto. Nessa vertente analítica, vale destacar que tanto Luís Gama quanto Maria Firmina dos Reis publicaram suas obras em um período histórico significativo para o Brasil, que se caracterizou pelo investimento na busca de uma identidade nacional para o País, sobretudo quando se sabe, conforme aduz Perrone-Moisés (2007, p.35)

que “[...] do Romantismo, nossos escritores receberam, com entusiasmo, o conceito de nação e o sentimento nacionalista”. Na obra intitulada “O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica”, Mintz e Price (2003, p.113), ao avaliar os reflexos da realidade afrodiaspórica no seu contexto global, destacam ser uma verdade inescapável no estudo da diáspora africana a humanidade dos oprimidos e a desumanidade dos sistemas que os oprimiram, e acrescentam: “[...] mas nem todos os sistemas escravagistas oprimiram igualmente todos os escravos, e nem todos os escravos lidaram da mesma maneira com a sua opressão”.

Parece ser essa a ideia bastante significativa que ajuda na concepção desta pesquisa, haja vista os diversos modos como escravos e ex-escravos responderam às formas de opressão no período escravagista brasileiro e, portanto, forjando distintas experiências afrodiaspóricas com o domínio colonial. Por meio dessa ótica, o discurso poético em comento, sinalizado pelo próprio título interrogativo, para além das instâncias maniqueístas que parecem sugerir, põe em relevo uma curiosa interpelação a revelar a si e ao outro interétnico, no âmbito de uma sociedade que se constituía, denunciando ser a questão racial um grande – e, talvez, o principal – impasse para as diversas conquistas pleiteadas pelos sujeitos afrodescendentes no solo brasileiro. A literatura de Gama parece ser uma arma utilizada nesse combate. Cabe ressaltar que a ideia de representação literária será discutida no âmbito das forças de um sistema linguístico/cultural, portanto, arbitrário e, conseqüentemente, ligado às relações de poder. Nesse sentido, a proposta aqui empreendida é questionar os sistemas de representação, permitindo pensar quem lhes atribui validade.

Autodidata, Luís Gama foi copista, amanuense, advogado, redator e fundador da imprensa humorística em São Paulo, traços que, por si, desconstroem, em pleno período anterior à abolição, a tônica da historiografia oficial que apenas apresenta os negros como escravizados. O gesto escritural de Gama rasura uma série de “verdades” disseminadas pelo discurso dominante e ainda plasmada no imaginário nacional. Luís Gama, como jurista, sabia da necessidade de proteger a memória do seu grupo. Utilizando a lente história que conecta alguns fatos contemporâneos com a sua militância, é pertinente enxergar a emergência da Lei 10.639/2003 como uma possível resposta para os anseios deste que é considerado o primeiro escritor afrodescendente a assumir tal identidade no Brasil.

Na *Genealogia da moral*, Friedrich Nietzsche empreende uma digressão arqueológica na busca dos valores que constituem a cultura ocidental e assinala ser *a genealogia cinza*. “Cinza” porque é mesquinha, baixa, má e só se estabelece por haver nela uma vontade de potência, instituída por quem tem capacidade de fazê-la. Para o filósofo alemão, “[...] os dois

valores contrapostos, ‘bom e ruim’, ‘bom e mau’, travaram na terra uma luta terrível, milenar; e embora o segundo valor há muito predomine, ainda agora não faltam lugares em que a luta não foi decidida” (NIETZCHE, 2009, p.39). No caso específico da resistência negra no Brasil, não há que se falar em vitória ou fracasso, mas num intenso combate que ainda se trava na contemporaneidade. Michel Foucault, na esteira do pensamento nietzschiano, em *Arqueologia do saber*, sistematiza as várias forças que constituíram o saber histórico e assinala que a origem é uma decisão, uma invenção. Na obra, Foucault (2000, p.183) ressalta que a reflexão de cunho arqueológico não se destina a reduzir a diversidade dos discursos, uma vez que “[...] a comparação arqueológica não tem um efeito unificador, mas multiplicador”. Em outra abordagem, acrescenta: “[...] há uma espécie de grande fábrica, de grande usina em que se produz um ideal. Ele foi inventado, fabricado, produzido por uma série de mecanismos, de pequenos mecanismos. A invenção é por um lado uma ruptura, por outro, algo que possui um pequeno começo, mesquinho, inconfessável” (FOUCAULT, 2003, p.15). Com efeito, não há como apreender uma “origem” sem que ela esteja atrelada ao produto de forças e poder que, num determinado período histórico e por razões específicas – no caso da “razão colonial” –, decidiram instituí-la. Para o professor José Murilo de Carvalho (1996, p.165), “[...] a razão colonial pode ser entendida como a necessidade da escravidão para atender os interesses da coroa portuguesa”. Com efeito, não se pode compreender, hoje, a insistente exclusão do cânone de uma literatura afrocentrada sem compreensão do sistemático sistema de forças racistas que promoveram a invisibilidade da literatura produzida por escritoras e escritores afrobrasileiros ao longo da história nacional.

Por meio dessa linha interpretativa, é possível pensar o discurso poético alçado por Gama enquanto esboço da existência de um clamor que, explicitado num momento em que as reflexões abolicionistas estavam sendo traçadas, reverbera um eco que será repetido já naquele período e, seguidamente, por meio de diferentes *performances* literárias afrocentradas. Skidmore (2012, p. 49) chama a atenção para o fato de que, mesmo após a proibição do comércio escravagista (1850), “[...] a oposição à escravidão demorou muito para se tornar uma força política no Brasil” e, em que pese o fato de José Bonifácio de Andrada propor a abolição total dos escravos, “[...] raro era o brasileiro que desejava (ou ousava) opor-se” ao referido comércio. Com efeito, é “essa mesma” e “outra” a força que ainda opera quando pretende deixar do lado de fora dos portões do ensino oficial a literatura afrodescendente. É a repetição de uma exclusão sempre existente. A literatura de Luís Gama rasura a historiografia literária ao inserir nela outra vertente discursiva. A perspectiva analítica

que pretende ser desenvolvida neste trabalho pede a incidência de uma reflexão acerca da importância do conceito de “repetição”.

Para Gilles Deleuze, pensar significa emitir singularidades. Na obra *Diferença e repetição* ele abre a sua esteira interpretativa, assinalando que “[...] a repetição não é a generalidade” (DELEUZE, 2009, p.11), ou seja, para o teórico, a repetição não se vincula à reprodução do mesmo, do semelhante, mas do diferente. Para ele, a repetição é verdadeiramente o que se disfarça ao se constituir e o que só se constitui ao se disfarçar. Com efeito, a repetição não está sob as máscaras, mas se forma de uma máscara a outra, como de um ponto relevante a outro, com e nas variantes. Como será visto, essa mirada interpretativa dá suporte analítico às estratégias de Luís Gama e Maria Firmina que, com o “disfarce” na trama política, afirmam suas identidades raciais. Em vista disso, o ato de repetir, para ele, refere-se a uma ação que conduz a algo e o pensamento somente se constitui na multiplicidade das repetições. Segundo ele, na repetição, jamais aparece como resultado algo idêntico ao original, uma vez que até mesmo na cópia há diferença, pois nela emerge o novo. Nesse viés, a literatura afrodiaspórica parece ser uma representação incontestada desse conceito. Ao conceber o mundo como espaço no qual a fixidez cede lugar à dinâmica e o idêntico ao diferente, os textos escritos por autoras e autores afrobrasileiros, ainda que aparentemente idênticos na sua reivindicação, ao se sucederem no tempo, proporcionam a perspectiva da mudança, fazendo emergir a diferença.

Para Jacques Derrida (2005), a repetição seria, concomitantemente com o traço e a *différance*, uma proteção da vida contra a morte, estando a ideia de repetição implicada com a noção de força. Ele entende que a metafísica poderia ser considerada como uma interpretação da *différance* reduzida ao mecanismo das oposições binárias. Nascimento (1999, p.141) afirma que o termo, “[...] rasurado em francês para a origem não-nominal do processo de nomenclatura, sinaliza a tradução do rastro original como re-interpretação de uma origem não simples em termos de linguagem, cujo conceito se deixaria dominar pela metafísica da presença”. Pensando com Freud, Derrida (2005, p.78) diz que “[...] o presente, em geral, não é originário, mas reconstruído, isso é, repetido”.

Nessa perspectiva, é preciso inserir outro operador conceitual, qual seja, o conceito de “emergência” que, para Michel Foucault, se produz sempre em determinado estado das forças, sendo preciso analisar “[...] a maneira como elas lutam umas com as outras, ou seu embate frente a circunstâncias adversas, ou ainda a tentativa que elas fazem – se advindo – para escapar da degenerescência e recobrar o vigor a partir do seu próprio enfraquecimento” (FOUCAULT, 1979, p.23). Não seria possível avaliar as forças das quais fala Foucault se não houver a compreensão de que a noção de cidadania no Brasil contemporâneo somente adquire

sentido quando confrontada às transformações impressas na sociedade em função das imposições de uma nova ordem mundial. De fato, segundo Naves (2003, p.566), “[...] os últimos vinte anos se caracterizaram por um duplo movimento: a crise do poder organizado como ‘Estado-nação’ e, por outro lado, a valorização de origem iluminista, de direitos comuns a todos os seres humanos”.

Com efeito, realizada em setembro de 2001, na África do Sul, a *Conferência de Durban* constitui um divisor de águas para se pensar as relações etnicorraciais no Brasil em função de uma agenda global. Assim, no período que sucedeu ao final do ano de 2001 e no ano de 2002, também denominado período pós-Durban, impactado, portanto, pelas deliberações da referida conferência, setores do governo federal, estadual e municipal lançaram programas e/ou projetos de lei especificamente destinados aos danos historicamente sofridos pelos afrodescendentes no Brasil.

Vistos dessa forma, os referidos direitos sustentam uma argumentação pública permanente, por meio da qual atores sociais distintos agenciam suas identidades e buscam ampliar o escopo da política de modo a abarcar suas questões. Carvalho (2011, p.104) assinala que “[...] esses atores constroem-se, portanto, em público, pressionando o sistema político a reconhecer direitos que julgam possuir e a incorporá-los à agenda governamental”. Não se tratará aqui de uma tentativa de tecer louvores infundados às obras afroidentitárias em análise, mas de conferir, às produções literárias dos afrodescendentes, o merecido lugar a que elas têm direito. É muito comum ouvir falar-se em holocausto, genocídio e em apagamento étnico quando se refere à maneira como os grupos opressores dispensaram no tratamento para com os africanos no Brasil e, a reboque, a seus descendentes. No entanto, a força política dos negros e negras se deu e se dá justamente pelo fato de, opondo-se às várias e sistemáticas práticas de apagamento de toda a sua contribuição artística, literária e cultural, terem conseguido fazer com que as suas próprias histórias oral e escrita se tornassem hoje marcas indelévels que emergem e testificam dos negros e negras aquilo que sempre lhes pertenceu. Sobre essa realidade, Mattos (2011, p.14) destaca:

Os africanos e seus descendentes conseguiram a liberdade e lutaram para integrar o mercado de trabalho livre, combateram a exclusão racial, participando do movimento operário e criando organizações políticas e culturais negras, como companhias de teatro, clubes associações e jornais alternativos, construindo em torno dessas organizações uma forte identidade negra. Ao mesmo tempo que os negros uniam-se contra as discriminações e a segregação racial, galgando espaços na sociedade, preservavam manifestações como as congadas, os afoxés e blocos afros, os gêneros

musicais maxixe e samba, formando o que hoje chama-se cultura afro-brasileira.

Corroborando a ideia de emergência, já referenciada a partir de Foucault, é possível afirmar que a diferença somente emerge por meio da repetição. A repetição pode ser entendida como transgressão. E, assim, a Lei 10.639/2003 consubstancia uma luta dos intelectuais negros que se vem repetindo, em diferença, ao longo da história brasileira e que, no alvorecer do paradoxal terceiro milênio, encontra a guarida necessária, não por generosidade, registre-se, mas por não ser mais possível, diante dos atentos olhos virtuais da pós-modernidade, ocultar um clamor histórico tão significativo.

Com efeito, é possível constatar não apenas na poética de Luís Gama a profusão de subjetividades internas e externas que poderão ser explicitadas em cada poema escrito, como ainda pela rede de obras produzidas por diferentes sujeitos afrobrasileiros, tal qual o romance de Maria Firmina dos Reis que será aqui evidenciado. É preciso atentar para a ambivalência da repetição. Os discursos que se opuseram às estratégias afrodescendentes têm também como mote a repetição. É a repetição que tudo movimentava. Por conseguinte, a emergência da Lei 10.639/2003 pode ser entendida como a ponta de um *iceberg* cuja base estrutural levará a constatar, como quer Schwarcz (2012b, p.15), que, no Brasil, “[...] a questão da raça faz as vezes de uma janela privilegiada para entender, pensar e imaginar nossa sociedade”. No entanto, é preciso pensar “janela” na emergência que a palavra encerra. A janela dá a possibilidade de visão, mas é também seu limite. É esta a janela que permitirá descrever, por exemplo, uma paisagem contemporânea curiosa, ainda visível neste terceiro milênio, e cuja estrutura remete ao entendimento das cenas primeiras, performatizadas por Luís Gama no distante século XIX.

No ano de 2006, Ali Kamel, uma das mais influentes cabeças que direcionam a Rede Globo de comunicação, escreveu um livro cujo título – *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor* – evidencia uma série de repetições historicamente disseminadas pelos grupos de poder que, produzindo as práticas que nortearam as atitudes racistas no País, sempre negaram a sua existência.

Contudo, antes mesmo de adentrar os meandros do pensamento equivocadamente do jornalista global, salta aos olhos o prefácio escrito pela professora Yvone Maggie que, no ímpeto de elogiar emotivamente as ideias do colega, deixa entrever um dado relevante. Sobre o fato de Kamel participar de um debate no Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, da UFRJ, Maggie constata que “[...] executivos de grandes redes, usualmente, não manifestam suas posições pessoais sobre temas nacionais” (MAGGIE, 2006, p.9). A partir da surpresa de

Maggie, é possível propor a seguinte indagação: o que levaria um dos jornalistas mais influentes da maior emissora nacional, e que pouco se mostra em eventos públicos, a participar de um debate sobre cotas num momento em que diversos segmentos historicamente marginalizados, a exemplo do movimento negro, pleiteiam reconfigurações na estrutura social brasileira por meio de políticas de ações afirmativas?

No livro, que já é considerado por muitos como um dos mais emblemáticos exemplos do frenético desespero da classe opressora branca, que vê no sistema de cotas um mecanismo de diminuição do poder que somente a ela tem pertencido, Kamel faz um rastreamento do medo que acua a classe por ele representada:

FOI UM MOVIMENTO LENTO. SURTIU NA ACADEMIA, ENTRE ALGUNS SOCIÓLOGOS na década de 1950 e, aos poucos, foi ganhando corpo até se tornar política oficial de governo [...] Minha reação instintiva foi me rebelar contra isso. Em 2003, publiquei no Globo um artigo cujo título dizia tudo: “Não somos racistas”. Depois dele, publiquei outros tantos e, hoje, vendo-os no conjunto, tenho a consciência de que fui me dando conta do estrago à medida que ia escrevendo [...] Outros lutaram em seus campos, sempre com muita propriedade. Gente como os historiadores José Roberto Pinto de Góes, Manolo Florentino, José Murilo de Carvalho e Monica Grin, os antropólogos Yvonne Maggie, Peter Fry e os sociólogos Marcos Chor Maio, Ricardo Ventura e Demetrio Magnoli e o jornalista Luis Nassif, entre tantos outros tentaram alertar a sociedade brasileira para o perigo nos jornais, em artigos especializados, em seminários e livro. (KAMEL, 2006, p.17).

Não pode ser visto como mera coincidência o fato de Ali Kamel investir o seu incisivo discurso (a ponto de escrever uma obra sobre a temática) contra a discussão sobre cotas justamente no ano em que a Lei 10.639 foi aprovada. Não há dúvida de que foi da repetição do discurso anticotas que emergiu, na mídia tradicional, a incisiva retórica de grupos reacionários que viam nas ações afirmativas a disseminação de um racismo às avessas. Kamel apresenta uma imensa lista de intelectuais que, juntamente com ele, rebela-se contra isso. A preocupação de Kamel, como se aduz, não é a de que o Brasil venha a se transformar em um país bicolor, como ele sugere. O seu incômodo, e o de todos os nomes ali representados, reside na possibilidade de ver grupos historicamente marginalizados ocupando lugares que a história brasileira, com a anuência de outros iguais representantes, lhes negou. É surpreendente constatar que, embora a referida Lei pretenda dar um direcionamento reparador às questões afroidentitárias no Brasil, ranços históricos, travestidos de “preocupação” com a sociedade brasileira tentam impossibilitar essa conquista.

Como já pode ser evidenciado, Kamel não está sozinho nessa empreitada, conforme se constata na lista de associados que ele apresenta em seu discurso. No entanto, essa cena não está desconectada do passado escravista brasileiro e pode ser avaliada como uma reencenação, em diferença, de práticas racistas disseminadas contra os grupos afrodescendentes que tiveram o escritor Luís Gama como um dos seus principais defensores. A abertura deste capítulo, não sem propósito, tem trechos do poema de Luís Gama que ficou conhecido também como “Bodarrada”. A expressão “bode” era usada pejorativamente, na época, para denominar o mestiço filho de negro com branco. Utilizado de forma discriminatória, o termo tinha por principal intuito animalizar os afrodescendentes, desqualificando-os. Embora não seja dito dessa forma, a reverberação desse gesto pode ser vista, por exemplo, na medida em que órgãos oficiais do Governo Federal, na contemporaneidade, tentam resgatar obras consideradas “clássicas” para serem disseminadas num momento que exige outras reconfigurações identitárias.

Como a maioria das leis no Brasil, a 10.639 foi seguida de mecanismos oficiais que visam à constituição da sua eficácia. Nesse gesto, é possível verificar a força da ambiguidade que ainda permanece quando se trata de ações afirmativas que têm por mote as relações etnicorraciais, mesmo quando se tem por objetivo, dito oficialmente, a suposta superação do racismo. Com anuência do Ministério de Educação Cultura, por meio do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), desenvolvido desde 1997, com o objetivo de “[...] promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência” (BRASIL, 2011), o livro *Caçadas de Pedrinho*, entre outros de cunho fortemente racista como *Negrinha*, de Monteiro Lobato, foi indicado como leitura obrigatória nas escolas públicas, o que leva a propor a seguinte interpelação: em meio a um momento com um significativo número de obras contemporâneas que abordam e redimensionam os diversos paradigmas brasileiros, inclusive a superação do racismo institucionalizado: a quem interessa o resgate de Monteiro Lobato para a leitura de um tema tão controverso e complexo como o racismo no Brasil, tendo em vista que, nas obras de Lobato, como já constatado, há um explícito discurso racista sistematicamente reiterado? *Caçadas de Pedrinho* é um livro que coloca os afrodescendentes em um lugar já “clássico” da estereotipia: desconhecedores das normas ditas cultas, animalizados, ingênuos e completamente distanciados das representações que Gama, já àquela época, buscava para eles. Acerca da referida obra de Monteiro Lobato, Cardoso comenta:

Tia Nastácia se expressa invariavelmente por meio de esconjurações e pelos-sinais (imersa que está em temores, superstições e misticismos), tem dificuldades para pronunciar algumas palavras e acaba estropiando-as (felómeno por fenômeno) ou recusando-se, por incapacidade, a pronunciá-las (rinoceronte). Os bichos, todos bem falantes, argumentam e pronunciam com correção as palavras. Num contexto em que os animais pensam, comunicam o que pensam e se expressam num registro culto, as dificuldades de Tia Nastácia reservam-lhe um lugar bastante diferenciado entre os personagens. As analogias entre bichos e humanos acabam por reduzir ainda mais Tia Nastácia. Na hierarquização sugerida, os negros situam-se abaixo mesmo dos animais. Não sendo bicho (embora tenha beijo, como as onças), Tia Nastácia é pouco provida da capacidade de pensar e de se expressar que os bichos dominam na narrativa. Na escala utilizada por Lobato, os bichos são mais sagazes e articulados. (CARDOSO, 2011, p.112).

Para além das muitas possibilidades que a força da literatura de Gama podia acenar, era, sobretudo, contra esse estado de coisas, já disseminado naquela época, que a poética e a política de Luís Gama se insurgiam. Como profissional que buscava promover justiça, Gama almejava para o seu grupo aquilo que constitui um dos mais primários e, portando, fundamentais dos direitos: os direitos humanos. Historicamente formada por escritores e críticos literários não negros, a literatura escrita e protagonizada por sujeitos afrodescendentes foi ampla e deliberadamente rechaçada dos compêndios oficiais da historiografia nacional, embora tenha sempre existido. Foram diferenciados, em distintos momentos históricos, os termos utilizados para registrar uma produção que pretendia desenhar semelhante sentimento.

Para Duarte (2009, p. 278), a literatura afrodescendente pode ser entendida como “[...] a produção de autoria afrodescendente, que tematiza o assunto negro a partir de uma perspectiva interna comprometida politicamente em recuperar e narrar a condição do ser negro em nosso país”. Nessa perspectiva, a literatura afrodiaspórica no Brasil passa a ser entendida como uma estratégia poética e política, pautada numa postura de sujeitos afrodescendentes que buscaram uma autoidentificação de querer e se saber negros, fundamentada, sobretudo, no âmbito de um contexto sociocultural em que os grupos discriminados pretendiam dar uma resposta ao sistema dominante, fazendo emergir, com tal postura conscientemente articulada, uma literatura que se instaura:

A partir do momento que o negro resolve falar de sua realidade e identidade como negro, trazendo as marcas de sua história, mesmo dentro de uma língua portuguesa, ortodoxa, acadêmica, que seja, se ele conseguir fazer isso com arte e se essa literatura estiver sancionada por uma produção, ela existirá. A produção existe. É fato. Portanto, atestada pela produção, a literatura negra existe. Quando o negro pega suas experiências particulares e traz, sobretudo o "eu", a persona negra, com suas vivências, que um branco pode imitar, mas não pode ter, o nome que damos a isso é literatura negra. (CAMARGO, 2010, p.45).

Primeiras Trovas Burlescas é o nome do único livro de Luís Gama. Ainda no poema “Quem sou eu?”, ao longo de pouco mais de uma centena de versos, Gama expõe as mazelas e encurralamento que o seu grupo étnico sofre em um país opressor e escravocrata. No entanto, embora existindo todo um sistema aprisionador e perverso, o eu enunciador diz não se abalar, cômico de que sua postura é absolutamente capaz de levar em frente o grito do seu povo excluído. Gama tinha em mente a força da arte literária, o poder que ela engendrava e, por conseguinte, o direito à literatura. Não apenas o direito à literatura no sentido de fruição, mas e, sobretudo, acerca do poder de fazê-la, de criar literatura enquanto sujeito consciente das forças dos construtos sociais, sobretudo quando se tem em vista que “[...] o mundo social é cada vez constituído e articulado em função de um sistema de significações – o imaginário efetivo – que podem ser entendidas tanto como escolha que cada sociedade faz do seu simbolismo como os fins aos quais ela subordina a funcionalidade” (CASTORIADIS, 1982, p.176).

Muito posteriormente, o professor e crítico literário Antonio Candido, em texto intitulado “O direito à literatura”, viria sistematizar reflexões sobre uma das vertentes dessa temática. Curioso é constatar que Candido, embora discuta o tema no século XX, reduza a reflexão a apenas um tipo de direito à literatura. Luís Gama, muito antecipadamente, já reconhecia um duplo direito: de fruir e de fazer. Com toda erudição, ao estabelecer conexões entre direitos humanos e literatura, Candido deixa entrever que a literatura, enquanto modalidade de leitura, fruição, é parte indispensável na humanização do indivíduo. Ressalta que há pessoas que “[...] afirmam que o próximo tem direito, sem dúvida, a certos bens fundamentais, como casa, comida, instrução, saúde, coisas que ninguém bem formado admite hoje em dia que seja privilégio de minorias, como são no Brasil. Mas será que pensam que o seu semelhante pobre teria direito a ler Dostoiévski?” (CANDIDO, 2004, p.176). Ao longo do seu texto, a ideia de Antonio Candido sobre a literatura remete a pensá-la meramente como fruição e, portanto, como uma postura passiva de um suposto destinatário. Essa perspectiva fica evidente quando ele destaca que “[...] nas mãos do leitor, o livro pode ser fator de perturbação e mesmo de risco”; e continua: “[...] no âmbito da instituição escolar, o livro chega a gerar conflito” (CANDIDO, 2004, p.175). Constata-se que Gama já era detentor dessa verdade e queria ultrapassá-la por meio da feitura literária e não apenas da sua fruição, algo que ele sistematicamente já fazia como se constata nesta pesquisa.

No discurso de Candido, é clara a sua predileção por escritores estrangeiros como referência de Literatura digna de ser lida, pois não é à toa que o escritor russo é o primeiro a ser citado. Torne-se digno de nota que, no texto de Antonio Candido, há uma nítida

exploração do direito de “ler literatura” e não de “fazer literatura”, gesto que está explicitado na postura do poeta baiano que, já naquela época, intuía que ambos os direitos se complementavam. O professor uspiano, por seu turno e talvez inconscientemente, repete o gesto de indicar o que deve ser feito pelas massas (ler), num claro impulso a dizer quem faz literatura (dominantes) e quem a recebe (dominados). Gama rasura essa dicotomia quanto se coloca enquanto sujeito que a faz e que também a consome. No âmbito do racismo que predominava em sua época, ser sujeito, autor de sua própria representação, parecia acenar para um grande e ousado gesto revolucionário.

1.4 O QUE QUER, O QUE PODE UMA LEI DENTRO DE UMA SOCIEDADE RACISTA?

Para o jurista Miguel Reale, uma regra normativa enuncia um dever ser de forma objetiva e obrigatória, porquanto é próprio do Direito valer de maneira heterônoma, isto é, com ou contra a vontade dos obrigados, no caso das regras de conduta, ou sem comportar alternativa de aplicação, quando se tratar de regras de organização. Assim, “[...] quer se destinem a organizar, por exemplo, um serviço público, quer tenham por fim disciplinar a conduta dos indivíduos, as regras jurídicas se constituem, visando a que se faça ou se deixe de fazer alguma coisa” (REALE, 2009, p.128).

Sancionada em janeiro de 2003, após muita polêmica, a Lei Federal 10.639/2003 emerge como um exemplar resultado das lutas históricas, empreendidas por africanos e afrodescendentes no Brasil, desde que os grupos de homens e mulheres negros foram forçosamente trazidos de África, no século XVI, para serem escravizados na *terra brasilis*. Com a aprovação da referida Lei, a memória afrodescendente encontra, oficialmente, o seu lugar de honra e dignidade no seio de uma nação que tem na *intelligentsia* negra um dos principais (se não o principal) elementos de sua constituição. A Lei 10.639/2003, contendo apenas dois artigos, dispõe que:

Art. 1º : 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 e de *Literatura Brasileira*.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.⁵ (BRASIL, 2003).

Conforme ensina Jaques Derrida, não há nada fora do texto. Nessa perspectiva, é possível ler, no âmbito do discurso legal, as significativas marcas de uma história de exclusões que deixa evidente para o leitor atento que as posturas que tiveram como mote a deliberada intenção de apagamento das letras afrodescendentes, foram sistematicamente estabelecidas com propósitos bastante elucidativos. Com efeito, “[,,] na medida em que se convencionou que a escrita é o início da história, perceber a escrita em sua função social parece estimular o caminho a seguir” (CORRÊA, 2005, p.11). Portanto, a partir da leitura do texto da Lei, é possível destacar que já há, intrínseco a ele, um conceito de literatura: por mais dinâmica que tal definição possa aparecer, com críticos e teóricos que discutem a questão em diferentes contextos históricos, o conceito de literatura varia com o tempo, mas adquire, ao longo da história social, um valor que se vai moldando nas diferentes épocas e chega à contemporaneidade ainda como uma marca de *status* e prestígio. A Lei reconhece essa realidade e a explicita em seu texto quando ressalta que [...] “os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial na área de [...] *Literatura Brasileira*”.

Pensando com Derrida, a nomologia, enquanto ciência da legislação, pode abrigar e dissimular. Nessa perspectiva, “[...] no cruzamento do topológico com o nomológico, do lugar e da lei, do suporte e da autoridade, a cena da domiciliação torna-se, ao mesmo tempo, visível e invisível” (DERRIDA, 2001, p.13). No texto, o comando jurídico sinaliza uma possível “função” atribuída à literatura. Ainda que seja tão controversa essa discussão, a literatura tem servido, ao longo dos séculos, a diversos propósitos. Não foi diferente na história brasileira. Um dos mais significativos instrumentos utilizados na escola, a literatura no Brasil tem servido para plasmar invenções e representações que, de tão sedimentadas, se tornaram de difícil modificação nas mentes dos que nela têm um dos seus sustentáculos de constituição de sujeito. Ciente disso é que o texto da lei reforça que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o [referido] ensino”.

⁵ BRASIL. Lei 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. Brasília, 2003.

O texto legal põe em relevo também a legitimidade do literário: é conhecida por todos o valor e a força que o conhecimento do literário, do escrito, tem no Brasil, em que pese a constituição significativa de sujeitos analfabetos que ainda formam parte expressiva da população brasileira. Apesar de muitos brasileiros nunca terem lido sequer um dos autores que compõem o cânone literário estabelecido, grande parte desse mesmo contingente de “ignorantes literários” sabe e atribui valor à existência e à relevância de escritores literários para a nação. Por isso o texto destaca “em especial à área de literatura”.

O documento estabelece um horizonte de produção. O número de livros escritos e editados no Brasil foi e continua sendo bastante significativo, mesmo ainda possuindo um montante incongruente e desproporcional de leitores. As editoras nacionais sempre tiveram um respeito e importância para a sociedade brasileira. A Lei reconhece isso e sabe da relevância desse tão expressivo instrumento – a obra literária – na sociedade e, por conta disso, ressalta que, nos referidos estabelecimentos de ensino, “O conteúdo programático 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”. Ao destacar o verbo *incluir*, no texto legal, evidencia-se que os legisladores têm consciência das exclusões que tais conteúdos, mesmo existindo em suas distintas produções, foram forçados a ser preteridos nesse processo historiográfico.

No que seria de grande relevância no contexto das editoras, a Lei esboça, ainda, um horizonte de recepção. Sabe-se também, por menor que seja, do significativo número de leitores existente no Brasil. Ainda não é o desejado, mas esse contingente se movimenta de modo a conservar o número expressivo de editoras e livrarias e ainda o sem-número de novos leitores que, a cada ano, cresce no País. Há de se mencionar a efervescência tecnológica, como o aparecimento da internet, por exemplo, que tem modificado e tende a transformar ainda mais esse cenário, principalmente quando se sabe que “[...] o advento das novas tecnologias reorganiza os mecanismos comunicacionais e favorece novas articulações entre informação e cultura” (CORRÊA, 2005, p.103). No entanto é também correto afirmar que, proporcionalmente, tem crescido um número de público leitores nas mais diversas áreas, com temas e discussões específicos e, nesse contexto, emerge um público da literatura afrodescendente. Sabedor dessa demanda, os legisladores reiteram que tais conteúdos precisam ser destacados no ensino, a fim de que se resgate “a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil”.

Existe uma utopia civilizadora ou de “reparação” histórica através da literatura, o que se constitui, talvez, num dos aspectos mais polêmicos e, que, justamente por isso, é onde haja a

maior aposta da Lei, a partir do momento em que crê e, portanto, atribui, que, por força dessa “obrigatoriedade”, instrumento da força coercitiva que caracteriza o Estado, haja uma forma de reparar os erros do passado, ao buscar na literatura representações outras que possam preencher a lacuna deixada na historiografia literária nacional. Sabe-se, contudo, que não é o imperativo da Lei que vai modificar de imediato as práticas excludentes seculares. Norberto Bobbio (2006, p.148), em uma discussão acerca da positividade do direito, destaca que “[...] sendo o direito uma realidade social, uma realidade de fato, a sua função é ser aplicado, uma vez que uma norma que não seja aplicada, isso é, não seja eficaz, não é, conseqüentemente, direito”. No entanto, é possível criar mecanismos para que haja eficácia no dispositivo legal. Um deles seria, por exemplo, tornar obrigatório o estudo das literaturas afrobrasileira e africana para o Exame Nacional do Ensino Médio, o já famoso ENEM.

A própria criação de uma Lei dessa envergadura remete a uma série de indagações ao tempo em que se evidenciam meandros complexos das relações de poder interétnicas no arco histórico da estrutura sociocultural e dos lugares do intelectual no Brasil. Nesse sentido, Souza (2004, p.107) chama a atenção para o fato de que “[...] a descrença no poder legitimador das instituições e, no caso específico, da universidade, hoje desvinculada de seus princípios fundadores, é um dos mais fortes argumentos para a compreensão dos parâmetros que regem as atitudes do intelectual pós-moderno”. Assim, o entendimento da inserção dessa lei na contemporaneidade impõe um olhar que busca se voltar para o passado historiográfico brasileiro, quando professores excluíram deliberadamente da escola tudo aquilo que não representava seu espelho. Com efeito, um mergulho atento aos porões da historiografia nacional revela que a relação entre lei e etnicidade é antiga. Produto da colonização europeia, o País ainda apresenta, em sua estrutura sociopolítica e cultural, aspectos neocoloniais que refletem os moldes eurocêntricos de dominação. Os discursos sobre as hierarquizações das diferenças etnicorraciais se confundem com a própria historiografia da nação. Sabe-se que os textos que não foram publicados sob a rubrica de literatura europeia – coincidentemente conhecida como “alta literatura” – passaram a ser vistos, pelo menos através dos olhos dos críticos literários “autorizados”, como uma literatura inferior.

Nos textos fundacionais brasileiros, inscritos no rol da chamada *literatura informativa*, já há uma nítida designação entre o *Nós* (europeus) e o *Eles* (indígenas). Na concepção de Poutignat e Streiff-Fenart, ao estabelecer a constituição étnica pautada na interação entre nós/eles, “a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento, mas pelo contrário, a intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano é que torna salientes as identidades étnicas” (POUTIGNAT; STREIFF-FENART, 1998, p.124).

Não foi diferente o olhar, construído via literatura canônica, para com os africanos trazidos e escravizados no Brasil, ao submetê-los a representações depreciativas tempos depois. No final do século XIX, com a abolição da escravatura, a hierarquização das diferenças raciais oficializou-se, à medida que a miscigenação passou a ser entendida como obstáculo para a almejada civilização. Tudo isso se plasmou na concepção do literário no Brasil, e, no bojo desse contexto colonial, a palavra *literatura* nunca foi utilizada de forma ingênua. Luiz Roncari chama a atenção para o fato de que “[...] falar de literatura é criar problemas, [pois] a linguagem falada participa tanto da literatura quanto a escrita. Predominaram na tradição ocidental o registro escrito, sendo apenas com este que o contato foi inicial” (RONCARI, 2000, p.20).

Com efeito, mesmo inserida pedagogicamente em um vasto território no qual predominou a oralidade, a expressão *literário* esteve atrelada ao discurso escrito, excluindo um imaginário discursivo que nutriu a memória nacional, desde os contos indígenas que povoaram as mentes caboclas às histórias de África que, contadas pelas vozes dos pretos e pretas velhas, contagiaram a memória coletiva da nação, sem perder de vista e da mente, a oralidade trazida pela cultura europeia. No amálgama de formação da cultura nacional, a literatura brasileira foi dimensionada no âmbito de uma concepção estética. É ainda Roncari quem assinala que pretendeu, em seu estudo da historiografia nacional, “[...] integrar o estudo da literatura [brasileira] a uma preocupação mais ampla, como o destino da cidadania e das convivências no país” (RONCARI, 2000, p.20). É por meio dessa fresta discursiva que pode ser possível tecer um caminho que tangencie a importância da literatura afrobrasileira, desprovida dos olhares e gestos estereotipados que têm impedido a sua efetiva recepção. Na sugestiva obra *Racismo à brasileira: raízes históricas*, Martiniano Silva, após destacar ser o racismo brasileiro “[...] um fenômeno complexo que somente pode ser apreendido como fator social total, tendo em conta todos os aspectos parciais (econômicos, políticos, etc.) que este ou aquele de explicação privilegia” (SILVA, 1995, p.20), enumera as diversas leis que evidenciam que as relações entre direito e negritude no País nunca foram inocentes nem gratuitas.

A história do Brasil, como a de países colonizados, é uma história de exclusões, interdições e perversidades. Nessa perspectiva, a historiografia de sua literatura não seria diferente. Sufocada pela invisibilidade imposta pela elite branca, a literatura negra, produzida há muito tempo, amargou o limbo editorial. Repetidamente, as lutas pelo reconhecimento dos autores afrodescendentes travaram-se ao longo dos séculos.

Curiosamente, não é na história oficial e canônica da literatura brasileira que será possível encontrar a história da literatura negra. Pensada e escrita em pleno auge da “modernidade brasileira”, os livros da chamada história de literatura nacional excluíram as produções negras e indígenas do seu cânone. A crítica literária brasilianista Luciana Stegagno Picchio, vista pelos editores da Nova Aguilar como “[...] uma estrangeira com uma visão de conjunto de nossa cultura literária raramente encontrada entre nós”, ressalta que “[...] caberá aos historiadores da segunda metade do século XIX, e entre eles essencialmente a Silvio Romero e a José Veríssimo, o mérito de terem dado início a uma historiografia literária com base científica” (STEGAGNO-PICCHIO, 1997, p.18). É preciso acrescentar, posto que não se vê na obra da referida autora, acerca do entendimento do conceito de “científico”, no Brasil, na época mencionada. Foi justamente o discurso científico do século XIX que hierarquizou as raças no Brasil, excluindo os grupos negros e indígenas de qualquer possibilidade de manifestação racional e legítima. Qual seria, então, o “mérito” dos intelectuais que iniciaram a sistematização da nossa literatura?

No livro *O espetáculo das raças*, Lilia Schwarcz (1993, p.114) assinala que, no final do século XIX, “[...] escrever a história do Brasil constituía um ato de garimpagem, de quem recolhe documentos assim como se procuram preciosidades”. Indubitavelmente, a literatura dita “brasileira” foi o principal motor que alavancou essa busca. Nessa *garimpagem*, conforme assinala a autora, o “garimpeiro” (aqui representado pelo discurso institucionalizado), preocupado em “descobrir” preciosidades, pertencia à categoria etnicorracial dominante branca. E a preciosidade referia-se, evidentemente, a tudo aquilo que dissesse respeito a essa classe. Assim, o autointitulado branco brasileiro, desprezando as contribuições culturais dos outros grupos étnicos existentes, legitimou-se, procurando confirmação de tal “verdade” com discursos que validassem a “sua percepção”.

Assim, no mesmo ensaio, Lília ressalta ainda que, em concurso promovido pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro acerca de como escrever a história do Brasil,

O projeto vencedor propunha, portanto, uma fórmula, uma maneira de entender o Brasil. A idéia era correlacionar o desenvolvimento do País com o aperfeiçoamento específico das três raças que o compunham. Estas, por sua vez, segundo Von Martius, possuíam características absolutamente variadas. Ao branco, cabia representar o papel de elemento civilizador. Ao índio, era necessário restituir sua dignidade original, ajudando-o a galgar os degraus da civilização. Ao negro, por fim, restava o espaço da detração, uma vez que era entendido como fator de impedimento ao progresso da nação. Não havia dúvida que o Brasil teria tido, diz Von Martius, “uma evolução muito diferente sem a introdução dos míseros escravos negros”. (SCHWARCZ, 1993, p.112).

A elite branca brasileira procurou fundamentar suas interpretações por meio do discurso de um naturalista alemão que, coincidentemente, conforme assinala Schwarcz, era sócio e correspondente do Instituto. Constata-se, então, que a proposta elitista fundamentava-se na tentativa de estabelecer uma relação de pares, entre os iguais. Ou, pelo menos, entre aqueles que se viam da mesma maneira. Refletindo sobre as características de um concurso como este, observa-se que o sistema dominante de então estava legitimando uma hierarquia por ele admitida e já institucionalizada.

Apesar de essa prática racista ser tão explícita, não é, porém, de preconceituosos que os grupos dominantes brasileiros desejavam ser denominados. Tal comportamento, que tenta escamotear algo que foi e continua sendo constatado no seio social, como a existência do preconceito e discriminação raciais no País, apenas impede que se possam conquistar medidas eficazes de combate ao racismo dentro da sociedade brasileira, haja vista que, em tese, ninguém é racista no Brasil. Se ainda há, por parte de alguns, a negação da existência de racismo no País, evidentemente que ninguém ousa dizer que o seja, posto que assumir tal ato seria legitimar uma prática que vai de encontro à própria ideia de democracia racial no país, hoje completamente rechaçada.

Construídas sob a égide de uma dicotomia que estabeleceu e hierarquizou poderes entre os chamados civilizado e bárbaro, dominador e dominado, branco e o “outro”, as bases da cultura nacional já se mostravam, de cara, fadadas à frustração, tendo em vista que, ao abrir mão do diálogo como enriquecedor cultural, o colonizador optou pela intolerância como marca fundacional. De fato, a constituição do que hoje se entende como Brasil é fruto de um projeto “missionário” excludente e de base católica. Incapazes de aceitar a diversidade que compõe o Outro, os portugueses valeram-se das mais escusas estratégias para crivar no indígena as marcas da cultura europeia. Para eles, o melhor fruto que da Terra se poderia tirar era a salvação “dessa gente”. E esta deveria ser “[...] a principal semente que Vossa Alteza em ela deve lançar”, notificou o autor da Carta. Foi esse o gesto histórico que inaugurou a cultura brasileira. De lá para cá, o que se tem visto nesse conturbado arco histórico, nada mais é que uma variação sobre o mesmo tema ou, dito de outro modo, mais do mesmo. Tem sido, pois, esse insistente e sistemático impulso colonizador, revelador da identidade cultural brasileira, que tem pautado a concepção enquanto sujeitos e intelectuais.

Nicolau Sevcenko, no livro “Literatura como missão: tensões e conflitos na Primeira República”, entendendo a linguagem literária enquanto voz que “[...] fala ao historiador sobre a história que não ocorreu, sobre as possibilidades que não vingaram, sobre os planos que não

se caracterizaram” (SEVECENKO, 1999, p.21), oferece uma viagem aos porões da historiografia quando flagra, em pleno momento da Primeira República, o orquestrado esforço dos *homens de letras* para “salvar” o Brasil por meio da literatura. É possível rastrear, a partir das análises de Sevecenko, as reincidências dicotômicas (já vistas na *Carta Inaugural*) acerca de “cidade intelectual” e “campo indolente”, por exemplo, e a constante vigilância e luta contra os “velhos hábitos coloniais” que apenas confirmam a preocupação dos intelectuais brasileiros em varrer da cultura nacional o nosso atraso atávico, exemplarmente explícito no “[...] analfabetismo quase absoluto da população [que] reduzia a fumaças as pretensões de manipulação da opinião pública” (SEVECENKO, 1999, p.51).

Utilizando-se das obras de Euclides da Cunha e Lima Barreto, Sevcenko aponta, a partir delas, os anseios e frustrações da *intelligentsia* brasileira da época, assinalando que os referidos escritores, positivistas e crentes em um humanitarismo cosmopolita, buscavam, para o Brasil, não apenas uma solidariedade perdida, mas uma nova que o futuro prometia. De modo bastante peculiar, “fizeram da literatura, instrumento e fim da sua ação”. Há quem diga que *o que é conquistado pela força, por ela deverá ser mantido*. A história da humanidade revela que os sistemas políticos mudam e que as forças que neles atuam são também modificadas. Foi uma utopia pensar que a diversidade cultural sempre existente no Brasil pudesse ser esquecida eternamente e que apenas o ideário cultural de um grupo dominante fosse capaz de se sobrepor à forma multicultural que perpassa toda a formação identitária brasileira. É incongruente conceber que um país com forte vocação para a oralidade pudesse curvar-se diante de uma pequena elite desejosa de usar a palavra escrita como único mote para modificação das gentes que ocupam a sua cartografia continental.

É Zigmunt Bauman (2006, p.128), na obra *O mal-estar da pós-modernidade*, quem afirma que “[...] as utopias modernas fundamentaram-se no ideário de um mundo perfeito que permanecesse idêntico a si mesmo, um mundo em que nada estragasse a harmonia; nada fora do lugar; um mundo sem sujeira, um mundo sem estranhos”. É notório que o mundo mudou e as forças culturais que permaneceram recalçadas emergiram e exigem o reconhecimento dos seus lugares de fala. Não é mais possível pensar na literatura, calcada na palavra escrita (evidenciada nas epígrafes que permeiam toda a obra de Sevcenko) como único norteador, como a “salvadora” de um Brasil tão plural e multifacetado.

É possível assinalar que a constituição de uma nova concepção de literário, conjuntamente com uma postura política e ética, deverá pautar-se no diálogo franco e nem tão tranquilo com as diversas vertentes culturais que “emergem” no Brasil, para as quais, os intelectuais brancos brasileiros nunca deram a devida importância e atenção.

Na esteira desse pensamento, Sueli Carneiro, presidente do grupo de mulheres negras de São Paulo (Geledés), ressalta que tal expressão – literatura negra – resgata toda descendência negra que se dilui nas miscigenações, desde a primeira miscigenação, que foi o estupro colonial, até as subsequentes, produto da ideologia da democracia racial. Não se poderá aqui debruçar-se apenas na história da exclusão, das interdições e dos silenciamentos impostos pela elite branca à literatura afroidentitária, até porque tal empreitada já foi exaustivamente apontada por estudos de diversos intelectuais negros e não negros, a exemplo de Roger Bastide, Thales de Azevedo, Florestan Fernandes, Lélia Gonzalez, sobretudo a partir da segunda metade do século XX. O racismo na cultura e, conseqüentemente, na literatura brasileira, sempre existiu. É fato. Hoje, na fase pós-denúncia, busca-se enfrentar o racismo e as inúmeras mazelas que ele causou aos grupos brasileiros historicamente discriminados. Este trabalho se coloca numa postura de enfrentamento, elegendo, como objeto de estudo, a produção literária feita por afrodescendentes durante esses períodos históricos.

Como destaca Nietzsche, em outro contexto, a genealogia é uma invenção, uma escolha. É possível ver, nessa perspectiva, que todo o Ocidente inventou para si, como diz Said, um Oriente, e, por extensão, uma África, uma Europa. Assim, quando se deseja remontar à história da literatura, pelo menos no âmbito ocidental e por meio da ótica judaico-cristã, depara-se, irremediavelmente, com a presença de uma escrita que se origina em um Egito, em uma África rica, esplendorosa e eivada de vastíssimo conhecimento. Na tradição do Antigo Testamento, a figura de Abraão está para a oralidade assim como Moisés para a escrita. Vale destacar que Moisés adquiriu toda formação erudita na África, justamente em um Egito que foi embranquecido pelo discurso eurocêntrico da metafísica ocidental. Escrita negra que registra a história que a escreve e a reproduz. No entanto, foi excluída em sua genealogia e atribuiu-se a outros que deturpavam os seus efetivos inventores. Atribuir a invenção da literatura à África nada mais é do que dar aos africanos o que é deles.

Para além das compreensões e controvérsias que tal paradigma possa evidenciar, é sabido que as representações literárias, no Brasil, desde o século XVI até a contemporaneidade, perpassam por uma definição do “nacional” que se desdobra em duas vertentes: uma coletiva, na qual o País passa a ser visto com uma brasilidade que se diferenciava das outras nações, e uma individual, que busca escrever o *homo brasiliectus* (STEGAGNO-PICCHIO, 1997, p.19). A primeira proposta torna-se compreensível, tendo em vista que o Brasil buscava diferenciar-se dos outros países que compunham a América Latina. Aqui já há um sério problema, posto que tais representações, construídas de cima para baixo, do olhar branco e burguês, já deixavam sinalizar um desenho de miscigenação tosco e

incoerente, uma vez que buscava reiterar uma unidade somente vista no discurso. É preciso lembrar que miscigenar o Brasil significou, entre outras coisas, apagar as suas marcas africanas e indígenas. Mas é nas descrições da segunda vertente que as tensões sobre os problemas de ordem representacional se tornam mais controversas. A história é complexa e somente uma leitura atenta em seus meandros possa dar visibilidade e envergadura às interpretações que muitos dos seus fatos exigem.

Antes mesmo de a *terra brasilis* ser oficialmente descoberta, as imagens daquilo que, posteriormente, se chamaria Brasil, já ganhavam contornos na velha Europa. É de Camões o verso: *De Santa Cruz o nome lhe poreis*. Oficialmente, o Brasil nasce para a literatura aos 26 de abril de 1500. E as imagens que eram disseminadas sobre o Novo Mundo ganharam contornos depreciativos. Na obra *O diabo e a terra de Santa Cruz*, Laura de Mello e Souza (1986, p.77) ressalta que “[...] o Novo Mundo era inferno sobretudo por sua humanidade diferente, animalesca, demoníaca, e era purgatório sobretudo por sua condição colonial. A ele, opunha-se a Europa; metrópole, lugar da cultura, terra dos cristãos. Na Europa, pois, o céu era mais próximo, mais claro e inteligível palavra divina”. A terra, conhecida por ilhas culturais (Bahia, Pernambuco, Rio de Janeiro, São Paulo), é meramente objeto de literatura (STEGAGNO-PICCHIO, 1997, p.182). Nessa perspectiva, já existem, com efeito, um Brasil na literatura e a literatura no Brasil, como afirma Roncari (2002). No transcurso de objeto a sujeito literário, um conjunto de forças etnicorraciais se confronta sistematicamente, com os grupos de escritores e produtores brancos obtendo quase sempre a prevalência.

O homem branco já vem, secularmente, se autorrepresentando e representando os outros (negros e indígenas) nos seus escritos. Emerge o tempo no qual outros sujeitos constituintes da Nação Brasil se insurgem e decidem se autorrepresentarem e, também, representar, sob sua ótica, o homem branco. A literatura forjada pelos escritores brancos fala não só dos outros grupos por ela representados como de si mesma, dos grupos que ela representa. Ademais, não se pode perder de vista que falar de literatura brasileira é falar de uma literatura não negra e não indígena. Com efeito, elaborar uma historiografia da literatura afrodiáspórica se constitui num grande desafio. De leitura e de crítica. E, sobretudo, na dinâmica perigosa de ler textos afrodescendentes com os olhos contaminados com a lente eurocêntrica e burguesa. Uma interpelação se impõe: com que lentes ler tais obras, tais narrativas, tais poemas, tais autores?

É preciso destacar que o resultado dessa luta, consubstanciado em uma lei federal, não surgiu por meio do beneplácito das forças dominantes. Pelo contrário. O legado historiográfico nacional tem demonstrado que todo o intuito das classes dominantes, que tiveram na história da crítica literária um dos seus mais contundentes instrumentos de

exclusão, tem demonstrado que a força que moveu a burguesia nacional, eminentemente branca e eurocêntrica, foi a de apagar as letras negras, vistas como esteticamente inferiores e discursivamente desprezíveis, pois eivadas de uma retórica e uma poética distintas da estética burguesa eleita para marcar a literatura que se constituía.

Embora Antônio Candido tenha sequestrado o Barroco no Brasil, no dizer de Haroldo de Campos, não seria justo falar em primórdios daquilo que se chamaria literatura nacional sem levar em consideração o legado deixado por Gregório de Mattos e Guerra. Rastreando os discursos de Segismundo Spina e de José Miguel Wisnik, Campos aponta a literatura de Gregório de Mattos com um tipo de jornal que circulou na colônia e como uma espécie de comunicador, transmissor de poesia e notícia. É nessa multiplicidade que se torna produtiva avaliar a poética gregoriana em tudo que ela traduz, para o bem e para o mal dos grupos nela representados. Não é proposta deste trabalho, neste tópico da análise, desconstruir os argumentos de Antonio Candido até porque Haroldo de Campos já o fez de modo bastante competente. Importa aqui sinalizar que o mestre, ícone da crítica historiográfica literária nacional, enfatiza e privilegia, conforme destaca Campos (2011, p.44), “[...] um certo tipo de história: a evolutivo-linear-integrativa, empenhada em demarcar, de modo encadeado e coerente, o roteiro de ‘encarnação literária do espírito nacional’ [em suma], um modelo necessariamente redutor”. Portanto, já não será possível surpreender-se, quando das análises das matrizes curriculares das universidades avaliadas, com a forte presença da doutrinação de Antonio Candido, quando se constatar nos programas um forte viés de um ensino literário pautado nos estilos de época em sua forma cronológico-evolutiva. Em tese de doutorado intitulada *Crítica em Tempos de Violência*, Jaime Ginzburg, ao avaliar o texto de Candido no diapasão “Literatura vs Direitos Humanos”, assinala a pretensa “universalidade” que o decano da USP evoca em seu texto e destaca, de modo preciso, que:

A utilização da categoria do universal traz em si a percepção de que os seres humanos têm traços essenciais, que constituem suas necessidades. Esses traços se conjugam com valores. No entanto, o discurso dos

direitos humanos precisa administrar a tensão entre o universalismo de suas propostas, baseadas em um humanismo liberal, e o reconhecimento, cada vez mais difícil de evitar, da diversidade cultural do mundo.

Essa segunda face, a diversidade cultural, não é compatível com a idéia de que todos os homens tenham os mesmos interesses e valores. Um conceito universalista de literatura tem implicações como submeter a parâmetros homogêneos produções diversificadas. Isso leva a integrar, no discurso crítico e historiográfico, fenômenos culturais que,

originariamente, em suas condições de produção, não foram construídos de modo a atender expectativas cognitivas ou expressivas idênticas às da ficção europeia canônica.

Produções que estão articuladas a diversidades culturais profundas, ligadas a formas de religião, conhecimento e expressão distantes do chamado “cânone ocidental” são então integradas, às vezes à força, à categoria de “literatura universal”, que funciona como máquina de tradução do outro ao mesmo. (GINZBURG, 2010, p.117-118).

Ao sequestrar o Barroco, Candido sonega ao mapa da literatura dita nacional as peculiaridades e pluralidades de uma Bahia colonial racista e excludente que, de certo modo, já havia em parte da poética de Gregório de Mattos o seu mais fiel retrato. Ao criticar Candido, CAMPOS (2011, p.21) assinala que “estamos diante de um verdadeiro paradoxo, vez que à ‘questão da origem’ se soma à da identidade ou pseudoidentidade de um autor ‘patronímico’”. Um dos maiores poetas brasileiros anteriores à Modernidade, aquele cuja existência é justamente mais fundamental para que possamos coexistir com ela e nos sentirmos legatários de uma tradição viva, parece não ter existido literariamente “em perspectiva histórica”.

Galanteador e desqualificador dos afrodescendentes, a obra atribuída a Gregório aparece como uma espécie de DNA literário do Brasil colonial que desembocará, definitivamente, em muitas insígnias que constituirão a formação da literatura brasileira. Ainda que não se possa falar de crítica literária propriamente dita naquele período, tendo em vista que tal atividade viria a se concretizar, no Brasil, somente a partir dos séculos posteriores, a literatura gregoriana já sinaliza, sim, um termômetro de uma atividade crítica que se tornaria, com o passar do tempo, mais sistemática no País. Na obra “O preconceito de cor e a mulata na literatura brasileira”, o professor Teófilo de Queiroz Júnior faz o rastreamento das representações da mulata desde a literatura de Gregório de Mattos à de Jorge Amado e aponta o quanto o estereótipo da mulata, acolhido e preservado dessa forma, revela o compromisso da literatura brasileira com a discriminação racial, “à medida que se tornam difundidas e aceitas, as obras de ficção em que aparecem mulatas, as quais se tornam consolidadas como estereótipos em que se refletem os efeitos e os conteúdos do preconceito de cor” (QUEIROZ JR. 1975, p.112). Na esteira analítica deixada por Queiroz JR., Eduardo Assis acrescenta que:

Em Gregório de Mattos, a mulata, apesar da cor, se destaca pela beleza: “Seres, Teresa, formosa, / Sendo trigueira, me espanta”. A surpresa do eu enunciativo liga-se ao preconceito que marca a pele escura, semelhante à cor do trigo maduro, e que a vincula à feiúra e à sujeira. Assim, com a devida

ressalva exigida pelo padrão estético eurocêntrico, Gregório ressalta a “beleza milagrosa” da afrobrasileira. A esses se juntam os conhecidos versos a Catona, “que se entende como feia / Mas é formosa entendida”, entre outros, a fim de destacar a “graça”, o “canto”, o “riso feiticeiro”, mas, sobretudo, o corpo, que ela “dá” ao homem para “ver” e “apalpar”. Visão e tato não se separam, o que aponta para a constante lubricidade que marca a presença desse fruto interétnico de uma sexualidade não sancionada pela moral cristã. Fruto que parece vir, também ele, diretamente da natureza para o prazer masculino e que ostenta esta condição como destino inelutável. Pela pena satírica e burlesca de Gregório de Matos surge a “crônica do viver baiano seiscentista”, na qual pululam negras, pardas, cabras e mulatas. Estas ganham bem mais versos do que as donzelas e senhoras brancas. Versos marcados, todavia, por uma semântica erótica obcecada pelos corpos de pele morena, sempre desfrutáveis, segundo tal ponto de vista, aos olhos e às fantasias sexuais do homem branco. (DUARTE, 2009, p.67).

Sendo verdade que Gregório de Mattos Guerra é o autor que inscreve primeiramente as representações dos afrodescendentes na literatura brasileira também é verdade que essa inserção se dá em meio à ambivalência que constituía a própria marca da cultura nacional na medida em que admite a convivência da discriminação lado a lado com a intimidade, simulando nas imagens literárias uma suposta convivência harmônica entre os seus grupos étnicos. Se nos tempos do escritor barroco, a visibilidade discriminatória ficou obscurecida, posteriormente ela passou a ser mais evidenciada.

Com efeito, as imagens inaugurais daquilo que passou a ser conhecido posteriormente como literatura étnica, aparecem, indubitavelmente, na Carta de Pero Vaz de Caminha, conhecida como a “certidão de nascimento” do Brasil, na qual o escrivão português descreve de modo desqualificador *os homens negros* da terra. As representações da Bahia, forjadas por um autor “genuinamente” brasileiro, destacando os traços e as gentes da *Boa Terra* remontam, como se sabe, ao tempo do Brasil colônia, construídas também por imagens proferidas pela boca infernal de um dos poetas baianos mais conhecidos: Gregório de Matos.

Enaltecedor e escarnecedor das mulatas, Gregório foi, dentro da historiografia canônica brasileira, um dos primeiros a lançar, para o País (e também para fora dele), de maneira ambivalente, as representações dos povos da Bahia, bem como as formas das suas relações etnicorraciais, sociais, culturais, políticas e econômicas. O referido autor, no longínquo século XVII, construiu imagens fortemente preconceituosas, relativas aos afro-baianos. Em alguns de seus versos, pode-se ler:

Achei Anica na fonte/lavando sobre uma pedra/mais corrente, que a mesma água,/mais limpa, que a fonte mesma./Conchavamos, que eu voltasse/na segunda quarta-feira,/que fosse à costa da Ilha,/e não pusesse o pé em terra,/Que ela viria buscar-me/com segredo, e diligência,/para na primeira

noite/lhe dar a sacudidela./Depois de feito o conchavo/passei o dia com ela./eu deitado a uma sombra,/ela batendo na pedra./Tanto deu, tanto bateu/co'a barriga, e co'as cadeiras./que me deu a anca fendida/mil tentações de fodê-la. (MATTOS, 1999, p.94).

Não é desse modo, porém que Gregório de Matos representa D. Ângela, uma mulher branca, vista por ele como objeto de beleza, culto e adoração:

Não. Nunca vi em minha vida a formosura,/Ouvia falar nela cada dia,/E ouvida me incitava, e me movia/A querer ver tão bela arquitetura./Ontem a vi por minha desventura/Na cara, no bom ar, na galhardia/De uma Mulher, que em Anjo se mentia,/De um Sol, que se trajava em criatura./Me matem (disse então vendo abraçar-me)/Se esta a cousa não é, que encarecer-me./Sabia o mundo, e tanto exagerar-me./Olhos meus (disse então por defender-me)/Se a beleza hei de ver para matar-me,/Antes, olhos, ceguei, do que eu perder-me. (MATTOS, 1999, p.117).

No livro *Literatura, imprensa e sociedade: ensaios*, organizado por Simões Júnior e Gilberto Martins, em artigo intitulado “Lima Barreto: os negros”, Sílvio Stessuk assinala que Lima Barreto, em que pesem todas as qualidades literárias que possuía, “[...] jamais conseguiu encontrar o lugar ao qual entendia fazer jus na sociedade em que viveu, tendo enfrentado preconceitos de origem e de cor” (STESSUK, 2009, p.187). Vale acrescentar que Lima Barreto é o expoente, vítima de uma tentativa de apagamento impetrada a vários escritores negros, ao longo dos anos que antecederam o autor de *Triste Fim de Policarpo Quaresma*. Como se verá aqui, o racismo, por parte dos grupos brancos dominantes, escritores, editores e críticos e produtores, consubstanciado nos discursos propalados pelos intelectuais da época, foram os principais responsáveis pela invisibilidade de toda uma produção literária afrodescendente que, no dizer de Stessuk (2009, p.281), fizeram, em alguns casos, “[...] calar em profundidade, o espírito inteligente, demasiado sensível e libertário” de escritores negros do calibre de Lima Barreto que, em seu *Diário íntimo* deixou a fatídica frase: *é triste não ser branco*. Vale ressaltar que a tristeza aqui não estava, em absoluto, vinculada a um mero desejo de ser branco, de possuir sua tez ou seu perfil fenotípico, mas de constatar que, numa sociedade marcadamente racista, na qual ser negro ou branco significa ter ou não poderes, não gozar das prerrogativas de brancos que, mesmo sem talento, possuíam diante de si direitos e privilégios. O caso “Lima Barreto” era a repetição de um fenômeno de exclusão que vinha se propagando por toda a história de escritores afrodescendentes.

A racionalidade que institui o paradigma literário como tributário de um saber científico era incompatível com a adoção de uma literatura que tivesse os descendentes de africanos no

Brasil como seus protagonistas e escritores. É uma curiosa ironia histórica constatar que, se sob a égide de um discurso que se quis cientificista e racional, a literatura negra foi excluída dos compêndios oficiais, é agora por meio de uma Lei que se torna obrigatório trazê-la de volta. Por razões distintas, é óbvio. No que se refere às questões etnicorraciais, o texto da Lei constitui-se como uma emblemática teia discursiva por meio da qual é possível ler expressiva parte da história, o legado e luta, explícita e implícita, do povo negro na trama historiográfica brasileira. Tornar algo obrigatório, com a força coercitiva que somente o Estado possui, é, de certo modo, assumir a responsabilidade de ter sido o causador da exclusão da memória de um povo, adotando, dessa feita, a tutela da possível reparação das insígnias que valorizam esse mesmo povo.

1.5 O “VELHO” E... O “NOVO”

Sabe-se que o conceito de literatura é dinâmico e varia com o tempo. Sabe-se ainda que ele é político, ideológico e se faz e refaz à custa de forças que se interpenetram incessantemente. Na introdução de uma palestra na FLIP, no ano de 2006, a escritora negra Toni Morrison destaca a importância de se repetir o óbvio. A ideia de literatura no passado não passava pelo crivo científico. Cientificizar o momento histórico significou excluir do contexto civilizatório grupos e povos, sob o pretenso poder, objetividade e isenção do discurso científico. Estava ligada ao religioso, ao sagrado e, por isso, à conservação da memória ancestral. É preciso, portanto, que se repita aqui que o estatuto do “literário” se modifica com o advento da Renascença, momento histórico no qual a concepção de literatura adquire um arcabouço essencialmente burguês, racional.

Avaliar a recepção da literatura negra no Brasil é refletir sobre um aspecto que é paradoxalmente velho e novo no Brasil. Velho porque, como se explicitará aqui, a literatura negra se constitui em escritos que datam desde o século XIX, embora jamais lhe tenha atribuído o valor literário que continham. Por outro lado, trata-se de um gesto novo porque, embora tenha existido e resistido, não tendo, contudo, uma fortuna crítica ampla e consistente, terá de se fazer agora por conta da necessidade de dar visibilidade a vozes outras na história da escrita literária nacional.

Entre os pesquisadores que se debruçaram sobre a busca da genealogia da literatura afroidentitária, a exemplo de Roger Bastide, em seu livro *A poesia afro-brasileira*, de 1943, Sílvio Romero, Gregory Rabassa (1965), na sequência do estudo de Raymond Sayers (1958),

David Brookshaw (1983), Zilá Bernd (1988; 1992), Domício Proença Filho (1988, p.77-109), Oswaldo de Camargo em seu livro *O negro escrito*, de 1987, e mesmo Eduardo Assis Duarte, em pesquisas mais recentes, tornou-se ponto pacífico a identificação dos afrobrasileiros Domingos Caldas Barbosa (1738-1800), Silva Alvarenga (1730-1814), Teixeira e Souza (1812-1861), Silva Rabelo, (1826-1864), Tobias Barreto (1839-1889), Gonçalves Dias (1823-1864), Gonçalves Crespo, Luís Gama (1830-1882), Machado de Assis (1839-1908), Cruz e Souza (1861-1898), Evaristo da Veiga (1799-1837) e José da Natividade Saldanha (1795-1830) como principais ícones que fundam a literatura afroidentitária. Tal percurso, conforme destaca Assis Duarte, passa pelos poetas do século XVIII, chega aos primeiros românticos e deságua na poesia de Luís Gama, colocado por muitos pesquisadores como o principal expoente desta tradição, pois além de ter sofrido a condição escrava, Gama assumiu seus vínculos étnicos e culturais, “[...] e vislumbrou sempre na literatura o gesto político necessário à intervenção no status quo” (DUARTE, 2007, p.271).

Outro operador a ser apresentado para leitura dos textos afroidentitáριοa é a ideia de corporeidade literária, entendida, ainda por Foucault, enquanto uma superfície na qual são inscritos os acontecimentos. Foucault assinala que a genealogia, posta como ponto de articulação do corpo com a história, “[...] deve mostrar o corpo inteiramente marcado de história (sobre o corpo se encontra o estigma dos acontecimentos passados) e a história arruinando o corpo” (FOUCAULT, 2001, p.22). Nesse prisma, a literatura afroidentitária emerge como um corpo que amplia o corpo canônico da literatura brasileira ao tempo que o rasura e o reconstrói, deformando-o e reformando-o.

É essa a tônica que pode ser depreendida da obra de Luís Gama. Todas as vezes, por exemplo, que se busca uma suposta origem da literatura brasileira é muito comum que professores e estudiosos apontem a poesia trovadoresca como fonte genealógica das nossas “raízes” literárias. Assim, torna-se bastante sintomático o título da obra de Luís Gama *Trovas Burlescas*. Mas, aqui, a retomada feita pelo poeta negro parece ganhar outra dimensão. Ele não retorna ao termo “trovas” para reiterá-lo dentro da racionalidade colonial, mas para retificá-lo, dar-lhe outro sentido. Sendo verdade que toda “origem” é uma invenção, é também verdade que é da construção de outra origem que Gama se vale para inventar possibilidades outras. As trovas aparecem aqui como lugar de renovação.

O burlesco pode ser pensado como uma forma de discurso literário que recorre a atos e/ou termos jocosos e, por vezes, até ridículos, a fim de caricaturar pessoas, instituições ou situações. É esse o mote utilizado por Luís Gama para mostrar a sociedade brasileira de então. Em que pese a fonte trovadoresca destacar os discursos lírico e satírico, é esse último estilo

que ocupa a maior parte dos poemas de Gama. É preciso destacar que esse gesto não é aleatório. A sátira emerge nos textos de Gama como um instrumento indispensável para destronar as posturas autoritárias e equivocadas dos grupos de poder da época e desenhar uma outra imagem para os grupos afroidentitários. Para Hofbauer (2003, p.64), “[...] racializar as diferenças é um método possível que permite desmascarar, questionar os mitos, os discursos justificatórios da discriminação racial”. A repetição, o paralelismo, marca poética das cantigas trovadorescas, são utilizados como um recurso político e estratégico, como a denunciar o jogo espúrio dos mandatários.

Não é gratuito, nos escritos de Luís Gama, o uso dessa estratégia. Com efeito, o primeiro poema do seu livro chama-se “Prótase”. Seja na Lógica, na Gramática ou mesmo na concepção do antigo teatro grego, a prótase aparece como um discurso primeiro, enunciador daquilo que virá depois. De fato, desde a primeira epígrafe do texto, Gama dá pistas de como deseja conduzir sua obra. Sai dos versos de F. X. Novais a ideia de que ali se terá uma leitura que “diverte, ainda que seja dura”. Essa é, sem dúvida, uma precisa descrição que Luís Gama pretende fazer do seu lugar de fala, do que vê, do que observa e escreve. Não deve ter sido fácil para um escritor afrodescendente, numa cultura escancaradamente racista, utilizar-se de um instrumento precioso – a obra de arte literária – que, em tese, não era disponível para ser por ele manejado, valer-se desse mecanismo para desmoralizar aqueles que, em princípio, eram os “donos” dessa ferramenta.

Assim, apropriando-se conscientemente do espaço que não lhe fora concedido, Luís Gama dá provas de um enunciador que consegue burlar o sistema e traçar outras possibilidades discursivas, embora pesasse sobre os seus ombros todo um estado de coisas preestabelecido – sociedade excludente, preconceituosa e hipócrita. Nisso parece residir a força e a marca indelével de sua poética:

No meu cantinho,/Encolhidinho,/Mansinho e quedo,/Banindo o medo,/Do torpe mundo,/Tam faribundo,/Em fria prosa/Fastidiosa/O que estou vendo/Vou descrevendo./Se de um quadrado/Fizer um ovo/Nisso dou provas/De escritor novo./Sobre as abas sentado no Parnaso/Pois que subi não pude no alto cume./Qual pobre de um Mosteiro à Portaria,/De trovas fabriquei este volume. (GAMA, 1974, p.54).

Dessa forma, o primeiro poema da obra parece servir como uma espécie de cartão de visita, a oferecer ao leitor possibilidades daquilo que será encontrado ao longo do livro. A partir das insígnias que o poeta mostra, são muitas as rotas que se pode tomar com base na leitura de seus poemas. Em “Prótase” aparecem figuras como Ariosto, Lamartine e Quixote,

por exemplo. Mesmo se dizendo “manquitola” e de uma escrita “zigzagueante”, Gama, tal qual Quixote, coloca-se como um cavaleiro errante, mas que, contraditoriamente, tem um alvo: a busca pelo reconhecimento de indivíduos excluídos por conta daqueles “que fazem da Nação seu Monte-pio”. Se naquele que foi considerado o primeiro romance moderno, o seu protagonista não encontra similitude entre a escrita e a realidade, neste poema, Gama elege a escrita para construir outra realidade e dar uma direção àqueles por ela representados.

No poema “Lá vai verso”, Gama diz a que veio. Num gesto de extrema consciência, o poeta nomeia a sua genealogia e, ao por em suspensão a tradição da “lira” ocidental, traz para o tablado literário nacional outras fontes, ao invocar a África como depositório de sua força poética: “Oh Musa de Guiné, cor de azeviche,/Estátua de granito denegrido,/Ante quem o Leão se põe rendido,/Despido do furor de atroz braveza;/Empresta-me o cabaço d’urucungo,/Ensina-me a brandir tua marimba,/Às vias me conduz d’alta grandeza” (GAMA, 1974, p.21-22).

Nessa vertente analítica, se a lira e o seu conseqüente lirismo foram o fundamento sobre o qual se construiu toda uma base da literatura ocidental, Gama elege outros instrumentos africanos, a saber, o urucungo e a marimba como a anunciar que outros fundamentos poéticos também são possíveis, tendo em vista que eles preconizam outro sentir e outro viver, excluídos, mas nem por isso inexistentes do saber literário nacional. E não para por aí. Ao se intitular o “Orfeu da Carapinha”, Gama fratura uma tradição ao tempo que faz irromper outra. Ao plasmar em sua obra, a um só tempo, paródia, ironia, sátira e humor, Luís Gama graceja da tradição literária nacional, deixando sem graça aqueles que tentaram excluir o óbvio presente nas letras brasileiras: a memória africana e as riquezas que dela advêm.

É preciso ressaltar que, a essa altura, a análise não pretende apenas exaltar a qualidade da obra de Luís Gama porque a produção de sua obra poética é de um esmero incontestável. É imperioso aqui refletir sobre as forças capazes de, ao longo do tempo, tentar apagar uma literatura inovadora e pulsante que traz consigo outra história de extraordinária beleza, de resistência e de poder.

1.6 A QUESTÃO DA EPÍGRAFE EM LUÍS GAMA

Ao ler atentamente as *Trovas Burlescas*, torna-se evidente o lugar das epígrafes ao longo da alameda poética por meio da qual o autor faz o leitor caminhar. É preciso destacar aqui o valor que essa “epigrafia” impõe. Com efeito, são muitos os autores que comparecem na sua obra, a exemplo de Faustino Xavier de Novais, Luiz Vaz de Camões e Gregório de Mattos, entre outros. Diferentemente do olhar que hoje pode ser dirigido à citação, às vezes vista como uma forma de preencher um vazio, uma lacuna, não será esse o modo pelo qual devem ser lidos os versos alheios na poesia de Gama. Com as citações, Luís Gama diz muito do seu conhecimento, da sua leitura, do seu diálogo com aqueles que foram expoentes da literatura cultivada nas terras brasileiras.

Gama abre um espaço para a compreensão de que a hoje chamada intertextualidade não pode ser vista apenas com a mera presença da similitude, da igualdade, mas, sobretudo, da força da diferença. É este o lugar que o autor fixa para, a partir dele, construir outras instâncias de poder e visibilidade. Luís Gama traz para a cena literária aquilo que, no dizer de Silviano Santiago, poderia ser chamado de entrelugar, do que é e que não é simultaneamente, daquilo que se faz, se desfaz e se refaz novamente, sempre em diferença. Gama instaura o lugar da fronteira entre uma tradição e um espaço que começa a se instaurar: do escritor negro que se insurge e se coloca como sujeito e dono do seu saber e do seu fazer. Para Silviano Santiago (2000, p.115):

Em virtude do fato de que a América Latina não pode mais fechar suas portas à invasão estrangeira, não pode tampouco reencontrar sua condição de "paraíso", de isolamento e de inocência, constata-se com cinismo que, sem essa contribuição, seu produto seria mera cópia - silêncio -, uma cópia muitas vezes fora de moda, por causa desse retrocesso imperceptível no tempo, de que fala Lévi-Strauss. Sua geografia deve ser uma geografia de assimilação e de agressividade, de aprendizagem e de reação, de falsa obediência. A passividade reduziria seu papel efetivo ao desaparecimento por analogia. Guardando seu lugar na segunda fila, é, no entanto, preciso que assinale sua diferença, marque sua presença, uma presença muitas vezes de vanguarda. [...] Falar, escrever, significa: falar contra, escrever contra.

O entrelugar assinalado por Silviano não pode, em absoluto, ser entendido como uma espécie de *locus* confortável no qual é possível refestelar-se. Pelo contrário, é um espaço de tensão: é um lugar e é, ao mesmo tempo, um não lugar que, por ser instável, precisa refazer-se incessantemente, abrindo espaço para outras instâncias enunciativas. Não há conforto algum

em estar nele, uma vez que se faz necessário insurgir-se contra um espaço literário marcado predominantemente por uma elite branca que via para o negro o espaço da não autoria, do ser-objeto e da depreciação generalizada. Contudo é por meio dele que se torna possível assinalar e inscrever a diferença:

Se grosseiro alveitar ou charlatão/Entre nós se proclama sabichão;/E, com cartas compradas na Alemanha,/Por anil nos impinge ipecacuanha;/Se mata, por honrar a Medicina,/Mais voraz do que uma ave de rapina;/E num dia, se errando na receita,/Prática no mortal cura perfeita;/Não te espantes, ó Leitor, da novidade,/Pois que tudo no Brasil é raridade!/Se os nobres desta terra, empanturrados,/Em Guiné têm parentes enterrados;/E, cedendo à prosápia, ou duros vícios, /Esquecem os negrinhos seus patrícios [...]. (GAMA, 1974, p.29-30).

Ao longo da obra, constata-se que Gama elege um mote discursivo que o orienta, a saber, a discrepância, a lacuna, o imenso intervalo que há entre os gestores e representantes da nação, nos seus mais diversos níveis (“sábios, magistrados”) e as ações das quais são protagonistas (“Ladrão que muito furta é protegido/É que o sábio no Brasil só quer lambança”), revelando a incompetência que os caracteriza. E é justamente essa incongruência administrativa que parece produzir, ainda hoje, os lugares demarcados na estrutura sociocultural. Nesse espaço intervalar, deixado pela má gestão dos dominadores, Gama inscreve sua história e edita outra genealogia para o povo que representa. Não é à toa, por exemplo, a citação de Gregório de Matos em sua obra, o qual é autor do lapidar verso que fotografa, de maneira incontestada, a forma de gerenciar o Brasil: “A cada canto um grande conselheiro,/Que nos quer governar a cabana, e vinha,/Não sabem governar sua cozinha,/E podem governar o mundo inteiro” (MATTOS, 1999, p.113). Talvez seja essa histórica má gestão administrativa, já amalgamada no DNA cultural brasileiro, a produtora dos diversos males que corroem e estruturam, há séculos, a plataforma do sistema sociopolítico nacional, a exemplo do racismo, da exclusão, do estereótipo e da opressão. Gama tinha consciência disso e, no entanto, a ela não se curva, pois se é na estrutura que se encontra o problema é contra ela que ele se insurge, desmistificando-a, desconstruindo-a, desmobilizando-a, ao se colocar como um escritor negro que, negando a genealogia da senzala, se impõe como sujeito e autor do seu próprio discurso.

1.7 DESCONSTRUINDO A GENEALOGIA DA SENZALA OU O BURLESCO QUE BURLA O SISTEMA

Luís Gama depõe contra os seus opositores ao traçar o modo como eles se comportam. Nunca é demais dizer que uma das mais valiosas estratégias de criticar o regime escravocrata é apresentar a forma como os algozes brancos tratavam os negros, mote que posteriormente será retomado em muitos textos do escritor afrodescendente Machado de Assis. E para isso, Gama, ao seu tempo e modo, utiliza-se de um recurso estilístico imperioso, qual seja o discurso burlesco. O poema “O velho namorado” pode ser visto como uma metáfora de um Brasil decrépito e que não se enxerga. Metaforizando o velho “pedante” que busca um novo amor “novo”, Gama revela a incompatibilidade entre duas instâncias que, embora juntas, não se entrecruzam. É emblemático, na trama poética, o discurso do qual se vale o “Velho” para fazer a corte à bem-amada:

E qual orador,/Em pleno auditório,/O gebas começa o seu palanfrório:/Ó Vênus pudibunda, sem igual,/A teus pés aqui tens este animal,/Que vencido de amor pelos teus gestos,/Curvado te apresenta os seus protestos!/Vencestes do bigode – autoridade,/ Do soldado a cruel severidade,/Este todo que vês tão rijo e duro,/Em borra ficará para o futuro;/Este peito que bate só por ti,/Já rendido e quebrado o tens aqui./Guerreiro das campanhas cupidarias,/Dos mercúrios, jalapas e fumarias./Sou velho, mas em tudo tão perfeito,/Que não conto, sequer, um só defeito! [...] Notando a donzela,/Que o peço farfante,/Vencido de amores,/Se fez um pedante [...] Depois, prazenteira,/A face voltando,/Com garbo de fada/Se foi retirando!.../E com esta chalaça tão picante/O avô de Saturno, delirante/Não ficou homem, não, mas mudo e quedo//Qual junto de um penedo outro penedo!/E, depois que sentiu-secudilhado,/Pela porta tomou, muito enfiado. (GAMA, 1974, p.37-38).

São inúmeros os ícones utilizados por Gama para destacar o lugar do discurso ultrapassado que não deveria encontrar par em uma nova sociedade que busca reconhecer-se enquanto comunidade independente. Seja no discurso laudatório (“palanfrório”, inconsequente), seja na nomeação do “avô de saturno”, “delirante”, Gama aponta a nação enquanto algo não condizente com uma nova realidade que teimava em se mostrar, se construir. E não resta ao ultrapassado, depois de sentir-se cudilhado, ou seja, “tomar a porta”, retirar-se, deixando espaço para o que surge e se insurge. Mas é, sem dúvida, no poema intitulado “No álbum”, que Luís Gama demonstra mais veementemente as marcas do seu estilo maduro e consciente:

Se tu queres, meu amigo,/No tem álbum pensamento/Ornado de frases finas,/Ditadas pelo talento,/Não contes comigo,/Que sou pobretão:/Em cousa mimosas/Sou mesmo um ratão/Não falo das flores,/Dos prados não falo,/nem trato dos sinos/Porque tem badalo/Da rola que geme,/À borda do ninho,/Do tênue regato/Que corre mansinho; [...] Eu pego na pena,/Escrevo o que sinto;/Seguindo a doutrina/Do grande Filinto./Mordendo na sola,/Empunha o martelo/Não queiras, com brancos, /Meter-se a tareio/Que branco é mordaz,/Tem sangue azulado;/Se boles com ele/Estás embirrado/Desculpe meu caro amigo,/Eu nada te posso dar;/Na terra que rege o branco,/Nos privam té de pensar. (GAMA, 194, p.39-40).

Consciente, mas não cúmplice de um discurso romântico que ora se iniciava nas letras nacionais, Gama demonstra não ser adepto de uma escritura que não estivesse ligada às angústias e injustiças que sentia e à realidade presente na estrutura social. Embora o tentassem privar até mesmo de pensar, ele pensa e escreve, editando uma linha autoral que subverte os ditames institucionais. A estratégia utilizada é deveras curiosa: negando ele afirma. Dizendo não saber/querer escrever, ele escreve, instaurando, de modo incontestado, aquele disfarce do qual fala Deleuze. À essa altura da análise, vale observar que essa é a mesma estratégia utilizada por Maria Firmina dos Reis quando da publicação do seu romance *Úrsula*. Não compartilhado com o *modus operandi* da época (tênue, mansinho e floreado), Gama instaura um estilo ousado, destemido e desbravador que diz o quanto o poder branco opressor é mordaz. Mas ele não sucumbe a esse estado de coisas. Vale refletir ainda acerca da acertada escolha do título “No álbum”, nome que será usado também como título de outro poema. Assim, a duplicidade, a reiteração, a insistente repetição do nome parecem ser um insistente convite a se debruçar em sua significação.

Em geral, no álbum estão as fotografias paralisadas a narrar uma realidade por meio de um insistente convite: veja-me. O álbum pode ser entendido também como símbolo de uma representação, de uma “verdade”. Nesse prisma, é notável constatar como Gama não se alinha a essa perspectiva. Contra as imagens de um álbum não há nada a fazer a não ser contemplá-lo na sua fixidez, render-se à sua paralisia temporal. Gama rasura essa concepção, “ornada de frases finais”. Gama deseja inaugurar outro sentido, um novo álbum para essas figurações e, nesse perspectiva (ou seja, a de perpetuar uma paralisia histórica), é incisivo: “não contes comigo”.

A postura poética de Gama pode ser vista, ainda, como um mote que norteará alguns poetas “modernistas”, a exemplo de Manuel Bandeira, com o seu formidável “Poética”. É de Bandeira o emblemático verso: *não quero mais saber do lirismo que não é libertação*. Enquanto Bandeira, posteriormente, se mostrou farto com o lirismo opressor, aprisionador e aprisionado, distanciado da realidade fática também opressora, Gama nem mesmo chegou a

identificar-se com ele. É possível dizer que o germe do futuro modernismo já estava presente na poética de Luís Gama. Cabe acrescentar, contudo, que a ideia de “modernismo” aqui não está atrelada a um mero estilo nos moldes que foi pautado na nossa historiografia literária, mas à necessidade de incluir nas letras brasileiras, desde a época de Luís Gama, outras formas de pensar e fazer literatura: uma escritura que denunciasses as desigualdades etnicorraciais, vertente que o celebrado “modernismo brasileiro”, por diversas razões, não levou a cabo. Não deveria ser fácil para um escritor, na sua condição de afrodescendente, se insurgir de forma tão radical a uma potente *doxa* presente na estrutura sociocultural. Essa postura fala da sua altivez enquanto expoente de um povo sofrido e espoliado e consciente das agruras que estavam preparadas para esse grupo etnicorracial (“Ciências e letras/Não são para ti/Pretinho da Costa/Não é gente aqui”).

Não é de impressionar a viva e aguda consciência que Luís Gama já possuía desde então. Impressiona o modo como a elite branca, durante anos, tentou escamotear uma literatura tão forte e contundente que se nega a compartilhar o discurso da genealogia da senzala e mostra seu vigor artístico e político ainda na atualidade.

As *Primeiras Trovas Burlescas*, de Luís Gama, aparecem no cenário historiográfico paralelo como o primado de um discurso que emerge em meio às forças que tentaram oprimi-lo, aprisioná-lo por meio de discursos inconsistentes e errôneos, mas que encontraram ecos em uma historiografia oficial, de certo modo, também equivocada e preocupada em manter lugares e privilégios: “Sou nobre, e de linhagem sublimada/Descendo, em linha reta dos pegados,/Cuja lança feroz desbaratados/Fez tremer os guerreiros da Cruzada!/Minha mãe que é de proa alcantilada/Vem da raça dos Reis mais afamados” (GAMA, 1974, p.45).

Lendo cuidadosamente a obra de Luís Gama, é possível constatar o domínio que o autor demonstra na construção de cada verso, da concepção de cada estrutura poética, do desenho exato de cada representação feita, o que demonstra não se estar diante de um amador, mas de um profissional, de um artista que maneja bem seu instrumento de trabalho: a palavra escrita. Essa constatação põe por terra todo discurso oficial, amplamente disseminado pelos “críticos” literários nacionais, que tentou vincular o negro a uma genealogia pernicioso do não saber, do não conhecer, da incompetência e da depreciação. Gama, com o seu talento, possibilita a concepção de outra história para o negro brasileiro: a história afrodiaspórica no Brasil, a qual não está vinculada meramente à escravidão e muito menos às benesses dos grupos opressores para com os descendentes de escravos.

A história dos negros brasileiros foi criada com sua força e resistência em todas as instâncias e só emerge porque tem consistência e sistematicidade em que pese toda a opressão

que lhe foi imposta. A poética de Gama se transforma em força política que inscreve a história afirmativa de negros antes mesmo da tão propalada Lei Áurea. Disso advém o questionamento: a quem interessou circunscrever, limitar a história dos negros brasileiros ao pós-abolição?

Manuel Quirino, intelectual negro baiano, em significativo artigo, publicado no ano de 1923 e sintomaticamente intitulado “Os homens de cor preta na história”, descreve uma extensa galeria de eminentes cidadãos negros que fizeram uma história afirmativa e relevante no Brasil: Dr. Caetano Lopes de Moura, que gozou de grande reputação como “homem de letras”; Padre Eutichio Pereira da Rocha, poeta e “cidadão de merecimento elevado”; Joaquim Manuel de Santana, poeta; Emílio de Santana Pinto, cônego honorário da Sé Metropolitana; Pedro Vieira dos Santos, vigário da freguesia da cidade de Itaparica, Bahia; Dr. Simfonio Olympio dos Santos Lima, capitão médico do Corpo de Saúde do Exército; Dr. Symphonio Olympio dos Santos Pitta, diplomado pela Faculdade de Medicina; Dr. José Paulo Antunes, médico; Manuel Florêncio do Espírito Santo, que escreveu *Rudimentos Gramaticais da Língua Portuguesa*; Miguel Moreira de Carvalho, professor de latim na cidade de Maragogipe, Bahia; Malaquias Permínio Leito, “excelente desenhista” e premiado na Exposição de 1875; Samuel Florencio de Passos, professor; Elias de Figueiredo Nazareth, professor de pedagogia da Escola Normal; João Pereira da Conceição, escritor dedicado aos estudos filosóficos; Dr. Porfirio Veloso, bacharel em direito; Dr. Elpídio Joaquim Barauna, cirurgião do Corpo de Saúde do Exército, entre tantos outros. Quirino ainda acrescenta, em sua vasta lista, que “[...] no último período do regime monárquico, a maior parte dos professores públicos desta capital [Salvador] e seus subúrbios foram homens negros” (NASCIMENTO; GAMA, 2009, p.189-191).

Há outras técnicas, presentes na poética de Luís Gama, que se tornaram paradigmáticas na história da nossa literatura “oficial”, a exemplo do diálogo com o leitor, estratégia posteriormente muito elogiada na obra machadiana. É possível constatar esse precioso mecanismo em diversos poemas de Gama. No poema “O Gamenho”, acerca das contradições da representação enfocada, ele alerta: “Mas se queres, leitor, ver um contraste” (GAMA, 1974, p.43); no poema “A um nariz”, mais uma vez, Gama chama a atenção dos seus interlocutores para mais uma ácida representação: “Aí vai, leitores,/Um monstro esguio” (GAMA, 1974, p.67).

Esses são exemplos de como o primeiro escritor afrodescendentes tinha consciência da importância da interlocução com seus leitores, ao fazer uma literatura que buscava o comprometimento com os homens da sua época acerca dos problemas que deveriam ser

travados pela sociedade. Gama não escrevia uma poética apartada da sua realidade e, sem ser panfletário, mostra, com isso, a ligação que possuía com as responsabilidades do seu tempo, sabendo o quanto a literatura poderia ser um instrumento eficaz de diagnóstico das relações de poder e de inserção na *polis*, no lastro da esfera social.

Diferentemente do discurso em voga que insistia em lançar os afrodescendentes no limbo, Luís Gama afirma sua nobreza e ressalta uma identidade que as vozes do poder teimavam em desqualificar (“Sou nobre, e de linhagem sublimada/Descendo, em linha reta dos Pegados/Cuja lança feroz desbaratados/Fez tremer os guerreiros da Cruzada”) (GAMA, 1974, p.45). Conhecedor dos direitos dos indivíduos, Gama sabia que as “chicanas” (expressão jurídica, significando empecilho, muito utilizada pelos advogados), explícita no poema “A um fabricante de pílulas” (p. 46), somente atravancava a sociedade no rumo à civilização.

É na crítica ácida aos representantes da intelectualidade nacional, por exemplo, que a verve literária de Gama vai às últimas consequências, ganhando contornos e desmembramentos críticos pouco vistos na literatura brasileira. No poema “O Barão da Borracheira”, o poeta retrata o perfil do homem brasileiro que vive de aparências e que, apesar da sua incompetência para cargos e postos relevantes, consegue, por meio de atos e gestos escusos, galgar posições de prestígios e destaque. Aqui, o grotesco emerge como forma lapidar de descrever o absurdo existente na sociedade:

Na Capital do Império Brasileiro, /Conhecida pelo – Rio de Janeiro, /Onde a mania, grave enfermidade, /Já não é, como d’antes raridade, / E qualquer paspalhão endinheirado/De nobreza se faz endinheirado/De nobreza se faz empanturrado – /Em a rua, chamada do Ouvidor,/Onde brilha a riqueza, o esplendor,/À porta de uma modista, de Paris,/Lindo carro parou – Número X,/Conduzindo um volume, na figura, /Que diziam, alguns, ser criatura,/Cujas formas mui toscas e brutais/Assemelham-n’a brutos animais. (GAMA, 1974, p.126).

Para Muniz Sodré e Raquel Paiva, no livro *O império do grotesco*, as reflexões sobre o “grotesco” nas representações culturais vêm, ao longo dos tempos, ganhando matizes novos, em geral associados ao desvio de uma norma dominante, seja referente a costumes ou no que se refere a convenções culturais. Segundo os autores, “[...] pode-se rir do terrível ou das desproporções escandalosas das formas, transformando-os em veículos de irrisão e de provocação aos cânones do esteticamente correto” (SODRÉ; PAIVA, 2002, p.09).

De fato, é por meio do escárnio, da zombaria a uma cultura que se quer elitista e dominante, que o autor mostra a sua gênese ridícula dessa mesma cultura e, portanto, o seu

pedantismo tosco. No entanto, é Anatol Rosenfeld, numa análise mais enfática, que orienta a crer que “[...] mesmo nos graus atenuados do grotesco [que parece ser a proposta do poeta brasileiro], do tipo mais lúdico ou mais satírico, não podemos deixar de sentir um ligeiro estremeamento, ante o espetáculo descomunal de um mundo, cujas categorias básicas perdem a sua validade” (ROSENFELD, 2007, p.128). Nesse âmbito, ganha maior fôlego a poesia de Gama na medida em que os seus versos flagram os despropósitos da política nacional que exclui indivíduos cumpridores dos seus deveres e enaltece “barões”, incompetentes, a fim de que possam figurar na galeria da cultura brasileira.

O poema segue, descrevendo de modo preciso os contornos da cultura nacional, nos quais os indivíduos mais curiosos tentam decifrar quem seria a figura enigmática que, sem uma conhecida história, emerge no cenário cultural, causando tanto alvoroço. E o poeta conclui:

Vencido de roaz curiosidade/O povo percorreu toda cidade;/As caducas farmácias, livrarias,/As boticas, e vãs secretárias;/E já todos a fé perdido tinham,/Por ver que o brutal não descobriram,/Quando ideia feliz, e luminosa, /Na cachola brilhou dum Lampadoza;/Que excedendo em carreira os finos galgos,/Lá foi ter à Secreta dos fidalgos;/E dizem que encontrara registrado/O nome do colosso celebrado:/Era o grande Barão da borracheira,/Que seu título comprou na régia-feira! [...].(GAMA, 1974, p.127).

Seguindo em sua linha crítica, o poeta descortina um Brasil genericamente desmoralizado. Em outro poema, intitulado “Que mundo é este?”, Gama, como forma de interpelar a sociedade, traz uma resposta para a indignação que ele constata na cultura nacional. O texto constitui uma das mais sombrias representações do cenário político brasileiro: “Que mundo? Que mundo é este?/Do fundo seio dest’alma/Eu vejo... que fria calma/Dos humanos na fereza!/Vejo o livre feiro escravo/Pelas leis da prepotência;/Vejo a riqueza em demência/Postergando a natureza/Vejo o vício entronizado;/Vejo a virtude caída,/E de coroas cingida/A estátua fria do mal.” (GAMA, 1974, p.123).

Demonstrando um vasto conhecimento das forças das representações, Gama se vale das mais diferenciadas insígnias para sustentar diversas críticas. É muito recorrente em seus textos, por exemplo, a imagem do homem público narigudo. No poema “Retrato de um sabichão”, esse mote ganha reflexões bastante produtivas. Inicialmente, Gama elege como epígrafe alguns versos do não menos sagaz Gregório de Matos, nos quais a imagem no nariz ganha contornos expressivos (“Vá de retrato/Por consoantes,/Que eu sou Timantes/De um nariz de Tucano cor de pato”) (GAMA, 1974, p.136). Não é aleatória, visto ser ma

representação risível e mordaz, a escolha por tal representação para pintar o retrato de homens públicos brasileiros: “Telas desprezo,/Liso marfim,/Rubro carmim,/Para a cara pintar do estulto Creso/Só quero, Apeles,/Lápis grosseiro,/Negro tinteiro,/Que o lorpa que retrato é muito reles. [...] Nariz de vara,/E companhia,/Que em pleno dia/Conserva noite escura em toda cara.” (GAMA, 1974, p.137).

1.8 INIMIGO DO FINGIMENTO

Luís Gama, em uma única obra, inova e inscreve sua história de poesia e arte inconfundível. Escreve e reflete sobre temas diversos, apontando, em cada verso, sua aguda percepção da vida, da cultura em que está inserido e das vicissitudes que essa condição lhe circunscreve. No poema “Novo sortimento de Gorras”, contrariando o já clássico e famoso eu fingidor, posteriormente construído por Fernando Pessoa, Gama diz ser inimigo do fingimento, abrindo um espaço reflexivo para se pensar em que circunstâncias vale a pena fingir. Mas é, sem dúvida, nos poemas em que, deliberadamente, realça a sua condição de afrodescendente que a poética de Gama ganha um tom maior. No poema “A Cativa”, por exemplo, pode-se ler: “Como era linda, meu Deus!/Não tinha da neve a cor,/Mas no moreno semblante/Brilhavam raios de amor. [...] As madeixas crespas, negras,/Sobre o seio lhe pendiam,/Onde os castros pomos de ouro/Amorosos se escondiam.” (GAMA, 1974, p.129). Utilizando-se de um título que poderia ser visto como problemático, Gama desconstrói a ideia nele aprioristicamente embutida e promove outras possibilidades de leitura. Com efeito, não obstante ser “cativa”, a figura principal descrita no poema, demonstra a sua altivez, independência e liberdade. Ela não está presa, pois demonstra livre arbítrio nas decisões que toma: “Quis beijar-lhe as mãos divinas,/Afastou – mas – não consente”.

Os versos de Gama são eficazes na dosagem exata do sistema dominante que fez e ainda faz o Brasil. Gama retrata sistematicamente as suas dimensões. Cada palavra, cada verso, cada estrofe construída, arquiteta a medida precisa de um sistema potente, competente e astuto. Um sistema ardiloso, sobretudo, na sua ardilosa forma de excluir: pobres, negros, indígenas e indesejados. Isso tudo quer dizer que as *Primeiras Trovas* do precursor da literatura afrodescendente no Brasil constituem um forte indício extremamente significativo do clamor do poeta que desejava ver outras... Segundas, Terceiras, Infinitas Trovas, não feitas apenas por ele, mas pela rede de repetições sistemáticas de insurgentes que, com ele, se rebelariam contra um sistema tão eficaz. Resistindo sempre, afugentando esse horror colonizador que

atormenta o povo brasileiro desde sempre. “Um galo sozinho não tece uma manhã...” (MELO NETO, 2002, p.153). A rede discursiva que emerge dos versos de Gama toca outras vozes ao longo dessa tão ‘mal-dita’ história e chega ao presente, em forma de Lei, clamando justiça, equidade e uma efetiva civilização. Luís Gama, como bom jurista que era, sabia que se não se bate à porta da Justiça, ela não chegará. Os seus versos não só bateram como adentraram as portas jurisdicionais, pedindo providências.

Ao se inscreverem numa teia literária que não o reconheciam ou mesmo que o relegavam, os escritores afrodescendentes anunciam e escrevem, na historiografia literária nacional, um novo *ethos*, eivado de rupturas, insígnias e história a se revelar.

Foram muitas as estratégias que mulheres e homens negros inventaram para manter a sobrevivência em meio a um sistema escravocrata que dispensa maiores qualificações no que se refere ao processo intenso e sistemático de hostilidade. Seja na escrita, nas *performances*, na arte, na culinária, na dança, nos cultos aos seus ancestrais e orixás, os afrodescendentes tiveram no jogo político e na negociação tácita de cada dia formas de inserção em um sistema excludente, sem perder as marcas que os singularizavam. Não foi diferente com a primeira escritora afrobrasileira Maria Firmina dos Reis.

1.9 UMA PROVÁVEL GENEALOGIA DA CRÍTICA FEMINISTA AFROCENTRADA

Imagine-se a ousadia de uma mulher afrodescendente, vivendo em um período de escravidão no Brasil no qual não era dado o devido espaço para a inserção da escrita de autoria feminina, sobretudo quando essa escrita insurgia-se contra o regime estabelecido. Essas marcas de altivez, transgressão e impetuosidade podem ser vistas na obra de Maria Firmina dos Reis, escrita em 1859. Em um dos capítulos, pode se ler:

Minhas forças ainda eram débeis para compreender toda a extensão da minha desgraça; e por isso as saudades, que me ficaram, pouco e pouco, foram-se-me adormecendo no peito. Eu estava já crescendo; mas nunca mais a havia visto; era-nos proibida qualquer entrevista. Um dia disseram-me – Túlio, sua mãe morreu! Ah, senhor! que triste coisa é a escravidão! Quando minunciosamente me narraram – continuou ele com um acento de íntimo sofrer – todos os tormentos da sua vida, e os últimos tratos, que a levaram à sepultura, sem nunca mais tornar a ver seu filho, sem dizer-lhe um último adeus! Gemi de ódio, e confesso que por longo tempo nutri o mais hediondo desejo de vingança. (REIS, 2009, p.168).

No prólogo do seu romance *Úrsula*, Maria Firmina trava uma batalha renhida com o sistema dominante brasileiro do século XIX, ao colocar, no complexo tablado da estrutura sociocultural que o constituía, as instâncias problemáticas que, já naturalizadas, consolidavam as veias políticas formadoras daquele estado de coisas, quais sejam o machismo e o pedantismo que imperavam entre os grupos dominantes, alicerçados por um racismo estruturante.

Não existindo, à época, um espaço específico para aquilo que, posteriormente, passou a ser denominado crítica literária, é curioso verificar alguns comentários sobre a obra da autora nos principais jornais, a exemplo dos folhetins *Jornal do Comércio*, *A Marmota* e *Jardim dos Maranhenses* que circulavam naquele momento: É do *Jornal do Comércio* a seguinte nota: “Convidamos aos nossos leitores a apreciarem essa obra original maranhense, que, conquanto não seja perfeita, revela muito talento na autora e mostra que se não lhe faltar animação poderá produzir trabalhos de maior mérito. [...] Poderá o futuro, dar-nos belos volumes”⁶.

Na obra, Firmina dos Reis reitera um mote discursivo utilizado por Gama que, dizendo não saber fazer, faz e, apontando uma suposta fragilidade, exprime a sua força: “[...] mesquinho e humilde livro é este que vos apresento, leitor. Sei que passará entre o indiferentismo glacial de uns e o riso mofador de outros, e ainda assim o dou a lume” (REIS, 2009, p.13). É justamente a expressão “ainda assim”, que inicia a finalização da frase e retoma a ideia central do discurso da autora que se constitui no cerne de toda a luta de Maria Firmina e a do povo por ela representado. Em meio a todas essas forças opositivas, Firmina encontra força que engendra uma narrativa capaz de desenhar os tormentos sentidos pela tentativa do aprisionamento intelectual, ao tempo em que aponta saídas para desvencilhar-se dos discursos que a oprimem. Ainda que procurem diminuí-la, mesmo que queiram dizer-lhe não ser detentora de “valores nobres”, enfim, tentem desqualificá-la – tônica do discurso colonial, construído e utilizado contra todos aqueles que não fossem considerados seu espelho – “ainda assim”, ela escreve e inscreve as suas marcas por meio do que considerava emergencial e, portanto, da maior importância. Ao utilizar como resposta (de por que escrever), a metáfora do livro enquanto filho e, portanto, como continuidade, descendência, Maria Firmina dos Reis toca no cerne daquilo que seria fundamental para o povo afrodescendente no Brasil – o registro escrito da memória afrobrasileira:

⁶Comentário escrito sobre a obra de Maria Firmina dos Reis no *Jornal do Comércio*, em 04 agosto 1860.

Então por que o publicas? Perguntará o leitor. Como uma tentativa, e mais ainda, por este amor materno, que não tem limites, que tudo desculpa – os defeitos, os achaques, as deformidades do filho – e gosta de enfeitá-lo e aparecer com ele em toda a parte [...] Sirva esse bom acolhimento de incentivo para outras, que com imaginação mais brilhante, com educação mais acurada, com instrução mais vasta e liberal, tenham mais timidez do que nós. (REIS, 2009, p.14).

É, pois, o caráter memorialista da obra que pode ser visto como a principal senha da qual Firmina dos Reis se utiliza para afirmar na cultura nacional a relevância da escrita autoral da mulher afrodescendente. Tendo em vista que não há história sem memória, de modo bastante arguto e apurado, Paul Ricœur, em *Memória, história e esquecimento*, imbrica reflexões do campo da hermenêutica, psicanálise, história e da narrativa, extremamente caras à concepção memorialista, tendo em vista que o autor traz para o palco das reflexões a questão da “memória do mal”. Ao colocar a palavra “história” entre os substantivos “memória” e “esquecimento”, Ricœur convida à reflexão da história no seu caráter ambíguo, no jogo político de forças centradas na trama ruidosa do lembrar-se e esquecer-se. A história, de fato, constrói-se de memória e esquecimento. Resta perguntar: quem lembra o quê? Quem esquece o quê? E mais: a quem interessa lembrar ou esquecer disso ou daquilo? Quem são os sujeitos que podem registrar as suas memórias? Para Ricœur (2007, p.155):

Nada temos de melhor que a memória para garantir que algo ocorreu antes de formarmos sua lembrança [...] A busca da lembrança comprova uma das finalidades principais do ato da memória, a saber: lutar contra o esquecimento. O lembrado apóia-se no representado. Lembrar é não somente acolher, receber uma imagem do passado, como também buscá-la [...] No plano mais profundo, a memória é incorporada à constituição da identidade por meio da função narrativa. É mais precisamente a função seletiva da narrativa que oferece à manipulação a oportunidade e os meios de uma estratégia engenhosa que consiste, de saída, numa estratégia do esquecimento quanto da rememoração. [...] Ao se lembrar de algo, alguém se lembra de si.

Não há dúvidas de que a escravidão praticada no Brasil por quase quatro séculos se constitui o maior mal já ocasionado aos africanos escravizados em terras brasileiras, cujos reflexos podem ser sentidos até a atualidade. Refletir hoje acerca dessa memória do mal da cultura brasileira pode dar pistas de como não mais repetir tamanha tragédia nacional que pode ter na educação uma das principais aliadas desse projeto.

Desde a educação jesuítica, o projeto educacional brasileiro pautou-se numa vertente livresca, eurocêntrica e apartada do seu contexto cultural. Não há dúvida de que quando o

sistema de educação brasileiro foi construído, havia como objetivo excluir os afrodescendentes de qualquer tipo de ascensão no País. Arrolado por intelectuais que se empenhavam em manter os filhos dos brancos como mandatários da nação, o olhar sobre o passado nacional revela um sem-número de impedimentos sistematizados que tiveram nas escolas ditas oficiais uma engenharia perniciosa que só negou aos descendentes de escravos o que lhes seria de direito por meio da aprendizagem formal. Para aqueles que ainda pensam que o racismo é invenção dos afrodescendentes e que, portanto, é preciso deixar “isso” de lado e investir na ideia de que só existe uma raça – a raça humana, o artigo 69 do Decreto nº 133-1A, aprovado no ano de 1854, dispunha: “não serão admittidos á matricula, nem poderão frequentar as escolas: §1º Os meninos que padecerem moléstias contagiosas; §2º os que não tiverem sido vacinados e §3º os escravos”. Vale ressaltar que os negros não escravos eram considerados pelos brancos como transmissores de doenças e, portanto, pelo dispositivo da Lei, não poderiam frequentar a escola.

Conhecido como um clássico da cultura brasileira, o livro *Raízes do Brasil*, de Sérgio Buarque de Hollanda, propõe discussões importantes para a análise que se pretende empreender aqui, uma vez que pode conceder lentes privilegiadas para a análise da obra fundadora de Firmina dos Reis, a qual poderia perfeitamente ser entendida como uma das raízes do Brasil por apontar a genealogia das discriminações raciais no País sob a ótica de uma escritora afrodescendente. A obra de Sérgio Buarque emerge como uma tentativa de um dos mais renomados intelectuais brasileiros de compreender e explicar as complexidades que estruturam a sociedade brasileira. Com título sintomático, o livro explicita teoricamente os substratos que engendram a cultura nacional. Indubitavelmente, nas raízes estão contidos todos os códigos dos produtos, artefatos, construtos. Tudo tem suas raízes, sejam elas históricas, naturais, culturais, antropológicas, econômicas, etc. Os produtos são sempre visíveis, ao passo que as raízes, quase sempre, não o são. Mas são elas que os explicam. Nelas estão as suas estruturas, as suas marcas, os seus constituintes. É indiscutivelmente este o esforço feito pelo autor, a fim de nos dizer acerca do Brasil e dos seus mecanismos estruturantes quer sejam na política, na sociedade, nos relacionamentos. Como bem observa Starling (2011, p.374): “[...] raízes assinalam uma tentativa de arraigar-se e a necessidade do cultivo em solo firme; aludem aos princípios formadores da nossa experiência histórica e política e revelam os indícios do que não se completou na aventura nacional brasileira”.

Ainda sobre *Raízes do Brasil*, há temas relevantes para a compreensão dos nódulos que engessam a contraditória democracia brasileira. Tido como uma das bases fundadoras da cultura nacional, o patrimonialismo no País se confunde com sua própria historiografia.

Buarque chama a atenção de que, no Brasil, “[...] ao longo da nossa história, é possível acompanhar o predomínio constante das vontades particulares que encontram seu ambiente próprio em círculos fechados e pouco acessíveis a uma ordem impessoal” (HOLLANDA, 1994, p.164). Não há dúvida de que foi nesse âmbito que se implantaram as escolas no Brasil, num jogo em que as forças que o operacionalizaram tinham como principal objetivo colher privilégios mútuos. Caracterizado como um sistema que se utiliza dos bens públicos para obter lucros e benefícios privados, o patrimonialismo no Brasil encontrou no sistema escolar seu maior meio de disseminação, *ad aeternum*, dos privilégios da classe opressora. Daí porque, no atual momento, as cotas sociorraciais têm encontrado tanto repúdio por parte das chamadas “elites intelectuais”.

No capítulo “O homem cordial”, de *Raízes do Brasil*, que, sem dúvida, pode ser caracterizado como o núcleo duro de todo o livro, justamente porque explicita cabalmente o jogo político que vem sustentando as relações brasileiras, Buarque assinala que tal característica é o “contrário da polidez”. A cordialidade é a oficialização da perda da autonomia e a sistematização do uso das máscaras. Ela tolhe a sinceridade e justeza nas relações ao plasmar o jogo dos favores como lei cultural. A escola brasileira, tanto pública como privada, tem sido, ao longo da história nacional, a maior máscara que tenta esconder o jogo espúrio que a sociedade vem realizando com os afrodescendentes. Maria Firmina, como professora que era, escreve sua obra com o nítido objetivo de desconstruir as imagens estereotípicas que o Estado empreendia para com os descendentes de escravos. Ela, como tantos outros interessados em uma cultura pluriétnica, até tentaram juntar forças, a fim de modificar aquele estado de coisas, mas não encontraram respaldo na trama perniciosa que encontrou na escola sua maior arma de disseminação negativa dos afrodescendentes. Nessa esteira interpretativa, Mattos destaca que:

Menções positivas a personagens históricos afrodescendentes podem ser localizadas já no primeiro livro didático de história do Brasil, o *Compêndio de História do Brasil* (1843), escrito por José de Inácio Abreu e Lima. Neste primeiro manual de história pátria, dois personagens históricos do século XVII, a saber, Henrique Dias (Mestre de Campo do Regimento dos Negros, Crioulos e Mulatos na guerra contra a presença holandesa no litoral do Nordeste) e Zumbi (último líder do Quilombo dos Palmares), explicitamente construídos como ‘heróis negros’, estão surpreendentemente bem representados [...]. Na narrativa de Abreu e Lima, o Quilombo dos Palmares destaca-se por sua grandeza, civilização e pelos milhares de habitantes que conseguiu reunir. (MATTOS, 2010, p.231).

É essa, sem dúvida, uma das principais estratégias utilizadas pela escritora que, tenta desconstruir, a um só tempo, as grandes forças que solidificavam a “banalidade do mal” imperante na sociedade de então: o cristianismo hipócrita consubstanciado em práticas conduzidas por um abolicionismo branco, inconsistente e patriarcal. Lembrando o que destaca Hernesto Weber (1997), em *A nação e o paraíso*, que “o eu narrativo retoma as imagens edênicas”, torna-se curioso constatar, na obra, o modo como a narradora do primeiro romance afroidentitário faz, ao longo da sua narrativa, emergir sistemáticas referências ao discurso católico, como a revelar o paradoxo existente entre as palavras divinais que reverberavam entre os habitantes e uma prática escravocrata diabólica coabitando na mesma sociedade:

O campo, o mar, a abóboda celeste ensinam a adorar o supremo Autor da natureza, e a bendizer-lhe a mão: porque é generosa, sábia e previdente. Eu amo a solidão: porque a voz do Senhor aí impera: porque aí despe-se-nos o coração do orgulho da sociedade, que o embota, que o apodrece, e livre dessa vergonhosa cadeia, volve a Deus e o busca – e o encontra; porque com o dom da ubiquidade Ele aí está. (REIS, 2009, p.17).

Também publicado em 1859, o primeiro romance de Firmina dos Reis emerge numa época em que florescia, no Brasil, o período literário que ficou conhecido como Romantismo Brasileiro. Para além das várias análises que esta obra permite realizar, ela serve como exemplo significativo a demonstrar como foram arbitrários e inconsistentes os parâmetros que tentaram fixar obras e modos do fazer literários, em gavetas ideológicas também chamadas de estilos de época. Rompendo com todos os critérios elaborados posteriormente pelos críticos, *Úrsula* rasura a lógica dos valores tidos como legítimos para classificar o referido período, cujos critérios serviram para excluir tudo aquilo que não estivesse dentro da perspectiva adotada. Assim, com o romance *Úrsula*, Firmina engendra uma narrativa que destrói a ótica nacionalista ali implementada.

Pautada num discurso que forja as marcas da nação dentro do ponto de vista patriarcal e branco, o romantismo brasileiro teve, como principal projeto, inventar a gênese do nacional brasileiro, tendo a questão etnicorracial como seu principal arcabouço explicativo. Rompendo com essa visão excludente, o romance de Maria Firmina inverte essa proposta e, em diferença, aponta os personagens aparentemente subalternos como principais articuladores que rasuram a *doxa* estabelecida, assinalam os desmandos das classes dominantes e inscrevem outras insígnias na conjuntura nacional. Tomando a ironia como principal elemento estético da sua obra, *Úrsula* distorce posições ideológicas, reinventa personagens, desconstrói discursos e

remonta uma engrenagem, destacando-se como autora à frente do seu tempo com a disposição que estabelece em cada um dos seus personagens.

Na obra *Da Diáspora*, entre as afirmações contundentes que Stuart Hall (2003) elabora acerca do poder do discurso colonial, ele salienta que, de todas as colonizações, a pior é a colonização da mente. Torna-se oportuno destacar como essa ideia estava bastante clara na mente de uma das principais autoras afro-brasileiras e de como ela tinha perfeita consciência de que fazer literatura era uma forma cabal de afastar-se desse tipo de aprisionamento. No segundo capítulo da obra, intitulado “Delírio”, a narradora utiliza-se da voz de uma das personagens para assegurar:

Oh! a mente! Isso sim ninguém a pode escravizar. Nas asas do pensamento o homem remonta-se aos ardentes sertões da África, vê as areias sem fim da pátria e procura abrigar-se debaixo daquelas árvores sombrias do oásis, quando o sol requeima e o vento sopra quente e abrasador: vê a tamareira benéfica junto à fonte, que lhe amacia a garganta ressequida: vê a cabana onde nascera, e onde vivera! Desponta porém em breve dessa doce ilusão, ou antes sonho em que se engolfara, e a realidade opressora lhe aparece – é escravo e escravo em terra estranha. (REIS, 2009, p.38-39).

A agudeza do pensamento da narradora explícito no trecho em epígrafe assim como em muitos outros fragmentos ao longo da extensa narrativa, destronam todo e qualquer discurso estereotípico que quis circunscrever mulheres e homens negros ao âmbito da indolência, da degeneração e como que dotados de pouco saber. Utilizando-se de uma sobreposição de narrativas no interior da obra, Firmina constrói seu romance, apontando a história dos subalternizados no sistema colonial e dando-lhes dessa forma, a possibilidade de contar a história da nação a partir do seu viés, o que desconstrói o fio condutor engendrado pelos críticos do romantismo. Na verdade, os aparentes personagens secundários da narrativa ganham contornos inusitados ao longo do romance que passam a ser os protagonistas da história. Noa (2009, p.91), entendendo ser a restituição o ato de devolver “[...] a alguém algo que lhe pertence por direito”, reconhece que na desocultação da literatura subalternizada, “[...] há uma restituição de linguagens, de vozes e de falas reprimidas ou omissas”. Desse modo, Luís Gama, na poesia, e Maria Firmina dos Reis, na prosa, ambos defendem a memória afrodescendente, marcando, cada um ao seu modo, a “restituição” da literatura afrocentrada.

Todo esse lastro histórico, que poderia se tornar, no início do século XX, no amálgama cultural para o Brasil republicano que se erguia, encontraria nos centros de formação escolar o verdadeiro espaço para a sua fundamentação. Não foi isso, no entanto, que foi disseminado naquele período no Brasil. Conforme se tentou evidenciar, a genealogia do ensino superior no

Brasil apontam a sua complexidade, destacando que ele se deu no período colonial, com a criação de escolas superiores especializadas, tendo como “matriz” as escolas existentes em Portugal. Embora em artigo intitulado “As primeiras faculdades de Letras no Brasil”, Fialho e Fideles (2008) destaquem que “[...] a existência do primeiro Bacharelado em Letras no país, inaugurado no Colégio Pedro II, se deu no ano 1837”, pesquisadores dessa temática assinalam que, mesmo que tenha havido, em solo brasileiro, instituições de ensino superior antigas, elas não gozavam do perfil “universitário” antes de 1909, cabendo à Universidade Federal do Amazonas adquirir esse *status* naquele ano. Isso evidencia que a universidade, na visão conhecida hoje, surge no País no início do século XX, momento em que o Brasil se via como nação independente e, portanto, ostentava uma imagem republicana. Não é, entretanto, o respeito à *res publica* a marca que vem caracterizando a nação brasileira quando se sabe, como afirma Fávero (2006, p.19), “[...] que o ensino universitário foi criado não para atender às necessidades fundamentais da realidade da qual era e é parte, mas pensada e aceita como um bem cultural oferecido a minorias”. Essa postura excludente das universidades hoje remonta aos primórdios coloniais brasileiros quando as escolas eram construídas e pensadas para a formação de uma pequena e poderosa elite intelectual.

CAPÍTULO 2

A L(E)I(TERA)TURA OU COMO E POR QUE LER A LITERATURA AFROBRASILEIRA CONTEMPORÂNEA

2.1 DAS MARCAS DISCRIMINATÓRIAS ÀS IMAGENS AMBIVALENTES: UMA DIFÍCIL E COMPLEXA TRAVESSIA

Para Santiago (2002, p.xv-xviii), “[...] na literatura brasileira do século XIX, o melhor exemplo de imobilismo social do negro se encontra no romance *O Cortiço*, de Aluísio Azevedo”. Silviano flagrou de modo incontestado a principal, se não a única, força que norteou as representações dos descendentes de africanos no Brasil nas principais páginas da literatura não afrodescendente e, por conseguinte, da crítica literária tradicional. Em notável ensaio, intitulado “A trajetória do negro na literatura brasileira”, Domicio Proença Filho (2004) consegue desenhar o perfil que marcou as representações dos afrodiáspóricos no Brasil desde Gregório de Mattos e Guerra até Cruz e Souza, ao destacar que, com relação à produção literária do século XIX e grande parte da do século XX, predomina o estereótipo em relação às imagens dos personagens afrobrasileiros. Para ele:

O personagem negro ou mestiço de negros caracterizado como tal, ganha presença ora como elemento perturbador do equilíbrio familiar ou social, ora como negro heroico, ora como negro humanizado, amante, força de trabalho produtivo, vítima sofrida de sua ascendência, elemento tranquilamente integrador da gente brasileira, em termos de manifestações. (PROENÇA FILHO, 2004, p.174).

O caso das representações estereotípicas dos afrobrasileiros presentes em *O Cortiço* é tão intrigante, que elas se tornaram uma espécie de “meme” a irradiar uma força que, conforme destaca Santiago, incidiu em várias produções literárias posteriores. Embora a expressão não fosse utilizada na época, o resultado é bastante parecido, tendo em vista que a raiz grega do vocábulo remete à imitação. Hoje, na internet, por exemplo, o seu significado se refere a um fenômeno em que uma imagem ou uma frase, dita ou postada por alguém, alcança muita popularidade entre os usuários. De fato, publicado em 1890, curiosamente dois anos após a abolição da escravatura, a obra de Aluísio Azevedo entrou para a historiografia literária como um dos principais, se não o maior, clássico do naturalismo brasileiro. Nela, os personagens afrodescendentes reificados não conseguem lograr nenhum tipo de ascensão social ao longo das suas centenas de páginas. Com efeito, o discurso que ficou consagrado por meio de críticos como Lúcia Miguel-Pereira, Antonio Candido, Aderaldo Castelo, Afrânio Coutinho e Alfredo Bosi circunscreveram a crítica do romance a uma mera abordagem da condição social. Não se intenta aqui desqualificar as leituras que foram feitas a partir da galeria de vozes competentes que se tentou evidenciar, mas pontuar outras vertentes.

Somente a partir dos estudos pós-estruturalistas, implementados em universidades brasileiras na década de 70, que a crítica literária nacional e, conseqüentemente, a literatura brasileira, ganharam nova dimensão epistemológica. Eneida Maria de Souza, no livro *Crítica Cult*, afirma, entre outras diversas e contundentes reflexões, que uma das grandes contribuições do desconstrutivismo de Jacques Derrida foi mostrar que “[...] a tradição deve ser vista como força e não como modelo” (SOUZA, 2002, p.68). Silviano Santiago, discípulo do pensador francês, nessa mesma esteira analítica, mostra que é à força da multidisciplinaridade que a nossa literatura deverá estar vinculada, na medida em que acentua a riqueza da nossa diversidade cultural e explora as nossas literaturas étnica, de gênero e “popular”. Nessa linha de reflexão, uma crítica conseqüente, como quer Eneida Souza, é aquela que aceita criticar a si mesma. Assim, torna-se possível que a teoria crítica que interessa aqui é aquela que não se conforma com um saber “já-dito”, mas a que busca um saber em mutação, em processo.

Nessas linhas de forças – entre a fixidez discursiva da tradição e a multidisciplinaridade –, é notório constatar como o tradicionalismo vinculado à estereotipia circunscreveu as imagens afrodescendentes nas imagens da literatura dita “brasileira”. Acerca da obra *O Cortiço*, Miguel-Pereira ressalta que “[...] o Rio popular do tempo da capoeiragem está todo alí, na mistura de negros e mulatos, no amálgama de exploradores e explorados” (MIGUEL-PEREIRA, 1973, p.153-154). No rastro discursivo da crítica de Lúcia Miguel-Pereira, os outros críticos referenciados apenas reiteram a visão já diagnosticada pela autora. No livro *Presença da literatura brasileira*, Candido e Castello assinalam que n’*O Cortiço* Aluísio Azevedo “[...] dá relevo a certos tipos, com recurso que favorece o seu extraordinário poder de emprestar vida e corpo único a agrupamentos humanos em moradia coletiva” (CANDIDO; CASTELO, 1974, p.140). Em obra solo, intitulada *Literatura e sociedade*, Candido afirma que “[...] na literatura brasileira, há dois momentos decisivos que mudam os rumos e vitalizam toda a inteligência: o Romantismo e o Modernismo” (CANDIDO, 1976, p.112). Bastante enfático com a expressão “momentos decisivos” que, inclusive serve de subtítulo do seu “A formação da literatura brasileira”, Antonio Candido só não consegue detectar que o período pós-abolição, no qual Azevedo escreve sua obra era, sim, momento decisivo para a mudança da situação na qual se encontravam os milhares de afrodescendentes no Brasil.

Em *A Literatura no Brasil*, Afrânio Coutinho diz ser *O Cortiço* “[...] um livro singular, pela força narrativa, pelo choque dos tipos em contrastes, pela numerosidade das figuras”, acrescentando que Azevedo “realizou a obra que lhe dá lugar definitivo na novelística brasileira, nela espelhando o Rio de Janeiro do último quartel do século, com seus pardieiros e

suas habitações coletivas” (COUTINHO, 1986, p.79). Nesse mesmo lastro interpretativo, no qual se desloca a questão racial para longe da problemática, Alfredo Bosi reconhece o talento do escritor naturalista, destacando: “[...] Azevedo, ateu-se à sequência de descrições muito precisas onde cenas coletivas e tipos psicologicamente primários fazem, no conjunto, do cortiço, a personagem mais convincente do nosso romance naturalista”. É curioso constatar que Bosi, conhecedor das relações de poder que sempre mobilizaram o sistema social brasileiro, admite até que Azevedo “[...] assumindo uma perspectiva do alto, de narrador onisciente, faz distinção entre a vida e a morte dos que já venceram, como João Romão, e a labuta dos humildes que se exaurem na faina da própria sobrevivência”. No entanto, sendo Alfredo Bosi, exímio conhecedor da literatura nacional e, detectando, por exemplo, nas malhas narrativas do mulato Machado de Assis que “a sociedade brasileira levantou um muro entre as classes” (BOSI, 1982, p.440), ele não consiga visualizar ou se negue a externar que esse muro se chama racismo!

Por meio dessa ótica, a crítica especializada pautou-se e consagrou uma história de “representação afrobrasileira” na qual o sujeito afrodescendente figurou durante muito tempo como mero objeto de análise e descrição. Foi dessa fonte que se nutriu o escritor baiano Jorge Amado e criou toda uma história de imagens da cultura afrobrasileira que se tornou problemática para os grupos ali representados. A ideia em trazer o discurso amadiano como foco é pelo fato de as narrativas de Jorge Amado terem criado um grande problema para a incidência de novas representações afroidentitárias, tendo em vista que o autor baiano, por meio de uma repetição, em diferença, construiu uma barreira de estereótipos acerca dos afrodescendentes, criando uma fixidez representativa da qual dificilmente se sai ileso. Sabe-se, como aponta Bonnici (2001, p.115), que “[...] a interpretação, o discurso e a escrita, intimamente ligados ao saber, são formas de dominação pertencentes aos poderosos e à classe hegemônica da sociedade”.

É preciso destacar duas marcas que elevam a literatura escrita por Jorge Amado a um duplo olhar de investigação. A primeira está vinculada ao fato de Jorge Amado ser baiano e, por isso, acolher para si uma posição de alguém que fala daquilo que lhe é próprio e, por isso, gozar da “autoridade” de fazê-lo, o que daria à sua literatura um caráter de “autenticidade”, pois construída por alguém que conhece, de *per si*, a cultura que narra e descreve. Outra vertente que não pode ser esquecida quando da análise das obras amadianas está ligada ao fato de que Jorge Amado escreve numa época em que a televisão está em franca ascensão no Brasil, sendo fato incontestável que, entre os escritores brasileiros, foi o que mais teve suas obras adaptadas para as minisséries e telenovelas exibidas pela Rede Globo de Televisão. Com

efeito, num país em que a TV passa a ser uma espécie de professora da nação, com estrondoso sucesso entre os seus habitantes, não podem ser desconsiderados os efeitos que as transmissões por ela vinculadas causam em seus milhões de telespectadores. Acerca desse fenômeno, Othon Jambeyro em seu livro *A TV no Brasil do século XX*, destaca:

As telenovelas tornaram-se tão populares, a partir da década de 70 [período em que as obras de Amado são adaptada para TV], que uma pesquisa realizada em 1975 revelou que 30% dos brasileiros desejavam tê-las transmitidas também aos domingos; 80% disseram que, se tivessem tempo, veriam duas novelas por dia; e 60% que veriam até três. As telenovelas chegaram ao final do século XX, sendo o mais popular gênero de programa televisivo e foram, muito provavelmente, uma das mais significativas razões para a queda de importação, pelo Brasil, de programas de TV dos Estados Unidos e Europa. De 1965 a 1978, as séries americanas produzidas para televisão caíram de 34% para 17% da programação de emissoras de São Paulo, enquanto as telenovelas subiram de 12% para 22% no mesmo período. A brasileirice e o esplendor técnico e visual da telenovela são as grandes causas desse fenômeno. (JAMBEIRO, 2001, p.119).

Não há dúvida de que foi justamente essa “brasileirice”, explícita nas narrativas de Jorge Amado uma das principais razões do seu sucesso diante de um o público farto dos “enlatados americanos”, e ávido pelas “marcas nacionais”, como a sinalizar a sua pretensão em ver-se a si mesmo, tendo em vista que a televisão funciona como um campo de formatação da cultura capaz de catalisar uma esfera pública de informação, entretenimento e debate capaz de produzir saltos que modificam a natureza dos processos” (XAVIER, 2006, p.112) interacionais entre os diferentes sujeitos. Não se pretende aqui desmerecer a importância das narrativas de Jorge Amado e o seu mergulho naquilo que ficou conhecido posteriormente como “baianidade”, mas objetiva-se, sim, tecer uma reflexão acerca dos contornos dessas representações e de como ela se nutre e se remodela diante de uma genealogia já estabelecida na historiografia literária nacional. É indiscutível a importância da obra de Jorge Amado para a compreensão de uma cultura que, com o transcorrer de um tempo bastante recente, passou a ser denominada “cultura baiana” e, sobretudo, a disseminação deste discurso identitário para a própria Bahia, para o Brasil e para o mundo. Jorge Amado escreveu romances, narrou histórias, contou casos e, por isso mesmo, são diversas as significações que podem ser pensadas diante de um universo simbólico tão vasto e com sua intrínseca e peculiar complexidade.

No âmbito de uma compreensão mais abalizada e em sintonia com as teorias contemporâneas, não é mais possível buscar, nos textos denominados “literários”, um sentido já preestabelecido e a eles subjacente. A voz da chamada “interpretação” está sempre

“exterior” ao texto. Jacques Derrida, na obra *Mal de arquivo*, apresenta a ideia de que há, no âmbito do contexto sociocultural, “vozes autorizadas” ou que se autorizam, enquanto “arcontes” que, para Derrida (2001, p.12), “[...] não eram responsáveis apenas pela segurança física dos depósitos, mas cabia-lhes o direito e a competência hermenêuticos”, a fim de fazer valer sentidos e significações que lhes eram convenientes. Com efeito, tem-se aqui, a nítida compreensão, das teias sociais que articulam texto (os mais diversos) e política (aqui entendida como estratégias utilizadas por diferentes grupos para estabelecer poderes, controlar indivíduos, desejos, mentes e espaços). Com efeito, no que se refere ao “arquivo” Jorge Amado, é preciso ressaltar que, sobre sua obra, há algumas peculiaridades. Devido ao seu grande sucesso no Brasil, muitos o conhecem por meio da adaptação de sua obra para determinada minissérie televisiva, outros assistiram a filmes pautados em seus romances, alguns se lembram de uma determinada novela baseada em sua obra, um determinado grupo ouviu letras de música que cantavam as suas personagens. Deste vasto universo, que não pretende evidenciar nenhum intuito de hierarquizar as fontes, emerge um e, ao mesmo tempo, vários Jorge Amado que se disseminou na cultura brasileira e estabeleceu “um saber” sobre os grupos afrodescendentes.

Poderiam ser destacados muitos aspectos que transitam a vasta obra amadiana. Contudo, em meio às leituras e possibilidades de compreensão acerca dos elementos simbólicos que o universo das obras de Jorge Amado fez florescer ao longo do tempo e que foram aqui evidenciadas, há uma que aparece intocável e onipresente em todas elas: a sistemática e insistente relação de Jorge Amado com a questão racial na Bahia.

E é preciso que se explique aqui o porquê da expressão “tempo bastante recente”, no que se refere à invenção da baianidade, dito inicialmente: a invenção do brasileiro e, por extensão, do baiano é coisa que data de um passado muito próximo. O termo raça, no Brasil, nunca foi uma expressão neutra. Pelo contrário, associou-se com bastante frequência a uma imagem específica do País. Ao participar do 1º Congresso Internacional das Raças, realizado em julho de 1911, Batista Lacerda, diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, apresentou uma tese intitulada *Sobre os Mestiços no Brasil* cuja mensagem explicitamente dizia: “[...] é lógico supor que, na entrada do novo século, os mestiços terão desaparecido do Brasil, fato que coincidirá com a extinção da raça negra entre nós” (LACERDA, 1911).

O número de mestiços cresceu e na década de trinta era bastante expressivo no País. Com efeito, quem inventou a figura do brasileiro foi Getúlio Vargas. Inventou uma raça, exaltou a miscigenação de brancos e negros e deu ênfase à “exuberante democracia racial”. O discurso nacionalista da Era Vargas inventou o brasileiro para melhor administrá-lo. Na

representação vitoriosa dos anos trinta, o mestiço transformou-se em símbolo nacional, em celebração da identidade nacional, seja no samba, na capoeira ou no candomblé... Jorge Amado, com efeito, deu as suas significações para a Bahia. Não se pode esquecer que representar é também uma forma de dominar.

Segundo Etienne Balibar (1991, p.79):

[...] para se compreender as razões mais profundas da efetividade do discurso nacionalista, deve-se voltar em direção à analogia com a religião, fazendo do nacionalismo uma espécie de religião dos tempos modernos [...]. O discurso teológico providenciou os modelos para a idealização da nação e a sacralização do Estado, os quais permitem instituir entre os indivíduos o vínculo do sacrifício e conferir às regras do direito, a marca da verdade e da lei.

Guardadas as devidas proporções, a invenção do brasileiro está para a época de Vargas assim como a invenção do baiano está para Jorge Amado. É preciso dizer, entretanto, que a *Frente Negra Brasileira* surgiu justamente na década de 30, afirmando a negritude e expressando o desejo de grupos negros, ao adotarem um sentimento mais nacionalista, tornarem o Brasil sua pátria. E por que mais nacionalista? Pelos óbvios motivos históricos que todos conhecem. Depois de quase quatro séculos de escravidão, não havia como reatar as relações *originárias* com a África, pois não há origem cultural que permaneça intacta por todo esse tempo. Daí, decorre o questionamento: a quem interessava, sobretudo na Bahia, o discurso de propagação da mestiçagem e da democracia racial, termos que em alguns contextos aparecem até como sinônimos? O fato é que, com base nesse discurso, que pressupunha uma sociedade supostamente igual, omitia-se completamente a diversidade e a desigualdade racial concreta, existente na estrutura dessa mesma sociedade. Nesse viés, podem ser produtivas as releituras de obras amadianas, partindo do pressuposto, já aqui evidenciado de que, no Brasil, a questão racial, a qual Jorge Amado reitera em muitos das suas obras, sempre foi veiculada imediatamente à expressão identitária.

Não se pretende fazer uma análise exaustiva da obra de Jorge Amado, mas rastrear alguns dos principais romances que foram responsáveis pela *doxa* criada e tão sistematicamente reproduzida em torno da chamada identidade afro-baiana e, por extensão, afrobrasileira. Foram selecionados três dos seus livros por um motivo curioso: com o passar do tempo de maturação acerca das narrativas de Jorge Amado, constata-se uma repetição de imagens, gestos, personagens. A repetição, nesse caso, pode ser vista como mais um sintoma. São eles: 1) *Jubiabá* (cujo título do 1º capítulo se chama Bahia de Todos os Santos e do pai-

de-santo Jubiabá), de 1931; 2) *Bahia de Todos os Santos*, de 1945 e 3) *Tenda dos Milagres*, de 1969, todos, metafórica e metonimicamente, circunscrevem a territorialidade da *Cidade da Bahia* e sua gente. Com efeito, é possível afirmar que a literatura amadiana tornou-se, para muitos afrodescendentes, um bem e, paradoxalmente, um mal. Ela é remédio e é veneno. Para compreender essa imagem paradoxal, é preciso construir uma espécie de discurso arqueológico para detectar por que se insiste tanto nessa marca identitária e a quem interessa a reiteração deste discurso.

Em *Bahia de Todos os Santos: Guias de ruas e mistérios*, Jorge Amado convida e serve de guia a um suposto visitante que deseja conhecer “um povo mestiço, cordial e civilizado”. Publicado em 1945, a obra teve, segundo o próprio autor, algumas versões, mas em todas elas, há um núcleo duro que as unifica, qual seja, a sistemática reiteração no discurso acerca da “força do povo baiano”. Nessa perspectiva, emerge a seguinte observação: a Bahia, para muitos no Brasil, à época ficou conhecida pejorativamente como *Mulata Velha*. Guimarães (1999, p.149) chama a atenção para o fato da polêmica imagética existente entre o que os baianos achavam de si mesmos e como os outros brasileiros os viam, pontuando que “[...] a tensão, por outro lado, encontra-se justo no fato de a imagem da Bahia, tal como construída pelos baianos, não ser acolhida pelos outros brasileiros, que a vêem mais como a ‘mulata velha’ ou a associam, sub-repticiamente, à raça negra”. Nessa ótica, falar em Bahia, por conta do processo histórico, ainda significa falar em negritude, mesmo que não se diga isso explicitamente e mesmo que a Bahia seja tão diversa. Para Amado, esse povo baiano (entenda-se, povo negro) “é mais forte que a miséria, resiste às provações e vence as dificuldades”. Apesar de tudo, o pulso do baiano ainda pulsa. Não se pode esquecer que o mote que exprime uma identidade baiana, inventada por Jorge Amado, faz coro à brasilidade também inventada por Gilberto Freyre, com *Casa-Grande & Senzala*, e Ari Barroso que na letra *Isto aqui o que é?*, reitera a mesma metáfora para o Brasil: “Isto aqui, ô ô / É um pouquinho de Brasil, Iaiá / Esse Brasil que canta e é feliz, feliz, feliz / É também um pouco de uma raça / Que não tem medo de fumaça / E não se entrega não. “(BARROSO, 1994, p.87).

Amado está em intenso diálogo com essa temática, que pode ser constatado no seu primeiro livro intitulado *País do Carnaval*. O texto *Bahia de Todos os Santos* é construído nessa perspectiva e pode servir como um excelente material para se entender, por meio do passado, a Bahia onipresente. Com uma lupa apurada, Jorge Amado vai fundo na descrição da cidade e do seu povo.

É cediço que as imagens inaugurais daquilo que passou a ser conhecido posteriormente como “baianidade” aparecem, inicialmente, na *Carta de Pero Vaz de Caminha*. Entretanto, as

representações da Bahia, forjadas por um autor “genuinamente brasileiro”, destacando os traços e as gentes da *Bahia* remontam, como se sabe, ao tempo do Brasil colônia, construídas também por imagens proferidas pela boca de um dos poetas baianos mais conhecidos: Gregório de Mattos, visto por Jorge Amado como “pai da nossa gente”. Enaltecedor, galanteador e escarneador das mulatas, Gregório foi, dentro da historiografia canônica brasileira, um dos primeiros a lançar, para o País e para fora dele, de modo ambivalente, as representações dos povos da Bahia, bem como as formas das suas relações etnicorraciais, sociais, culturais, políticas e econômicas. Curioso é constatar como as reelaborações dessas imagens permaneceram dialogando, em diferentes momentos históricos no Brasil e de forma reiterativa, quer seja na literatura, nas artes ou nas letras das canções populares.

Assim, quando alguns ícones da cultura brasileira resolveram, por exemplo, retratar a Bahia, fizeram-no, baseando-se numa imagem estereotípica que, de certa forma, já se encontrava disponível nas expressões culturais nacionais, com todas as *marcas* que esses artistas conferiram. Com Jorge Amado, em muitos dos seus romances, a situação racial aparece de forma naturalizada como se as configurações etnicossociais desiguais dentro da conjuntura baiana fossem um desígnio da natureza. Há um trecho em *Jubiabá* bastante expressivo dessa ideia: “Balduino pegou o violão. O Gordo pergunta: a vida aqui é difícil? Trabalho é difícil... Tem gente que passa fome como uma beleza. Um rapaz negro está na porta silencioso. Aprova com a cabeça. O Gordo se sente culpado por ter puxado aquela conversa triste. Mas Deus vai ajudando” (AMADO, 1982, p.172).

Há um trecho no seu *Guia de ruas e mistérios* que serve de guia a uma percepção um tanto dissonante do solo da voz que a sua escrita faz ouvir. É a constatação que evidencia algumas ambiguidades muito presentes no discurso amadiano: apesar de durante todo o seu texto e de modo exaustivo, Amado afirmar sistematicamente que todos os brasileiros são mestiços, enfatizando categoricamente que “sendo a cidade negra é onde menos existe o preconceito racial”, no tópico intitulado “Atmosfera da cidade” no qual o autor enumera os políticos baianos que se destacaram, é curioso constatar o silêncio ensurdecido de vozes negras da política baiana:

A Bahia orgulha-se do gramático Carneiro Ribeiro, discutindo com Rui Barbosa, seus pronomes tão bem colocados como não o faria melhor professor de Coimbra, e orgulha-se de um educador como Anísio Teixeira que revolucionou a pedagogia brasileira. Não será política por acaso a literatura histórica de Pedro Calmon, tão política quanto os ensaios de Hermes Lima? A política é a vocação do baiano. (AMADO, 1945, p.179).

Da leitura do texto, observa-se o rastreamento que o narrador faz para buscar, no passado, figuras eminentes. Começando por Gregório de Matos, passando por Castro Alves e citando a galeria dos nobres da *Cidade da Bahia*, constata-se que Jorge Amado (inconscientemente?) não apenas classifica como hierarquizada a galeria de homens de destaque. Constata-se que os chamados “homens de cor” não fazem parte, pelo menos na classificação desta obra, de homens políticos, mas pertencem apenas ao grupo de homens que fizeram a cultura popular da cidade. Na leitura da obra, verifica-se que política e cultura popular aqui também se hierarquizam. Dentro da linha miscigenada que o narrador sugere, como pode numa cidade mestiça, tão exaltada na prosa amadiana, haver uma distinção tão delineada? Configura-se mais um paradoxo. Como, sendo os baianos, segundo ele, todos mestiços, distinguir quais os pretos dos brancos? Dividido em vários tópicos, tais como “a Bahia se leva na cabeça, as universidades, a música, a cultura popular, as ruas, os becos” e uma infinidade de “marcas baianas”, Amado que, nesta obra, cita um sem-número de importantes personalidades que fizeram a história da Bahia, conclui que “[...] não há cidade como essa por mais que se procure nos caminhos do mundo” e que, até mesmo Pierre Verger, homem viajado e já duvidando da alegria, a encontrou na cidade baiana e viu realizado o seu sonho antigo nesta “[...] civilização mestiça que aqui plantamos e construímos com a nossa democracia racial” (AMADO, 1945, 17). É esse, sem dúvida, todo o mote que pode ser desvelado no curso da narrativa da obra: mostrar como a sociedade em destaque consegue viver uma democracia racial. Não há dúvida de que este constitui um dos grandes motivos de a literatura amadiana ser tão exaltada: ela dilui as tensões raciais e coloca no âmbito da cordialidade as diferenças e as desigualdades etnicorraciais.

2.2 SÓ SE VÊ NA BAHIA

No livro *Retratos da Bahia*, que tem prefácio de Jorge Amado, Pierre Verger, ali chamado carinhosamente de *Feiticeiro*, afirma que “[...] foi em parte por haver lido, muito tempo antes da guerra, uma tradução em francês de *Jubiabá*, de Jorge Amado”, que o fez vir à Bahia. E assinala que, Amado (na literatura) e Caymmi (que já havia celebrado os versos da música *Coqueiros de Itapuã*), são “[...] os artistas que mais contribuíram para que a Bahia e a vida de seu povo fossem conhecidas, pois souberam ressaltar em suas respectivas obras, os felizes resultados da mestiçagem e da harmoniosa mistura de raças e de culturas que fazem da Bahia um lugar excepcional e privilegiado”. O próprio Jorge Amado ratifica o discurso do Fatumbi Verger, ao dizer, no prefácio do livro do fotógrafo e etnólogo, as seguintes palavras:

Se alguma razão de vaidade encontro em meus livros, decorre de um fato comprovado e de reconhecimento público: a leitura dos meus romances no Brasil e no exterior, trouxe à Bahia grande quantidade de pessoas – vindas pelas mãos do negro Balduino, da moça Gabriela, do mulato Pedro Archanjo, de Quincas Berro D’água, vencedor da morte. Falo de Caribé e do ex-repórter, fotógrafo e etnólogo Pierre Verger. (AMADO, 1982, p.17).

Esses constituem alguns dos nomes que se tornaram mais famosos, mas muitos outros vieram à Bahia, impelidos pela força imagética dos romances de Jorge Amado, conferir aquilo que *só se vê na Bahia*. Vale destacar os depoimentos de alguns outros cidadãos, menos conhecidos, retirados do livro da professora Maria José Bacelar Guimarães, que tem o sugestivo título *Empresário procura mulher jovem, morena, bonita e sensual...: explorando o anúncio de estrangeiros* que se deslocaram até à Bahia na mesma esteira de Verger, com propósitos distintos, mas levados pela força da narrativa amadiana: 1) A garota tem que ser liberal, tem que topa tudo, tem que comer o gringo e deixar de perna bamba, para voltar de novo, tem que mostrar que assim, só se faz na Bahia; 2) “Disse que não conseguia se controlar, que tinha feito o feitiço dos deuses baianos, que não pode parar de mordê-la... Dizem que elas fazem de tudo. Teve até um espanhol que disse que ia largar a mulher” (GUIMARÃES, 2004, p.134).

As representações dos corpos das mulheres negras e também dos homens afrodescendentes, tais como Balduino e Archanjo, Dorotéia e Ana Mercedes, fazem parte do aparato cultural do racismo expresso em séculos passados que ainda moldam as percepções na contemporaneidade. Com efeito, os romances de Jorge Amado, no que se refere à perspectiva

etnicorracial reiteram as marcas de uma tradição cultural, construída pelo homem branco, do mito da negra e da mulata sensual, em geral, usadas sexualmente. Em face de tanta dor, miséria, tristeza e desigualdade que, em qualquer sociedade com o mínimo de consciência democrática, de cidadania e de direitos humanos, levantariam dissensões, revoltas, tensões, disputas políticas e, principalmente a busca pela reversão dos lugares estabelecidos, Jorge Amado à época investe pesadamente na invenção da alegria baiana e ganha consistência com muitos discursos hegemônicos que, posteriormente, lhe deram visibilidade e aceite.

As personagens negras representadas nas narrativas de Jorge Amado circunscrevem-se no âmbito de um discurso de raço escravagista que legitimou a suposta inferioridade dos negros. A reiteração sistemática das imagens que ele criou é importante para ofuscar o racismo perverso e a desigualdade tão presente na cidade baiana. Jorge Amado, contraditoriamente, fala do racismo e simultaneamente silencia sobre ele. Com base nessas leituras, é possível constatar a existência de um tipo específico, ambivalente de racismo silencioso, que esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e que transfere para o âmbito do privado o jogo da discriminação. Nessa leva discursiva, muitos criaram seus caminhos. Vale a pena destacar, por exemplo, a sintomática letra de música do músico Roberto Mendes, que também, ao beber na esteira discursiva amadiana, compôs um discurso que se tornou vinheta da *TV Bahia* durante muito tempo e que dialoga intensamente com o discurso que Jorge Amado disseminou bastante em muitas de suas obras. A letra se intitula “Só se vê na Bahia” e em uma das suas estrofes, o músico escreve: “Gente que tira alegria da dor/Do batecum do batente/Todas as cores de gente/Contas de todos os guias/Uma nação diferente/Toda prosa e poesia/Tudo isso finalmente só se vê/Só se vê na Bahia” (MENDES, 2000).

O verso “Gente que tira alegria da dor” está em conformidade com o discurso de Amado, amplamente repetido no seu *Guia de ruas e mistérios* onde se afirma que “poderoso na Bahia é o povo”. Ainda que a letra intencione retratar a suposta alegria do povo, ela circunscreve essa gente a uma letargia e a uma conformidade que só reitera os discursos já historicamente disseminados acerca do povo baiano, isto é, do povo negro.

O livro intitulado *Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho de Salvador*, organizado pelas professoras Nádia Araújo e Vanda Barreto (1997, p.87), demonstra que o trabalhador negro e mestiço está em posição largamente desfavorável em relação ao trabalhador branco: “[...] os negros estão concentrados nas ocupações tidas como de menos prestígio; são maioria entre os empregados da construção civil, da limpeza pública, na linha de produção das fábricas; ocupam os postos mais inferiores e são maioria no

mercado informal de trabalho, biscateiros e camelôs. A partir de pesquisas que evidenciam esse quadro miserável e desigual, as professoras concluem ainda que “[...] os negros e mestiços são excluídos de muitos clubes privados, têm uma probabilidade maior de serem detidos pela polícia e, como se não bastasse, são condenados com maior frequência”. Por muito menos, jovens franceses, descendentes de imigrantes, que tinham conhecimento técnico, mas se viram preteridos nos empregos que foram destinados aos jovens “puramente” franceses, atearam fogo nos carros de um subúrbio parisiense e, por isso, foram prontamente atendidos pelo primeiro ministro francês que os convidou para um diálogo. Hoje estão inseridos no mercado de trabalho. Contudo, na Bahia amadiana, com um quadro muito mais excludente que o do subúrbio francês, é possível tirar “alegria” de toda essa dor.

É de Jorge Amado a frase: “Da Bahia, nós [brancos] nos alimentamos e criamos literatura e arte”. Neste trecho, é possível extrair algumas considerações. A primeira é que o autor baiano tinha consciência de que havia uma população branca na Bahia que não se confundia com a dos mestiços. Reside também na frase uma possível resposta para o sucesso amadiano e da exaltação em torno da sua literatura. Sem dúvida, o negro e sua dor transformaram-se num grande e rentável tema do qual muitos têm-se alimentado e feito disso a sua fortuna, sem mudar o estado de coisas que, perversamente, tem preterido muitos afrodescendentes nos lugares já marcados no âmbito dessa sociedade excludente. Este gesto tem criado um forte lastro histórico na vida cultural baiana. Para ficar com apenas um exemplo, apesar de termos a chamada *Axé Music* (termo que dispensa maiores comentários quanto à sua origem) como um dos maiores movimentos musicais e mercadológico surgidos nos últimos vinte anos e que tem levado as imagens da Bahia não apenas para todo o Brasil como para o mundo e também deixado rios de dinheiro nas mãos de muitos empresários. Contraditoriamente, não são esses empresários negros e não são os afrodescendentes os indivíduos que têm auferido ganhos com essa fortuna, apesar de haver grupos de afrodescendentes empresários e artistas se esforçando para conseguir um espaço nesse ambiente competitivo e repleto de não negros.

Ainda no seu *Guia de ruas e mistérios*, ao dar adeus à moça e aos leitores, supostos visitantes da Bahia e que tiveram o privilégio de ter o narrador da obra como o ilustre guia, o autor se despede com um dos retratos mais estereotipados da metonímica *Cidade da Bahia* que, por meio de uma reprodutibilidade técnica (para usar um termo de Walter Benjamin) chega à exaustão em diversos cantos da própria Bahia, do Brasil e do mundo:

Adeus, moça! Viste a Bahia, escutaste a sua fala doce, sentiste o seu perfume de mel [...] Os atabaques tocarão o toque de chamado dos santos, os berimbaus ressoarão reunindo os capoeiristas, viremos todos te dizer adeus. Virão os babalaôs e as mães de santo, os doze obás, os ogãs, as ekedes e as iaôs, os mestres de saveiro e os capitães da areia. Adeus moça. (AMADO, 1945, p.173).

É importante constatar aqui que os políticos, os homens do poder não vêm se despedir da moça e não se sabe exatamente o porquê. Aqui aparece uma das imagens que têm causado um grande problema no insistente discurso de Jorge Amado. Nele, os afrobaianos aparecem, quase sempre, como personagens e não como indivíduos. Personagens que, beirando o folclórico, o caricatural, não têm, de fato, a devida atenção enquanto cidadãos. Eis o dilema da sua obra. Os personagens, do modo como são apresentados, formam uma imagem cristalizada e se plasmam num ideário engessado que jamais encontra força para sair do lugar lendário e mítico em que a literatura amadiana os confinou.

Em *Jubiabá*, há algo que o autor evidencia, ao longo do texto, quando fala do seu herói negro, Antônio Balduino: “O negro balduino amava somente duas coisas: malandragem e Maria, quer dizer, mulata”. No âmbito da historiografia literária ocidental, tão conhecida por Jorge Amado, como um herói pode construir uma plataforma política forte, tendo como base apenas essa realidade? Apesar de, por um lado, Amado demonstrar um olhar tão agudo em face da questão racial no romance que foi considerado *a epopéia do herói negro baiano*, ele, por outro, silencia quando do enfrentamento da questão racial que tem deixado o negro à margem dos espaços de prestígio dentro da cultura baiana desde que o Brasil é Brasil. Há um momento sintomático no texto no qual se pode ler: “Negro não pode fazer nada. Negro faz greve, para tudo, para guindaste, para bonde, cadê luz. Só tem as estrelas. E vem a frase cabal: “Negro e branco pobre é tudo escravo” (AMADO, 1982). Seria/será mesmo?

Bastante proclamado pela maioria dos brasileiros, este é um discurso mítico que encontra ressonância nos quatro cantos do País. Escamoteando a real causa das desigualdades presentes na Nação, muitos que aderem a tal discurso estão presos às questões classistas, acreditando que as desigualdades sociais são a causa de os negros se encontrarem em desvantagens, quer seja no grau de instrução, nos cargos ocupados, nos bens (ou falta deles) que possuem, etc. São discursos que pretendem mostrar que, resolvendo a situação social (só não sabem precisar quando), os negros terão os seus lugares assegurados na estrutura nacional. E que, enquanto esse tempo não chega, que eles fiquem, de preferência, festejando esse estado de coisas, afirmando que no Brasil se faz o melhor carnaval do mundo e que é a festa mais democrática do planeta.

O fato é que os discursos de Freyre acerca do Brasil e as narrativas de Jorge Amado sobre a Bahia, com as devidas ponderações, são diretamente responsáveis, pela disseminação do imaginário de uma sexualidade diferenciada das mulheres e homens negros, de sua promiscuidade “natural”, “intrínseca”. Que essas representações tenham sido construídas no século passado, já é, por si só, problemático, suas repetições tornam-se hoje inaceitáveis, em uma contemporaneidade, na qual se propaga o revisionismo de valores canonizados. Daí emerge um questionamento: a quem interessa a insistência nesse discurso passadista e racializado quanto ao povo baiano e, por extensão, brasileiro num momento em que se torna premente a emergência de outras configurações? Vale destacar o pensamento de Chatterjee (2000, p.230) quando ressalta que “[...] as formas autônomas de imaginação da comunidade [que parece ser o propósito dos grupos afroidentitários] foram e continuam sendo esmagadas pela história do Estado pós-colonial”.

Em contrapartida, a massa discursiva construída pelas narrativas amadianas solidificou uma repetição que reside na seguinte perspectiva: a imagem afrodescendente por ele construída é atualizada porque legítima, de modo competente, o discurso da impressionante cordialidade brasileira diante de tanta desgraça e injustiça. Jorge Amado é uma das vozes hegemônicas que durante todo esse tempo tem proclamado em alto e bom som a especificidade da democracia racial brasileira, tão propalada na década de 30 por Gilberto Freire, figura sistematicamente referenciada e reverenciada nessa obra de Amado. Afinal de contas, vive-se um “[...] tipo particular de racismo no Brasil, um racismo silencioso e ambivalente que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdades das leis e que lança para o terreno do privado e para o vizinho, o jogo da discriminação” (SCHWARCZ, 2011, p.436). Assim, a atualidade de Jorge Amado pode ser verificada ainda num momento em que se debatem as cotas raciais (este sim, legítimo instrumento de reparação e de igualdade social) e muitos intelectuais, amantes de Jorge Amado, a exemplo do Sr. Caetano Veloso, se recusam a aceitá-las sob o pretexto de que seria difícil reconhecer quem é negro numa sociedade tão mestiça como a brasileira, sendo categórico ao tratar das cotas raciais, dizendo um sonoro “não”. Justamente Caetano, autor da letra *O Quereres*, na qual afirma que “onde querem o sim e o não, ele é o talvez”. É com esse tipo de resposta que se pode constatar que o discurso mítico da mestiçagem, tão exaltado nas obras de Jorge Amado, aparece como um dos mais fortes bloqueadores de todo e qualquer avanço que aponte as questões raciais como mote. Nessa vertente analítica, Schwarcz ressalta que, apesar de expressiva parte da população brasileira permanecer alijada dos mínimos

direitos à cidadania, a convivência racial é, paradoxalmente, inflacionada sob o signo da cultura e cada vez mais reconhecida como um ícone nacional. E dispara:

Não é por mera coincidência que os livros do escritor Jorge Amado, muitas vezes castigados pela crítica, tenham no exterior e mesmo no Brasil – onde o autor sempre chega ao topo da lista dos mais vendidos – uma receptividade tão grande: seu universo literário é povoado por malandros, pais de santo, capoeiras e mulatos. É esse o mundo que Pierre Verger retratou, unindo pela fotografia África e Brasil [...] Menos do que acatar a fórmula, interessa entender como é esse o tipo de discurso que encontra acolhida do público nacional e estrangeiro. (SCHWARCZ, 2012a, p.115).

Proposta, no final do século XIX no Brasil, como um processo por meio do qual o país se embranqueceria, a mestiçagem foi apontada como um elemento que unificaria os brasileiros, baseado na concepção de que “todos somos um”. Não se diz, entretanto, que neste caldeirão etnicorracial, branco é branco, negro é negro e índio é índio. Não se diz também que muito dessa mestiçagem, tão festejada hoje, teve a sua origem na violência e no estupro, primeiramente da mulher indígena e, posteriormente, da mulher negra. É raro ouvir ou ler alguém dizendo, por exemplo, que “amestiçar” o Brasil significou, também, apagar a sua negritude, excluir as marcas dos indivíduos indesejados.

Há dificuldades para saber, por exemplo, quem é negro no Brasil no momento em que medidas como as ações afirmativas, tardiamente implantadas no País, tentam corrigir erros do passado, enraizados aqui com a convivência de uma elite intelectual branca da qual Jorge Amado faz parte. Entretanto, quando da efetivação da discriminação e do racismo, nenhum brasileiro tem dúvida de quem efetivamente é negro, haja vista o número de processos que chegam a cada dia no *Disque Racismo* que, em geral, não levam a resultados satisfatórios para as vítimas da discriminação. Henriques (2001, p.2) assinala que “[...] a intensa desigualdade racial brasileira, associada a formas usualmente sutis de discriminação racial, impede o desenvolvimento das potencialidades e o progresso social da população negra”.

Ninguém que escreve o que Amado escreveu em um capítulo sintomático no livro *Tenda dos Milagres* é inocente no que se refere à temática das tensões etnicorraciais na Bahia. Nesse capítulo, Jorge Amado descreve minuciosamente “[...] as relações de Pedro Archanjo com os alunos de medicina” (que, segundo o narrador, eram “muito boas”), cita Gobineau e conclui, afirmando que “[...] no *Terno da Estrela D’Alva*, brancos, negros e mulatos dançavam indiferentes às teorias [raciais] dos catedráticos”. De novo aqui, o mesmo discurso de *Bahia de Todos os Santos*: todos formamos um povo amigável e alegre. Nessa obra, é impressionante a pulsação da sonoridade afro-baiana, a intensidade dos “sons negros” que

ecoam das páginas do romance. A situação desigual de negros e negras pode ser observada em cenas que evidenciam o lugar que ocupam na sociedade baiana. Aqui, os olhos de Pedro Archanjo, chamado Ojú Obá, são as lentes que orientam os leitores avisados e desavisados acerca da riqueza cultural que desfila em cada capítulo da obra. É possível observar negros “[...] cansados do trabalho, mas dispostos ao brinquedo”: “Os rapazes jogam ao som do berimbau, na louca geografia dos toques [...] Tia Maci dava de comer ao santo no peji, ao som do adjá e do canto das feitas” (AMADO, 1970. p.65).

Na obra, fala-se ainda dos entrudos, das danças das negras e mulatas e faz-se uma homenagem, no carnaval (é preciso que se diga), à figura heróica de Zumbi dos Palmares: “Lá estava Zumbi de pé sobre a montanha, a lança em punho, o torso nu, uma pele de onça tapando-lhe as vergonhas. O grito de guerra marca a dança dos negros fugidos dos engenhos [...] nunca mais escravos” (1970, p.72). Porque é válido ressaltar aqui que Zumbi, nesta obra, é exaltado somente durante o carnaval? Porque o carnaval é um suposto momento de distensão das regras sociais. Entretanto, passado o carnaval, a vida difícil continua. Há, na atualidade, blocos como o *Ilê Aiyê*, no Curuzu, o Olodum, com sede no Pelourinho e o *Araketu*, na Suburbana, que têm dificuldades para dar cabo dos projetos sociais que pretendem dar acesso a crianças e jovens, em geral afro-baianos, à fruição dos seus direitos fundamentais. Precisam de incentivos de empresas privadas e de políticas públicas e enfrentam os mais diversos problemas, pois muitos só querem ver o *Ilê* passar no carnaval. Contudo depois que o *Ilê* passa, a vida de exclusão e desigualdades continua. Zumbi aparece glorioso no romance de Jorge Amado apenas no carnaval, como a sinalizar em que medida realidade e ficção se interpenetram.

É também contundente, por outro lado, o silenciamento que pode ser constatado nessas mesmas obras quando se trata de enfrentamento diante da exclusão racial tão ostensiva nas ruas da Bahia. Apesar de os negros saberem da existência explícita de uma força oficial militar que se opunha aos seus divertimentos (em *Jubiabá*), não há nenhum tipo de articulação política, por parte desses grupos que confronte e que se oponha a tais arbitrariedades. Há, sim, a crença, de que por milagres, tudo possa vir a ser resolvido. O misticismo, aqui, toma as vezes do enfrentamento sistematizado. A ambivalência é a chave que se impõe para ler Jorge Amado nesse escopo narrativo extremamente problemático no que se refere à questão etnicorracial.

Ainda em *Tenda dos Milagres*, há um diálogo que emerge do bojo de uma discussão racial, onde o personagem quer se isentar de praticar o racismo e diz: – “Minha avó era mulata, foi a melhor pessoa que conheci”. É preciso ressaltar que, hoje, ainda se pode ouvir o

mesmo discurso quando se trata da implantação das políticas públicas: “os meus ancestrais eram negros: como posso ser racista?”, como se a ancestralidade familiar fosse motivo para isentar o sujeito, na contemporaneidade, de uma prática racista e discriminatória. De fato, em tese, todos os brasileiros são afro-brasileiros, tendo em vista que não há sangue puro por conta dos intercursos étnicorraciais. No entanto, nem todos os cidadãos brasileiros são discriminados.

No seu *Guia*, Jorge Amado, ao destacar a educação, ressalta as universidades, chamando-as de universidades do povo, inseridas numa cultura popular, numa civilização (baiana evidentemente) nascida do povo, no humanismo resultante da mistura de sangues e costumes e repete, “*resultante de nossa democracia racial*” (grifos acrescidos). Ainda fortemente em voga, esse discurso mítico tem eco no Brasil contemporâneo porque a palavra “educação”, dita de modo totalizante, como nesta obra, não dá conta, sozinha, das fissuras que no País se mostram presentes quando comparada à educação destinada para pretos e brancos nas chamadas escolas de elite e periféricas. Na Bahia, sobretudo, onde ainda existe um discurso que exalta a educação do passado, nas insígnias de extintas escolas públicas que foram “gloriosas” no passado, constata-se, num rápido olhar historiográfico, que tais instituições foram incapazes de criar, na mesma Bahia, uma elite negra. E nem mesmo nas universidades tão exaltadas na obra de Amado. O autor ressalta ainda, nesse mesmo tópico que aqui na Bahia, “[...] tudo se misturou, ou melhor, se fundiu uma na outra, formando uma coisa nova. Baiana, brasileira” (AMADO, ano, p.91).

Tudo isso aqui é dito para destacar um dos momentos mais emblemáticos de *Tenda dos milagres*, a síntese do discurso amadiano: “[...] estudos que serão realizados na Faculdade de Filosofia, tendo como tema A Democracia racial e o Apartheid. A proposta de tais estudos provinha do professor Ramos, do RJ, em carta ao doutor Zezinho: Pedro Archanjo é mestre e exemplo da grandeza da solução brasileira do problema das raças: a fusão, a mistura, o caldeamento, a miscigenação” (AMADO, 1970, p.184). Deve-se assinalar que, se por um lado, havia a evidente sonoridade das marcas da mestiçagem, por outro, estava o silenciamento acerca do processo de desafricanização de elementos culturais, simbolicamente diluídos.

O narrador de *Bahia de Todos os Santos – o Guia*, explicita um discurso, presente em todos os textos aqui evidenciados, que se torna revelador da força produtiva da sua obra e apresenta a sonoridade, por um lado, e o silêncio, por outro, bastante visíveis na leitura de sua obra. Ele diz:

Isto não quer dizer que na Bahia a vida seja mais fácil, menos dura, menos difícil para o povo. Ao contrário: cidade pobre, Estado quase paupérrimo apesar das inúmeras riquezas, subdesenvolvido, na Bahia o povo tem oportunidades e possibilidades muito menores do que no Rio e em São Paulo. A diferença está na civilização popular, na cultura do povo que humaniza a cidade toda e torna a vida menos áspera e brutal, fazendo das relações entre os cidadãos um convívio humano e não um permanente conflito de inimigos. (AMADO, 1945, p.151).

A atualidade discursiva de Jorge Amado pode estar consubstanciada no gesto, ainda majoritário, da tentativa de apagamento das tensões raciais, existentes explicitamente em toda Bahia, em particular e no Brasil, em geral, com discursos que apenas camuflam e escamoteiam o seu evidente racismo. E, nessa perspectiva, a já “instituição” Jorge Amado emerge como um excepcional apaziguador das disputas historicamente racializadas. O professor Marcos Bagno, combatendo com seu trabalho linguístico (encabeçado pela obra *Preconceito Linguístico* que, por extensão recai no preconceito racial), um Brasil ainda elitista e excludente, assinala que “[...] somos uma nação onde o elemento africano tem um profundo impacto na nossa história musical, religiosa, culinária, afetiva, linguística, literária, mas ainda assim, continuamos profundamente racistas” (BAGNO, 1999, p.91). O discurso de Bagno põe em relevo um gesto comum no Brasil: a forma sistemática como os discursos dominantes, pautados na suposta harmonia cultural brasileira, admitem a convivência do preconceito racial lado a lado com a intimidade, forjando uma convivência harmônica entre os grupos étnicos, ao tempo em que reiteram comportamentos e práticas socioculturais que estabelecem uma rígida hierarquia de base etnicorracial.

Jorge Amado, com o passar do tempo, como pode ser visto, sobretudo nesse último trecho, não atacou de frente a principal doença que corrói a Bahia, em particular, e o Brasil em geral que é o racismo institucionalizado contra o homem negro e a mulher negra. É inevitável a comparação do herói negro Balduíno com o também herói mulato Pedro Archanjo. São duas propostas, dois projetos e, conseqüentemente, dois autores diferentes. A força de Baldo diluiu-se no hibridismo de Oju Obá. Amado sinalizou as contradições, mas silenciou acerca do racismo, concluindo que os baianos são todos mestiços, (embora, como se mostrou, tenha constatado que há uma população branca baiana) proclamando a tão celebrada democracia racial nas terras da *Bahia de Todos os Santos*, “Terra do branco mulato e do preto doutor” Amado, ao cristalizar o heroísmo pífilo sobre a figura de Archanjo, retira a questão racial do plano político e a desloca para um plano absolutamente despolitizado. No dizer nietzschiano, ele despotencializa o poder do gripe afro-brasileiro. Para alguém com um currículo como o de Jorge Amado, que foi militante de esquerda, participou do movimento

popular da Aliança Nacional Libertadora, ficou encarcerado diversas vezes, foi exilado na Argentina, eleito deputado pelo Partido Comunista Brasileiro em 1946, constata-se que sua voz política, com o passar do tempo, não sustentou o vigor com o qual iniciara a sua trajetória e, no mínimo, perde a sua vontade de potência diante do poder sedutor das mídias televisiva e cinematográfica, onde ficou consagrado. Tudo leva a crer que, para Jorge Amado, tomar uma posição explícita ao lado dos descendentes de africanos, poderia lhe custar amigos, patrocínios... Críticas favoráveis às suas obras. E, o autor mais celebrado da Bahia, preferiu não contrariar os grupos poderosos.

Com base no que até aqui foi exposto, é possível constatar que a literatura amadiana, em enlace com outros tantos discursos que construíram nela o seu alicerce, como foi exemplarmente diagnosticado por Silviano Santiago, forma uma “estranha e familiar” (FREUD, 1978, p.259), música cuja ressonância ecoa em todos os cantos e que plasma a união de um sonoro acorde a propagar cotidianamente aquilo que alguns chamam de delícia ao lado do que outros tantos constatarem como desgraça.

Sendo verdade que Amado mudou o sinal de uma crítica pejorativa e discriminatória das representações afrodescendentes na medida em que tenta conceder uma maior “autenticidade” aos grupos negros ali representados, também é verdade que ele os circunscreve a uma limitação imagética estereotipada, tendo em vista que na seara amadiana ainda não é o sujeito negro quem se autorepresenta. É essa realidade que pretende ser modificada por autores afrodescendentes como José Carlos Limeira e Cidinha da Silva, como se verá.

Como pode ser constatado, a literatura afrocentrada tem sua formação antes mesmo da abolição da escravatura no Brasil. No entanto, conforme se tentou evidenciar, não foi essa arte literária disseminada na crítica tradicional, que deixou no limbo toda a produção de autores e autoras negras. Todavia, outra literatura, que reservou ao negro um lugar de objeto, ganhou visibilidades nas tramas da crítica nacional.

Para o pesquisador Eduardo de Assis, a literatura afrodescendente existe porque há os elementos que a identificam, tais como *a temática, a autoria, o ponto de vista, a linguagem e o público*, mostrar que já existe uma considerável literatura de temática afrodescendente e que, por conta da invisibilidade midiática que ainda lhe é dada, necessita de *políticas da escrita* afroidentitária para se consolidar. Incluir essa literatura nos ementários das universidades de letras se constituiria numa das mais louváveis estratégias políticas. Nesse embate, melhor a Lei traz em seu bojo diversos benefícios. Um deles se explicita no fato de que, ainda que seja obrigada, a literatura afro-brasileira passará a existir nas escolas. No

entanto, para a sua consolidação, será preciso fomento, concursos literários nacionais com essa temática e, sobretudo, a abertura dos programas dos Cursos de Letras para a sua inserção e conhecimento.

Por mais que seja controversa a ideia de se aprender obrigatoriamente, por meio do imperativo jurídico, o fato é que, pela força coercitiva do Estado, consubstanciada em uma Lei Federal, os estabelecimentos de ensino público e privado terão de, forçosamente, ministrar os conteúdos da história dos afrodescendentes no Brasil. Em especial, a disciplina de literatura brasileira deverá ser entendida não como uma mera militância político-literária, mas, sobretudo, como um gesto afirmativo que possibilite construir modalidades outras, alternativas que destronem as práticas conservadoras ocidentais, ainda pautadas em preconceitos e discriminações com quaisquer que sejam os grupos identitários.

Para Jacques Rancière (1995, p.231), “[...] a escrita política re-divide os corpos e deve ser entendida como o modo de conduzir a *polis*”. Aqui, serão tidas como objeto de estudo as obras literárias do poeta José Carlos Limeira e os romances de Cidinha da Silva.

2.3 A AFROPOIESIS DE JOSÉ CARLOS LIMEIRA: PERFORMATIVIDADE, POESIA E POLÍTICA

Me basta mesmo
essa coragem suicida
de erguer a cabeça
e ser um negro
vinte e quatro horas
por dia.

(LIMEIRA, 2004)

Estes são versos do poeta José Carlos Limeira que, nascido em Salvador em 1º de maio de 1951, envolveu-se, desde cedo, com a poesia e a viu como modo peculiar de expressar sua visão de mundo, seus sentimentos secretos e sua forma de encarar, ver, sentir a chamada brasilidade e expressá-la, literalmente, na própria pele. O discurso enunciado não pode ser lido desvinculado de uma história. Não é possível avalia-lo com o sentimento, do qual fala Jameson, do “[...] desaparecimento do sentido da história, o modo pelo qual o sistema social contemporâneo como um todo demonstra que começou, pouco a pouco, a perder, a sua

capacidade de preservar o próprio passado e começou a viver em um presente perpétuo, em uma perpétua mudança que apaga aquelas tradições que as formações sociais anteriores, de uma forma ou de outra, tiveram de preservar” (JAMESON, 2009, p.312). Com efeito, o que o levaria o enunciador do trecho em comento, nos alicerces do tablado de uma aldeia global, no qual se evocam gestos civilizatórios e humanitários, remeter ao limite da própria morte como sinal de execução dos que se assumem plenamente? O trecho de Limeira reverbera vozes ancestrais que não viram, ainda, o alcance das buscas que pleitearam no corredor da história. A sua postura admite uma complexidade argumentativa que pode ser concebida, por exemplo, na sua performatividade, entendida aqui como modos de reforçar as diferenças, tornando possível a produção de novas identidades, por meio das quais promove a descolonização de imagens plasmadas na estrutura sociocultural brasileira. Para Homi Bhabha (1998, p.207):

Os fragmentos, retalhos e restos da vida cotidiana devem ser repetidamente transformados nos signos de uma cultura nacional coerente, enquanto o próprio ato da performance narrativa interpela um círculo crescente de sujeitos nacionais. Na produção da nação como narração ocorre uma cisão entre a temporalidade continuísta, cumulativa, do pedagógico e a estratégia repetitiva, recorrente, do performativo. É através deste processo de cisão que a ambivalência conceitual da sociedade moderna se torna o lugar de escrever a nação.

Inventando-se e reinventando as marcas nacionais, a poética de Limeira aponta para a existência de identificações outras que rasuram as identidades estereotípicas ainda vigentes, redimensionando a concepção de negritude. E como ele o faz? Para Anthony Giddens, não há um consenso quanto à utilização do termo “negro” na sociologia e o uso inflacionado do termo para descrever indivíduos e populações tem sofrido transformações fundamentais ao longo dos anos. Ressalta que a concepção de etnicidade é central para a identidade dos indivíduos e grupos e consegue oferecer uma importante linha de continuidade com o passado, sendo normalmente mantida viva através de práticas das tradições culturais. Assim, diferentemente de raça que implica erroneamente a noção de algo definitivo e biológico, a etnicidade tem um significado puramente social. Giddens (2005, p.207) ressalta que “[...] foi somente na década de 1960 que os norte-americanos e os britânicos de origem africana reclamaram o termo e aplicaram-no a si mesmos de modo positivo”. É, pois, nesse viés que se torna produtiva a análise dos poemas de José Limeira, na medida em que o autor, utilizando-se da “linha de continuidade” na qual fala Giddens, atualiza a demanda de seus ancestrais e aponta a diferença discursiva numa emergência que se faz sentir a cada *performance* realizada.

Na estrofe em epígrafe, contida no poema intitulado “Diariamente”, o poeta destaca a coragem ancestral do ser negro em uma sociedade que ainda lhe é hostil, demonstrando que é uma atitude extremamente revolucionária e lúcida afirmar uma negritude, negada diariamente nos discursos hegemônicos. Assim, sustentar essa afirmação a cada instante é lutar, incessantemente, contra um apagamento brutal, insidioso e constante a que a sociedade brasileira ainda submete os afrodescendentes. Ser suicida, nesse contexto, é recusar a todo tempo os convites e privilégios oferecidos àqueles que negam a sua negritude, a sua origem e a sua história, em troca de favores e privilégios de diversos tipos.

Num tempo fraturado por profundas modificações nos âmbitos econômicos, políticos, educacionais e, sobretudo, culturais, há ainda os discursos que insistem em afirmar que a “verdadeira literatura” está para além de fronteiras sociais, políticas e étnicas, pois tem como fim último a contemplação da palavra em seu estado mais nobre. Limeira, que vivencia na epiderme a desconstrução desse mito, busca para a sua literatura um espaço de denúncia, de destronamento de discursos fixados na memória cultural brasileira e, por isso, faz dela um espaço de desrecalques dos traumas que a chamada literatura brasileira canônica imprimiu. No poema “Meu sonho não faz silêncio”, ele assinala: “meu sonho jamais faz silêncio/E a ninguém caberá calá-lo/Trago-o como herança que me mantém desperto/Como esta cor não traduzida em versos/Pois se fariam necessários muitos e tantos versos” (LIMEIRA, 2001).

Aqui, a questão da pele, da cor da epiderme, emerge, mais uma vez, da poética de Limeira, assinalando que a cor da pele é, sim, um definidor de interditos e privilégios num Brasil que se quer mestiço e racialmente democrático. Em *As ilusões do pós-modernismo*, Terry Eagleton (1998), avaliando o momento contemporâneo, destaca que as concepções atualmente discutidas fazem parte de “[...] uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, a ideia de progresso”. É nessa perspectiva desconstrutora de um país que se quer uno e harmonioso, democrático e progressista que a poética de Limeira se insurge, ao apontar um Brasil ainda racialmente desigual e excludente.

Os principais códigos que fundamentam qualquer cultura estabelecem, desde cedo, para cada indivíduo a ela pertencente, as ordens empíricas com as quais terá de lidar e nas quais há de se encontrar. Para Michel Foucault, “[...] as ciências humanas não receberam por herança um certo domínio já delineado, mas não-desbravado, e que elas teriam por tarefa cobri-lo e analisá-lo”. E acrescenta: “[...] é no interior do conhecimento que o signo começará a significar”. (FOUCAULT, 1986, p.67)

Nesse prisma, a representação pode ser entendida como uma estratégia de poder que passa a funcionar dentro de uma determinada esfera do saber que constitui esse próprio poder.

Representar é nomear as “peças” que passam a constituir o mecanismo do jogo. Representar é também colonizar. Enquanto artifício para a articulação do jogo sociocultural, a representação passa a ser uma configuração simbólica na qual um sujeito delega a outro, voluntária ou forçosamente, o poder de interpretá-lo em sua ausência. As representações se constroem para servir como uma forma de comunicação das diferenças e das similaridades entre os constituintes de um dado sistema, seja ele político ou cultural. É sabido que tal comunicação dá-se, sobretudo, pelo âmbito da linguagem.

Para Muniz Sodré, “o modelo comunicacional baseado na representação concebe o ato comunicativo como um processo constituído por dois sujeitos (no caso, um *Nós* e um *Eles*) que, num determinado instante, decidem voluntariamente relacionar-se” (SODRÉ, 1996, p.42). Nessa perspectiva, tem-se, *a priori*, uma questão fundamental a ser feita, quando se trata das representações etnicorraciais no âmbito de qualquer cultura, no caso específico, da cultura popular brasileira: quem, de fato, representa quem?

Quais os sujeitos que constroem as representações simbólicas dentro das chamadas culturas nacionais? E quem as constrói (grupos e/ou indivíduos) representa somente a si mesmo, ou cria representações para si e para o outro? E como são configuradas tais imagens? Se as representações são relacionais, os grupos inseridos nas interações dos processos culturais das sociedades constroem as suas próprias e também as representações daqueles que consideram diferentes. Entretanto os grupos que dispõem de maior poder para veiculá-las, podem fazer valer a força discursiva das imagens por eles construídas. Não há dúvida de que Limeira entende seu fazer poético como um processo comunicacional de ação social, pois tem consciencia que “[...] a ação humana é orientada em acordo com expectativas comportamentais” (FERREIRA, 2009, p.27).

Tratando-se da construção de representações oficializadas e escritas em torno da ideia de brasilidade e, nesse âmbito, o que seja indígena, branco ou negro, sabe-se que o Brasil foi imaginado por aqueles que, em diferentes momentos históricos, detiveram o poder. Foi também construída por muitos outros sujeitos que, em momentos históricos distintos, valeram-se dessas representações estabelecidas para obter benefícios. Há, em contrapartida as contrarrepresentações e, por isso, outras concepções da *forma Brasil* foram construídas de diferentes maneiras, por grupos e indivíduos diversificados. Entretanto, por razões variadas, não prevaleceram e sucumbiram. Conceber a ideia de nação brasileira não pode estar distanciado, portanto, da compreensão de que diferentes grupos investiram, por meio da língua e das representações por ela veiculadas, na construção de uma imagem daquilo que passaria a ser entendido como Brasil.

Fundada dentro de uma ótica historiográfica que atribui ao branco o beneplácito da abolição dos negros, a história brasileira plasmou, no imaginário coletivo, a imagem de um povo negro dócil, subalterno, que teve no povo branco o salvador das suas agruras, sofrimentos e dores. Limeira, utilizando-se de uma data histórica oficial, desconstrói, em versos, o treze de maio, atribuindo ao branco as mentiras e desgraças que teceram as linhas da história oficial. No poema “Treze”, ele diz:

Cansado de ser servido,/em prantos regados de cor e som/para comensais risonhos,/que dilaceram nossos valores,/com os dentes afiados./Quero agora, no momento lúcido/gritar o necessário fato,/de que os treze ou treze/não nos diz nada além/do que vocês, caros convivas,/querem mostrar, encobrir, ostentar./Criaram fotos coloridas,/comemorações festivas,/toques de tambores e atabaques,/para mostrar que somos/livres, felizes, e aceitos./Tolas mentiras! (LIMEIRA, 2005).

No Brasil, ainda existe a crença no “mito da democracia racial” que sustentou durante anos a história *cordial* no Brasil e que os problemas que insistem em assolar milhares de indivíduos brasileiros são apenas de cunho social. É justamente na contramão da perpetuação desse mito que a poética de Carlos Limeira parece caminhar.

Pesquisas atuais demonstram que, entre os pobres, os negros são os mais pobres e que as marcas etnicorraciais ainda constituem grandes entraves para a ascensão dos indivíduos negros na estrutura sociocultural brasileira. O poeta Limeira, homem presente na cena contemporânea, está atento a essa realidade e já não ouve, sem se revoltar, os discursos institucionais que insistem em representar o Brasil como país festivo, carnavalesco e do futebol. É o crítico Silviano Santiago (2000, p.64) quem chama atenção para o fato de que “[...] é preciso liberar a imagem de uma América Latina sorridente e feliz, o carnaval e a *fiesta*, colônia de férias para o turismo cultural”.

A imagem de festa, de sorrisos, carnaval e felicidade são os pincéis usados pela distorcida visão histórica brasileira, capitaneada por grupos étnicos hegemônicos que, sorrindo, matam as diferenças; ironizando, excluem seus oponentes; e, festejando, menosprezam tudo aquilo que não é seu espelho. Para acabar com a festa, que ainda anima o sorriso dos contentes, Limeira destaca que sua poesia: “[...] Não se presta / Ao chá das cinco da academia”, pois ele prefere dizê-la “[...] pelas calçadas / Nas paradas de ônibus / Molhada do burburinho da cidade / Dos batuques”. Limeira faz da poesia seu instrumento político por excelência, tendo em vista que, na tradição política nacional, com exceção da *Frente Negra Brasileira*, criada na década de 30 e extinta pela ditadura Vargas, nenhum partido priorizou a

questão etnicorracial como principal mote para a construção de um Brasil efetivamente democrático.

Ciente do seu ofício e crendo que o poder da palavra ainda pode ser decisivo, Limeira acredita na poesia enquanto arma política e assinala em seu poema “Preferências”: *Gosto da espera vertida em versos/Ou o olho vivo que espreita/Quilombo armado de rima/Lanças, línguas e canetas/Espetando de todos os jeitos/As goelas dos racistas*. (LIMEIRA, 2002).

Na Grécia antiga, a expressão *polis* referia-se ao espaço dos assuntos políticos. Daí que *politeia* era vista como a arte de conduzir a *polis*, de onde emerge a expressão política. No Brasil, lamentavelmente, a palavra “política” foi despotencializada, tendo em vista que a expressão ficou vinculada à política partidária, tão desgastada quanto desacreditada nesses últimos tempos. Jacques Rancière, na obra *Políticas da escrita*, destaca que a política divide ocupações e que “[...] a escrita é política porque re-divide os corpos”. E acrescenta: “[...] a escrita opera uma re-divisão entre a ordem do discurso e a das condições de enunciação da palavra viva, e por isso mesmo carrega consigo a dupla crítica, ser ao mesmo tempo muda e falante demais” (RANCIÈRE, 1995, p.08). .

Limeira é falante e dá voz aos seus poemas na medida em que os socializa por meio das *performances* que organiza e atua. Faz desse gesto arma de combate aos engessamentos históricos que pretendem conservar, em lugares desprestigiados, grupos de indivíduos que foram preteridos do processo civilizatório nacional. Fundamentado nessa conscientização, Limeira reordena, na poesia, as vozes marginalizadas e as devolve de modo afirmativo e político, imprimindo em seus poemas, por meio das intervenções socioeducativas que faz em sua cidade natal, a política nossa de cada dia.

Por mais que se queira negar, é cediço que a discriminação racial foi e continua sendo a tônica dos discursos que promoveram as principais desigualdades existentes na nação. Limeira, consciente dessa verdade, utiliza-se da temática etnicorracial para reinscrever os negros em uma literatura que os desqualificou.

No *Dicionário de relações étnicas e raciais*, Ellis Cashmore define grupo étnico como sendo “[...] um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns” (CASHMORE, 2000, p.81). Assim, um grupo étnico pode ser entendido não como um mero agrupamento de indivíduos ou de um setor da população, mas como uma congregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por certas experiências compartilhadas. Ou, ainda, como sendo uma resposta criativa de um povo que, de certa maneira, sente-se marginalizado, excluído pela sociedade.

Quaisquer que sejam as circunstâncias, os povos submetidos a algum tipo de dominação, parcial ou total, a exemplo do processo de colonização empreendido pelos portugueses no Brasil, passam por experiências de privações. São cerceados materialmente, despossuídos de algumas práticas culturais, neutralizados na política e, com muito frequência, tudo isso conjuntamente. Essas discussões podem apontar para a existência de fatores históricos em nossa estrutura sociocultural que promoveram a marginalização e a desumanização dos sujeitos a ela submetidos.

Tendo em vista que, por meio do processo de escravização, os africanos foram inseridos no País, compreendem-se os resultados que aqui desembocaram nas classificações em categorias étnicas, como um exemplar reflexo das construções culturais, empreendidas por discursos que reconhecem a existência de um *Eu* e um *Outro*. E, por reconhecê-los, construíram marcas discursivas que não apenas os diferenciaram e os classificaram, mas, sobretudo, os hierarquizaram na estrutura social.

As discussões sobre o processo de escravização no Brasil são unânimes em apontar para o fato de que a forma como os grupos africanos foram inseridos no País afronta a dignidade humana. Foram trazidos como mercadorias e, aqui, comprados, escravizados, reificados e vistos como desprovidos de humanidade. No entanto, no momento em que os grupos escravizados poderiam obter a oportunidade de serem inseridos num sistema que os habilitasse para uma vida de igualdade de direitos em relação aos outros grupos existentes no Brasil, isto não lhes foi permitido.

Edison Carneiro, no *Primeiro Congresso Afro-Brasileiro* ocorrido em 1934, já assinalava os prejuízos da abolição para os afrodescendentes, ao afirmar que “[...] a abolição da escravatura veio resolver o problema do branco, não do negro” (CARNEIRO, 1992, p.73). A referida abolição, efetuada num momento em que se poderia pensar numa efetiva virada democrática, poderia ter sido o momento de reparação das injustiças vivenciadas pelos africanos e seus descendentes no país, para a sua saída de um sistema servil e desigual. Configurou-se, porém, como uma entrada para o alijamento desses grupos, outrora escravizados, no sistema social brasileiro.

A chamada Lei Áurea funcionou, em contrapartida, como o momento em que os dominantes construíram e acentuaram as diferenças em relação aos outros grupos por eles inferiorizados. Eles, autointitulados brancos e sabendo-se dominantes, preocuparam-se em demarcar e permanecer em seus lugares. E o outro, caracterizado como o ex-escravo, foi posto em um lugar marginalizado. Tais marcas foram acentuadas, sobretudo, pelos discursos

hegemônicos, os quais, tendo explorado os negros, subjugados ao trabalho escravo por tanto tempo, não quiseram aceitá-los como um igual em termos de direito.

Este talvez tenha sido, no País, um dos momentos mais críticos para aquilo que se constituiria como a resolução basilar para o futuro dos afrobrasileiros, pois, pressupondo uma visão totalizadora da nação brasileira, os grupos dominantes confinaram os afrodescendentes em lugares desprestigiados no cenário nacional e investiram na sua representação dentro dessa ótica discriminadora e hierarquizante. Consciente desse fato, Limeira, ainda no poema “Treze”, destaca: “Precisamos fazer algo sim/para que ao invés/do paternalismo brutal/da gentil princesinha/haja a liberdade/de podermos realmente/abrir a porta desta senzala/para fazer a festa da cor real/do som dos atabaques/de danças e corpos/que rasgarão a noite,/os tempos/no verdadeiro canto/da ABOLIÇÃO que ainda não houve”. (LIMEIRA, 2001)

No livro *O espetáculo das raças*, ao analisar os cientistas, as instituições e a questão racial no Brasil no final do século XIX no Brasil, Lília Schwarcz afirma que unificar a nação brasileira significou “[...] a construção de um passado que se pretendia singular, embora claramente marcado pelo perfil dos influentes grupos econômicos e sociais que participavam dos diversos institutos (SCHWARCZ, 1993, p.186)”. A unidade da nação dava-se apenas por meio do discurso em torno da nacionalidade, que pressupunha a igualdade para todos. Entretanto, sem escolas, sem habitação e sem empregos, os afrodescendentes no Brasil tiveram que contar com um empenho pessoal, individual e, por vezes, coletivo, para lograrem uma inserção menos desigual na estrutura econômica brasileira. O fato é que o Brasil nunca foi uma nação efetivamente democrática.

Segundo Poutignat e Streiff-Fenart (1998, p.91): “[...] o Nós constrói-se em oposição ao Eles”. E acrescentam: “[...] a etnicidade não se manifesta nas condições de isolamento, mas pelo contrário, a intensificação das interações características do mundo moderno e do universo urbano é que torna salientes as identidades étnicas”. Desse modo, compreendem-se as características étnicas dos grupos existentes em uma sociedade como discursos produzidos em diferentes momentos históricos, sendo relativos e passíveis de mudanças. Esse processo só se estabelece dentro de uma instância política na qual os atores sociais definam seus espaços, mediante as relações de poder.

Na interação da qual falam Poutignat e Streiff-Fenart, estão imbricadas as disputas efetuadas entre os grupos em confronto, as diretrizes dos grupos mais poderosos e as possibilidades de escolhas dos grupos mais fracos, geralmente dominados. Numa sociedade em que grupos hegemônicos se utilizam de estratégias discursivas e imagéticas muitas vezes perversas para se autodenominarem e denominar o outro, é óbvio que essas configurações são

estabelecidas como formas político-ideológicas de incluir alguns grupos nos setores sociais e excluir outros da participação nesses mesmos setores.

No bojo da classificação étnica dos grupos sociais, não está apenas a preocupação com a diferença, mas, sobretudo, fazer dessa diferença um mote para a hierarquização, um modo de se estabelecer as formas de poder dentro do sistema construído. As etnias são construídas e redefinidas constantemente em função dos diferentes grupos dominantes e de seus interesses dentro de uma dada organização social.

Schwarcz assinala ainda que, no final do século XIX, “[...] escrever a história do Brasil constituía um ato de garimpagem, de quem recolhe documentos assim como se procuram preciosidades” (SCHWARCZ, 1993, p.187). Vale destacar que nessa *garimpagem*, conforme assinala a autora, o “garimpeiro” (aqui representado pelo discurso institucionalizado), preocupado em “descobrir” preciosidades, pertencia à categoria etnicorracial branca. E a preciosidade referia-se, evidentemente, a tudo aquilo que dissesse respeito à cultura branca eurocêntrica. E foi ele, o sujeito não negro quem, desprezando algumas contribuições culturais dos outros grupos étnicos existentes, legitimou-se, procurando a confirmação de tal “verdade” com discursos que validassem a “sua percepção”.

Há, como se tentou evidenciar aqui, provas incontestes de que o racismo fez parte da agenda oficial do Estado e que encontrou nas terras brasileiras um propício espaço que ajudou a explicar a desigualdades, visivelmente expostas no período pós-abolição, como inferioridade, tendo a miscigenação como caminho que levaria a sociedade local ao embranquecimento, haja vista que “[...] tingido pela entrada maciça de imigrantes – brancos e vindos de países como Itália e Alemanha –, introduziu-se no Brasil um modelo original que, em vez de apostar que o cruzamento geraria a falência do país, descobriu nele as possibilidades de branqueamento” (SCHWARCZ, 2012a, p.38). Desse modo, ao trazer para os seus versos a temática etnicorracial, José Carlos Limeira não está inaugurando nada no que se refere a essa representação na historiografia literária brasileira. O que ele faz, ao se utilizar da vertente racial, é recontextualizar os grupos afrodescendentes, redefinindo-os em um lugar de dignidade, reinserindo-os no espaço literário não mais como objetos, mas como sujeitos de sua própria identidade. No artigo intitulado “Geografia e literatura”, Marc Brosseau assinala que “[...] a literatura está associada desde o início aos trabalhos sobre o espaço vivido” (BROSSEAU, 2007, p.31). É, pois, neste espaço brasileiro, que Limeira fará o cenário da sua poesia, eivada de alegria, dor, resistência e arte.

Constitui-se ingenuidade política pensar que o Brasil, que foi escravagista por mais de 350 anos, e que ainda traz hoje marcas desse gesto espúrio, tenha de imediato políticas de

implementação de cidadania plena para todos os membros dos seus diversos grupos raciais e étnicos. Limeira, sabedor dessa realidade nacional, promove com sua poesia práticas que tentam reverter o histórico racismo no Brasil, inserindo ações outras para incluir os indivíduos preteridos do chamado processo civilizatório brasileiro, tendo na literatura uma das suas mais potentes ferramentas.

Ao reinventar e narrar seu “eu”, por meio dos seus versos, Carlos Limeira, como poeta e construtor de linguagens, sabe que:

A linguagem passa a ser compreendida como um complexo de narrativas do eu que nossa cultura torna disponível e que os indivíduos utilizam para dar conta de eventos em suas próprias vidas, para dar a si mesmos uma identidade no interior de uma estória particular para atribuir significado à sua própria conduta e à conduta de outros. (ROSE, 2001, p.37)

Por mais que tenha sido fossilizada por meio do misto da mestiçagem e, portanto, da crença em uma raça una e harmoniosa, a temática da diversidade ressurge agora no Brasil, fazendo emergir a necessidade da rediscussão de raça, na tentativa de focalizar as políticas públicas nos segmentos discriminados e dispersos na imensa dimensão continental brasileira. Plugado a esse contexto contemporâneo, Limeira é consciente de que as novas tecnologias, que ladeiam a cultura midiática, são responsáveis hoje pela criação de novos hábitos no consumo da cultura e, por isso, ele não circunscreve sua poesia apenas ao âmbito dos livros. Exímio orador, ele conversa com seus diferentes públicos ao tempo em que recita seus versos, os quais são disseminados por meio de *sites*, *blogs*. Isso rompe com a ideia de limitação que há no livro impresso e abre para uma concepção de fluidez, oriunda da “[...] possibilidade da ausência de suporte e da utilização cada vez mais ampla das redes”, tendo em vista que a cultura midiática “[...] propicia a circulação mais fluida e as articulações mais complexas, produzindo cruzamentos de identidades” (SANTAELLA, 2002, p.73).

São muitas as reflexões que podem ser apontadas a partir da leitura dos poemas de Carlos Limeira. No entanto, ao ler “As estruturas antropológicas do imaginário”, de Gilbert Durand, é peculiar a frase do autor na qual se lê: “[...] ao esquivar-se para enfrentar a morte, o imaginário constrói a vida” (DURAND, 2002, p.205). É este, sem dúvida, o grande gesto que pode ser visto na poética de José Carlos Limeira que, ao rejeitar um imaginário que, no cenário racista brasileiro, desprestigiou e inferiorizou os povos afrodescendentes, transforma o seu universo poético em um cenário, plasmado numa profícua literatura que devolve aos negros toda a força, beleza, resistência e, sobretudo, a vida que eles sempre tiveram, e que a perversidade e brutalidade da escravidão, mesmo tentando, não conseguiram lhes tomar.

Em tempos de discussão, debates e reflexões nem tão tranquilas acerca da existência ou não de uma literatura negra no Brasil, é possível dizer que a escrita do poeta José Carlos Limeira se afirma como uma produtiva literatura de cunho afroidentitário no Brasil, levando às mentes abertas política e poética capazes de fundar, no País, com o apoio da “educação” dita oficial, um efetivo Estado Democrático de Direito.

2.4 DESCONSTRUINDO INTERDIÇÕES: CIDINHA DA SILVA: UMA VOZ ATENTA ÀS DEMANDAS CONTEMPORÂNEAS

Teve uma, outro dia, que numa roda de amigas, recém-conhecidas, contou um problema que viveu com uma companheira. Falta de sintonia na hora do desejo, hora de relógio mesmo. Uma queria namorar à tarde, depois da soneca do almoço de domingo, a outra queria no final da noite. Não havendo consenso, a que queria à tarde acorda cedo na segunda-feira, louca para começar bem a semana. A outra nada, quer ficar na cama, dormindo todos os minutos possíveis antes de se aprontar para o trabalho. (SILVA, 2008, p.73).

Este trecho é de um sugestivo conto, curiosamente intitulado “Umas e outras”, da escritora Cidinha da Silva. Há outros textos, nas diferentes obras lançadas, nos quais ela aborda a mesma questão. Dentro de um contexto civilizatório de democracia, liberdade e diversidade, talvez esse tipo de discurso, explicitado no fragmento em comento, não causasse nenhuma novidade ou pouca estranheza. No entanto, ele se torna emblemático, por se tratar de excerto de narrativa escrita por uma escritora afrodescendente que decide, deliberadamente, de modo bastante autoral e político, apresentar as problemáticas vividas por um casal de lésbicas no conturbado contexto da vida contemporânea. Tal qual ousou Maria Firmina em seu tempo, Cidinha da Silva apresenta um mesmo e outro gesto de ousadia em meio a uma sociedade que continua a impor seus limites discriminatórios.

Na história da civilização ocidental, é conhecida a situação dramática explícita na relação das mulheres com a produção literária, tendo em vista que no chamado cânone, seja ele universal, nacional, regional ou mesmo local a presença feminina é quase inexistente. Isso se torna ainda mais tenso e problemático quando se trata da imbricação de uma mulher negra no âmbito da historiografia literária. E, por conseguinte, é ainda mais complexa a relação se se trata de uma escritora negra que elege, também, como uma das temáticas da sua escrita, a questão homoafetiva. É uma espécie de tríplice interdição que, nas malhas narrativas de Cidinha da Silva, passa a ser enfrentada. Indubitavelmente, com muito êxito.

Esse prelúdio discursivo é uma tentativa de justificar a genealogia das forças que motivaram a escolha, como objeto de estudo de parte deste capítulo, das obras da referida autora. Cidinha da Silva escreve sobre a vida e seus diversos temas e, sem levantar bandeira específica sobre uma causa, ela oferece pistas, por meio das insígnias que elege, das questões com as quais se identifica ao mostrar-se usuária de “cabelo *black power* e um arco-íris na roupa”. Cidinha é mineira e que trata, com propriedade, de temas ainda tidos como “polêmicos” em seus livros, incluindo, obviamente, a discussão do homoerotismo nas frestas da vida pós-moderna, momento que é por ela entendido como “um jeito de deixar as coisas na superfície, no limite da pele, das línguas, do sexo”, num tempo onde “a energia e a disposição dos ficantes é definida por alucinógenos, energéticos e drogas diversas” (SILVA, 2008, p.47-48).

Cidinha da Silva tem diversos livros publicados. São eles: *Cada tridente em seu lugar e outras crônicas*, de 2006; *Você me deixe, viu? Eu vou bater o meu tambor*, de 2008; *Os nove pentes d’África*, de 2009; *Kuami, O mar de Manu* e *Oh margem! Reinventa os rios*, de 2011. Nas obras *Kuami* e *O mar de Manu*, Silva elege o universo infantil para lançar as sementes do respeito à diversidade, ao abordar, naquele, a relação de Janaína, a sereia que usava *dreads* nos cabelos com Kuami, o elefante que voava, afirmando o desejo de “[...] exercer o ofício de iluminar a vida” (SILVA, 2011 a, p.45.) e, neste, por meio do seu principal personagem, Manu, com seu “sonho de pescar estrelas” (SILVA, 2011 b, p.01), resgata lendas e mitos que foram excluídos da historiografia dita oficial. O fato é que todos os seus livros tiveram boa receptividade de público e crítica.

Com suas obras prefaciadas por escritores, professores, compositores e intelectuais como Paulo Lins, Nazareth Fonseca, Marcelino Freire, Tânia Macedo e Chico César, a autora demonstra a qualidade que imprimiu a cada um dos seus textos e que vem ganhando admiração e respeito de personalidades consagradas dentro do cenário da cultura nacional. Consciente da força e dos limites da palavra, a escritora mantém acesa a lucidez “de como a literatura pode ajudar – senão a curar a dor, pelo menos a cicatrizar certas feridas” (SILVA, 2010, p.65). Com isso, a autora, na sua militância literária, mostra ter consciência de “que desejar é coisa que todos nós sempre podemos fazer” (KATZ, 1996, p.15-16). O desejo é o seu mote discursivo por meio do qual constrói cenas e cenários de um Brasil múltiplo e plural.

Em *Micropolíticas: cartografias do desejo*, Guatarri e Rolnik assinalam que, “[...] enquanto processo de singularização que assume a finitude humana, a produção de cartografias do desejo aponta para o provisório, o precário, o contingente e o fugaz” (GUATARRI; ROLNIK, 2005, p.186). A ideia de cartografia, nesse contexto, diferentemente

da tradicional concepção de mapa, pautada numa fixidez, pode ser compreendida como um espectro que acompanha, molda e se refaz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem. Nessa dicção interpretativa, a categoria “desejo” será utilizada aqui como lente privilegiada por meio da qual tentar-se-á se mostrar o perfil cartográfico que perpassa a obra da autora na busca de novas rotas de leitura da paisagem literária, política e sociocultural brasileira. Segundo Frederic Jameson (1998, p.185) “[...] os *cultural studies* são um desejo”. Entendidos como desejo, os Estudos Culturais passam a ser vistos enquanto um espaço articulador e político, intervalar e fronteiro, “sintoma de um momento em que as construções deterministas, as estruturas organicamente fechadas do conhecimento perdem assim sua validade epistemológica” (SOUZA, 2007, p.04). O desejo pode ser ainda entendido como falta, busca. Somente se busca o lacunar. É nesse âmbito que se insere a narrativa de Cidinha, como que movida por um desejo de transformação, mudança e reconfiguração de lugares até então tidos como fixos e pré-determinados.

A proposta da análise da obras aqui referenciadas não pretende fazer a defesa de que existe uma escrita diferenciada, feita por uma escritora afrodescendente por possuir, meramente, traços fenotípicos distintos de mulheres de outros grupos etnicorraciais. Haverá, sim, a tentativa de apontar que, pelo fato de algumas intelectuais afrobrasileiras, e nesse âmbito se inclui a referida autora, terem experimentado, ao longo de suas histórias, um sem-número de processos de violência e exclusão que intentaram deixá-las no limbo civilizatório, elas adquiriram, exatamente nesse processo, a força de compreensão do outro, da alteridade, que lhes conferiu prerrogativas para sentir, falar, em suas obras, com o outro que se encontra em um lugar subalternizado (e não subalterno), marginalizado (e não marginal). Essa atitude é tomada no sentido de demonstrar “a capacidade de identificação com o sofrimento do outro, princípio regulador de nosso convívio”, pois somente “pela aquisição dessa capacidade, poderemos experimentar velhas e novas alternativas de busca de felicidade individual, sem atentar contra a liberdade de experimentação de nossos iguais” (COSTA, 1992, p.20).

Em texto sobre a obra *Os nove pentes d’África*, Chico César (2011) chama atenção para o fato de que Cidinha da Silva “[...] escreve como quem trança ou destrança cabelos e nos presenteia com pentes presentes cheios de passado que nos ajudam a destrinchar o futuro”. A metáfora do penteado é curiosa e nos ajuda a apreender a escritura da autora mineira enquanto possibilidade de tecer realidades outras, na difícil tarefa de pentear e despentear, trançar e destrançar, fazer, desfazer e refazer estruturas, ainda solidificadas nas relações dos diversos atores sociais, no intuito de tramar outras concepções de ver e entender a si próprio e ao outro.

Cidinha da Silva é uma escritora que tem consciência do seu lugar de fala em uma nação ainda marcada por preconceitos e exclusões. No Brasil contemporâneo, cada dia mais se divulgam dados estarrecedores sobre as condições que vivem muitas mulheres negras no País, vítimas históricas e contumazes de uma sociedade ainda racista, extremamente violenta e patriarcal. Em que pesem os vários discursos que exaltam a globalização, a inclusão e a diversidade, mulheres negras brasileiras ainda vivenciam um ambiente extremamente adverso e enfrentam, cotidianamente, os piores indicadores socioeconômicos, quando comparados aos indicadores socioeconômicos de mulheres e homens brancos e, na maior parte, aos mesmos indicadores de homens negros. Pesquisas recentes revelam que “as mulheres negras recebem menos pelo trabalho realizado. Sua renda média é 2,7 vezes menor do que recebe em média um homem branco; 1,8 vezes menor do que a média de renda das mulheres brancas; 1,3 vezes menor do que a renda média dos homens negros” (CRIOLA, 2010, p.7). A força enunciativa das obras literárias aqui analisadas deseja refletir acerca dessa triste realidade e acenar para outras.

Durante muito tempo, a luta dos movimentos negros no Brasil, destinou-se a denunciar o racismo existente na estrutura social, buscando formas de dirimir o preconceito racial com a justa inclusão dos afrodescendentes nos diversos âmbitos da sociedade, buscando, assim, oportunidades iguais para negros e negras. Essa foi, indubitavelmente, a tônica que, durante muito tempo, definiu as agendas dos discursos de diversos militantes, dos mais diferenciados movimentos negros existentes no País. Uma vez compreendido que o denunciamento já havia sido estabelecido e que o mito da democracia racial teria sido desconstruído, muitos negros e negras voltaram-se para os chamados “problemas internos do movimento”, concernentes às subjetividades dos afrobrasileiros. Havia alguns militantes que se queixavam que não era dada a devida importância a temas, por exemplo, como a questão da homoafetividade entre os afrodescendentes. Era um tabu que poucos/as militantes ousavam discutir.

Como todo movimento político, o movimento negro teve sua força e fraqueza. Força, porque se insurgiu contra um racismo secular, plasmado nas relações sociais. Fraqueza, na medida em que reproduzia, microfisicamente, estruturas preconceituosas que, em tese, tentavam destruir. Nessa perspectiva, alguns dos seus membros, por exemplo, viam a questão da homoafetividade como uma espécie de contradição, de afronta à raça negra. Para o homem negro, circunscrito no âmbito da virilidade, força e macheza, insígnias estereotípicas que instituíram a cultura patriarcal brasileira, a imbricação do sujeito negro com “homossexualismo” o desqualificava, ao “macular”, com as “marcas/trejeitos tradicionais da bicha”, os traços másculos que lhe eram “inerentes”. Para a mulher negra, símbolo cultural da

sensualidade e da tão propalada maternidade historicamente associada às amas de leite, esvaziaria essa suposta naturalidade nas relações homoafetivas. Assim, para alguns, negritude e homoerotismo eram vistos como “instâncias incompatíveis”. Em artigo intitulado “Raça e homossexualidade: um diálogo urgente”, o atual presidente do Grupo Gay da Bahia chama atenção para o fato de que:

A homossexualidade não pode ser entendida como um vício branco, opressão do macho colonialista. Mesmo antes da chegada do elemento europeu na África, a sua prática já existia, seja de forma ritualística ou com a finalidade de atingir o gozo erótico [...]. “Trair a raça” é uma condenação/interdição muito comum imposta aos homossexuais afros. Temos de desconstruir este arquétipo negativo porque é fruto da opressão racista representado na fala do macho negro na construção da ideologia de afirmação e aceitação social. Esta prerrogativa reforça que a homossexualidade é coisa de branco, inconcebível ao negro, inaceitável aos negros. (CERQUEIRA, 2003, p.1).

De fato, Cidinha, atenta às demandas da contemporaneidade, articula seus temas de modo a apontar a necessidade de outra compreensão para a desconstrução dos tabus do passado. Dando voz a indivíduos que tiveram, ao longo da história, suas vozes abafadas, a autora trama histórias cujos vértices tocam a arena sociopolítica da estrutura cultural brasileira, desconstruindo estereótipos e afirmando outras formas de subjetividades. E assim, disposta a lutar contra a opressão que ainda se faz sentir contra *o amor que não ousa dizer o nome*, dispara, no conto sintomaticamente intitulado “O outro amor”:

Dois homens lindos e fortes se beijavam. Era tudo igual às outras propagandas de jeans. Nada de camisas. Calça semi-aberta, pêlos pubianos à mostra. Mas os detratores alegaram atentado violento ao pudor. [Não] violenta o pudor de outrem, um governo de Estado estampado nas páginas de todos os jornais do país, empunhando uma escopeta, numa visita à Academia de Polícia. Não configura atentado violento ao pudor o uso do *rap* para ambientar o clima dos exercícios de defesa e ataque no escuro, simulado por policiais daquela mesma instituição. Eu digo que dois homens adultos que se beijam é ato de outra magnitude. É amor. É fulgor. É paixão. E os arautos do poder que se lasquem. (SILVA, 2006, p.09-10)

Compreensão do afeto só sente mesmo quem o possui e se deixa nele envolver. Afeto é uma das marcas que perpassam e nutrem o traçado das narrativas de Cidinha da Silva, sobretudo no livro *Nove pentes d’África*, sentimentalmente elaborado por sua narradora. Na obra, o enunciador resgata toda a memória afetiva familiar, a consciência da força da

ancestralidade e os fortes laços que envolvem a sua extensa, solidária e generosa geração. As figuras do vô Francisco e da vô Berba são eleitas como o mote discursivo por meio do qual toda a radiografia familiar será apresentada. Com efeito, desde os títulos, bastantes reveladores, que nomeiam cada conto (“do amor e da alegria”, “da perseverança”, “pulsão pela vida”, “da liberdade”, entre outros), a voz que trança a urdidura das narrativas destaca a história afetiva do seu vô que lhe “contou, duas vezes, a história do amor dele pela vô Berna”, quando, “um dia, com o peito estufado de coragem, pediu para acompanhá-la pela vida inteira, ela aceitou e eles começaram a nossa família” (SILVA, 2009, p.54). Vô Berna era só carinhos e afeto pelo vô. Dizia, quando da morte dele, “que foram quase cinquenta anos juntos, a sua vida inteira” (SILVA, 2009, p.34). É, sem dúvida, do afeto, a mão que penteia os fios narrativos da vasta cabeleira familiar através da qual vai se formando um nítido penteado no qual cintilam, nos seus fios-luzes, a sabedoria e a liberdade, esta última, entendida nos contos como “o caminho escolhido por uma pessoa para voar, para superar as próprias limitações”.

Em *Os nove pentes d’África*, a narradora presenteia o leitor ainda com a revelação da genealogia dos seus princípios. Mostra como ela se defendia dos insultos racistas e de como era uma menina que não levava desaforo para casa. No conto “da admiração”, ao recordar a infância na escola, diz que “um pirralho lhe chamou de macaca” e, por isso, “deu uns tapas no garoto”. Ao saber da história, o vô foi, evidentemente, cobrar satisfações dos responsáveis pelo colégio. Lá, na tensa discussão, a diretora tentou defender o menino, desqualificando a menina negra, ao dizer que o gesto da garota [de bater em garotos] “não era atitude adequada a uma mocinha”. É daqui que emerge a lição que a narradora se gaba de ter aprendido do seu vô. Inconformado diante da atitude da diretora racista, o vô Francisco lhe diz: “gostaria de saber se a senhora convocou os pais do garoto para uma conversa franca, como fez comigo” e continua: “e foi sorte desse garoto ter apanhado da minha neta, tão pequena e levezinha. Já pensou se um menino grande pega ele de jeito? [...] Passar bem, dona Eliane” (SILVA, 2009, p.42). A narradora conclui: senti-me vingada! Ao longo da obra, a voz narradora não cansa de dizer que muitos desses eventos, protagonizados pelos familiares e eivados de lições de sabedoria, respeito e afeto, a “ajudaram a vencer a [sua] batalha pela vida”.

Ao fim e ao cabo, deixa-se entrever que dessas relações emergem as forças que quebraram os preconceitos que ela poderia herdar dos ranços de uma educação tradicional mineira, ainda fortemente católica. No conto “da sabedoria”, com a mente infantil ainda pautada nas dicotomias de achar que somente as meninas deveriam trançar os cabelos, ouviu o vô dizer a ela e a seu irmão que “menino também poderia trançar o cabelo, pois era muito

bonito, um trabalho de arte na cabeça e que ‘guerreiros de várias etnias usavam tranças, sim senhor; e feitas por eles mesmos ou por outros homens, ou achávamos que as esposas e as guerreiras tinham tempo de sobra para se dedicar às tranças dos rapazes?’ (SILVA, 2009, p.46). São esses os rizomas que fazem da autora alguém capaz de denunciar com destemor as desigualdades, abrindo passagens para temas ainda nebulosos e poucos explorados na narrativa brasileira feita por afrodescendentes.

Analisando as configurações do desejo homoerótico na contística brasileira do século XX, Fernandes, refletindo acerca do conto “História de gente alegre”, de João do Rio, no qual se destaca a relação de duas personagens lésbicas, conclui que o desejo homoerótico representado na referida narrativa “adquire o caráter de vício e doença, atividade antinatural, transgressora e, por isso, pecaminosa, associada a outras práticas condenadas pela visão geral da época” (FERNANDES, 2012, p.74). De fato, são poucos os contos que abordam a questão homoafetiva feminina quando comparado ao número de escritos que discutem a homoafetividade masculina. Inserida dentro de uma dupla interdição, ou seja, o silêncio de um lado e a desqualificação representativa de outro, o mérito das produções contemporâneas, ao abordar a homoerótica feminina é construir a memória de um desejo “não-dito, mal-dito” e ainda discriminado. Sendo verdade que o passado historiográfico reprimiu um sem-número de discursos que evidenciavam a diversidade, forjando uma historiografia, sobretudo romântica, hegemônica e heteronormativa, também é verdade que, na contemporaneidade, há diversas vozes que, na tentativa de desrecalcar os discursos não-ditos, fazem emergir outras possibilidades de rever o passado mal-escrito.

Já se sabe que a genealogia é uma invenção, uma vez que não há como acessar uma origem distanciada temporariamente a não ser lançando mão de escolhas que perpassam decisões políticas, históricas, sexuais, circunstanciais. Do trecho em comento, para além das diversas reflexões que remete, emerge a consentida perversidade da qual foram vítimas todas as que intentaram enfrentar o sistema estabelecido que aprisiona e desqualifica os que não se enquadram no âmbito da heteronormatividade. Assim, quer sejam as negras homossexuais, os encarcerados, os chamados loucos ou mesmo todos os que não permitiram ter seus corpos formatados pela doxa regente, são lidos, por essa lente excludente, como indignos e, por isso mesmo, passíveis de punições e interditos. Nessa perspectiva, os contos de Cidinha que tratam da homoafetividade buscam abordá-la num gesto que a tire do limbo e traga as suas representações numa ótica que a redefina e a reinscreva numa concepção pautada no respeito e na compreensão do outro, o que contribui, “pelo menos para a sua desdramatização”

(BADINTER, 1993, p.161). É esse o prisma no qual se fala da complexidade das relações no sistema penitencial, no conto intitulado “O Prisioneiro”:

O presidiário o flagrara olhando com interesse para um homem que se exercitava no pátio. Ele não teve tempo de disfarçar e o outro chamou mais dois companheiros para dizer que ele era veado [...] Ele era um homem que gostava de homens, mas não iria virar mulherzinha dos caras na cadeia. Isso não. [...] Na cadeia não tem meio termo, ou é homem ou é mulher. Não tem homem com homem. Traveco é mulher, menino novo é mulher, bonitinho é mulher e ele não seria mulher de ninguém.[...] Mulher não vale nada e se faz chantagem com homem é porque ele tem culpa no cartório. E, na dúvida, os caras fazem ele virar mulher também. (SILVA, 2011d, p.76-77).

Fragmento repleto de riquezas que fazem pensar a força do poder patriarcal e de suas dicotomias até mesmo no ambiente prisional, o excerto em destaque permite pensar as hierarquias, entraves e contradições que permeiam as mentes dos detentos que mesmo no âmbito de uma “sociedade disciplinar” e, portanto, desviados das normas estabelecidas, ainda reproduzem as marcas indeléveis da cultura machista, haja vista, como destaca Foucault em “Vigiar e Punir”, “sob a humanização das penas, o que se encontra são as regras que autorizam, melhor, que exigem a ‘suavidade’, como uma economia calculada do poder de punir: que não seja mais o corpo, com o jogo ritual dos sofrimentos excessivos, mas a alma” (FOUCAULT, 1987, p.84). Se o sistema prisional brasileiro é ainda visto como lugar indigno e menos desejável que a própria morte, Silva humaniza as relações lá existentes e aponta aquele espaço como possuidor de uma vitalidade e, portanto de pessoas que desejam viver e sobreviver diante das vicissitudes ali impostas.

Ainda na sugestiva obra *Oh margem! Reinventa os rios*, Cidinha, no conto intitulado “Mais uma história de amor”, retoma a temática para falar da trama de duas mulheres que se relacionam há quinze anos. Nem só de alegrias, nem só de problemas e tristezas, “Miranda e Roberta formavam um casal antigo, estável e feliz, conforme os depoimentos públicos e musicais de ambas, feitos às sextas-feiras à noite [...]” e “[...] sábado era dia de churrasco com as amigas e o domingo era apenas das duas” (SILVA, 2011 b, p.109). Sendo verdade, conforme observa Maracajá, que “por causa da mulher, o amor precisa existir, porque só no amor ela se inventa, [pois] mulher é um eterno convite para que falemos de amor, hoje e sempre” (MARACAJÁ, 2010, p.145), também é verdade que tal “invenção” ganha outros vieses nas tramas narrativas de uma escritora negra que, antenada a uma ancestralidade africana que tem na diversidade cultural sua pedra de toque, “trança” um novo penteado, reinventando, no caso, outras abordagens para a temática homoerótica feminina. Com efeito,

esse caráter “genealógico, inventivo, fundador” pode ser observado quando se investigam as lacunas deixadas pelas frestas da historiografia canônica, tributária do pensamento que formou as mentes ocidentais, sobretudo quando se tem em vista que “a história, genealogicamente dirigida, pretende fazer aparecer todas as descontinuidades que nos atravessam” (FOUCAULT, 1979, p.35).

Na obra *A invenção da heterossexualidade*, no capítulo intitulado “A ameaça lésbica revida”, Katz, recuperando a voz de Wittig, destaca que o lesbianismo é muito mais que sexo, muito mais que a homossexualidade e a sexualidade, concluindo que “o lesbianismo abre para a compreensão do humano” (KATZ, 1996, p.159). As narrativas de Cidinha se inserem no desejo dessa compreensão. No conto “Domingas e a cunhada”, é possível constatar uma trama, elaborada com palavras que evidenciam outras rotas significativas para duas mulheres que assumem um mútuo afeto homoerótico:

Elas dormem juntas e isso é público, mas ai de quem as declarar amantes [...] O que se conhece da história das duas é que a primeira, Domingas, parou em Buritizeiro fugindo da seca. Saiu de Pernambuco em 1942, com dezesseis anos e seguiu o curso do São Francisco até chegar lá. A cunhada, que pouca gente sabe o nome, diz que saiu de Serra Talhada menos de um ano depois, atrás do marido que julgou estar com a cunhada, Domingas. Não encontrou o marido, mas achou Domingas e passaram a viver juntas [...] E assim as duas meninas, uma de dezenove e a outra de dezesseis, se encontraram em Buritizeiro e viveram juntas por mais de cinquenta anos, como irmã do marido fujão e cunhado. E ai de quem dissesse algo diferente (SILVA, 2010, p.47).

Nessa perspectiva, os contos de Cidinha que transitam sobre a questão homoafetiva demonstram uma voz enunciativa que sabe o que fala e a quem pretende atingir. Os relatos da autora reforçam a sua busca pelo conhecimento de “pessoas que formam um universo invisibilizado de expressões de corpo e alma”. Ao destacar, no conto “Pessoas trans”, a sua participação, com bloco de anotações, em “reuniões em que se discute o tema da transexualidade”, reconhece que, nesse ambiente “ninguém discrimina ninguém ou pelo menos procura não discriminar”. Parece ser essa a ética com que conduz as suas narrativas como que possuída por um desejo de “[...] falar sobre quem somos, independentemente do órgão que carregamos entre as pernas” (SILVA, 2006, p.67).

São muitos os textos da autora que apontam para a reflexão crítica e sensível das questões homoeróticas. Sem pieguices, idealizações ou mesmo estereótipos. Não há dúvida, no entanto, que é no conto “Angu à baiana”, que já teve seus direitos de filmagem adquiridos por uma determinada produtora de filmes, que Cidinha demonstra extremo domínio em

“mexer” com temática ainda delicada na contemporaneidade. Ao eleger como mote do conto homoerótico a feitura de uma “[...] iguaria estrutural da mesa banto-mineira, preparada a um suposto modo baiano” (SILVA, 2006, p.79), a autora acerta o alvo do discurso ao refletir sobre os modos como são elaboradas e reelaboradas as formas de convívio com a diferença. No conto, tudo é jogo, suposições e invenções. Nem é preciso dizer que “a arte culinária” pode ser entendida como um âmbito da sedução e do erotismo nas referências ao “mexer”, “misturar”, “aquecer”, ao fogo enfim e à transformação que ele conduz. Numa cultura que se quer pluriétnica como a brasileira, não cabem estabelecimentos de comportamentos estanques, mas como num bom tempero, a busca da medida da mistura que garantirá um prato/convívio saboroso que poderá ser degustado pelos apreciadores. Repleto de metáforas e de estratégias sedutoras, o texto aborda o jogo de forças que envolvem a conquista de um relacionamento afetivo entre uma mineira e uma baiana:

Sentada à mesa do bar, olhando por cima dos óculos escuros enquanto ria, a baiana esbanjava charme. Contava ao mundo as maravilhas da cozinha baiana, da cozinha dela, em particular. E a mineira de olho [...] Aí, em uma hora em que o olhar das duas se cruza, ela solta a pérola: “E angú à baiana, você sabe fazer?” [...] “À baiana, não!”, apressa-se em dizer. Ela ri divertida, mas sem rir dela. “Nem pensei nisso, esse prato exótico e desconhecido. Pensei no angú mesmo, angú mineiro. Já ouvi falar, mas não sei como se prepara”. É a deixa. “Não acredito! Uma cozinheira que não sabe fazer angu?” “Não, não sei. Tô esperando você me ensinar”. Agora não é mais uma deixa, é um chamado. (SILVA, 2006, p.79-80).

Parece que o “prato ideal” nada mais é que aquele feito de descobertas, oriundas de erros e acertos na busca pelo sabor incomparável. Nessa busca, ingredientes, condimentos, folhas, frutos e ervas são adicionados, em menor ou maior escala, a fim de acertar o paladar desejado e aponta, nesse como em tantos outros contos nessa perspectiva que “[...] a identidade erótica não deve ser nunca circunscrita em si mesma, não pode ser nunca não relacional” (SEDGWICH, 2007, p.39). Perfeita metaforização da diversidade, as estratégias estabelecidas para falar da “comida” remetem aos instrumentos disponíveis que deverão ser utilizados por todos os brasileiros, na procura de uma efetiva cidadania que acolha os seus diferentes indivíduos. O mesmo pode ser dito para a literatura brasileira na atualidade. Os “pratos literários” feitos e oferecidos por Cidinha da Silva estão à espera de seus degustadores. Inserida, hoje, num outro conjunto de forças, a literatura contemporânea não mais está circunscrita aos seus campos de atuação tradicionais como livros e jornais especializados sob o crivo dos críticos autorizados. Pelo contrário. A recepção da literatura na

contemporaneidade, com entende a professora, também mineira, Eneida Souza, prescinde da “[...] necessidade de revisão de antigos preconceitos relativos à separação entre cultura erudita, popular e de massa” e, portanto ela – a literatura – “suscita diversas questões sem se restringir a um público específico” (SOUZA, 2002, p.64). A literatura é, em suma, mistura. Em todos os seus múltiplos significados.

O advento das novas tecnologias obrigou o discurso dito literário a circular em ambientes outros, sob pena de sucumbir diante da gama de novas possibilidades e da força da diversidade que a todos sufoca e extasia. Assim, os *blogs*, os *sites*, as redes sociais são hoje ambientes virtuais nos quais a literatura se faz presente, nutrindo-se de outros elementos que a disseminam e renovam. Cidinha está atenta a esse novo cenário e passeia livremente pelos diversos meios e canais disponíveis na atualidade. Ela mesma é autora de um *blog* e lá divulga, comenta, escreve, envia e recebe textos. Foi nele que ela fez um comentário bastante curioso:

Fizesse caso de listas dos grandes feitos do ano, incluiria dona Eva Oléria e Poli Preta, respectivas mãe e namorada da Ellen, na cabeceira de uma delas. Dona Eva ganhou milhares de filhas e fãs ao chamar de nora, com microfone aberto, a companheira da filha amada. Era como se limpasse com amor os corações turvos que nos apedrejam e apertam gatilhos, nos impedem de viver, nos matam. Dona Eva Oléria em sua expressão quilombola de temperança e generosidade nos fez (faz) renascer e seguir. Firmes, destemidas! Poli Preta tornou-se a namoradinha do Brasil lésbico. Perdoa o signo careta, Poli, mas é re-significação para desencaretar, para brindar à diversidade que buscamos, não a da superfície empresarial, mas aquela de dentro, profunda, que garanta o exercício pleno de nossa humana subjetividade negra e homoafetiva. (SILVA, 2012).

Para além das controvérsias que sempre emergem quando se fala de televisão e, em especial, da Rede Globo nas rodas de conversas, sobretudo de intelectuais, é fato que a emissora carioca continua sendo, sem dúvida, a mais vista em todo o País, independente de classe social. Como diria o polêmico estilista Clodovil Hernandez, a Globo é, de fato, ainda, para o bem e para o mal, “a poderosa”. Com efeito, o programa *The Voice Brasil*, lançado no segundo semestre de 2012 pela emissora, tem sido apontado pela crítica como um dos seus principais acertos daquele ano. Ao ser anunciada como a vencedora no final do programa (com uma estimativa de audiência significativa para um programa de tarde de domingo), enquanto a cantora Ellen Oléria vibrava de comoção com o resultado, na “tela da Globo”, lia-se, na imagem que surgia de duas mulheres que se emocionavam, na plateia: *mãe e namorada de Ellen*.

Essa nova postura, vinda de uma emissora que possui um discurso midiático de significativa disseminação na sociedade brasileira, pode acenar para novas posturas quanto à representação da homoafetividade de uma mulher afrobrasileira. Cidinha da Silva, com sua produção literária, está fortemente atenta à essa nova demanda. E, pelo que foi aqui evidenciado, deseja canalizar, também, essa militância literária, pelo menos para os seus muitos leitores, para a busca do respeito por outras representações até então sufocadas e invisibilizadas.

Pelo que até aqui foi exposto, pode-se constatar que as obras dos autores afrodescendentes como Luís Gama, Maria Firmina dos Reis, José Carlos Limeira e Cidinha da Silva constituem um corpo significativo, bastante representativo da literatura afrodiaspórica que, através de uma sistemática repetição enunciativa, abriu espaço para as vozes afrodescendentes invisibilizadas por meio do modo discriminatória do discurso dominante historicamente disseminado. Em que pesem as suas estratégias de abafamento e de exclusão, as Letras Afrocentradas emergem no terceiro milênio e buscam formas de se consolidar, utilizando-se da sua estética, da sua força, buscando espaço em um diferente cânone da literatura nacional.

Como se tentou evidenciar, as cenas constituídas pelas respectivas obras demonstram uma repetição de forças que pretendem abafá-las, mas que, ao mesmo tempo, repetindo, em diferença, diversificadas estratégias poéticas e políticas, encontram um dispositivo formal e oficial que reconhece a sua relevância. Como unir as duas “pontas” literárias apresentadas, dando-lhes o seu lugar de direito? O que impede que a literatura afrodescendente seja canonizada e ofereça aos seus leitores o conhecimento de uma memória que, mesmo existindo, sempre foi desqualificada e tornada sem a devida importância? Ao discorrer acerca da função do currículo escolar no decorrer da história que marcou as instituições de ensino no Ocidente, das quais o Brasil é tributário, a postura desconstrutora deve ser adotada, a fim de rechaçar uma postura historicamente excludente, Silva destaca que:

Ao rejeitar as "grandes narrativas", ao questionar um conhecimento universal e a distinção entre "alta cultura" e a cultura cotidiana abrem espaço a currículos mais vinculados às diferenças culturais. Os estudos de currículo dentro desta perspectiva têm como objetivo o processo de construção e desenvolvimento de identidades mediante práticas sociais, privilegiando a análise de discurso. Ao denunciarem questões de interesse e poder na condução da instituição escolar, colocam sob suspeição toda a tradição filosófica e científica moderna, problematizando as próprias idéias de razão, progresso e ciência, que em última análise são a razão de ser da própria idéia da instituição escolar. Um projeto educacional supõe uma meta-narrativa que o explique, denunciando como deformada a educação presente, e um sujeito

livre, autônomo e auto-centrado, passível de repressão ou libertação e que constitui a finalidade da educação. (SILVA, 2008).

O Brasil vem atravessando um novo século, mas ainda não foi capaz de concretizar essa realidade no interior dos muros das suas universidades nordestinas, reiterando uma práxis acadêmica ultrapassada e distante das exigências de uma nação que busca andar nos caminhos da cidadania. Essa outra tensão será demonstrada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

LITERATURA AFRO-BRASILEIRA CONTRA A EDUCAÇÃO OFICIAL EXCLUDENTE: O QUE DIZEM OS CURRÍCULOS DAS UNIVERSIDADES ESTADUAIS NORDESTINAS

Le racisme n'est pas un tout mais l'élément le plus visible, le plus quotidien, pour tout dire, à certains moments, le plus grossier d'une structure donnée [...] Le colonialisme n'est pas une machine à penser, n'est pas un corps doué de raison. Il est la violence à l'état de nature et ne peut s'incliner que devant une plus grande violence. (FANON, 2002, p.176).

3.1 UM ENSINO INCOMPATÍVEL

A educação formal é um dos mais contundentes meios oficiais de incutir, nos indivíduos de determinada sociedade, valores que se consubstanciam na “linguagem escolar”, por meio da qual são passadas as maneiras de compreensão de si e do outro. No interior da complexidade sociocultural brasileira, os Cursos de Licenciatura em Letras ainda são vistos como um dos espaços no qual o País permite aos docentes, neles formados, que ensinem a Língua Pátria e a Literatura por ela representada. Dessa práxis acadêmica complexa e enviesada, nascem variados tipos de problemas, que são plasmados nas mentes dos alunos e carregados por toda vida. O racismo institucional é um deles. A tentativa de banir esse crime no ensino brasileiro traduz-se na Lei 10.639/2003.

Ainda tida como a região do Brasil que amarga baixos índices de investimento por parte do poder público, as universidades estaduais nordestinas, acusadas por muitos de seus próprios docentes e técnicos de sofrer uma verdadeira precariedade em sua estrutura, padecem de um esquecimento generalizado que se dissemina em suas variadas formas de saber e poder. Nessa perspectiva, não tem sido fácil manter, nos estados do Nordeste brasileiro, uma educação de qualidade no âmbito das universidades estaduais ali existentes, haja vista o notório desprezo a essas instituições e as já repetitivas desculpas de falta de recursos e vontade política por meio de seus gestores. Com efeito, partindo do pressuposto que as universidades estaduais do Nordeste brasileiro, embora, de certo modo, mesmo esquecidas pelos seus gestores, e, apesar disso, com importância vital para a formação e conscientização de uma parcela significativa da população por meio de seus futuros docentes, este capítulo final pretende avaliar como se encontram os Programas de Ensino e os Projetos Pedagógicos dos cursos de Graduação em Letras dessas universidades no que se refere à aplicabilidade da Lei 10.639/2003 concernente ao ensino de literatura afro-brasileira.

O fato primordial a ser enfrentado na contemporaneidade é que o sistema educacional do passado ainda não se despediu do presente, sendo possível encontrar resquícios

conservadores em meio a uma sociedade que se quer moderna. Talvez aqui resida o núcleo duro da questão a ser discutida: o modelo de universidade feito no início do século passado, no Brasil, embora ainda tenha prevalência em suas estruturas mais intrínsecas, já não responde aos anseios de um País que necessita de mudanças urgentes. Os programas curriculares dos cursos de letras revelam, incontestavelmente, essa incompatibilidade.

Em princípio, a discussão pleiteada nesta pesquisa não objetiva, em absoluto, estabelecer uma dicotomia estéril e improdutiva acerca da universidade estadual *versus* universidade federal. O que se pretende é propor reflexões e intervenções que permitam garantir a uma parcela significativa do povo nordestino uma educação superior inclusiva, pública e de efetiva qualidade, seja ela oferecida por instituição federal ou estadual. Uma proposta de análise da questão poderá ser efetuada na medida em que se entende que o Programa desses Cursos, em geral, oferecido pelas plataformas curriculares ali apresentadas, constitui-se de um jogo de base epistemológica que tenta afirmar uma sociedade irreal, escamoteando as nuances de um Brasil desigual, quando se propõe a estabelecer, no escalonamento de suas disciplinas, uma espécie de rito de fixidez ideológica e racializada a ser sistematicamente disseminada no ensino brasileiro. Uma vez que a referida Lei instituiu a obrigatoriedade do ensino de *Literatura Negra* nas escolas, torna-se imperativa a tarefa de averiguar como estão (ou não) sendo ministradas, para os futuros professores, as temáticas relativas ao ensino da referida Literatura nas matrizes curriculares dessas universidades, aferindo se nos respectivos programas há lugar para a discussão, leitura e reflexão dessa vertente literária que não somente rasura a própria concepção de “cânone literário brasileiro”, como ajuda a reconfigurar outras visões epistemológicas e que permitam pensar o ensino contemporâneo nos Institutos de Letras do Brasil.

O presente estudo se justifica porque, enquanto docente de um dos estados mais representativos da população negra do Nordeste brasileiro e atuando como Professor Assistente de uma universidade estadual baiana, a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), a qual, em meio a uma avalanche de polêmicas e críticas, foi a primeira da região nordestina a abraçar a inserção das cotas raciais para os seus estudantes, constata-se que há a necessidade de se verificar em que medida os Estados do Nordeste, nos quais está presente o maior contingente de afrodescendentes no Brasil, se encontram no que se refere às estratégias de combate ao racismo institucionalizado, que pode ter uma grande contribuição ao seu embate por meio de programas dos cursos de graduação de suas universidades no âmbito das suas mais diversificadas áreas.

Ademais, não é pretensão aqui afirmar que a região Nordeste tenha que ser a única a combater as discriminações raciais, haja vista que lutar contra o racismo deve ser tarefa de todas as instâncias socioculturais brasileiras minimamente comprometidas com a concretização dos princípios democráticos na nação. Acrescente-se que a Lei 10.639/2003 é genérica para todo o Brasil. Pretende-se demonstrar que, sendo o Nordeste brasileiro uma região que contém um número expressivo de afrodescendentes, ela deve priorizar, por meio do ensino dessas universidades, essa questão sob pena de comprometer o seu desenvolvimento nos mais variados setores, tendo em vista que a questão identitária, que perpassa os níveis de configuração de um grupo étnico, ser uma das principais vertentes responsáveis pela composição da cidadania, elemento prioritário na construção de um Estado Democrático de Direito.

Derrubado o mito da democracia racial no Brasil, já é consenso entre diferentes setores que o sistema escravocrata brasileiro deixou em toda a estrutura nacional um insidioso legado do racismo, plasmado no inconsciente de cada indivíduo brasileiro e que tem no sistema educacional um dos seus mais autênticos reprodutores. Com efeito, não é possível pensar qualidade educacional com professores habilitados a ensinar, refletir e desconstruir as discriminações etnicorraciais instituídas no cânone literário nacional se não for levado em consideração os espaços onde esses docentes são gerados, quais sejam nos cursos de licenciaturas em Letras das universidades. Em que medida tais programas estão suficientemente comprometidos em preparar os futuros professores no âmbito que a Lei institui? Na busca desse intento, torna-se necessário um mapeamento nas matrizes curriculares dos cursos existentes e suas relações com as demandas legais, veiculadas pela referida Lei.

No cenário político, construído nos últimos tempos da recente história brasileira, muito se tem falado e escrito acerca do fomento (ou da falta dele) no governo do PT, no poder há quase 15 anos, no que se refere aos seus investimentos em universidades federais e institutos federais, deixando de lado um sem-número de instituições educacionais. Nessa perspectiva, faz-se necessário que, antes de tecer qualquer comentário acerca desse tipo de instituição pública, vale lembrar que as universidades estaduais constituem uma configuração muito específica do setor público de ensino superior brasileiro. Ao contrário das universidades e institutos federais, que gozam constitucionalmente da proteção do Governo Federal, o qual detém a maior parcela advinda do dinheiro público, originado dos muitos impostos, as universidades estaduais não fazem parte do âmbito de atuação do Ministério da Educação e, portanto, são mantidas pelos seus respectivos estados. Uma leitura do artigo 211 da

Constituição Federal de 1988, chamada “Constituição Cidadã”, constata-se um notório silêncio acerca das universidades estaduais. Observe-se:

A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios. (BRASIL, 1988).

Discutindo o perfil das universidades estaduais em artigo intitulado “Educação superior no Brasil: universidades estaduais à deriva?”, Fialho ressalta que, a fim de garantirem a sua permanência, as universidades estaduais lançam mão de estratégias variadas, sendo que as dotações orçamentárias a elas reservadas geralmente “decorrem de percentual da renda de impostos, o qual pode ser adequado para alguns estados, insuficiente ou não respeitado em outros”, situação de vulnerabilidade que, de *per si*, coloca tais instituições em um nervosismo existencial bastante característico desse tipo de instituição. O presente estudo pretende ainda expor as contradições presentes nessas instituições, tendo em vista que:

A situação vivida pelas universidades estaduais é, no mínimo, paradoxal, uma vez que sobre elas incidem os mesmos padrões acadêmicos de qualificação institucional, contem ou não com apoio governamental (federal ou estadual) para o seu desenvolvimento e atendimento aos indicadores de desempenho institucional. Trata-se de um paradoxo que tanto sustenta o descompromisso da União (são universidades estaduais, ou seja, não são federais) como impõe a observância das mesmas regras de qualificação institucional (não são federais, são estaduais, mas são universidades). (FIALHO, 2009, p.6).

3.2 A CONFIGURAÇÃO PARADOXAL DO SABER

São catorze as universidades estaduais no Nordeste brasileiro. Embora o País tenha passado por diferentes estágios de desenvolvimento, identificando-se, demasiadamente com novidades da era cibernética, ao avaliar as matrizes curriculares dos Cursos de Letras das instituições referenciadas, é nítida a constatação de que, pelo menos, nos espaços acadêmicos referenciados, o Brasil ainda se apresenta extremamente conservador, emergindo daí uma das principais contradições existentes na educação brasileira: como pode um País vivenciar um

período novo e fértil na contemporaneidade em diversificadas áreas e manter a estrutura de um Curso que pretende representá-lo por meio de um currículo ultrapassado, em que pesem o advento da globalização e as profundas mudanças sociais daí decorridas? Que tipo de retrato do Brasil está sendo mostrado para as escolas por meio das representações literárias ali referendadas?

Em listas recentemente divulgadas em âmbito nacional, estão assim classificadas as universidades estaduais no nordeste brasileiro: 1) no estado de Alagoas: Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL) e Universidade Estadual de Ciências da Saúde de Alagoas (UNCISAL), a qual, por razões óbvias, não terá neste trabalho os programas de seus cursos avaliados; 2) no Estado da Bahia, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); 3) no estado do Ceará: Universidade Estadual do Ceará (UECE), Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e a Universidade Regional do Cariri (URCA); 4) no estado do Maranhão: Universidade Estadual do Maranhão (UEMA); 5) no estado da Paraíba: Universidade Estadual da Paraíba (UEPB); 6) no estado de Pernambuco: Universidade de Pernambuco (UPE); 7) no estado do Piauí: Universidade Estadual do Piauí (UESPI); 8) no estado do Rio Grande do Norte: Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN) e, 9) no estado de Sergipe, infelizmente, não ha universidade estadual, perfazendo um total de 14 universidades estaduais em todo o nordeste.

Para que seja qualificada como uma “Instituição de Ensino Superior de Excelência”, o MEC estabelece que a referida IES necessita atingir uma nota que esteja nas faixas 4 e 5 no Índice Geral de Cursos em uma escala conceitual que varia de 1 a 5. Para isso, o referido Ministério criou um chamado indicador de qualidade de universidades, faculdades e centros universitários, que leva em consideração a qualidade de cursos de graduação, por meio do Conceito Preliminar de Cursos (CPC), acrescida da nota CAPES, que mede o desempenho dos cursos de pós-graduação, quais sejam, o mestrado e o doutorado.

Com base nesses critérios, em pesquisa realizada no ano de 2013, o MEC classificou, numa lista que pontua da primeira à nonagésima quarta posição, diversas universidades federais, estaduais e centros universitários do Brasil. Nesse *ranking*, como é chamado, entre aquelas que figuraram nos dez primeiros lugares, não há nenhuma universidade do nordeste. E a única estadual configurada na quarta posição é a Unicamp, em São Paulo. Para além dos vários questionamentos que podem ser feitos acerca dos critérios utilizados pelo MEC, uma coisa é certa: mesmo com equívocos e problemas que podem existir nesses parâmetros, o

MEC, ainda que precariamente, parece sinalizar para a observância da existência de uma nova realidade brasileira, calcada numa profunda dissimilitude, que exige que as universidades, faculdades e centros acadêmicos, espalhados em todo o País, adquiram uma nova postura ante às demandas contemporâneas, as quais o Brasil precisa imperativamente enfrentar. A mudança nos currículos nos diversos Cursos de Letras parece ser uma dessas.

Antes de estabelecer reflexões propriamente ditas sobre os programas dos cursos, como se verá a seguir, faz-se necessário propor algumas considerações sobre o uso recorrente dos termos que dão fundamento à existência desses programas, como “matriz”, “grade”, entre outros que, na verdade, dão a dimensão do caráter engessador que se esconde por trás do fluxograma de um curso. Palavra oriunda do latim, *matrix* (radical “*mater*” + sufixo “*ix*”) significa aquilo que gera, determina e condiciona algum resultado. É, na verdade, de onde se cria, se molda alguma coisa. Supondo estar a educação brasileira no interior de um sistema, talvez seja, do ponto de vista matemático que a palavra “matriz” revele o seu mais expressivo significado: na base das equações gerenciadas, uma matriz nada mais é que a sistematização de um programa que, utilizando elementos preestabelecidos, busca um resultado. Não é necessário muito esforço para se constatar os resultados que o sistema educacional brasileiro imprimiu na nação: desigualdades abissais, deixando de lados diametralmente opostos brancos e negros, os quais amargam baixos índices de escolaridades, tanto no século XX quanto no presente século.

Num atento olhar aos programas curriculares nas universidades estaduais nordestinas, é sintomática a constatação, nos Cursos de Letras, a permanência de uma grande curricular ultrapassada, que expõe flagrantemente o conservadorismo ainda existente nos cursos de licenciatura. A partir da leitura das ementas constantes dos Programas Curriculares dos cursos dessas universidades referenciadas, é possível fazer um diagnóstico do (não) lugar da Lei nessas instituições, na medida em que ela, a Lei 10.639/2003, ao fim e ao cabo, exige uma nova postura pedagógica diante do público multifacetado que, em geral, compõe as escolas brasileiras, apontando para a necessidade de um olhar atento sobre a alteridade étnica tão flagrante no Brasil. É curioso o fato de que, mesmo havendo diversas e significativas mudanças no País e no mundo em todos os âmbitos, as universidades aqui em análise, ainda se conformem, (re)apresentando uma configuração de programação de curso bastante distante dos clamores contemporâneos e muito similar ao que foi ensinado durante décadas no Brasil. Ao confrontar os imperativos da Lei e a sua aplicabilidade nos discursos contidos nos programas das disciplinas, constata-se, a partir da leitura do ementário, o quanto o comando

jurídico que institui a obrigatoriedade do ensino da *Literatura Negra* para os futuros professores passa ao largo dos planejamentos de ensino dessas instituições.

3.3 MÚLTIPLAS AMBIVALÊNCIAS

Com base em um repertório escolar que remonta aos referenciais das universidades portuguesas do passado, das quais o pensamento dominante brasileiro tornou-se tributário, a maioria das ementas das disciplinas ligadas à área de Literatura, contida nos programas das universidades referenciadas, demonstra, de forma incontestável, o seu vínculo com o legado educacional tradicionalista europeu. Para além das discussões que afirmam ter Brasil jamais vivenciado os momentos clássicos literários experimentados pelo Velho Mundo, há quem acredite que se voltar demasiadamente para o passado é uma forma inconsciente de esquivar-se do presente. Que essa postura tenha ocorrido no momento em que os detentores do poder, com sua nítida filiação eurocêntrica, tenham inaugurado o ensino superior brasileiro, pode até ser compreensível. Contudo insistir na adoção de um programa ultrapassado na atualidade já não admite maiores alibis. De fato, o que chama a atenção no ementário do curso referenciado é que as demais literaturas ministradas durante todo o curso, intituladas “Literatura I” e “Literatura II”, como se verá, nada mais são que o estudo cronológico e “evolutivo” dos chamados “períodos literários”, numa já clássica e defasada abordagem do chamado estudo dos estilos de época, os quais, nem de longe, tangenciam na questão do ensino da *Literatura Negra*, conforme dispõe a Lei 10.639/2003.

Para o investimento argumentativo desta proposta analítica, as discussões se valem de alguns operadores conceituais, utilizados por uma rede discursiva de teóricos que, pautados na esteira pós-estruturalista, permitem avaliar a condição afrodiáspórica numa visada mais elástica e menos dicotômica, haja vista que, no Brasil, o racismo institucional se expressa em diversificadas formas. Por meio das análises das relações de poder discutidas por pensadores contemporâneos como Michel Foucault, Gilles Deleuze e Jacques Derrida, como se mostrou nos capítulos anteriores, explicita-se que, por mais malabarismos estratégicos que a história das ideias tentou imprimir no Ocidente, é incontestável que a proposta historicamente contida nas forças pela conquista de poder entre os grupos socioculturais dominantes foi a de criar exclusões, fronteiras e interditos para os grupos por eles considerados inferiores e subalternos. Para esses teóricos que, entre outras análises, identificaram os modos como se formam o saber de uma época, torna-se imperativo inventar, na contemporaneidade, novas formas de se

relacionar, construindo outros projetos políticos. Nessa esteira interpretativa, é possível verificar o abissal contraste em que se encontra a educação dita superior no Brasil na medida em que se constata uma mesma matriz curricular do passado ainda servindo de referência para o tempo presente. O que isso pode evidenciar? A que(m) se destina a educação brasileira? Os rastros analíticos apontados por Foucault, Deleuze e Derrida pediram a inclusão de um pensamento que indica Zygmunt Bauman como um dos seus mais profícuos analistas. De antemão, Bauman destaca que, a ambivalência constitui-se na “[...] possibilidade de conferir a um objeto ou evento mais de uma categoria, é uma desordem específica da linguagem, uma falha da função nomeadora que a linguagem deve desempenhar” (BAUMAN, 1999, p.09). Sabe-se que o ato de nomear ocorre concomitante ao ato de exclui. Ao nomear uma realidade diversa, outra realidade é posta à margem. Quando essa constatação é pensada no âmbito dos programas dos cursos de Letras, é sensato concluir que, ao eleger o que se considerou “literário” e digno de ser lido e cultuado, excluiu-se uma diversidade de obras literárias outras, utilizando-se os mais diversificados e escusos processos, sonogando, desse modo, aos possíveis leitores, o direito de adentrar a realidade multifacetada e plural da etnicidade brasileira, desprezando, com isso, uma memória identitária fundamental para formação dos brasileiros.

Conhecido como o teórico da “modernidade líquida”, as frestas do discurso de Bauman possibilitam pensar que a tal liquefação do mundo ainda não se faz sentir completamente em solos acadêmicos brasileiros e, desse embate, ordem e confusão, fluidez e fixidez se irmanam no conceito de ambivalência por ele estabelecido. Para explicar as forças que atuam na chamada contemporaneidade, Bauman faz uso de diversas figurações. Para ele:

Tudo está agora sendo permanentemente desmontado, mas sem perspectiva de alguma permanência. Tudo é temporário. É por isso que sugeri a metáfora da “liquidez” para caracterizar o estado da sociedade moderna: como os líquidos, ela caracteriza-se pela incapacidade de manter a forma. Nossas instituições, quadros de referência, estilos de vida, crenças e convicções mudam antes que tenham tempo de se solidificar em costumes, hábitos e verdades “auto-evidentes”. Sem dúvida a vida moderna foi desde o início “desenraizadora”, “derretia os sólidos e profanava os sagrados”, como os jovens Marx e Engels notaram. Mas enquanto no passado isso era feito para ser novamente “re-enraizado”, agora todas as coisas — empregos, relacionamentos, know-hows etc. — tendem a permanecer em fluxo, voláteis, desreguladas, flexíveis. A nossa é uma era, portanto, que se caracteriza não tanto por quebrar as rotinas e subverter as tradições, mas por evitar que padrões de conduta se congelem em rotinas e tradições. (BAUMAN. 1999, p.9).

Dado o seu engessamento programático e paralisado no tempo, estariam os programas dos Cursos de Letras, no Brasil, resistindo à liquefação vaticinada pelo teórico polonês? No lastro analítico desenhado por Bauman, o mundo contemporâneo parece caminhar imerso numa realidade em constante construção. Um mundo onde ser livre e sentir-se inseguro, usufruir das novidades cibernéticas e, ao mesmo tempo, constatar perda de qualidade de vida, estar em um mundo globalizado, assistindo à emergência de um bolsão de desempregados, são situações que caminham *pari passu*. Com efeito, a ambivalência passa a ser a força que conduz esse estado de coisas.

Nessa perspectiva, faz-se necessário verificar em que medida a proposta de um currículo, contraditório e repetitivo, presente na maioria dos Cursos de Letras avaliados, ao trazer consigo a própria (embora suspeitável) concepção de um engessamento conteudístico, procura reprimir a incidência do “outro” em si, haja vista que a ideia de uma matriz curricular, ao tentar segregar de modo peremptório aquilo que, em tese, seria o seu “próprio”, não deixa de revelar o seu “temor” pelo “alheio”. De fato, na vertente freudiana, a ambivalência está ligada à dinâmica constituída na base de um (in)tenso debate entre forças distintas e paradoxais. Nesse prisma, operar com “ambivalência” não se constitui, em absoluto, destacar uma espécie da existência de “um isso” ou “um aquilo”, mas, sobretudo, tentar escapar da proposta argumentativa epistemológica bipolar, enfrentando um campo minado e intervalar do saber interdisciplinar no qual é possível pensar na coexistência, também tensa, “disso” e “daquilo”. É ainda Bauman quem destaca:

O mundo é ambivalente, embora seus colonizadores e governantes não gostem que seja assim e tentem a torto e a direito fazê-lo passar por um mundo não ambivalente. As certezas não passam de hipóteses, as histórias não passam de construções, as verdades são apenas estações temporárias numa estrada que sempre leva adiante mas nunca acaba. Mais nada? Muita astúcia foi utilizada e muito veneno destilado em relação à ambivalência – esse flagelo de toda intolerância e de toda pretensão monopolística. (BAUMAN, 1999, p.189).

Destacar a ambivalência a partir do discurso de Bauman constitui-se uma tentativa da busca de uma possível “genealogia” para o ensino superior brasileiro na área de Letras, quando este exercício demonstra que a base que fundamenta o processo civilizatório nacional – a Escola brasileira – nasce da exclusão do *outro cultural* (indígena e negro). Há, desse modo, no Brasil, a existência de uma Escola que despeja conteúdos vazios sem ensinar para a vida e para a relação de enriquecimento mútuo com o outro. Tem-se uma escola que aprova e reprova sem ensinar para os seus docentes e discentes que uma profícua avaliação pode ser

efetuada quando se entende as potencialidades de uma nação e se busca o crescimento para todos os seus partícipes e não apenas para um dos seus grupos. Assim, a força ambivalente que molda os currículos dos Cursos de Letras representa a aprovação do Estado a uma exclusão étnica tácita como constituinte de seu marco desenvolvimentista e que ganha corpo com anuência dos seus gestores escolares. Vista com cuidado, a proposta da Lei 10.639/2003 não é meramente obrigar, como querem alguns detratores, o simples ensino de uma outra literatura de um grupo excluído. O comando jurídico, na tentativa de uma reparação histórica, intenta levar às escolas brasileiras a necessidade de pensar a possibilidade de existência de outro Brasil que considere, celebre e, assim, invista na sua diversidade étnica cultural e faça dessa pluralidade a base para um novo pensamento educacional e estruturante para a nação.

Em sua análise, Bauman destaca que, em vez de conseguir uma significativa redução do número de problemas que perturbam o controle da vida na escola, por exemplo, a crescente sofisticação de estudos especializadas e voltados para a práxis acadêmica, redundando na proliferação de problemas outros, quando se constata que, talvez em nenhum momento do processo civilizatório ocidental, os sujeitos a eles pertencentes tenham se sentidos livres para ir e vir, para se expressar, mas, paradoxalmente, impotentes e limitados diante dessas ambivalências e desafios presentes no mundo contemporâneo. Ele admite ainda que é muito provável que em algum outro tempo histórico as sociedades desenvolvidas tenham tido à sua disposição tantos especialistas em áreas específicas do conhecimento, porém improdutivas para além de suas fragmentadas fronteiras epistemológicas, o que se encaixa perfeitamente na imagem paradoxal e antagônica da Escola Superior brasileira que ainda não se livrou dos seus fantasmas curriculares que mais assustam que seduzem seus docentes e discentes no âmbito escolar/acadêmico. De fato, nunca se viu tanta especificidade e pouco pragmatismo no Brasil. Em artigo intitulado “Presença da literatura afro-brasileira na pós-graduação”, Foggetti (2009) discute a existência do ensino dessa Literatura no curso de Letras, especificamente na área de concentração dos estudos literários e constata que o índice de teses e dissertações que contemplam esse objeto ainda é baixo diante da necessidade de preparo de professores para a demanda do mercado de trabalho, concluindo que “os números demonstram uma prática de pesquisa que pouco contribui para a pluralidade da historiografia literária nacional” (FOGGETTI, 2009, p.30). Eis aí mais um quadro que somente confirma a força da ambivalência na academia: significativo investimento, implementação de estudos especializados sobre determinadas temáticas e poucos resultados práticos concernentes a uma Lei que aponta para a inclusão de uma memória literária invisibilizada. Essa “identidade

invisibilizada” faz parte dos processos de ambivalência estudados por outro teórico, Hommi Bhabha e que atravessa a sua reflexão acerca do discurso colonial.

Pensando no interior de outra cultura, o indiano Hommi Bhabha dialoga com o pensamento de Bauman ao avocar para as suas discussões, também, a ideia de ambivalência, presente, para ele, nas instâncias epistemológicas do Ocidente. Leitor confesso do chamado “pai da psicanálise”, não deixa de ser irônico o fato de Bhabha buscar em outra vertente epistemológica (não indiana e, portanto, outro cultural) os vestígios “genealógicos” para tentar compreender as questões identitárias que perpassam as grandes pautas da agenda cultural do discurso de base “nacionalista” como política, educação, sexualidade, entre outras. Nessa esteira interpretativa, Bhabha relê Freud numa perspectiva de esgarçamento, rasura e de reinvenção de rastros psicanalíticos dos quais emerge uma profusão de pensamentos e saberes significativos para inter-relacionar as discussões urgentes que realinham as sociedades contemporâneas. Assim, da leitura Bhabha-Freud diversas vertentes podem ser repensadas diante de um leque conceitual tão rico como o que emerge dessa imbricação teórica.

Para o caso aqui em análise, pode ser trazido, por exemplo, a ideia de *mímica*, bastante atrelada à concepção do currículo no Brasil. Homi Bhabha compreende que a *mímica* é posta como uma potente e profícua estratégia do discurso colonial enquanto forma de manter-se no poder. A fim de dar cabo ao seu intento, o modo mais eficaz é impor-se culturalmente ao Outro, demonstrando sua “superioridade” em todos os aspectos. Para o teórico indiano, “a *mímica* surge como objeto de representação de uma diferença que é ela mesma um processo de recusa. A *mímica* é assim o signo de uma articulação dupla, uma estratégia complexa de reforma, regulação e disciplina que se apropria do Outro ao vislumbrar o poder” (BHABHA, 1998, p.130). Para uma melhor compreensão desse pensamento, não se pode perder de vista a história da colonização brasileira.

N’ *O Local da Cultura*, Homi Bhabha (1998) destaca como emergem os discursos identitários na interação colonizador/colonizado, mostrando as formas como o outro cultural, no caso, o colonizado, é caracterizado pelo discurso do colonialismo europeu, sempre de modo estereotípico, depreciativo e subalternizado. É preciso levar em consideração os contornos perversos que o racismo toma na “localidade” Brasil, última nação a abolir a escravatura nas Américas. Com efeito, Bhabha pontua que o colonizado é apresentado pelo colonizador como uma população degenerada, e com bases em teorias de cunho racial, justifica a conquista de uma nação nos seus aspectos sociais e culturais. Para ele, o discurso instrucional, que tem na escola o seu mais sofisticado reduto, nasce dessa imbricação política e tem na *mímica* uma das estratégias mais eficazes e problemáticas do poder e do saber

colonial, pois se mostra ao Outro cultural como fonte de inspiração para a imitação. É cediço que do interior dessa perversa lógica emerge o sistema educacional brasileiro.

Nesse prisma analítico, a mímica nada mais é que um gesto de repetição: reiteração do mesmo que é outro, portanto, do mesmo diferenciado. E mais: posta como caricatura do “outro cultural”, a mímica opera, apostando na construção de uma imagem que nunca será a mesma. Contudo, há outras forças que impulsionam o discurso mimético. Segundo Bhabha, a mímica contém a ambivalência e o estereótipo. Nesse sentido, a performatividade da mímica constitui-se numa ambiguidade que, por revelar a ambivalência do discurso colonial, desestabiliza a sua autoridade. A mímica consiste no reconhecimento parcial do poder hegemônico que possibilita as perturbações da diferença cultural, racial e histórica, por parte do colonizado. Com efeito, o discurso do sujeito colonizado constrói-se no lugar da interdição, como se mostrará oportunamente. Para Bhabha, esse discurso deve ser mantido oculto, proferido nas entrelinhas e, como tal, tanto contra as regras quanto dentro delas, pois produz efeitos de identidade conflituosos e discriminatórios, fazendo emergir potentes questionamentos acerca da legitimação das representações, reavaliando os saberes normativos da prioridade da raça, da escrita, da história. A potência ameaçadora da mímica está no que ela engendra: Para Homi Bhabha, a mímica:

Não é o exercício familiar de relações através de identificação. A mímica não esconde presença ou identidade atrás de sua máscara. A ameaça da mímica é sua visão dupla que, ao revelar a ambivalência do discurso colonial, também desestabiliza a autoridade. [...] a mímica libera elementos marginais e abala a unidade do ser do homem. A mímica desestabiliza (ela é) quase o mesmo, mas não exatamente. (BHABHA, 1998, p.138).

Construir e disseminar um currículo engessado nos cursos de Letras no Brasil é negar outras possibilidades de matrizes curriculares que, de tão fortemente presentes no entorno pragmático e inconsciente dessas instituições, levaram a um apagamento radical de outras realidades epistemológicas existentes. Daí a insistente repetição por medo de uma sempre presente e iminente destruição. Resta saber que forças, no contexto da história da educação brasileira, possibilitaram uma fixidez tão latente e manifesta em torno desses currículos. Contudo é essa mesma fixidez que pede, na atualidade, novos mecanismos de aprendizagem.

3.4 O RACISMO INSTITUCIONALIZADO NO SISTEMA EDUCACIONAL

Pensando a “questão negra” na excludente educação nacional, Cuti destaca que:

Estamos hoje diante da questão do que é e do que não é importante sabermos sobre o Brasil. Camadas submersas da nossa realidade estão prenhes de revelações. O conhecimento produzido sobre as questões atinentes às relações raciais já é considerável. Entretanto, a formação escolar e a acadêmica dos produtores de arte ainda não contemplam esse saber, deixando seus formandos quase sempre sem o instrumento necessário para abordar as relações interraciais, no que elas têm de humano e profundo. Tergiversar a respeito do assunto é a lição que a escola nos ensina. Há um vazio promovido pela eurocentralização do conteúdo do saber a ser ministrado, além da promoção da hipocrisia nas relações raciais, uma necessidade quase que doentia de se demonstrar o domínio da matriz europeia, de se assujeitar a ela como garantia de aprovação. É a expectativa de êxito que foi instituída que nos leva a isso. Há, no tocante aos valores culturais hegemônicos, muita coisa que precisa ser superada. Aí, as noções racistas acerca da realidade nacional devem ser demolidas. Não é fácil. Algumas estão cristalizadas em forma de consenso e mesmo crença. Quem enfrenta crença enfrenta encrenca. A arte é a melhor maneira de se caçar fantasmas, ideal para colocá-los a nu de seus disfarces. (CUTI, 2010, p.10).

Alagoas é um dos estados do Nordeste brasileiro que tem apresentado nas últimas pesquisas do IBGE péssimos índices de desenvolvimento em todos os seus setores. A educação alagoana não foge a essa lamentável estatística. Na Universidade Estadual de Alagoas, o aluno que pretende cursar Letras, deve optar pelos seguintes cursos: Letras/Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas; Letras/Língua Inglesa e suas respectivas Literaturas; Letras/Língua Espanhola e suas respectivas Literaturas ou Letras/Língua Portuguesa/Francesa e suas respectivas Literaturas. No Projeto Pedagógico do Curso de Letras, válido para os quatro *campi*, quais sejam, o *campus* I, na cidade de Arapiraca, *Campus* III, na cidade de Palmeira dos Índios, *campus* IV, na cidade de São Miguel dos Campos e *Campus* V, na cidade de União dos Palmares, é possível ler o espectro da Literatura Brasileira que é ensinada aos futuros docentes, ainda pautada numa linha de estilo de época, cronológica e evolutiva.

No cômputo geral, a matriz curricular é muito parecida entre os quatro cursos, modificando-se a ênfase nas respectivas literaturas, tal qual enunciada no nome de cada um dos cursos. Desse modo, a Matriz Curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas Literaturas, com duração de quatro anos, distribuída ao longo de oito semestres, apresenta, durante esse período, no que se refere ao “Estudo de Literatura”, as disciplinas Teoria da Literatura I e II, no 1º e 2º semestre respectivamente, Literatura

Brasileira I e II, no 4º e 5º semestre respectivamente, Literatura Brasileira III e Literatura Infanto-Juvenil (com apenas 40h/aula, em contraste com as anteriores que tem carga de 60h), no 6º semestre e Literatura Brasileira IV, no 7º semestre, que, diferentemente de todas as outras Literaturas, apresenta uma carga de 80horas/aula.

Inseridos no portal da universidade no ano 2012 (portanto, posterior à Lei), é possível verificar que nenhuma das disciplinas referentes à “Literatura Brasileira”, elencadas ao longo do curso, apresenta em sua ementa qualquer referência explícita à discussão acerca da literatura afro-brasileira. Com efeito, na ementa da disciplina “Teoria Literária I”, que dá as boas vindas aos calouros, é possível ler:

Estudo das obras fundamentais da Teoria Literária e de algumas das principais vertentes teóricas modernas. Estudo da natureza e desenvolvimento da linguagem poética a partir de teorias que tenham por objeto o poema como instrumento de ensino/aprendizagem. (Teoria da Literatura I, sem.I UNEAL, 2012, p.39).

Verificando as referências bibliográficas que dão suporte ao ensino da referida disciplina, pode-se constatar a pauta da cadeira, a partir da reflexão de autores tradicionais que fundamentarão a discussão ao longo do semestre, a exemplo de René Wellek e Vitor Manuel Aguiar e Silva, os quais nortearam o pensamento moderno de muitos acadêmicos brasileiros. Com exceção da obra de Jonhatan Culler, não há qualquer referência que aponte para a questão dos estudos culturais, tão visível nas mais diversificadas discussões da agenda nacional contemporânea. Vale acrescentar que, não há aqui na proposta desta pesquisa a vontade de excluir esses autores referenciados para o estudo daquilo que nesse programa se nomeou “Teoria Literária”, mas de apontar a premente necessidade de lançar mão de autores outros que dialogam com as demandas da academia brasileira, sem abrir mão do “poético” e do “literário”, que, mesmo que venham, por diversas razões, sendo desconstruídos por algumas linhas teóricas contemporâneas, ainda se encontrem fortemente presentes nas Instituições de Ensino que fazem o Brasil. Assim, a reflexão feita na “Teoria da Literatura II”, já no 2º semestre não é diferente no que se refere ao repertório bibliográfico. Dessa feita, a análise volta-se para as narrativas.

Após essa introdução, vista no primeiro ano de curso, não surpreende o que vem depois. Na ementa de “Literatura Brasileira I”, oferecida no 4º semestre, destaca-se um estudo literário nos seus aspectos “evolutivos” e “significativos”. Dada a leitura das referências bibliográficas que se mostram após a ementa, não há nada que indique “evolução” no que se refere a todo o panorama de ensino que vem circundando os cursos de Letras desde o século

XX no Brasil. A expressão “significativa”, no contexto, parece referir-se àquilo que os norteadores da reflexão da disciplina, a exemplo de Alfredo Bosi (apontado como referência básica) consideram “significativa” – importante. Cabe interrogar: significativa para quem? Embora cursando já o segundo ano de curso, não há, portanto, para os futuros professores que balizam seus estudos por meio do programa referenciado, nada que aponte para uma reflexão libertária, distante de um cânone excludente e racializado e ainda majoritariamente disseminado ao longo do século passado nas Escolas e Institutos de Letras no País e insistentemente repetido, em que pese já ter quase quinze anos de existência da Lei que obriga a uma mudança de postura nas escolas e, portanto, nas universidades que formam esses “novos” professores.

Não é diferente do que se leu na primeira “Literatura”, considerando-se que é uma continuação, que tem ainda Alfredo Bosi como autor de referência e Domício Proença que, embora seja um autor que discuta, em artigos isolados, a questão racial, curiosamente aparece no programa com sua obra *Estilos de Época na Literatura*. Torna-se explícito que a ideia do curso é mesmo enfatizar toda a tradição canônica do ensino de literatura nos cursos de Letras no Brasil, já amplamente disseminados nos manuais de “Ensino de Literatura Brasileira” que se detêm nos estilos de época, que pouco ou nada têm a ver com as demandas da nova realidade educacional brasileira, mas adotado por um pensamento eurocêntrico que fundou o ensino acadêmico no Brasil e ainda mantém sua forte influência, mesmo em uma nação brasileira contemporânea que já se despediu, em muitos setores, de traços ideologicamente conservadores como os apontados nitidamente no Programa desse Curso.

A proposta de ensinar os estilos de época parece mais fácil, tendo em vista que os manuais, já presentes em todo o território nacional, são tranquilamente repetidos e, já consagrados, não oferecem obstáculos para sua reprodução, a qual se dá, inclusive, na canonização dos “críticos” que foram legitimados a ler e avaliar esse rosário de textos e obras. Mais uma vez, aqui, nessa disciplina, Alfredo Bosi aparece como referência básica e, portanto, obrigatória.

Nem mesmo com estudo da chamada “Literatura Brasileira IV”, no último ano do Curso, com atípicas 80 horas/aula, é possível constatar algum sinal evidente de flerte com a literatura afro-brasileira, dado ao elástico sentido que pode ser atribuído ao nome “contemporâneo” constante da ementa. A partir do que vem sendo acompanhado no ementário das disciplinas que a precederam, e das referências bibliográficas apontadas, nesse caso, com os livros *Teorias do Teatro*, de Marvin Carlson e *A Literatura no Brasil*, de Afrânio

Coutinho, como referências obrigatórias, é possível concluir que esse programa não dará conta de abordar a literatura afro-brasileira conforme a Lei exige.

Contudo, o problema maior no programa desse Curso de Letras parece ser mesmo o que se discute na disciplina chamada “Literatura Infanto Juvenil”. Na sua ementa, um tanto mais extensa em relação às das outras Literaturas, lê-se:

Monteiro Lobato e a renovação da literatura infantil brasileira. Relação texto e ilustração. Livros de imagens. A literatura infantil e juvenil brasileira contemporânea: poetas, ficcionistas e ilustradores. Critérios de seleção do livro infantil e juvenil. Usos da literatura infantil e juvenil na sala de aula. Tradição oral e a origem da literatura infantil. Histórias de fadas recolhidas e parodiadas. A tradição oral brasileira na literatura infantil e juvenil contemporânea. Abordagens críticas ao texto infantil. Usos da literatura infantil e juvenil na escola. (“Literatura Infanto-Juvenil”, UNEAL, 2012, p.74).

Essa disciplina tem como referências básicas (reitere-se, aquelas que não podem deixar de ser lidas pelos alunos) os livros *Literatura infantil: teoria, análise, didática*, de Nelly Novaes Coelho e *Literatura Infantil Brasileira. História & histórias*, de Regina Zilbermann e Marisa Lajolo, conhecidas e respeitadas críticas de literatura infantil, mas que não discutem nem pretendem refletir acerca da questão etnicorracial que perpassa uma contundente crítica que instituíram a literatura canônica destinada ao público infantil brasileiro. Com uma ementa tão ampla e, contraditoriamente, com uma carga horária relativamente curta, essa disciplina parece estar atropelada em meio ao programa do curso, o que é um fato lamentável na análise desse programa, tendo em vista que tal disciplina se destina, em tese, a habilitar o professor para trabalhar com aquele que é considerado por muitos o público mais importante da escola, qual seja, as crianças que, a depender de como sejam ensinadas, poderão efetivamente contribuir para construção de uma nação brasileira mais justa e igualitária, menos discriminatória e excludente ou reproduzir os preconceitos e racismo explícito no cânone literário brasileiro adotado nesse programa e, certamente, reproduzido pelos seus professores.

Ademais, a questão em torno da literatura lobatiana se repete nesse programa. Sob o tema que abre a ementa “Monteiro Lobato e a renovação da literatura infantil brasileira”, pressupõe-se que a referida “renovação” esteja colocando em destaque a relevante contribuição de Monteiro Lobato, à época, para uma literatura que era produzida no Brasil e que não levava em conta o público infantil. De fato, foi mérito de o escritor paulista criar narrativas para essa parcela da população. No entanto, tendo em vista o ano em que esse programa foi publicado, 2012, há de se considerar que existe muita renovação na literatura

infantil contemporânea e que a ementa não sinaliza abordar. Em nenhum momento, o discurso apresentado no ementário aponta para uma discussão acerca da literatura infanto-juvenil de temática afroidentitária, bastante presente na cena atual da cultura brasileira e amplamente alardeados em feiras seminários, palestras e eventos acadêmicos, a exemplo da ABRALIC. Não vem ao caso aqui afirmar que a literatura produzida por Lobato não deva ser utilizada nas escolas. Deve ser ensinada, sim. No entanto, por conta dos fortes estereótipos que essa literatura carrega e da explícita discriminação e hierarquização etnicorracial presentes em suas narrativas, faz-se necessário um olhar atento para a questão, que aponte e possibilite a seus leitores reflexões pertinentes acerca do racismo que elas explicitam, tema já exaustivamente discutido em ensaios e obras contemporâneas. Levando-se em consideração as referências bibliográficas “obrigatórias” e já apontadas, tanto nas “Teorias Literárias” quanto nas “Literaturas Brasileiras” que são ministradas ao longo do Curso, é difícil imaginar que os referidos autores e críticos referenciados nas ementas deem fundamentos para que esses estudantes e futuros professores reflitam acerca dessas questões identitárias que recheiam, perpassam e caracterizam as obras de Monteiro Lobato.

No entanto, é curioso constatar, em que pese a total ausência, no referido programa, que, em suas disciplinas, da discussão efetiva sobre a temática etnicorracial, exigida pela Lei 10.639/2003, aparece na mesma grade curricular a disciplina intitulada “Educação Especial”, também eletiva, cuja ementa objetiva:

Reconhecer as limitações dos portadores de necessidades especiais na aprendizagem humana e despertar novas habilidades cognitivas, afetivas e motoras para o progresso da aprendizagem. Promover a inclusão destes portadores nas salas regulares. Motivar a participação dos portadores na vida escolar. (“Educação Especial”, UNEAL, 2012, p.86).

Tendo em vista que a ementa fala em “inclusão”, é de se questionar que forças levaram o programa incluir um determinado grupo e excluir outro, haja vista que ambos os grupos, em suas especificidades, sofrem discriminação e preconceito.

É plausível que no programa do curso apareça a disciplina “Literatura Alagoana”, como a chamar a atenção para uma reflexão acerca das especificidades da literatura “local” e, quem sabe, assim, incorra-se numa discussão acerca das marcas identitárias de determinados espaços e grupos brasileiros. No entanto, vale destacar que tal disciplina, assim como a de “Literatura Infantil”, aparecem nesse programa como disciplinas “eletivas” – aquelas que não são obrigatórias para a conclusão do Curso e com uma pequena carga de 40 horas. Outro

aspecto curioso é constatar que existe no programa do curso uma disciplina intitulada “Fundamentos da Crítica Literária”, com 80 horas/aula e que tem por ementa o:

Estudo de algumas das principais correntes da crítica literária, da literatura comparada, das origens e desdobramentos do conceito de literatura universal a partir da reconstituição de sua história e de sua problemática teórica. (“Fundamentos da Crítica Literária”, UNEAL sem.III, 2012, p.54).

Lida com íntima expectativa, na esperança de encontrar algum indício que levasse ao que estabelece a Lei, por conta da chamada para a expressão “algumas das principais correntes da crítica literária”, logo foi-se a expectativa da ementa na medida em que, pelo repertório bibliográfico apresentado, observa-se que a proposta é mesmo buscar fundamentos teóricos para a discussão da chamada “literatura universal”, tema já amplamente debatido desde o século passado, pautado na antiga polêmica (hoje, de pouco fôlego) acerca das chamadas “fonte” e “influência” na Literatura.

A partir da leitura desse ementário, constata-se que, por mais que o Brasil apresente graves problemas que precisam ser efetivamente discutidos, debatidos e resolvidos, sobretudo no espaço de formação dos futuros educadores, o programa, ainda no que se refere ao aspecto que exige a Lei, se debruça sobre o “universal” em detrimento do “local”, deixando de lado uma problematização profícua acerca das bases excludentes que nortearam o cânone da Literatura Brasileira, reflexão deveras importante para os professores que adentrarão as salas de aulas desse Brasil contemporâneo, multifacetado, vivenciando diversas crises e, ainda, rigidamente fragmentado em sua configuração etnicorracial. Outro dado importante é constatar, nesse mesmo programa, a disciplina “Educação Brasileira: Legislação e Política”, cuja ementa destina-se ao

Estudo do contexto educacional brasileiro, com ênfase à estrutura e o funcionamento do ensino fundamental e médio, bem como o estudo e a comparação da legislação pertinente aos respectivos graus. Seguindo-se análise da escola, a luz da conjuntura educacional, com vistas a possibilitar a compreensão e utilização de novas estratégias de organização, planejamento, estruturação e desenvolvimento do ensino fundamental e médio. (“Educação Brasileira: Legislação e Política”, UNEAL sem.V, 2012, p.61).

Com nome e ementas pomposos, leva-se a uma análise da sua proposta por meio das referências obrigatórias. Daí surge um fato curioso que é a presença, na leitura compulsória para o curso, da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, com data de 1997, que ensejou a emergência da Lei 10.639/2003, a qual, embora seja mais recente, não é citada,

revelando o profundo e flagrante distanciamento dos docentes que construíram o Programa, ainda alheio às novas demandas da educação nacional no que se refere à questão étnica.

Em face do exposto, embora o programa de Curso de Letras da Universidade Estadual de Alagoas, em sua apresentação, afirme que o referido curso tenha “[...] como meta a formação do profissional/professor pesquisador, um agente de mudanças, voltado para uma prática de educação libertadora [sic], sem perder de vista a formação para a cidadania”, não são as “mudanças” que caracterizam as suas disciplinas, ainda fortemente arraigadas a uma formação arcaica presente nos cursos de Letras do País, desde o século passado. Ademais, tratando-se de um Estado como o Brasil, fortemente atravessado, em todos os seus setores, por uma profunda desigualdade que tem na sua base o componente etnicorracial, torna-se um paradoxo institucional falar-se em “formação para a cidadania” e mais ainda em “educação libertadora”, sem que se discuta em seus Cursos de Letras o extremo e pernicioso racismo que ainda impera, divide e hierarquiza o Brasil. A inclusão da *Literatura Negra* nos programas de seus cursos, tal qual preconiza a Lei 10.639/2003, indubitavelmente, oportunizaria aos futuros docentes uma rica contribuição ao pensamento da construção de um Brasil efetivamente cidadão e democrático.

A Bahia é um estado historicamente marcado por profundas contradições. A *triste* Bahia de Gregório de Mattos, alcunhada pelo *Boca do Inferno* como *dessemelhante*, ainda traz, na contemporaneidade, as suas ambivalências e, nessa perspectiva, acerta em algumas instituições, deixando a desejar em outras. Sendo o Estado do Nordeste brasileiro que apresenta o maior número de universidades estaduais em seu território, com quatro delas, a Bahia, por conta da sua própria extensão e população, parece estar à frente, em algumas de suas universidades estaduais, no desejo da inserção dos estudos afroidentitários. Como a UNEAL, em Alagoas, no que se refere à sua *multicampia*, as universidades estaduais baianas estão disseminadas em diversas cidades do Estado. Na Universidade do Estado da Bahia, por exemplo, presente em quase todo território baiano, a programação dos cursos de Letras apresenta algumas inovações que podem ser vistas na nomenclatura mesmo dos seus chamados “componentes curriculares”. Desse modo, o Curso de Letras, com duração mínima de quatro anos, distribuído em oito semestres, explicita, em seus componentes e nas referências bibliográficas apresentadas, uma importante largada rumo ao cumprimento da Lei 10.639/2003.

No Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas”, a matriz curricular, no que se refere ao estudo de “Literatura”, apresenta os seguintes componentes: “Estudos Teóricos do Texto Literário”, no 1º semestre, com 60 horas/aulas; “Estudo da

Produção Literária no Brasil”, no 2º semestre, também com 60 horas/aula; “Construção de Sentido no Texto Literário”, “Literatura e Outras Artes” e “O Estético e o Lúdico na Literatura Infanto-Juvenil”, no 3º semestre, com 60 horas/aula, 45 horas/aula e 60 horas/aula respectivamente; “Texto e Discurso” e “Cânones e Contexto da Literatura Brasileira”, ambas com 60 horas/aula, no 4º semestre. O programa do curso inova, no 5º semestre, ao inserir aos seus alunos no estudo do componente “Literatura e Cultura Afro-Brasileira, em cuja ementa propõe-se estudar:

Textos de literaturas de língua portuguesa que abordam a questão étnicorracial, visando o resgate e a valorização do povo negro, assim como a sua contribuição para a formação da cultura brasileira. (“Literatura e Cultura Afro-Brasileira”, UNEB sem.V, 2012, p. 229).

Aqui, o componente oferecido toca no âmago da Lei, ao apontar para os futuros docentes a possibilidade de reflexão sobre a valorização de uma cultura afro-brasileira que tem sido esgarçada e ainda com os seus representantes sistematicamente detratados e marginalizados. Ademais, as referências bibliográficas obrigatórias apresentadas no programa parece permitir esse tipo de reflexão, a exemplo das obras *O local da cultura*, de Homi K. Bhabha (1998), *Depois da teoria: um olhar sobre os estudos culturais e o pós-modernismo*, de Terry Eagleton (2005), *A virada cultural: reflexões sobre o pós-moderno*, de Frederic Jameson (2002) e, principalmente, o livro *Branços e pretos na Bahia: estudo e contacto racial*, de Donald Pierson (todas citadas na referida bibliografia. Ainda no 5º semestre, é oferecido o componente “Estudo da Ficção Brasileira Contemporânea”; no 6º semestre, é ministrado o componente “Literatura: Crítica, história, Cultura e Sociedade”, com 60 horas/aula; no 7º semestre, finalizando as disciplinas obrigatórias, estuda-se o componente “Estudo da Produção Literária Baiana”, cuja ementa tem como objetivo:

O estudo da estética modernista baiana e brasileira. A literatura regionalista: o caso de Jorge Amado. Jorge Amado e a cultura popular baiana. A **negritude** e as narrativas iniciáticas: descentramento e resistências. A representação da Bahia como o local da Cultura em Jorge Amado. Formas de **resistência religiosas e culturais dos negros** na obra do escritor. As rebeliões escravas e as representações destas nas obras do escritor baiano. Diálogos do escritor Jorge Amado com a produção literária baiana dos séculos XVII. (Gregório de Matos) e XIX (Castro Alves). (UNEB, sem.VII 2011, p. 269). (Grifos nossos).

Esse programa torna possível, aos futuros docentes do Curso de Letras, estabelecer vínculos com a proposta da Lei, uma vez que apresenta, na matriz curricular do referido curso, oportunidade de construir leituras e tecer, por meio de obras literárias pertinentes, comentários críticos acerca da produção literária que tematiza a cultura negra, sua formação no Brasil e seus sujeitos, ainda discriminados por conta de sua matriz étnica.

A força inovadora vista pela UNEB já não se faz sentir na Universidade Estadual de Feira de Santana. Com efeito, no Curso de Letras da UEFS, o Programa do Curso de Letras destaca as ementas, os objetivos e conteúdos das disciplinas a serem oferecidas, dando ênfase ao ensino da chamada “Teoria da Literatura”. São quatro durante todo o curso, a saber, “Teoria da Literatura I” (Let 201), com 75h/aula; “Teoria da Literatura II” (Let 202), com 60h/aula; “Teoria da Literatura III” (Let 203), com 60h/aula; “Teoria da Literatura IV” (Let 204), com 60h/aula, ministradas nos 1º, 2º, 3º e 4º semestres respectivamente, sendo a “Teoria da Literatura I” considerada pré-requisito para todas as outras. A disciplina “Literatura Brasileira” também toma grande parte da carga horária do curso, sendo ministrada do 3º (Let 231, “Literatura Brasileira I”) ao 8º semestre (Let 235, “Literatura Brasileira V”), todas com 60h/aula. O curioso das disciplinas de “Literatura” da UEFS, diferentemente de outras universidades, é que o seu ementário é bastante sintético. Desse modo, na ementa da disciplina “Teoria da Literatura I”, que tem como mote o “Estudo da natureza e da constituição da obra literária”, os objetivos são:

- a) Estimular a reflexão dos alunos sobre a arte em suas dimensões individual e social.
 - b) Refletir criticamente sobre as perspectivas da arte contemporânea.
 - c) Identificar a literatura como um fenômeno artístico específico, porém interdisciplinar.
 - d) Refletir sobre a natureza e a função da literatura
 - e) Orientar os alunos na introdução a análise literária.
- (UEFS, Let 201, “Teoria da Literatura I”, sem.I, 2011, p.71)

Nas suas referências bibliográficas não há nada que aponte, explicitamente, para a discussão acerca da literatura de temática afrodescendente. Na disciplina “Teoria da Literatura II”, com o mote “estudo da lírica”, objetiva-se:

- a) Estimular e orientar a leitura e análise de textos poéticos.
- b) Orientar os alunos para que possam refletir criticamente sobre os principais aspectos da linguagem poética.
- c) Estimular a reflexão dos alunos sobre os problemas relacionados com a natureza da lírica moderna.
- d) Orientar os alunos no sentido de torná-los capazes de analisar um texto poético, identificando seus elementos específicos.
- e) Familiarizar os alunos com textos poéticos de **estilos de épocas** diferentes.
- f) Discutir as teorias da criação poética das

diversas escolas literárias. (Grifos nossos). (UEFS, Let 202, “Teoria da Literatura II”, sem.II, 2011, p.76)

Na disciplina “Teoria da Literatura III”, cuja ementa é o “estudo da narrativa”, a proposta da cadeira é:

a) Estimular e orientar a leitura e análise de textos narrativos. b) Orientar os alunos para que possam refletir criticamente sobre os principais aspectos do fenômeno literário. c) Proporcionar aos alunos o conhecimento dos principais elementos estruturais da narrativa. d) Familiarizar os alunos com a prosa de ficção contemporânea e refletir acerca de seus problemas específicos. (UEFS, Let 203, “Teoria da Literatura III”, sem.III, 2011, p.82).

Nas referências bibliográficas dessa disciplina não há, também, qualquer chamada para uma reflexão explícita da questão etnicorracial. Sem nenhum aspecto de estudo que demonstre inventividade ou mesmo novidade, a carga da teoria literária da UEFS, ao fim e ao cabo reproduz a tradição do estudo da literatura nas instituições superiores quando explicita, neste programa, a reflexão teórica acerca das “teorias da criação poética das **diversas escolas literárias**” (grifos nossos).

Não há diferença no ementário da disciplina “Literatura Brasileira”, no que se refere ao cumprimento do ensino da tradição literária no curso de Letras da UEFS. Na disciplina “Literatura Brasileira V”, por exemplo, ministrada no último semestre do curso, a ementa se propõe ao:

Estudo das Tendências Estéticas na Literatura Brasileira Contemporânea, objetiva “estudar a Literatura Brasileira Contemporânea numa concepção de ruptura [sic] exercitando os conceitos de literatura e experiência urbana em textos de Rubem Fonseca; a intertextualidade em Rubem Alves; o esgarçamento dos gêneros e o regional e o universal em Guimarães Rosa e João Cabral de Melo Neto; e o psicologismo em contos de Clarice Lispector. (Literatura Brasileira V, UEFS).

Mesmo tentando imprimir um ar de “contemporaneidade” ao seu programa (explicitado na primeira frase do objetivo – “estudar a Literatura Brasileira Contemporânea numa concepção de ruptura”), a disciplina não consegue dialogar com uma demanda contemporânea tão urgente e já estabelecida pela ordem jurídica brasileira atual, que é a inclusão da temática da “Literatura Negra” em sua grade curricular. A discussão em torno das obras de Rubem Fonseca, João Cabral de Melo Neto e Clarice Lispector é, no que se refere ao estudo da Literatura no Brasil, mais do mesmo. Não há, tendo em vista a proposta da Lei, nenhuma “ruptura” nessa reiteração discursiva. Não existe nenhum item, no programa da disciplina, nem mesmo na bibliografia referenciada, que aponte, sequer, para um diálogo com a demanda estabelecida pelo dispositivo jurídico. Isso fica claro no conteúdo apresentado pela cadeira:

1.Literatura e experiência urbana. 1.1. A modernidade e a poética das cidades. 1.2. O perder-se urbano: narrar é andar na cidade. 2. A polifonia. 2.1. O texto sequestrado. 2.2. A paródia. 2.3. Intertexto: a marca da universalidade em "Morte e Vida Severina". 3. A miscigenação dos gêneros. 3.1. Lírica e épica. 3.2. O Lirismo em Grande Sertão: Veredas. 4. A narrativa da imagística do espaço fechado: - O psicologismo em Clarice Lispector. (Literatura Brasileira V, UEFS, p.85).

Como se verifica, as ementas estão repletas de um discurso configurado em um fluxograma de Cursos de Letras, ainda apegados a um beletismo que nada fez para desvencilhar o Brasil das suas dissimilitudes fortemente presentes em sua estrutura sociocultural. De modo geral, não é muito boa a situação que enfrenta a UEFS nesses dias de crise brasileira generalizada. Utilizando o espaço do jornal mais lido da Bahia, a própria instituição emite nota que revela o estado alarmante a que chegou a universidade:

Como é de conhecimento público, a UEFS vem enfrentando sérias dificuldades orçamentárias em 2015, principalmente porque seus recursos para custeio e investimento foram reduzidos de R\$ 55 milhões, em 2013, para R\$ 51 milhões em 2014 e R\$ 49 milhões em 2015. Esse estrangulamento vem precipitando inúmeros problemas [...] Nossas dificuldades se aprofundaram com a publicação do Decreto Estadual N.º 15.924, de 06/02/2015, sobre execução orçamentária em órgãos estaduais, que retirou grande parte da autonomia universitária para decidir e executar a contratação de eventos, a contratação de serviços, a aquisição de bens de consumo e patrimoniais, as concessões de diárias, a realização de despesas com capacitação e outros gastos de natureza essencial para o funcionamento da Instituição. O quadro atual é gravíssimo: a Uefs não dispõe de recursos orçamentários suficientes para honrar o pagamento das faturas das empresas contratadas, o que pode implicar em interrupção na prestação dos serviços, como já ocorreu nas últimas semanas, com os serviços de transporte de servidores e de coleta de lixo, e pode voltar a ocorrer a qualquer momento. Visando garantir a finalização do semestre de 2015.1, a Uefs foi obrigada a realizar remanejamentos orçamentários e adotar medidas de priorização de despesas, divulgadas através da CIC nº 18, emitida pelo Gabinete da Reitoria. A Administração Superior continuará empenhando todos os esforços para evitar o pior, que seria a suspensão das atividades e pagamentos dos serviços terceirizados. Sem a suplementação orçamentária, porém, nenhum esforço será suficiente. Se o funcionamento da universidade se tornar inviável, a responsabilidade será do Governo do Estado. A palavra final, porém, pertence à sociedade, pois é dela o patrimônio que se vê ameaçado. (SILVEIRA, *Jornal A Tarde*, 2015).

Não é necessário muito esforço para compreender como um tenebroso quadro dessa magnitude, desenhado pela própria instituição, Poe meio da extensa nota, somente revela a sistemática precariedade em que se encontra a universidade que, para além dos problemas acadêmicos que enfrenta, tem nessa situação um catalisador para tornar mais problemática a sua marcha rumo à manutenção da qualidade educacional para os seus docentes e discentes.

O velho e preconceituoso conceito que vincula evolução na capital e conservadorismo no interior também pode ser desconstruído em algumas instituições. Na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), por exemplo, localizada em Ilhéus, no chamado “interior” da Bahia, o Curso de Letras, inserido no Departamento de Letras e Arte, em seu Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras, apresenta as seguintes disciplinas para a formação docente, oferecidas a um Curso de Letras de 09 (nove) semestres, com carga horária total de 3.600 horas: “Teoria da Literatura I” (LTA 082), com 60h/aula, cuja ementa discute;

Conceitos de literatura: Do estético ao sociológico. Gêneros literários. “As correntes críticas e o cânone”, “Teoria da Literatura II” (LTA 083), também com 60h/aula, com a proposta de abordar “conceitos de literatura: Do etnocentrismo às culturas híbridas. A reprodutibilidade técnica. As correntes críticas contrárias ao cânone: Estudos Culturais, Estudos feministas, Crítica feminista, Pós-estruturalismo, Pós-colonialismo, Estudos de gênero, Pós-modernismo. O hipertexto. (Teoria da Literatura I”, LTA 001 sem.IV, UESC, p.97).

O curso parece inovar, no 4º semestre, quando do seu programa emerge a disciplina “História da Arte” (LTA 001), cuja ementa registra o estudo das:

Concepções e manifestações das Artes Visuais da Pré-História à Contemporaneidade. Avaliação das principais culturas pré-colombianas, desde a sua penetração no continente até o presente. No âmbito dos estudos sobre Arte Moderna, a Arte Africana e a Arte Indígena, duas de suas matrizes, são abordadas em sua escultura, pintura e artes corporais. (“História da Arte”, LTA 001 sem.IV, UESC, p.101).

O programa mostra-se ainda inovador na medida em que, além de contemplar a arte africana, propõe-se a discutir a arte indígena e também pelo fato de, nas suas referências, não constarem apenas livros como também *sites*, apontando para o seu diálogo com uma fonte importante da pesquisa acadêmica contemporânea que é o espaço virtual. Na continuidade da leitura do programa, diante do que se tem visto em outras matrizes curriculares, salta aos olhos o oferecimento da disciplina “Literaturas Africanas de Língua Portuguesa” (LTA 574), na graduação, cuja ementa destina-se ao “[...] estudo da poesia e da literatura em prosa dos países africanos de língua portuguesa: entre tradição e rupturas. A poesia e a narrativa contemporânea: principais autores e obras”. Trata-se de um acontecimento que precisa ser destacado dada a novidade do feito. E essa novidade pode ser ainda evidenciada na oportunidade das leituras que são apontadas como “bibliografia básica” para a discussão da cadeira, quais sejam: *Angola e Moçambique: experiência colonial e territórios literários*, de

Rita Chaves; *Marcas da diferença: as literaturas africanas de língua portuguesa*, de Chaves e Tânia Macedo; *A literatura africana e a crítica pós-colonial: reconversões*, de Inocência Mata; *Os príncipes do destino: história da mitologia afro-brasileira*, de Reginaldo Prandi e Paulo Monteiro; e, principalmente, o livro *Literatura, história, etnicidade e educação: estudos nos contextos afro-brasileiro, africano e da diáspora africana*, de Denise Almeida Silva e Conceição Evaristo, formando um conjunto de obras que permitem aos futuros docentes refletir, nessa disciplina, acerca da questão apontada na Lei 10.639/2003.

O Programa oferece também as disciplinas “Literatura Brasileira I” (LET 050), no 5º semestre; “Literatura Brasileira II” (LET 051), no 6º semestre e “Literatura Brasileira III” (LET 585), no 7º semestre. Embora nesses estudos de literatura, o programa ainda apresente uma abordagem literária pautada numa sequência que marcou os chamados “estilos de época”, constata-se que a abordagem propõe outra perspectiva que fica explícita tanto no ementário (“Estudo das principais obras do Romantismo e do Realismo brasileiros. Projeto de construção da identidade nacional. Formação do cânone brasileiro” – LTA 051, p.102), como nas referências que dão suporte aos estudos das disciplinas, com a leitura de livros como *Eternamente em berço esplêndido: a fundação de uma literatura nacional*, de Maria Helena Rouanet, *As utopias românticas*, de Elias Thomé Saliba e *O Brasil não é longe daqui: o narrador; a viagem*, de Flora Sussekind, obras que permitem pensar a exclusão de grupos étnicos na “formação” da chamada “identidade nacional”.

O programa inova ainda no ensino de uma metodologia específica para o seu Curso de Letras. Diferentemente de programas que nomeiam em seus currículos, geralmente, a disciplina “Metodologia da Pesquisa” ou “Metodologia do Ensino”, a matriz curricular do referido curso aposta numa metodologia própria, qual seja, a “Metodologia do Ensino de Literatura” (LET 583), cuja ementa propõe-se a discutir:

As “teorias e problemas das metodologias de ensino de literatura no Brasil. Metodologias de ensino de Literatura nos Parâmetros Curriculares Nacionais e políticas oficiais para os diferentes níveis de ensino. (Metodologia do Ensino de Literatura, LET 583, UESC).

No cômputo geral, o programa do curso proposto pela UESC parece dialogar com outras posturas educacionais na formação dos futuros docentes. Na introdução do texto do Programa Pedagógico, é dito que a “Universidade Estadual de Santa Cruz está localizada na região que foi palco do descobrimento do Brasil, há mais de 500 anos, pelos portugueses” e que “[...] o nome, Santa Cruz, é uma alusão e uma homenagem a esse marco histórico” (PAC

de Letras, 2012, p.12). De fato, diante do que foi até aqui exposto, pelo menos no que concerne ao programa do Curso de Letras da UESC, o seu ementário indica um olhar sensível para a nova demanda escolar no âmbito da realidade contemporânea nacional, atento às marcas deixadas por um passado de exclusões e, lamentavelmente, ainda não muito distante. Isso fica ainda mais evidente quando se lê, no mesmo Programa do Curso:

Universidade Estadual de Santa Cruz, um grupo de estudiosos se uniu e propôs à instituição a criação de um Núcleo Temático interdisciplinar, voltado para a construção do conhecimento sobre o legado africano na Região Sul da Bahia. Assim, surge o KÀWÉ — Núcleo de Estudos Afro-Baianos Regionais, para invenção de um espaço onde seja possível estudar e abordar a tradição africana nesta Região da Bahia. Desde então, o KÀWÉ passou a desenvolver uma pluralidade de ações: pesquisas, cursos, oficinas, seminários, aulas abertas, palestras, encontros, exposições, grupos de estudos, publicações, que permitem tratar a temática almejada. (*PAC de Letras*, UESC, 2012, p.19).

Tal postura demonstra uma proposta de diálogo da Universidade com uma das questões mais urgentes e que ainda encontra obstáculos à sua resolução, que é o racismo institucionalizado nos diferentes segmentos e instâncias sociais e que precisa, com a intervenção efetiva das diversas instituições educacionais, enfrentá-lo e bani-lo da sociedade brasileira.

Por seu turno, no Programa do Curso da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), afirma-se que “[...] o Curso de Letras Vernáculas objetiva formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, e conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro” (*Catálogo dos Cursos de Graduação*, UESB, 2013). Ministrado nas cidades de Vitória da Conquista e Jequié, o curso apresenta em sua grade, todas com 60h/aula, as seguintes disciplinas com enfoque na área de “Literatura Brasileira”: Teoria da Literatura e Ciências Humanas I (2) – DELL 735; no 1º semestre; Teoria da Literatura e Ciências Humanas II (2) – DELL 741, no 2º semestre; História Literária I (2) – DELL 748, no 3º semestre; Literatura Brasileira I (2) – DELL 759, no 5º semestre; Literatura Brasileira II (2) – DELL 764, no 6º semestre e inova em sua proposta quando oferece, no 7º semestre, a disciplina “História e Cultura Afrobrasileira e Indígena” – DH 701, cuja ementa destina-se ao:

Estudo da “História da África. O tráfico para as Américas. A luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade

nacional. Os povos ameríndios antes da invasão européia. Culturas indígenas, a luta dos índios brasileiros e o índio na formação da sociedade brasileira. (*Catálogo dos Cursos de Graduação*, UESB, 2013).

Ademais, a disciplina intitulada “Tópicos de Literatura Africana de Expressão Portuguesa I (2)”, cuja ementa procura refletir acerca dos gêneros literários produzidos em países africanos, é oferecida, também com 60h/aula, na “Área de Teoria Literária” como cadeira optativa. De modo geral, a grade do programa tangencia a discussão estabelecida pela Lei 10.639 quando dissemina, em sua matriz curricular, disciplinas que buscam dialogar tanto com a história e cultura dos africanos e afro-brasileiros como também a cultura dos grupos indígenas, ainda estereotipados e/ou marginalizados nos programas escolares do Brasil.

Disponibilizadas, no portal da instituição, por ordem alfabética, (incluindo as disciplinas dos diversos cursos da Instituição) e dividido em “Ementário Geral das Disciplinas” e “Ementário Geral das Optativas”, constata-se que a preocupação do “operador de sistema”, por um lado, com a organização do portal deixou, por outro, um dado acadêmico importante, que é a base bibliográfica na qual cada disciplina se fundamenta. Vale ressaltar que a disponibilização dos programas completos (ementas, conteúdos e referências bibliográficas) dos cursos em seus portais constitui-se uma exigência do MEC para todas as Instituições de Ensino Superior no Brasil.

O curso de Letras oferecido pela Universidade Estadual do Ceará (UECE), nas cidades de Iguatu, Limoeiro do Norte e Quixadá, tem como objetivo:

Formar indivíduos capazes de lecionar Línguas Portuguesa e Inglesa e Literaturas Brasileira e Inglesa no 1º grau e 2º grau, dominando o conteúdo e as estratégias metodológicas adequadas, com formação crítica e ampla do contexto social, a fim de atuarem eficientemente como profissionais. (PORTAL da UECE, 2011).

No Curso de Licenciatura em Letras – Português e Literatura, as disciplinas vinculadas à chamada “Literatura Brasileira” estão assim distribuídas: “Teoria da Literatura I”, no 2º semestre; Teoria da Literatura II”, no 3º semestre; Literatura Brasileira I”, no 4º semestre; Literatura Brasileira II”, no 5º semestre; Literatura Brasileira III”, no 6º semestre; Literatura Brasileira IV” e “Teorias e Ensino da Língua e da Literatura”, no 7º semestre e Literatura Infante-Juvenil, no 9º semestre.

É preocupante o fato de, nesse programa da UECE, não haver no Portal da Instituição nenhum *link* para acesso do ementário das disciplinas nem às referências bibliográficas nas quais as cadeiras são fundamentadas. Desse modo, torna-se impraticável, apenas pelos nomes

das disciplinas elencadas, tecer qualquer comentário acerca desse programa de curso e as suas aproximações e/ou distanciamentos dos comandos jurídicos estabelecidos pela Lei 10.639/2003.

Na Universidade Estadual Vale do Acaraú, o Curso de Graduação em Letras “Habilitação em Língua Portuguesa e Respectivas Literaturas”, tem como meta:

Formar professores de Língua Portuguesa, e de suas respectivas literaturas, capazes de lidar de forma crítica com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito, aptos para o exercício do magistério na educação básica e superior, conscientes de sua inserção na sociedade e das relações com o outro. (PORTAL da UVA, 2015).

Embora no Portal da UVA afirme-se que “[...] os componentes curriculares estão organizados em dois grandes blocos: base de formação acadêmica específica ou de conteúdos básicos e base de formação pedagógica e prática ou de conteúdos profissionais, além de um grupo de componentes curriculares que perpassam as duas bases de formação” (PORTAL da UVA, 2015), não há, no portal referenciado, nenhum *link* que permita o acesso aos referidos componentes, o que dificulta a análise aqui empreendida.

Os componentes são: “Literatura I” (LL 205), “Teoria da Literatura II” (LL 213), “Oficina de Teoria Literária” (LL 217), “Literatura Brasileira I (LL 219), “Literatura Brasileira II (LL221), “Literatura Brasileira III” (LL 224), “Literatura Brasileira IV” (LL 228), “Laboratório de Literatura Infanto-Juvenil” (LL 233), além de uma curiosa disciplina intitulada “Políticas Educacionais”, cuja ementa propõe-se a estudar:

Os fundamentos políticos da educação. Educação como política. Financiamento da educação. Estrutura e legislação brasileiras. **Análise das leis** e seus reflexos na educação. **Estudo da aplicabilidade da lei**. Confronto entre a legislação e a situação da educação no País. (“Políticas Educacionais”, *Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras*, 2013, p.60) grifos nossos.

Nenhuma das disciplinas elencadas destaca explicitamente qualquer referência à Lei 10.639/2003 mesmo quando destaca o termo “lei” em sua ementa. No referido projeto pedagógico, aparecem como disciplinas optativas: “Cultura afro-brasileira e Indígena” (LL 246), que tem por ementa o estudo de “aspectos históricos; estudo da cultura negra e indígena no Brasil, com ênfase na formação da sociedade brasileira” (PPPCL, 2013, p.66), e “Literaturas Africanas de Língua portuguesa” (LL 252) que se destina ao:

Estudo do “surgimento da literatura em língua portuguesa, a partir do século XIX. Da aquisição da consciência política de colonizado à independência: processos libertários. As fases da literatura africana em língua portuguesa. O contexto histórico e político da independência em Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau e Moçambique e São Tomé e Príncipe. Reflexos da colonização e da independência na literatura. Estudo de autores e obras relevantes na literatura africana de língua portuguesa. (PPPCL, 2013, p.67).

No Curso de Letras “Habitação em Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa”, da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA), as disciplinas ligadas à área de literatura estão distribuídas em dois blocos, a saber: o primeiro de *Teoria Literária*, com “Teoria Literária”, “Crítica Literária” e “História da Literatura” e o segundo de *Literatura Brasileira*, com “Literatura Brasileira (Das origens ao Romantismo)”, “Literatura Brasileira (Do Realismo ao Pré-Modernismo)”, “Literatura Brasileira (Do Modernismo às tendências contemporâneas)” e “Literatura Infanto-Juvenil”. A leitura dos ementários das disciplinas relacionadas à literatura brasileira revela um olhar ainda pautado nas escolas literárias dentro de uma perspectiva cronológica e evolutiva. Embora exista uma disciplina intitulada “Crítica Literária” que se arvora em nomear o pós-estruturalismo, vê-se, pela ementa, que seus desígnios fogem ao que é estabelecido pela Lei:

A área de abrangência de Teoria Literária, História da Literatura, Crítica Literária: Introdução das Principais Correntes Críticas: Determinismo, Historicismo (Séc. XIX); Formalismo Russo, Estilística, Nova-Crítica, Estruturalismo, Sociologia da Literatura; Pós-Estruturalismo: Psicanálise, Semiótica. (*Projeto Pedagógico do Curso de Letras*, 2003, p.75).

Não aparece a menor ênfase na questão étnica. Nesse programa, não existe uma referência bibliográfica específica para cada disciplina mencionada. O que aparece como referências são obras e textos de cunho fundamentalmente pedagógico, que alicerçam a escrita do programa como um todo, a exemplo das “Diretrizes e Bases da Educação Nacional”, “Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio” e “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena”. Vale acrescentar que todas as diretrizes referenciadas constantes do programa são do ano de 2002, período anterior à Lei.

Na Universidade Estadual da Paraíba – Centro de Educação, o “Curso de Graduação em Letras – Licenciatura Plena – Habilitação: Língua Portuguesa”, com uma matriz temática que se aproxima da UNEB, na Bahia, o curso está dividido em eixos: “Eixo (Ler/Escriver/Refletir)”, envolvendo os 1º e 2º semestres; “Eixo (Ler/Escriver/Pesquisar)”,

nos 3º e 4º semestres e o Eixo (Ensinar/Pesquisar), que envolve os 5º, 6º, 7º e 8º semestres. As disciplinas “Teoria e Crítica Literárias I” e “Teoria e Crítica Literárias II” são oferecidas nos 1º e 2º semestres respectivamente. As disciplinas “Literatura do Brasil Colonial”, “Literatura Brasileira da Modernidade” e “Literatura Brasileira da Modernidade II” são ministradas nos 4º, 6º semestres respectivamente. As disciplinas “Pesquisa Aplicada à Língua e Literatura Portuguesas” e Literatura Brasileira da Modernidade II são oferecidas no 7º semestre “Literatura Brasileira Contemporânea” e “Literatura de Língua Portuguesa da Modernidade e Contemporânea” são ministradas no último semestre do curso.

Figurando no cenário das universidades estaduais aqui apresentadas como a que disponibiliza o menor número de disciplinas eletivas (Psicolinguística, Sociolinguística, Literatura Comparada, Estilística, Literatura Infanto-Juvenil, Literatura Latina, Dramaturgia Brasileira, Literatura Popular, Literatura e Estudos de Gênero), todas com 40 horas/aula, nesse elenco da UEPB, não se apresenta nenhuma disciplina no seu curso de Graduação em Letras que contemple explicitamente as exigências da Lei 10.639/2003, nem mesmo no rol das chamadas eletivas/optativas, como é comum nos programas das demais universidades estaduais. Uma vez que em seus ementários não aparecem as referências bibliográficas que dão suporte às disciplinas ministradas, tudo leva a crer que o componente curricular do referido curso ainda não satisfaz ao comando jurídico estabelecido.

A Universidade Estadual de Pernambuco (UPE) oferece o curso de graduação “Licenciatura em Língua Portuguesa e suas Literaturas”, com duração de quatro anos, dividido em 08 semestres, totalizando uma carga horária mínima de 3.090 horas. É ministrado nos *campi* de Garanhuns (Língua Portuguesa e suas Literaturas), Mata Norte (Língua Portuguesa e Inglês e suas Literaturas) e Petrolina (Língua Portuguesa e suas Literaturas e Língua Inglesa e suas Literaturas). Embora afirme em seu *site* que o referido curso:

Está pautado numa matriz de seis âmbitos de formação: Cultura Geral e Profissional; Conhecimentos de crianças, adolescentes e adultos; Dimensão Cultural, Social, Política e Econômica da Educação; Conteúdos: objeto de Ensino; Conhecimentos pedagógicos e Conhecimentos advindos da experiência. (PORTAL de UPE, 2015),

Até o fechamento desta pesquisa, a grade curricular do Curso de Letras dessa Universidade não estava disponível no portal da Instituição... No entanto, há um *link*, no mesmo portal, fazendo chamada para outra leitura, intitulado “A UPE em números”;; a instituição parece sinalizar, nesse particular, a importância do seu diálogo com o mundo capitalista, tão ávido por estatísticas e que têm nas “escolas” um dos seus agentes de serviço...

Numa entrevista intitulada “Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros”, Roberto Leher, reitor da Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), destaca os impactos da lógica mercantilizada sobre a educação brasileira e aponta como grupos financeiros tentam dominar a educação pública:

A principal iniciativa dos setores dominantes na educação brasileira é uma coalizão de grupos econômicos, organizado pelo setor financeiro, agronegócio, mineral, meios de comunicação, que defendem um projeto de educação de classe, obviamente interpretando os anseios dos setores dominantes para o conjunto da sociedade brasileira. Tais setores se organizaram para definir como as crianças e jovens brasileiros serão formados. E fazem isso como uma política de classe, atuam como classe que tem objetivos claros, um projeto, concepções clara de formação, de modo a converter o conjunto das crianças e dos jovens em capital humano. Em última instância, é com isso que eles estão preocupados: em como fazer com que a juventude seja educada na perspectiva de serem um fator da produção. Essa é a racionalidade geral, e isso tem várias mediações pedagógicas. A aparência é de que estão preocupados com a alfabetização, com a escolarização, com o aprendizado, etc. E de fato estão, mas dentro dessa matriz de classe, no sentido de educar a juventude para o que seria esse novo espírito do capitalismo, de modo que não vislumbrem outra maneira de vida que não aquela em que serão mercadorias, apenas força de trabalho. (LEHER, 2015).

O “Curso de Licenciatura Plena em Letras (Português)”, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) oferece as seguintes disciplinas: Teoria Literária I, Teoria Literária II e Teoria Literária II nos 1º, 2º e 3º semestres respectivamente; Literatura Brasileira I, Literatura Brasileira II e Literatura Brasileira III nos 3º, 4º e 5º semestres respectivamente e Literatura Brasileira IV, Literatura Brasileira V e Literatura Infanto-Juvenil, no 7º semestre, distribuídas em um curso com carga de 2.250 horas. No portal da universidade não está disponibilizado o ementário das disciplinas oferecidas, o que impossibilita a avaliação da referida grande quanto ao cumprimento ou não da Lei.

A Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, no seu curso de Licenciatura em Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas Respectivas Literaturas, com uma carga de 3.290 horas, também apresenta uma matriz curricular focada no estudo cronológico-evolutivo das “escolas literárias”, oferecendo, numa espécie de “apêndice da grade”, intitulado “Outros Componentes”, a disciplina “Literatura Africana de Expressão Portuguesa”, cuja ementa propõe-se ao:

Estudo das Literaturas Africanas de Expressão Portuguesa (Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe) através da leitura

e análise das obras dos seus mais representativos autores. (“Literatura Africana de Expressão Portuguesa” – 0401011-1, UERN, 2012).

Vale ressaltar que esses “outros componentes” são disponibilizados para que os alunos escolham, num elenco de 34 disciplinas optativas, as cento e vinte horas que eles terão de fazer. Nada garante, portanto, que esses discentes escolham a disciplina relacionada à Literatura Africana. Ademais, não há, nessa matriz curricular, referências bibliográficas que fundamentem as disciplinas ministradas no decorrer do curso, o que só reforça a tese da inexistência de qualquer material que proporcione aos docentes uma reflexão acerca do que estabelece a Lei 10.639/2003. Nunca é demais lembrar que:

Dentre todas as instituições disciplinares, a escola possui a maior abrangência, pois é nela que os indivíduos passam a maior parte da sua formação, até que estejam prontos para a vida adulta. Por sua vez, a disciplina no interior da instituição educacional não se restringe ao corpo, pois ali também ocorre a submissão dos conhecimentos à disciplina institucional, isto é, a escolarização dos saberes. Ela consistiu numa operação histórica de organização, classificação, depuração e censura dos conhecimentos, de modo que a operação moralizadora não atingiu só os corpos, mas também os próprios conhecimentos a serem ensinados. (CESAR, 2010).

Desse modo, o olhar sobre os programas nos Cursos de Letras aqui avaliados demonstra o quanto ainda será necessário empreender para que a Lei 10.639/2003 seja efetivamente implementada. A partir da análise até aqui apresentada, tudo leva a crer que haverá muitas dificuldades a serem enfrentadas para implementação da referida Lei, tendo em vista o modo como as universidades encontram-se estruturadas. Essas dificuldades podem ser amenizadas tanto pelos chamados “fatores internos”, advindos das próprias universidades envolvidas, como pelos “fatores externos”, oriundos de outros setores sociais.

3.5 APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

Faz-se necessário o empreendimento de um conjunto de forças capazes de explicar o (não)cumprimento de leis no Brasil. No âmbito no próprio sistema jurídico nacional, há entre os chamados “operadores do Direito” a discussão de leis que “pegam” e leis que “não pegam” no interior da conjuntura sociocultural brasileira. Essa discussão, descabida em uma nação séria e democrática, somente encontra sustentáculo pelo conhecimento, por parte dos trabalhadores do setor jurídico, dos modos como, no Brasil colonizado e ainda excludente e racista, foi constituída uma ideia de justiça fundamentada na lógica que privilegia uns poucos grupos em detrimento de parte significativa de sua população, entre a qual se encontra os afrodescendentes e indígenas. Sabe-se que um Estado democrático efetivamente forte é capaz de criar leis e efetivá-las de modo a beneficiar, indistintamente, os cidadãos e as cidadãs.

O jargão popular amplamente difundido em solo brasileiro de que somente preto e pobre vai pra cadeia revela, em certa medida, a seletividade da justiça brasileira que, diferente da iconografia representada pela imagem da Justiça de olhos vendados, a “justiça brasileira” tem seus olhos abertos para vigiar e punir quem lhe aprouver, com anuência de inúmeros recursos jurídicos, constituídos para sua própria legitimação. Com efeito, um Estado democrático efetivamente de direito seria o que, pela sua robustez estatal, promoveria o bem-estar para a maioria dos seus cidadãos, lançando mão da força que lhe é inerente para combater qualquer impedimento desse intento. Definitivamente, esse não vem a ser o caso do Brasil quando se trata de uma Lei Federal que pretende valorizar a memória de um grupo etnicorracial historicamente marginalizado. Não é desse modo excludente que atua a justiça na França.

No período de janeiro a dezembro do ano de 2015, em realização do Doutorado-Sanduiche na Université Paris-Sorbonne, sob a orientação da professora Armelle Enders, foram muitas as constatações feitas em relação à discussão etnicorracial, extremamente impregnada, por diversas razões, na memória francesa. Desde a presença na instituição estrangeira de alunos com diferentes traços étnicos, algo ainda pouco vista nos cursos de Pós-Graduação das universidades brasileiras, até o tipo de abordagem feita pela orientadora, que não deixou de apontar, em nenhuma de suas análises, o componente étnico que perpassa as diferentes perspectivas históricas nas produções das obras literárias.

Ainda que a França não seja, nem de longe, nenhum paraíso racial e embora as suas universidades e escolas precisem de melhorias em diversificados aspectos, uma constatação parece ser plausível: os franceses e as francesas tentam dar a devida importância ao lema da

sua *Revolução*, sobretudo no que concerne à liberdade e igualdade. As instituições públicas francesas, na sua maioria, plasmadas nas insígnias do seu Estado, se esforçam para fazer valer a Liberdade, a Igualdade e (precarosamente) a Fraternidade que tanto apregoaram e apregoam. São comuns, portanto, os atos feitos nas diversas praças em busca da garantia de direitos ameaçados. São perceptíveis as greves e as passeatas, exigindo que se cumpram as promessas governamentais antes estabelecidas. Diante do contexto visto e vivenciado, salta aos olhos a postura da escola secundária francesa acerca do cumprimento de uma premissa estabelecida pela *Loi Taubira*, de 2001, tendo em vista ter sido proposta por Christiane Taubira, deputada guianense integrante do Partido Radical de Esquerda, e identificada como uma das “leis memoriais”. Ao reconhecer o valor do referido dispositivo, em artigo intitulado “O ‘devoir de mémoire’ na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos”, Heymann destaca a obsessão francesa pela “questão memorial”, (o que levou Henry Rousso a cunhar a expressão “o passado que não passa”) e assinala:

A França é o único país, até hoje, a ter declarado a escravidão crime contra a humanidade. A importância desse gesto para a comunidade negra é amplamente reconhecida no Relatório ao Primeiro Ministro elaborado pelo Comitê pela Memória da Escravidão, cuja criação, em 2004, se inscreve no espírito da Lei Taubira. O relatório apresenta recomendações cujo objetivo declarado é “fazer com que a memória compartilhada da escravidão se torne parte integrante da memória nacional”. (HEYMANN, 2006, p.11).

A constatação desse tópico traz, em definitivo, o aspecto comparativo com as escolas brasileiras no que se refere aos imperativos jurídicos que deveriam circunscrever o ambiente escolar brasileiro. Ao assistir uma palestra da escritora negra Tony Morrison na Flip, a autora iniciou a sua conferência, destacando a necessidade de repetir o óbvio, levando em consideração que a garantia dos direitos que faz alguém cidadão é o lema que dá ascensão às democracias e que essa busca deve ser a base de qualquer país que se queira democrático. Diante das dificuldades na aplicabilidade do dispositivo jurídico estabelecido, tudo leva a crer que o Brasil não tem dado a devida relevância à construção da efetiva cidadania, haja vista que a Lei 10.639/2003 tem como principal meta levar para as escolas, sem preconceitos e estereótipos, o óbvio: a memória e a história de um grupo étnico que construiu e constrói a nação brasileira e que tem grande parte dessa memória e dessa história plasmada na literatura afrodiáspórica construída ao longo da formação cultural brasileira.

Embora tenha sido feito numa perspectiva e num contexto diferenciado daquele que ocorreu no Brasil, mas que tem por meta o ensino e a educação de jovens numa perspectiva

afrorreferenciada, os franceses entenderam a necessidade de uma educação voltada para a diversidade e, numa grande pauta de discussão, modificaram as diretrizes que norteavam o ensino secundário francês no que diz respeito à história da escravidão africana. Na *Loi Taubira*, em seus arts. 1º e 2º, destacam-se os seguintes aspectos:

La République française reconnaît que la traite négrière transatlantique ainsi que la traite dans l'océan Indien d'une part, et l'esclavage d'autre part, perpétrés à partir du XV^e siècle, aux Amériques et aux Caraïbes, dans l'océan Indien et en Europe contre les populations africaines, amérindiennes, malgaches et indiennes constituent un crime contre l'humanité. Les programmes scolaires et les programmes de recherche en histoire et en sciences humaines accorderont à la traite négrière et à l'esclavage la place conséquente qu'ils méritent. La coopération qui permettra de mettre en articulation les archives écrites disponibles en Europe avec les sources orales et les connaissances archéologiques accumulées en Afrique, dans les Amériques, aux Caraïbes et dans tous les autres territoires ayant connu l'esclavage sera encouragée et favorisée.⁷

É sintomático observar que imediatamente após à leitura do primeiro artigo em que a escravidão dos povos afrodescendentes é apontada como um “crime contra a humanidade”, logo em seguida, no artigo 2º, é colocado o papel fundamental da escola nessa re-historicização, destacando-se que os programas escolares deem ao tráfico negreiro e à escravidão o “lugar consequente que merecem”. É, portanto, esse “novo olhar” a principal estratégia instituída na lei francesa, como a demonstrar que o espaço escolar, o qual durante tanto tempo, por meio dos seus programas, fomentou naturalização de uma perversa estereotipia em relação aos grupos afrodescendentes, será ele também quem poderá agora, em outro momento, ser o grande contribuinte para a desconstrução desse “desmatamento” cultural e simbólico que ajudou a construir. No contexto brasileiro, o *Movimento Negro*, há muito, entendeu essa necessidade e lutou para a promulgação da Lei 10.639/2003 que, passado quase quinze anos de aprovada, ainda encontra força apenas na letra da lei, no papel. Os franceses levaram a eficácia da lei para a sala de aula, *locus* onde, de fato, ela deve acontecer. Vale ressaltar que não se trata apenas de ser uma lei francesa, mas de ser uma lei

⁷ Artigo 1º: A República Francesa reconhece que o tráfico negreiro transatlântico, assim como o tráfico no Oceano Índico, por um lado e a escravidão, por outro lado, perpetrados à partir do século XV, nas Américas e no Caribe, no Oceano Índico e na Europa contra as populações africanas, ameríndias, malgaches e indianas, constituem um crime contra a humanidade. Artigo 2º: Os currículos escolares e os currículos de pesquisa em história e em ciências humanas destinarão ao tráfico negreiro e à escravidão o espaço consequente que eles merecem. A cooperação que permitirá articular os arquivos escritos disponíveis na Europa com as fontes orais e os conhecimentos arqueológicos acumulados na África, nas Américas, no Caribe e em todos os demais territórios que conheceram a escravidão será encorajada e favorecida.

que constitui uma referência internacional para diversos países. Entendendo esse desejo de liberdade expresso no Estado francês, Patrick Weil reconhece:

Na França, 42% dos muçulmanos se sentem em primeiro lugar franceses, contra 46% em primeiro lugar muçulmanos, em um país em que metade dos muçulmanos não é de nacionalidade francesa. É na França que o grau de opinião favorável de cristãos e muçulmanos em relação uns aos outros é o mais alto. E a França é o único país da Europa em que a maioria dos muçulmanos --74%-- tem opinião favorável dos judeus. Esses resultados seriam confirmados um ano mais tarde por uma pesquisa "Financial Times"/Louis Harris, feita nos Estados Unidos e nos cinco grandes países europeus: a França é o único país em que uma maioria (69%) afirma ter um ou vários amigos muçulmanos (contra 38% dos britânicos e 28% dos americanos). [...] Não se trata, aqui, de negar as tensões. Mas os atritos são mais numerosos e "normais" a partir do momento em que os recém-chegados a um país são confrontados com uma cultura e uma história que não são suas, de maneira alguma. Eles precisam se adaptar; às vezes reivindicam um reconhecimento cultural. Mas os valores de nossa República são universais e, por isso mesmo, atraentes. A tarefa que cabe aos dirigentes do país é, antes de mais nada, encarnar esses valores universais e fazê-los viver. (WEIL, 2010).

3.6 VOLTANDO AO BRASIL: “NOVOS” CRÍTICOS E UMA VELHA MENTALIDADE

O Brasil vive uma época em que não é mais preciso esperar conhecimento apenas das instituições oficialmente estabelecidas para que os indivíduos construam os seus saberes e sejam reconhecidos. Diante de uma sociedade desigual e esfacelada nos seus direitos fundamentais, há hoje uma profusão de Organizações não governamentais (ONG's), Associações e Fundações interessadas em construir o que o Estado brasileiro se nega a fazer. Estudiosos que se debruçaram sobre as obras de Paulo Freire são unânimes em afirmar que ele foi um educador de visão extraordinária e que, por isso mesmo, conseguia enxergar para além do seu tempo. Àquela época, Freire já entendia que as mídias poderiam ser vistas como meios de comunicação espetaculares, tendo em vista que, por meio delas são veiculadas informações que influenciam as pessoas e, de certa forma, moldam suas atitudes, tornando, com isso, uma espécie de “Escola Paralela”, que, na visão do educador baiano, são espaços onde os indivíduos adquirem conhecimentos sem que esteja atrelado àquilo que se chamou “escola” em seu sentido estrito. Paulo Freire não chegou a conhecer o auge da era cibernética no Brasil nem pôde vivenciar a transformação que as chamadas “redes sociais” têm causado no País.

Não há dúvidas que a disseminação da memória afrodescendente e, em especial, a da literatura afro-brasileira tem se beneficiado desse momento. Observe-se uma das propostas:

O CyberQuilombo, um projeto do LabExperimental – está com inscrições abertas para sua nova turma da formação on-line que mescla cultura digital e africanidades. O curso é destinado a interessados em desenvolver habilidades de arte-educação, educomunicação e processos colaborativos no tema “Africanidades”, em conjunto com adolescentes, jovens e adultos em escolas e centros culturais. As vídeo-oficinas foram produzidas com o objetivo de contribuir com o processo de criação de conteúdo sobre a temática afro, a fim de que as mesmas possam ser utilizadas para estudos online por ativistas, estudiosos e curiosos em geral, e principalmente por professores do ensino básico interessados em aplicar a Lei 10.639/2003. (CyberQuilombo, 2015).

Como essa, são muitas as propostas que têm surgido no sentido de reverter o massacre ao qual foi submetida a memória afrodescendente no Brasil quando historicamente foi promovido um sem-número de desqualificação ao seu povo, tendo a escola oficial brasileira como o principal sistema que contribuiu para essa empreitada, confirmando a ideia de que não é preciso esperar, apenas do Governo, atitudes que procurem reverter esse estado de coisas. Essas são atitudes que devem ganhar corpo nesse momento do Brasil, tendo em vista que, pelas vias tradicionais, a morosidade e má vontade em solucionar um problema histórico têm sido a tônica.

São muitas as discussões feitas em torno do limite em que a crítica literária especializada contribui ou não para o sucesso de determinados livros. Alguns teóricos acreditam na retroalimentação do tríptico sistema autor-obra-público, destacando que um não subsiste sem a existência do outro. Ao rechaçar “[...] os modos totalitários e dogmáticos de pensar” – que caracterizaram a crítica literária tradicional brasileira –, Olinto e Schollhammer (2009, p.10) ressaltam que, diante das demandas da contemporaneidade, emerge “[...] o novo crítico em múltiplos papéis; na qualidade de intelectual e político, fazendo da palavra o instrumento da preservação de valores éticos e morais ou repensando a memória de contextos históricos a partir da leitura crítica de textos literários”. Ao que parece, esse “novo crítico” ainda não está presente no Brasil. Nesse sentido, a voz da crítica contemporânea, que poderia ser vista como um fator preponderante para a afirmação de uma *Literatura Negra* importante, como de fato já é produzida no País, não tem contribuído nesse sentido, assinalando a relevância dessa literatura para a Academia.

No mês de outubro de 2015, em audiência pública realizada pela Comissão de Cultura da Câmara, foi promovido um debate, com a presença de acadêmicos e parlamentares.

Intitulado “Retratos da Leitura no Brasil”, o evento apontou que o método de ensino da Literatura nas escolas brasileiras precisa ser urgentemente reformulado, sinalizando que, para isso ocorrer, deve haver *esforços conjuntos* para que se trabalhe uma política nacional de educação. Sinalizaram ainda que o Ensino Médio não estimula o jovem estudante a pensar e necessita passar por uma revolução, começando por “*mudanças na cultura de leitura e na estrutura de ensino da disciplina ‘Literatura’*” (grifos nossos). Presente no encontro, o professor Arnaldo Niskier, integrante da Academia Brasileira de Letras (ABL), afirma:

A metodologia do ensino tradicional da Literatura como disciplina no Ensino Médio ainda se foca na periodização literária, no acúmulo de teorias. Os textos contemporâneos, mais próximos da realidade dos alunos, romperiam o bloqueio inicial criado ao apresentar a Literatura ao estudante. Fazendo um caminho contrário, partindo do texto mais contemporâneo, o professor poderia vir a conquistar o aluno e após certa maturidade de leitura, o estudante teria bagagem para ler uma obra clássica, compreender, apreciar ou renegar, mas já com argumentos sólidos para isso. (NISKIER, 2015).

3.7 RACISMO, RACISMO, RACISMO...

É conhecido o poder do racismo institucionalizado no Brasil. Nesse sentido, sem os esforços conjuntos ficará impraticável adotar as medidas elencadas pela Lei no cumprimento do ensino da literatura afrobrasileira nas escolas. A “nova crítica” não demonstra afinidade com a proposta de um novo Brasil. Ainda avaliado por muitos como um dos mais representativos jornais brasileiro, haja vista seu número de leitores e assinantes, bem como a região na qual está localizada a sua sede, o Jornal *Folha de S. Paulo* resolveu avaliar o “termômetro” do que considera “situação da literatura brasileira na atualidade” e realizou, por meio do seu caderno “Ilustríssima”, uma curiosa pesquisa na qual ouviu “[...] críticos e acadêmicos para traçar uma espécie de notícia da atual literatura brasileira versão 2014”. Com esse intuito, os chamados novos críticos da “cena literária brasileira atual”, quais sejam: Alcir Pécora, professor de Teoria Literária da Unicamp; Ana Cláudia Viegas, professora de Literatura Brasileira, da Universidade Estadual do Rio de Janeiro; Diana Klinger, crítica literária; Leila Lehnen, professora de Literatura Brasileira e Hispano-americana e de Estudos Latino-americanos na University of New Mexico (EUA); Luciana Hidalgo, pesquisadora de literatura e escritora; Luis Augusto Fischer, professor de literatura na UFRGS; Luiz Brás, crítico literário e escritor; Luiz Costa Lima, professor emérito da PUC-RJ e escritor; Manuel

da Costa Pinto, crítico literário e colunista da *Folha*; Paulo Roberto Tonani do Patrocínio, professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Literatura, Cultura e Contemporaneidade da PUC-Rio e escritor; Pedro Meira Monteiro, professor de Literatura Brasileira na Universidade de Princeton (EUA) e Stefania Chiarelli, professora adjunta de Literatura Brasileira da Universidade Federal Fluminense, foram convidados a responderem a um questionário acerca das tendências, “novos rumos, qualidades e deficiências” de nossa literatura brasileira contemporânea.

As perguntas feitas aos “novos” críticos foram as seguintes: 1) É possível apontar algumas tendências na produção literária contemporânea? 2) Quais seriam suas principais qualidades e deficiências? 3) A Feira de Frankfurt e os programas da política do livro mantidos pelo governo (bolsas de tradução, bolsas de criação, criação de festivais) trouxeram resultados significativos para a produção artística? 4) A perspectiva de aceitação no mercado exterior norteia de alguma forma o tipo de literatura que se está produzindo? 5) Existe uma “globalização” dos temas? 6) A literatura contemporânea inova em algum sentido? Ela renova formas, gêneros? Como? 7) Existe ainda no Brasil literatura “regional”? A origem geográfica é determinante na literatura que se produz? 8) A literatura produzida atualmente no país é política? 9) A identidade nacional era, de uma forma ou outra, um tema sempre presente em nossa ficção. Isso se perdeu? Essa questão deixou de ser central? 10) A chamada autoficção, voltada para o próprio eu, para a própria experiência, parece ser um dos mais fortes motes da produção literária dos últimos anos. Alguns estudos apontam uma exacerbação da subjetividade, que seria vista como um valor de autenticidade. Como avalia essa questão? Quais implicações disso na literatura brasileira? 11) Como as formas de interação via redes sociais se manifestam na literatura que se produz hoje? 12) Existe uma desagregação do romance como forma convencional – pela fragmentação, pela intervenção gráfica? 13) Antologias, coletâneas temáticas, seletas de escritores e outras iniciativas que partem do mercado editorial são frutíferas? Beneficiam a produção? 14) As oficinas de criação literária, que abundam nos últimos anos, “moldam” a literatura que se produz hoje? 15) Que espaço tem a poesia hoje, na produção e no mercado? Pode ganhar mais espaço após o sucesso surpreendente da edição da poesia completa de Leminski no ano passado?

São muitas as considerações que podem ser feitas a partir das perguntas e respostas elencadas, tanto na sua “interioridade” quanto na sua “exterioridade”, ou seja, naquilo que ela revela e oculta. Assim, quanto à “exterioridade” (ocultação) que a pesquisa encerra, é curioso que, entre os “novos” críticos literários do século XXI apresentados pelo *Jornal Folha de S. Paulo*, não há nenhum negro! Uma leitura atenta às respostas dadas pelos “novos críticos”

demonstra o quanto a maioria deles está distante (seja por desinteresse, ignorância, preconceito ou tudo conjuntamente) da nova demanda “literária”, tão necessária para a construção de um Brasil efetivamente democrático. Por mais intrigante que possa parecer, poucos citam o conhecimento da literatura afro-brasileira como um componente importante para a discussão da nova cena literária nacional. Portanto, torna-se sintomática a resposta dada por um dos professores entrevistados: “[...] um importante elemento da literatura contemporânea é a presença de novos sujeitos da enunciação por meio da Literatura Marginal, com a publicação de autores negros e moradores de periferia” (PATROCÍNIO, 2014). Apesar de destacar a sua existência, não há nas respostas dadas pelo professor algum elemento que aponte o seu efetivo conhecimento/leitura da literatura produzida por esses “sujeitos”, o que dá ressonância a uma pergunta feita pelo professor Luiz Costa Lima quando da resposta ao idealizador do questionário produzido pela *Folha*: “Quero por fim chamar a atenção do redator deste questionário que, como teórico da literatura e, eventualmente, crítico literário, estranho a marginalidade em que é posto o estudo da literatura. Como se a literatura fosse necessariamente divertida e seu estudo necessariamente chato” (LIMA, 2014). Assim, a “literatura “marginal” mencionada na resposta de um dos “críticos” aparece mais como a constatação de um fenômeno mercadológico, e, por conseguinte, a inevitável aparição de sua emergência, do que como uma literatura efetivamente conhecida pelos que são intitulados “críticos”.

3.8 O DIFÍCIL CASO DA JUSTIÇA BRASILEIRA NA RESOLUÇÃO DE CONFLITOS RACIAIS

Em conversa com operadores do direito no que concerne à não aplicabilidade da Lei 10.639 nos estabelecimentos de ensino, eles dizem que o “remédio” para esse crime educacional é acionar o Ministério Público para que tome as providências cabíveis. Dito desse modo, parece fácil, mas se torna uma tarefa amazônica quando se trata de enfrentar uma justiça nos moldes em que ela está configurada no Brasil, repleta de juristas, também racistas, por todos os lados dos fóruns jurisdicionais, tendo em vista que o longo processo escravocrata no Brasil criou “verdades” acerca dos grupos de africanos e seus descendentes que sofreram os males da escravidão, inserindo-os em um lugar de desqualificação na própria história nacional, lançando-os no limbo da civilização, o que promoveu uma série de práticas discriminatórias e racistas, vistas como gestos naturais. É historicamente comprovado que o pós-abolição não significou reparação aos grupos que foram espoliados e oprimidos pela lógica do sistema escravocrata e as marcas indeléveis dessa atitude histórica disseminaram um sem-número de marcas depreciativas aos grupos afrodescendentes que, já naturalizadas em todos os setores nacionais, espriam-se, também, no próprio Judiciário brasileiro, criando e formatando mentes que, expressando o racismo nacional, veem, nesses grupos referenciados, pessoas desprovidas de grande relevância e que, por isso, podem ter seus direitos postergados e até mesmo negados, em que pese a Constituição garantir direitos iguais para todos. Fato é que o Judiciário brasileiro é formado por profissionais que, como tantos outros, tiveram suas mentes construídas no “caldo” da cultura nacional, eivada de estereótipos, preconceitos, discriminações e um profundo racismo. Com efeito, muitos juízes, advogados, procuradores, promotores e toda a rede burocrática jurisdicional, sem se dar conta, agem, discriminatoriamente, pensando estar fazendo o seu trabalho com a melhor das “intenções”. Ao refletir sobre essa questão, um jurista interpela:

Mas, o que é o preconceito? Como se define o racismo? Por quais formas se pode praticar o racismo? Em virtude do reconhecimento moral e juridicamente formal da intensidade do ultraje e do grave efeito psicológico que a prática do racismo causa na vítima, será que somente se pode reconhecer como prática do racismo o ato sério, aberto e declarado? Existirão meios sutis, igualmente dolosos e eficazes, de praticar-se o racismo? Se existirem, será que o Judiciário brasileiro domina conhecimentos suficientes para identificá-los? (CORRÊA FILHO, 2014).

De fato, as querelas envolvendo a existência Lei e a falta de sua aplicabilidade nas escolas já tem adentrado a esfera do Ministério Público em alguns Estados do Brasil, em busca de respostas efetivas para a morosidade na resolução desses crimes. No documento “A atuação dos Ministérios Públicos na inclusão da temática história e cultura afro-brasileira no currículo oficial da rede de ensino”, de 2006, aparecem ações feitas pelos MP’s de vários Estados brasileiros acerca do (não)cumprimento da Lei 10.639/2003. Nas ações promovidas pelo Ministério Público, concernentes ao estado de Alagoas, é possível ler:

Foi instalado procedimento administrativo com o fito de serem tomadas providências institucionais para fiscalizar a inclusão a temática “História e Cultura afro-brasileira” no currículo oficial da Rede de Ensino Estadual; foi expedido ofício à Secretaria Estadual de Educação e do Esporte de Alagoas, objetivando saber como esta sendo abordada a referida temática, requisitando, inclusive o envio da documentação comprobatória; salientou que o estado de Alagoas ocupa a última colocação no IDEB, não conseguindo ofertar a seus alunos a Base Nacional Comum, em função da carência de professores, o que levou o MP ajuizar Ação Civil Pública, a qual se encontra atualmente em sede de Agravo de Instrumento junto ao TJAL. Nessa ACP esta sendo apurado o cumprimento da lei 10.639. (ALAGOAS. Ministério Público, 2006).

Ao rastrear o andamento do processo promovido pela Ação Civil Pública, de número 001.07.074.696-7, que aparece no documento referenciado, é possível constatar a “problemática” judicial no momento mesmo em que se constata que a referida ação pública é composta de um conjunto com outras demandas educacionais, como a necessidade de contratação de professores pela secretaria de educação do Estado de Alagoas, que terminam por diluir a importância da inclusão da Lei, pois embora os assuntos estejam correlacionados, as demandas tratam de coisas distintas. Desse modo, ao consultar o *site* do Tribunal de Justiça de Alagoas, concernente ao litígio apresentado, cujas partes processuais são formadas por Ministério Público do Estadual (autor) e o Estado de Alagoas (réu), tem-se a seguinte conclusão, datada de 28 de fevereiro de 2013:

Arquivado definitivamente. Certidão CERTIFICO que a Defensora Pública do Estado de Alagoas, Dra. Daniela Lourenço dos Santos, retirou os presentes autos em 30/01/2013 e os devolveu em 14/02/2013 sem nada requerer. Em virtude disso, remeto os autos ao arquivo. O referido é verdade e dou fé. Maceió, 28 de fevereiro de 2013. Karina Nakai de Carvalho Barros Escrivã. (ALAGOAS. Tribunal de Justiça, 2013).

Essa constatação abre as frestas dos argumentos aqui utilizados para averiguar os meandros que revelam a prática do racismo presente no próprio Judiciário brasileiro, sobretudo no que concerne às questões atinentes aos direitos dos grupos historicamente discriminados e marginalizados. Portanto, trilhar por esse viés analítico não se trata de “neura” nem de argumentos disparatados quando se sabe, por exemplo, que o Decreto-Lei nº 7967, de 18 de setembro de 1945, publicado pela Presidência da República – Casa Civil, por meio da subchefia para “Assuntos Jurídicos”, no qual o então Presidente da República, Getúlio Vargas, usando da atribuição que lhe conferia o artigo 180 da Constituição vigente à época, e considerando que se fazia necessário, cessada a guerra mundial, imprimir a política imigratória do Brasil, decretou em seu art. 2º que na admissão dos referidos imigrantes, dever-se-ia “[...] atender-se à necessidade de preservar e desenvolver, na composição étnica da população, as características mais convenientes da sua ascendência europeia” (BRASIL, 2014). Desse modo, não é de admirar que os rastros explicitamente racistas dessa imperatividade legal ainda se façam sentir por meio de diferentes práticas dos operadores do direito.

Nesse perspectiva de análise, o direito ao efetivo conhecimento da literatura afrodiáspórica produzida no Brasil como parte constitutiva do currículo nacional é, pois, um direito fundamental, conforme dispõe o artigo 215 da Constituição Federal de 1988. Sonegar ou retardar aos alunos e alunas do Brasil esse direito é contribuir para um desconhecimento dos grupos étnicos ali representados – um crime, portanto. Discutindo a questão da memória afro-brasileira e do seu sistemático apagamento que a intolerância tem promovido no Brasil, Prandi destaca que “[...] o enfraquecimento dessa memória pode pôr em perigo a conservação de uma das fontes mais importantes na formação e transformação da cultura brasileira”. Ele afirma ainda ser “[...] difícil imaginar o Brasil desprovido de fontes que alimentam sua música, literatura, artes plásticas, teatro, televisão, carnaval, culinária, etc, pois são fontes onde a cultura africana se mantém e se transforma e de onde se esparrama pelo resto da sociedade, como elementos constitutivos da própria identidade do Brasil” (PRANDI, 2010, p.19). Com esse tipo de apagamento cultural, saem perdendo todos os brasileiros, das presentes e futuras gerações, que são e serão furtados do acesso aos diferentes modos de criar, fazer e viver, que devem compor o patrimônio cultural da nação brasileira.

A Constituição Federal expressamente diz em seu artigo 4º, VIII, que o Brasil repudia o racismo e, nessa perspectiva, houve um grande avanço quando da emergência do Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/10), publicado em 20 de julho de 2010, embora pouco se fale

da sua relevância. Corroborando o princípio constitucional, o referido estatuto traz o conceito de discriminação racial e assim dispõe, em seu art. 1º:

[...] Para efeito deste Estatuto, considera-se: I - discriminação racial ou étnico-racial: toda distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica que tenha por objeto anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em igualdade de condições, de direitos humanos e liberdades fundamentais nos campos político, econômico, social, cultural ou em qualquer outro campo da vida pública ou privada. (BRASIL, 2010).

É ponto pacífico entre os estudiosos e pesquisadores da temática racial no Brasil que o maior problema da discriminação é reconhecer a sua presença em determinado ato. É muito provável que o Sistema Judiciário Brasileiro esteja eivado desse tipo específico de discriminação sem que nem mesmo os seus magistrados se deem conta disso, ainda confortavelmente assentados na falácia da democracia racial brasileira que fez crer que todos, de fato, são iguais perante a lei. E, ainda que se apercebam disso, ninguém jamais assumirá, pois, em tese, em um país ainda imaginariamente vivendo sob a égide da suposta harmonia racial, ninguém é racista, tendo em vista que a nação brasileira é “miscigenada”. No entanto na hora de discriminar todos sabem quem são os negros! No artigo intitulado “Desafios jurídicos e subjetivos para se implantar políticas públicas raciais no Brasil”, a professora Raquel Silveira (2014) afirma que a dificuldade de se discutir criticamente as relações raciais no Brasil está intimamente ligada aos regimes de verdade que foram constituindo o campo de possibilidades de nossa produção de subjetividade, nos quais teve destaque o mito da democracia racial e destaca que:

Mais recentemente, a CF/88 tem sido utilizada como argumento para obstruir os debates sobre as desigualdades sociais, pois o princípio da igualdade jurídica é muitas vezes tomado de forma isolada. Todavia, o texto constitucional reconhece as nossas diferenças, pois ao mesmo tempo em que diz assegurar que todos os cidadãos são tratados de forma igual perante a lei, também explicita que qualquer tipo de discriminação será punido. Dessa forma, o direito não é, como quer o senso comum, a letra fria da lei, mas as leituras que se pretende fazer daquilo que está escrito. (SILVEIRA, 2014, p.121).

A realidade apresentada na frase da professora pode ser vista sem grandes dificuldades nas cotidianas relações brasileiras. Em palestra concedida para juízes, na Escola Nacional de Formação e Aperfeiçoamento de Magistrados Ministro Sálvio de Figueiredo (ENFAM), o economista Mário Lisboa Teodhoro, destaca que, embora o racismo seja uma prática insidiosa existente há muito tempo no Brasil, muitos indivíduos, inclusive juízes, tendem a ignorá-lo ou

considerá-lo um problema menor. O estudioso apresentou dados, como o fato “[...] de que o número de homicídios está em queda no Brasil, mas ainda cresce entre jovens negros. O Brasil foi um dos países que mais cresceu economicamente no século 20, mas continuou sendo um dos mais desiguais do mundo, no que se refere a raças. O problema do racismo não se resolve só com crescimento econômico, mas com políticas afirmativas”. Toda essa constatação somente confirma o que se sabe acerca do Judiciário nacional: despreparado generalizado para lidar com uma demanda antiga quanto a própria nação, mas que ainda não dispõe de política específicas para banir o racismo do seio da sociedade brasileira. Atento a essa questão no Brasil, Boaventura Santos (2014) ainda ressalta:

Os ideais republicanos da igualdade constituem uma hipocrisia sistêmica. Só quem pertence à raça dominante tem o direito (e a arrogância) de dizer que a raça não existe ou que a identidade étnica é uma invenção. Uma democracia hipócrita não chega sequer a ter o mérito da hipocrisia democratizada. O máximo de consciência possível desta democracia hipócrita é diluir a discriminação racial na discriminação social. Admite que os negros e os indígenas são discriminados porque são pobres para não ter de admitir que eles são pobres porque são negros e indígenas.

Não é possível fechar os olhos para essa triste realidade brasileira, mas buscar formas de se reverter, sobretudo no Judiciário, os modos como a prática racista se estabelece, causando danos para diversos indivíduos e grupos. Sabe-se que não é fácil desarticular esse sistema e somente uma junção de forças, oriundas dos mais diversos setores sociais, seria capaz de reverter o poder do racismo internalizado na sociedade brasileira. O sociólogo português reconhece, no caso da análise aqui apresentada, que essa tão árdua luta não pode ser obra exclusiva do movimento negro, mas de que há a necessidade de que os movimentos de direitos humanos, sindicais, feministas e tantos outros que buscam a plena democracia brasileira, se engajem na busca dessa conquista.

3.9 UM NOVO OPERADOR CONCEITUAL: A LITERATURA AFRODIASPÓRICA DO BRASIL COMO UMA PÓS-LITERATURA

Por meio dos estudos, análises e reflexões feitas no decorrer desta pesquisa, intriga a força que tem movido a literatura afrodiaspórica ao longo da sua trajetória no País. Vilipendiada, negada, desqualificada e excluída dos manuais e compêndios do principal sistema oficial do País – a escola – a literatura afrodescendente chega ao Brasil contemporâneo ainda com mais força e vitalidade, dado o fato de estar hoje em meio a um período onde a disseminação da notícia, agora disponibilizada por qualquer indivíduo, se faz sentir de forma mais acentuada na era cibernética.

A partir das reflexões de teóricos do chamado “pós-estruturalismo”, é patente a ideia de que o termo “pós” aí enunciado se torna impotente na medida em que for utilizado como ideia de superação, de evolução, como se o tempo futuro fosse “melhor” ou mais “evoluído” que o tempo passado. Na visão de pensadores como Gilles Deleuze, Michel Foucault, Jacques Derrida, Zigmunt Bauman, Hommi Bhabha, Silviano Santiago, entre outros, como se tentou evidenciar no decorrer deste trabalho, o termo “pós” adquire um viés desconstrutor e desestabilizante se tomado no seu sentido “forte”, na potência de uma expressão que aponta sempre insurgente “crise”. Crise que se instalou, no caso, na *terra brasilis*, desde momento inaugural da colonização brasileira, quando os colonizadores, ao (des)qualificar os nativos como povo de “pouco saber”, consideraram que a melhor coisa que poderia lhes ser ensinada seria a cosmovisão europeia.

Posteriormente, no período do tráfico negreiro, para fazer dos africanos escravos no Brasil, a postura dos negros, desde a sua renúncia à submissão por meio de suicídios e da conseqüente chegada imposta, foi sempre de negação à postura autoritária dos colonizadores quando, no toque dos instrumentos e na postura do corpo mostrou que o Brasil, àquela altura, formado por indígenas e portugueses, não seria jamais o mesmo. Na terra invadida por Cabral, a diáspora africana ganha seu sentido aprimorado na medida em que pode ser vista a presença do negro em solo brasileiro como outro tipo de colonização, na qual as marcas trazidas de África seriam as mesmas e outras inseridas nos *tristes trópicos*. Com efeito, a *Literatura Negra* que daí surge, seja ela oral ou escrita, é a afirmação de uma “crise” que será sinalizada para sempre na memória nacional. Desse modo, a *Literatura afrodiaspórica se configura como Pós-literatura* porque ela negou-se sistematicamente à introjeção de valores outros e mesmo quando se apropriou da chamada língua portuguesa para se inscrever na escrita

nacional, faz-se de rasuras e interpelações, apontando a impossibilidade de a memória afroidentitária ser apagada, ainda que sistematicamente negada pelos discursos dominantes.

A *literatura afro-brasileira* é uma pós-literatura porque ela jamais deixou capturar-se por meio dos conceitos estanques e inadequados das escolas e estilos literários presentes no ensino brasileiro. Vejam-se, por exemplo, os “difíceis casos” das literaturas escritas por Cruz e Sousa e Lima Barreto. A literatura afrobrasileira é uma pós-literatura e, por isso, a sua exclusão sistemática dos currículos, porque ela, para qualquer discente ou docente menos catequizado pelo ensino nacional, faria implodir a própria ideia de programa de curso dada a ausência da memória escrita negra em um país que se diz multiétnico quando, no período pré-abolição, já se sabia da existência de escritores como Luís Gama e Maria Firmina.

A *Literatura Negra* é uma pós-literatura porque ela sempre fará eco em um Brasil desigual, racista, excludente e preconceituoso que, a despeito de adventos importantes da chamada contemporaneidade, ainda não conseguiu erradicar o analfabetismo, a pobreza, a fome e as profundas assimetrias raciais que fazem da nação brasileira uma das mais desiguais do mundo. A literatura afrodispórica escrita no Brasil constitui-se numa pós-literatura porque a sua presença nas escolas, nas mais diferenciadas instituições culturais, nos saraus, nas esquinas, nas praças desafina o coro dos contentes, apontando para a urgente necessidade de construção de um país isento do racismo em suas mais variadas formas e, por isso, mais democrático e igualitário.

3.10 INCONCLUSÕES... OU TENTANDO FINALIZAR

Diante de tudo que, até aqui, se tentou evidenciar acerca dos currículos da graduação em Letras, seriam eles ainda necessários na formatação em que são apresentados? A França tem seus méritos no que diz respeito à pluralidade das suas escolas. Contudo, não é o país que protagonizou a *Revolução Francesa* que está na vanguarda nesse aspecto. Há outra revolução, dessa feita, no modelo escolar, surgindo neste século XXI, e a Finlândia vem construindo um modelo de escola que tem chamado a atenção do mundo. Lá, os gestores escolares têm a nítida consciência de que é preciso repensar a educação e reprojeter o sistema, para que ele prepare as crianças para o futuro com as competências que são necessárias para o hoje e o amanhã. Eles sabem que ainda há, no país, escolas ensinando à moda antiga, que foi proveitosa no início dos anos 1900 (como a maioria das escolas brasileiras), mas reconhecem

que as necessidades não são mais as mesmas, sendo, por isso, urgente a formatação de uma nova escola adequada ao Século 21. Talvez haja, nesse viés, o contra-argumento de que seja descabido comparar o Brasil com a Finlândia por serem países diferentes. No entanto, vale lembrar que a Finlândia, enfrentou os traumas da fome, guerras, dominação e da miséria até ser levada a descobrir que a educação pública de qualidade é o caminho para quebrar o ciclo da pobreza e da desigualdade. O Brasil pode, sim, tomar essa rota. E por que não? Em artigo intitulado “A receita do modelo educacional finlandês: pense diferente”, Claudia Wellin destaca diversos aspectos históricos que colocaram a Finlândia como um país-referência de educação na atualidade:

A primeira medida foi realizar investimentos pesados no setor de inovação e alta tecnologia”, diz o educador finlandês e então Ministro da Educação, Pasi Sahlberg, observando que a estratégia de sobrevivência da época para superar a crise também envolveu doses de privatizações e um maior grau de liberalização da economia. Ao mesmo tempo, a educação pública de qualidade foi impulsionada como fator-chave na rota para uma nova prosperidade. “Os investimentos no acúmulo e no desenvolvimento do conhecimento foram considerados como uma medida decisiva para o futuro econômico do país, a partir do consenso de que as tecnologias de comunicação e uma economia baseada no saber eram a melhor forma de sair da crise”, acrescenta Sahlberg. A sólida base do sistema já havia sido lançada nos anos 70: a criação de um Estado de bem-estar social deu a todos os cidadãos oportunidades iguais de acesso à educação, formando assim uma incubadora de cérebros que alavancou o crescimento do país. Agora, a recessão dos anos 90 avisava que era chegada a hora de uma revolução ainda mais radical. (WALLIN, 2015).

Diante desse novo contexto, o que farão as escolas brasileiras nesse sentido? Como as matrizes curriculares dos programas de Licenciatura em Letras poderão ser transformadas, a fim de modificar o principal campo que ele conseqüentemente atinge: alunos e alunas das escolas fundamentais e de ensino médio? Não é fácil responder a essa questão, tendo em vista que sua resposta exige uma complexidade. Mais uma vez, é por meio das considerações feitas Jacques Derrida que, talvez, seja possível buscar mecanismos para traçar essa necessária transformação. O caminho não é um dos mais fáceis. Por essa razão, somente o Brasil, se, de fato, desejar, poderá trilhá-lo.

Há muitas formas de buscar saídas para o problemático caso escolar nordestino. Todavia, como esse trabalho não pretende apontar um receituário, paradoxalmente será numa “farmácia” que se tentará estabelecer algumas alternativas. Na obra *A Farmácia de Platão*, Jacques Derrida propõe como questão central do seu questionamento à escrita, tomando como lastro condutor a última parte do diálogo de Fedro, de Platão, consagrada à origem, à história

e ao valor da escrita. Lançando a palavra *fármakon* (que pode significar tanto “veneno” quanto “remédio”) como núcleo de análise, mais uma vez, o teórico apresenta seus indecíveis, encontrados numa série de signos que têm duplo valor, em palavras que admitem um jogo de contradição. No capítulo emblematicamente intitulado “Phármakon”, Derrida explicita a questão:

Voltemos ao texto de Platão, a supor, no entanto, que em nenhum momento o tenhamos deixado. Nele, a palavra *phármakon* é tomada numa cadeia de significações. O jogo desta cadeia parece sistemático. Mas o sistema não é aqui, simplesmente, aquele das intenções do autor conhecido sob o nome de Platão. Esse sistema não é, em primeiro lugar, aquele de um querer-dizer. Comunicações regradas se estabelecem, graças ao jogo da língua, entre diversas funções da palavra e, nela, entre diversos sedimentos ou regiões da cultura. Essas comunicações, esses corredores de sentido, Platão pode por vezes declará-los, clareá-los, neles jogando "voluntariamente" – palavra que colocamos entre aspas porque designa, para permanecer nos limites dessas oposições, apenas um modo de "submissão" às necessidades de uma "língua" dada. Nenhum desses conceitos pode traduzir a relação que visamos aqui. (DERRIDA, 2005, p.43).

Para além das considerações significativas que podem advir da leitura dessa obra, vale aqui trazer uma reflexão que parece oportuna para a discussão que se pretende propor a esta altura da análise. A matriz curricular, que, durante décadas, como se evidenciou, foi utilizada nos cursos de Letras para formatar as mentes dos docentes, chega quase intocável ao século XXI, mostrando não saber exatamente a que veio, tendo em vista que a sua formatação não consegue dar conta das necessidades do Brasil contemporâneo. Na verdade, nunca deu resultado efetivo para a educação dos alunos, a não ser o lamentável objetivo de ter esse conteúdo vomitado nos exames escolares e no extinto vestibular. Naquilo que representa a força da Lei 10.639/2003, essas matrizes funcionaram como verdadeiros “venenos” que mataram as possibilidades de reconhecimento da diversidade étnica nacional, quando disseminou, ao longo de décadas, exclusão e preconceito acerca das representações de um grupo étnico, quando se sabe que a divulgação de obras relativas à alteridade no currículo escolar seriam bastante significativas para a construção de imagens diferenciadas da memória nacional brasileira. Dessa feita, uma nova formatação curricular pode ser conduzida na tentativa de, se ao menos não servir para o remédio que fará às mentes livrar-se dos males que foram sistematicamente causados, pelo menos, tornar-se prevenção para que outros males, dessa ordem, não tomem as consciências de novos alunos desse novo século.

Nenhuma mudança no interior de um sistema já moldado para reproduzir determinadas práticas, é fácil nem ocorre de forma tranquila. Há de haver resistências. Mas não é

impossível. Nesse sentido, a Universidade Federal de Minas Gerais vem contribuindo de forma significativa com os seus exemplos no sentido de um resgate e valorização da memória etnicorracial brasileira. No Programa intitulado “Formação Transversal em Saberes Tradicionais”, as disciplinas, “Arquitetura e cosmociência Xacriabá”, com carga horária de 90h/aula, e “O livro vivo Huni Kuin: narrativas, plantas e imagens”, com carga horária de 60h/aula, serão, neste ano de 2015, ministradas na instituição. A primeira será oferecida pelas mestras Lourdes Evarista e Libertina Ferro, da aldeia Xacriabá de Caatinginha, da Reserva de São João das Missões, no Norte de Minas Gerais e “[...] tratará da espacialidade Xacriabá e sua cosmociência, com base na construção de uma casa de barro no Campus Pampulha, sendo que arte da pintura de toá, feita sobre a superfície interna e externa das construções, também será abordada”. A segunda, por sua vez, será ministrada pelo linguista Joaquim Maná Kaxinawá, pelo pajé Dua Bussê, pelo cineasta Zezinho Yube e pela mestra do Kene (desenho) Maria Carlos da Silva Kaxinawá e abordará “[...] a língua Hãtxa Kuĩ (“língua verdadeira”), os saberes das plantas medicinais, as formas expressivas do Kene Kuĩ (“desenho verdadeiro”) e o cinema feito pelo povo Huni Kuĩ, do Acre” (UFMG, 2015).

Diante de um mar de monotonia e de repetições no âmbito do sistema educacional universitário do Brasil, a proposta da Universidade Federal de Minas Gerais constitui-se em uma iniciativa louvável, mostrando que a instituição mineira está sensível às novas demandas da sociedade brasileira contemporânea. Com esse exemplo, a UFMG direciona o seu programa educacional para outra proposta, diferente do histórico currículo educacional, que tanto caracterizou a educação brasileira, e que ainda tem, em muitas universidades formadoras de docentes, a sua mais autêntica representação, empreendida basicamente pela “repetição mimética” (da qual falou Bhabha) do modelo civilizatório ocidental, que teve como pressuposto básico excluir tudo aquilo que fosse “estranho”, como apontou Bauman, em relação ao projeto civilizador brasileiro, deixando o outro étnico, no caso, a memória afrodescendente, à parte dessa conquista, o que possibilita compreender os aspectos constitutivos do sinistro modelo civilizatório que existiu, existe; mostrando ainda mostra a sua força – o sistemático apagamento de outras culturas, principalmente a Literatura Afro-brasileira, na sua construção e afirmação, mesmo com a anuência estatal de uma lei que sanciona e exige das comunidades escolar e acadêmica outra postura educacional em combate ao histórico racismo institucional, ainda existente no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face do que se tentou evidenciar acerca da complexidade das forças que apontam a (não)presença da literatura afrodiáspórica brasileira nos espaços ditos oficiais (que têm nas universidades e escolas o seu mais expressivo reduto), é possível pensar que este trabalho que ora finaliza, sem, contudo, fechar a questão, não comporta uma mera “conclusão” definitiva. A rota percorrida em sua feitura convida a um *estágio final provisório* que conclama uma rede de considerações a evidenciar o problema constatado: o racismo institucional que impossibilita a inserção da literatura afro-brasileira nos currículos escolares e, por conseguinte, no cânone literário nacional, rasurando-o e, conseqüentemente, propondo-lhe outra configuração.

A pesquisa explicita os mecanismos históricos que, presentes nas redes oficiais de ensino no Brasil, impossibilitaram aos seus discentes um real conhecimento acerca das obras de arte literárias construídas por autores e autores dos mais diferentes perfis etnicorraciais, ocasionando uma obliteração da memória afrodescendente e de seus mecanismos para afirmação de sua importância enquanto fundadora da nação brasileira. O estudo tentou demonstrar a importância da Lei quando reconhece a lacuna deixada pelo Estado brasileiro e, portanto, da necessidade de ser feita uma necessária reparação histórica no sentido de suplementar um conhecimento literário que, mesmo existindo, foi renegado e excluído.

O trabalho constatou as redes institucionais historicamente constituídas que ainda hoje não permitem a inclusão, nos espaços oficiais, de uma literatura diferenciada que contrarie a ótica excludente que operacionalizou a instituição literária canônica, ao tempo em que excluía as representações que não eram espelho das imagens eurocêntricas, reservando-lhes o lugar do silêncio, da ausência, da estereotipia e da subalternidade, o que levou à criação de um sistema de ensino que oficializou tais configurações e as multiplicou nas mentes e comportamentos dos que a ela tiveram acesso. Isso instalou, no Brasil, um sistema de ensino racista que constituiu a própria razão de ser da educação brasileira. Para reparação do crime gerado, faz-se necessário que o Estado brasileiro, num ato reverso, construa e possibilite a emergência de métodos eficazes de combate ao ato criminoso que o País oficializou e fortaleça medidas que combatam ao racismo institucional, promovendo a “bibliodiversidade”.

Nessa perspectiva, uma das primeiras medidas que a pesquisa evidencia é a disseminação de políticas públicas que contemplem as literaturas de escritoras e escritores afrorreferenciados e, com isso, a possibilidade da emergência de programas escolares mais próximos da realidade nas salas de aula de uma região caracterizada por pessoas

afrodescendentes, o que leva a uma “implosão” dos ementários dos Cursos de Letras das universidades mencionadas e a necessidade de uma profunda modificação em suas diretrizes, ainda fundamentadas em uma educação literária periódico-evolutiva, conteudística, excludente e racializada, o que promoveria um conseqüente arejamento nas ideias e práticas escolares da Região Nordeste, ainda marcada por profundas desigualdades.

A pesquisa assinalou o poder da mídia racista brasileira que, ao eleger determinadas representações para configurar como “modelos de alteridade”, está, na verdade, confirmando uma exclusão sob o manto de *expressão da diversidade* desde que esse “diverso” não desloque os lugares de poder e prestígio já historicamente hierarquizados, como se verificou nas obras de Jorge Amado que, a pretexto de dar visibilidade aos afro-baianos por meio da literatura produzida por um escritor não negro, e reproduzida nos cinemas e TVs, reedita os afrodescendentes em seus “devidos lugares”, sem a problematização necessária à reversão e alteração do “jogo” hierarquicamente racializado. Para a desconstrução dessa prática, torna-se imperioso o investimento, por parte de diferentes grupos e atores sociais, na chamada mídia alternativa de temática afrocentrada, na qual é possível a construção e divulgação de imagens outras relativas aos grupos historicamente marginalizados e discriminados.

O trabalho acentua a performatividade de autores e autoras afrodiáspóricos na contemporaneidade brasileira, sepultando a ideia de insuficiência e/ou inexistência de uma literatura afrorreferenciada que tem nas vozes de José Carlos Limeira e Cidinha da Silva alguns dos seus expoentes a produzir uma literatura viva, dinâmica, significativa e altamente em consonância com as demandas da nação brasileira, sem perder de vista a denúncia da exclusão a ela perpetrada no decorrer da história brasileira.

Por fim, o trabalho destacou algumas práticas acadêmicas que tentam deslocar o currículo tradicional e engessado para outra estruturalidade mais maleável e atenta às demandas da contemporaneidade. Sendo verdade que as matrizes curriculares analisadas fazem parte dos programas dos cursos de Letras nas universidades públicas, é mister que esses fluxogramas, ao serem reelaborados no que concerne ao ensino de literatura, procurem contemplar as representações dos diversificados públicos que fazem parte da Região Nordeste, onde essas instituições estão localizadas. Reconhecendo a literatura afrodiáspórica produzida no Brasil como um “instrumento” a instabilizar a ordem estabelecida, o trabalho reconhece essa forma de representação como uma *Pós-literatura* a reproduzir a irremediável crise que se instala no cânone nacional, haja vista que a sua inserção sempre apontará para uma insuspeitável incompletude representativa. Ao reconhecer a complexidade que envolve o tema em análise, o trabalho evidencia a importância de todos os setores sociais no combate ao racismo

institucional, quando destaca a necessidade de que os diferentes atores que compõem a estrutura sociocultural brasileira se esforcem para banir um mal que tem destruído pessoas e promovido uma das maiores desigualdades na história do Brasil. Aqueles que se negarem a contribuir para o desaparecimento desse ilícito na nação brasileira precisam ser devidamente responsabilizados e devidamente criminalizados.

Embora a Lei 10.639/2003 tenha sido aprovada há treze anos, ainda são mínimos ou quase inexistentes os impactos que ela tem causado nos ensino fundamental e médio, tal qual preconiza o comando jurídico, conforme foi apontada, nos estudos aqui desenvolvidos, a ínfima presença da referida temática nos cursos superiores das universidades aqui analisadas. Ademais, a simples referência, nos ementários dos cursos de Letras dessas instituições, de um tópico acerca da literatura afro-brasileira não garante que o discurso, explicitado ao longo do semestre por um determinado docente, trará noções de pertencimento aos grupos afrodescendentes historicamente marginalizados, tendo em vista as condições do referido docente para lecionar a disciplina.

Mesmo o texto da Lei reconhecendo que os afro-brasileiros, descendentes dos africanos aqui escravizados, tenham sido os principais responsáveis pela construção da cultura brasileira, seja na música, arquitetura, dança, culinária, literatura, entre tantas outras marcas identitárias, constata-se que, nessas universidades nordestinas, os alunos em geral, e os afrodescendentes, em particular, têm sido impedidos de terem acesso à educação que explicita essa relevância étnicorracial. Sendo verdade que a simples aprovação de uma lei não significa, de imediato, a existência de políticas prontas para a sua plena efetivação, também é verdade que quando os órgãos institucionais não cumprem o seu papel, a emergência de uma plena cidadania para todos, torna-se ainda mais difícil. Nesse sentido, o trabalho também detectou que há, no âmbito jurídico brasileiro, a tradição de leis que não têm sua plena eficácia, constatando que, se leis que tentam, de modo genérico, democratizar o Brasil, encontram dificuldades no âmbito nacional por conta de práticas colonialistas seculares que insistem em manter privilégios para poucos, isso torna-se muito mais problemático quando do advento de leis específicas, como a 10.639/2003 que, pautadas em discursos reparatórios, objetivam promover a igualdade entre grupos étnicos que foram marginalizados ao longo da constituição de nossa história.

Inseridas no âmbito da diversidade, a literatura afro-brasileira aparece nesses ementários sem incomodar a estrutura universitária e sem fazer a devida diferença; são inseridos nos programas sem reverter os alicerces já estabelecidos. E a tão esperada *virada cultural* não passa de competente jogada de poder na qual se oficializa mais um apagamento

étnicorracial. Assim, discurso racial, travestido nas roupas da diversidade, tem revelado, nos ementários analisados um velho truque insistentemente repetido pelo discurso dominante: apresenta a diferença sem conceder-lhe a importância que ela necessita, numa reedição histórica de um fascínio e repúdio à memória afro-brasileira. A pesquisa tenta destacar que desarticular os principais discursos disseminados no País, ao longo da sua excludente história, que se opõem ao estabelecimento de medidas efetivamente reparatórias no território nacional, é tarefa de todos os que estão comprometidos com a construção de uma nação brasileira efetivamente democrática e que tem na Universidade pública sua principal aliada. O discurso competente, disseminado oficialmente, diz reparar, mas reinsere *o mesmo*, em diferença, sem fazer a devida reparação.

A pesquisa constatou que o longo processo escravocrata no Brasil criou verdades acerca dos grupos de africanos que sofreram os males da escravidão, inserindo-os em um lugar de desqualificação na própria história nacional, lançando-os no limbo da civilização, o que promoveu uma série de práticas discriminatórias e racistas vista como gestos naturais. Por conseguinte, o período pós-abolição não significou reparação aos grupos que foram espoliados e oprimidos pela lógica do próprio sistema escravocrata. As marcas indelévels dessa atitude histórica disseminaram diversas adjetivações aos grupos afrodescendentes, marcas depreciativas que, naturalizadas em todos os setores nacionais, espriam-se, também, no próprio Judiciário brasileiro, criando e formatando mentes que, inconscientemente expressando o racismo velado, veem nesses grupos referenciados pessoas desprovidas de grande relevância e que, por isso, podem ter seus direitos postergados e até mesmo negados, em que pese a Constituição garantir direitos iguais para todos e a Lei 10.639/2003 estabelecer como marco obrigatório o ensino da literatura afro-descendente nas escolas brasileiras.

As universidades e escolas são formadas por docentes que tiveram suas mentalidades construídas no caldo da cultura nacional, eivada de estereótipos, preconceitos, discriminações, racismo e exclusão. Com efeito, é fato que muitos gestores, diretores, professores e toda a rede escolar estejam, sem se dar conta, agindo discriminatoriamente, pensando estar fazendo o seu trabalho burocrático e crendo piamente que toda essa complexidade do procedimento para a inserção da literatura negra nas escolas seja mesmo parte da estrutura legal brasileira e que, um dia, sem que haja uma severa insistência nesse processo, a tal temática racial, será implantada nas escolas do Brasil. Nesse sentido, os programas dos cursos de Letras das universidades aqui avaliadas, estão promovendo, “inconscientemente”, um racismo intistucional, consubstanciados em danos de toda parte para os futuros docentes dos cursos de Letras e, conseqüentemente, para os seus futuros alunos.

A pesquisa constatou que a premente inserção da literatura afro-brasileira nos currículos escolares não se trata apenas de uma mera reparação histórica para com esses grupos historicamente marginalizados, mas impõe-se como um imperativo que deve levar o Estado a construir urgentemente políticas públicas específicas a esses grupos, para que, num futuro não muito distante, possa-se garantir o ensino da memória afrodescendente em toda a rede educacional brasileira, sob pena de serem definitivamente excluídas marcas profundas daquilo que se convencionou chamar *identidade nacional*, tão explicitada nas formas de ser e viver dos afrodescendentes no Brasil.

REFERÊNCIAS

- A CARTA de Pero Vaz de Caminha. Disponível em: <www.culturabrasil.org/carta.htm. Acesso em: 17.set.2013>.
- AÇÃO Civil Pública nº. 001.07.074.696-7. Conselho Nacional do Ministério Público. Processo CNMP nº.421/2008-4. Disponível em: < http://s.conjur.com.br/dl/Decisao_CNMP_racial.pdf >. Acesso em: 2.ago.2013.
- ALAGOAS. Poder Judiciário de Alagoas. Tribunal de Justiça do Estado de Alagoas. Consulta de processos. Disponível em: < <http://www2.tjal.jus.br/cpopg/show.do?processo.codigo=010009H0Z0000&processo.foro=1>>. Acesso em: 1º jun. 2013.
- ALEXY, Robert. *Teoria dos direitos fundamentais*. 2.ed. Tradução de Virgílio Afonso da Silva. São Paulo: Malheiros, 2011.
- AMADO, Jorge. *Bahia de Todos os Santos: Guia das ruas e dos mistérios da Cidade do Salvador*. São Paulo: Martins, 1945.
- AMADO, Jorge. *Jubiabá*. Rio de Janeiro, Record, 1982.
- AMADO, Jorge. *Tenda dos Milagres*. 5. ed. São Paulo: Martins, 1970.
- AMADO, Jorge [Prefácio] In: VERGER, Pierre. *Retratos da Bahia*. Salvador: Corrupio, 1982.
- AMISTAD. Direção e produção de Steven Spielberg. USA, 1997, 1 DVD.
- ANDERSON, Benedict. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- APPIAH, Kwame Anthony. *Na casa de meu pai: a África na filosofia da cultura*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1997.
- ARAÚJO, Nadia; BARRETO, Vanda. *Trabalho e desigualdades raciais: negros e brancos no mercado de trabalho de Salvador*. Salvador: EdUFBA, 2007.
- AS MELHORES universidades do Brasil, segundo o MEC. Disponível em: < <http://exame.abril.com.br/carreira/noticias/as-melhores-universidades-do-brasil-segundo-o-mec> >. Acesso em: 14.ago.2015.
- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 6023: Informação e documentação – Referências – Elaboração*. Rio de Janeiro, ago. 2008.
- BACHARAN, Nicole. *Histoire des noires américains: questions au XX^e siècle*. Paris: Editions Complexe, 1994.
- BACHARAN, Nicole. *Histoire des noires américains: des champs de coton à la Maison Blanche*. Paris : Editions du Panama, 2008.
- BALIBAR, Etienne. *Violence, idealité e cruauté*. Paris: Galilée, 1997.
- BADINTER, Elizabeth. *XY: sobre a identidade masculina*. Tradução de Maria Inez Duque Estrada. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.
- BARROSO, Ari. Isto aqui o que é? In: CHEDIAK, Almir. *Songbook de Ari Barroso*. Rio de Janeiro: Lumiar, 1994. 2v. p.87.
- BAUMAN, Zygmunt. *O mal-estar da pós-modernidade*. Tradução de Mauro Gama. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

- BAUMAN, Zigmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Tradução Marcos Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BEYRIE, Jacques. *Qu'est-ce qu'une littérature nationale? Ecriture, idnetité, pouvoir en Espagne*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 1994.
- BHABHA, Homi. K. *O local da cultura*. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renata Gonçalves. Belo Horizonte: EdUFMG, 1998.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. 7.ed. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BOBBIO, Norberto. *O positivismo jurídico: lições de filosofia do direito*. Tradução de Márcio Pugliesi. São Paulo: Ícone, 2006.
- BONNICI, Tomas. O cânone literário e a crítica literária: o debate entre a exclusão e a inclusão. In: BONNICI, Tomas et al. (Org.). *Margens invisíveis: tensões entre teorias, crítica e história da literatura*. Maringá: Eduem, 2001. p.102-125.
- BONZATTO, Eduardo Antonio. *Aspectos da história da África, da diáspora africana e da escravidão, sob a perspectiva do poder eurocêntrico*. São Paulo: Ícone, 2011.
- BOSI, Alfredo (Org.). *Cultura brasileira: temas e situações*. São Paulo: Ática, 1992.
- BOSI, Alfredo. *A literatura brasileira. O Modernismo (1916-1945)*. São Paulo: Cultrix, v.VI, 1985.
- BOSI, Alfredo. *História concisa da literatura brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1990.
- BOSI, Alfredo. *O pré-modernismo*. São Paulo: Cultrix, 1994.
- BOUKARI-YABARA, Amzat. *Africa unite!(une histoire du panafricanisme)*. Paris: Editions La Découverte, 2014.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Governo Federal. *Lei 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. Brasília, 2003.
- BRASIL. Governo Federal. *Lei 10.639/2003*. 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. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/lei10639.pdf> >. Acesso em: 3 out. 2015.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Programa nacional Biblioteca na Escola. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=comcontent&view=article&id=12368:programa-nacional-biblioteca-da-escola&catid=309:programa-nacional-biblioteca-da-escola&Itemid=574> >. Acesso em: 2 abr.2014.
- BRASIL. *A primeira Constituição brasileira: constituição política do Império do Brasil (1824)*. 2012. Disponível em: < http://escoladegestores.mec.gov.br/site/8-biblioteca/pdf/int_const.pdf >. Acesso em: 2 ago.2014.
- BRASIL. Governo Federal. *Decreto-Lei nº 7967, de 18 de setembro de 1945*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1937-1946/Del7967.htm >. Acesso em: 26.nov.2014.

- BRASIL. Governo federal. *Lei nº 12.288/2010*: Estatuto da Igualdade Racial, de 20 de julho de 2010. Brasília, 2010.
- BROSSEAU, Marc. Geografia e literatura. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Org.). *Literatura, música e espaço*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2007. p. 19-37.
- BRUNSCHWIG, Henri. *Le partage de l'Afrique noir: questions d'histoire*. Paris: Flammarion, 1999.
- CAMARGO, Oswaldo de. *Literatura negra*. Disponível em: < <http://www.portalafro.com.br/literatura/oswaldo/oswaldo.htm>. Acesso em 02.set.2012 >. Acesso em: 3 ago. 2014.
- CAMPOS, Haroldo de. *O seqüestro do Barroco na formação da literatura brasileira*. Salvador: Fundação Casa de Jorge Amado, 1989.
- CANDIDO, Antonio. *Formação da literatura brasileira: momentos decisivos*. Belo horizonte: Itatiaia, 2000. 2v.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: _____. *Vários escritos*. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004. p.169-190.
- CARDOSO, Edson Lopes. *A propósito de Caçadas de Pedrinho*. 2011. Disponível em: < <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/dossie-monteiro-lobato/8948-a-proposito-de-cacadas-de-pedrinho> >. Acesso em: 30 maio 2014.
- CARNEIRO, Édison. A situação dos negros no Brasil. In: ESTUDOS Afro-Brasileiros: trabalhos apresentados no 1º Congresso Afro-Brasileiro reunido no Recife, em 1934. Rio de Janeiro: Ariel, 1992. p.43-64.
- CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem: a elite política imperial*. 2.ed. Rio de Janeiro: EdUFRJ, 1996.
- CASHMORE, Ellis. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. Tradução de Dinah Jleve. São Paulo: Summus, 2000.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. 5.ed. Tradução de Guy Renaud. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- CASTORIADIS, Cornelius. Papel das significações imaginárias. In: _____. *A instituição imaginária da sociedade*. Rio e Janeiro: Paz e Terra, 1982. p.171-186.
- CESAR, Chico [Prefácio]. In: SILVA, Cidinha da. *Os nove pentes d'África*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- CESAR, Maria Rita de Assis. “Pensar a educação depois de Foucault”. *Revista Cult*. Disponível em: < <http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/pensar-a-educacao-depois-de-foucault/> >. Acesso em: 7 abr.2015.
- CEZARIO, Leandro Fazollo. *A estrutura jurídica no Brasil colonial: criação, ordenação e implementação*. 2011. Disponível em: < http://www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7088 >. Acesso em: 8 ago. 2015.
- CHALAYE, Sylvie. *Du noir au nègre: l'image du noir au théâtre – de Marguerite de Navarre à Jean Genet (1550-1960)*. Paris: Editions L'Harmattan, 1998.
- CHASTANET, Monique; CHRETIEN, Jean-Pierre. *Entre parole et l'écrit: contributions à l'histoire de l'Afrique en hommage à Claude-Hélène Perrot*. Paris: Editions Karthala, 2008.
- CHATERJEE, Partha. Comunidade imaginada por quem?. In: BALAKRISHNAN, Gopal (Org.). *Um mapa da questão nacional*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000. p.227-238.

CHEVALLIER, Mariele; BOUREL, Guillaume. *Dictionnaire d'Histoire contemporaine*. Paris: Hatier, 2010.

CHAUÍ, Marilena. Discurso proferido em *Aula Inaugural*, ministrada nas Faculdades de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo, 10 de março de 1993. Xerocopiado.

CORRÊA FILHO, Cezário. *Humor, racismo e julgamento: ou sobre como se processa a ideia de racismo no Judiciário brasileiro*. 2014. Disponível em: < <http://portais.tjce.jus.br/esmec/wp-content/uploads/2011/06/humor-racismo-e-julgamento-artigo-para-esmec.pdf> >. Acesso em: 5 nov.2014.

COUTINHO, Afrânio. *A literatura no Brasil*. Vol; I a VI. Rio de Janeiro: José Olympio, 1986.

_____, Afrânio. *Conceito de literatura brasileira*. 2. ed. Rio de Janeiro: Livro de Ouro, 1968.

_____, Afrânio. *As formas de literatura brasileira*. Rio de Janeiro, Bloch, 1984.

_____, Afrânio. *Crítica e teoria literária*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1987.

CORREIA, Marcus Oriane Gonçalves. *Teoria geral do processo*. São Paulo: Saraiva, 2009.

CORNEVIN, Robert. *Histoire de l'Afrique* (tome I – des origines au XVI^e siècle). Paris : Payot, 1967.

COSTA, Jurandir Freire. *A inocência e o vício: estudos sobre o homoerotismo*. Rio de Janeiro: Relume-Dumerá, 1992.

CRIOLA: políticas públicas para mulheres negras – defesa, monitoramento e avaliação. 2010. Disponível em: < http://www.criola.org.br/pdfs/publicacoes/Livreto1_Politicass.pdf >. Acesso em: 9 jan.2013.

CRUZ, Adélcio de Sousa. Questões sobre o ensino de literatura afro-brasileira na escola. In: SILVA, Cidinha da (Org.). *Africanidades e relações raciais: insumos para políticas públicas na área do livro, literatura e bibliotecas no Brasil*. Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2014. p.211-222.

CUTI, Luiz Silva. Quem tem medo da palavra negro? *Revista Matriz: uma revista de arte negra*. Porto Alegre: Grupo Caixa Preta, 2010.

DALCASTAGNÉ, Regina. Por que precisamos de escritoras e escritores negros? In: SILVA, Cidinha (Org.). *Africanidades e relações raciais*. Brasília, DF: Fundação Cultural Palmares, 2014. p.66-69.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2009.

DERRIDA, Jacques. *A farmácia de Platão*. 3.ed. Tradução de Rogério Costa. São Paulo: Iluminuras, 2005.

DUARTE, Eduardo de Assis. Literatura Afro-brasileira: um conceito em construção. In: DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011. p.32-51.

DUARTE, Eduardo de Assis. *Literatura e afrodescendência*. Disponível em: < <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/data1/artigos/artigoeduardoafrodescendencias.pdf> >. Acesso em: 7 out.2012.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Orgs.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2011, 4v.

DUARTE, Eduardo Assis. Maria Firmina dos Reis e os primórdios da literatura afro-brasileira. Posfácio. In: REIS, Maria Firmina dos. *Úrsula*. Belo Horizonte: PUC Minas, 2009. p.264-279.

DUARTE, Eduardo Assis. *Mulheres marcadas: literatura, gênero, etnicidade*. Disponível em: < http://www.uel.br/pos/letras/terraroja/g_pdf/vol17A/TRvol17Aa.pdf >. Acesso em: 2 maio 2014.

DUARTE, Eduardo de Assis; FONSECA, Maria Nazareth Soares (Org.). *Literatura e afrodescendência no Brasil: antologia crítica*. Belo Horizonte: UFMG, 2011.

DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário: introdução à arquetipologia geral*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

EAGLETON, Terry. *As ilusões do pós-modernismo*. Tradução de Elisabeth Barbosa. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

ESPECIALISTA diz a novos juízes que racismo está enraizado na sociedade brasileira. Disponível em: < <http://stj.jusbrasil.com.br/noticias/112077286/especialista-diz-a-novos-juizes-que-racismo-esta-enraizado-na-sociedade-brasileira> >. Acesso em: 7 nov.2014.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Ed. Ulisseia, 2014.

FÁVERO, Maria de Lourdes de Albuquerque. *A universidade no Brasil: das origens à Reforma Universitária de 1968*. 2006. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/er/n28/a03n28>>. Acesso em: 23 abr.2015.

FERNANDES, Carlos Eduardo Albuquerque. *Configurações do desejo homoerótico na constística brasileira do Século XX: Interculturalidade*. 201f. Dissertação (Mestrado em Literatura)- Universidade Estadual da Paraíba, João pessoa, 2012.

FERREIRA, Gil Baptista. *Comunicação, media e identidade: intersubjetividade e dinâmicas de reconhecimento nas sociedades modernas*. Lisboa: Ed. Colibri, 2009.

FIALHO, Nadia Hage. *Educação superior no Brasil: universidades estaduais à deriva?* 2011. Disponível em:< <http://www.uneb.br/gestec/files/2011/10/Artigo-Educa%C3%A7%C3%A3o-Superior-no-Brasil-universidades-estaduais-%C3%A0-deriva-30out201115.pdf>>. Acesso em 9 jan.2014.

FIALHO, Denise da Silva; FIDELES, Laura Lopes. As primeiras faculdades de Letras no Brasil. *Revista HELB* (História do Ensino de Línguas no Brasil), ano 2, n. 2, 2008. Disponível em: < http://www.helb.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=106:as-primeiras-faculdades-de-letras-no-brasil&catid=1080:ano-2-no-02-12008&Itemid=11 >. Acesso em: 2 abr.2015.

FIORIN, José Luiz. A criação dos cursos de Letras no Brasil e as primeiras orientações da pesquisa lingüística universitária. *Revista Língua e Letras: Dossiê: um olhar na ciência lingüística*, v.7, n.12, 1º.sem. 2006. p.11-25. Disponível: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/linguaseletras/article/viewFile/887/752> >. Acesso em: 24 abr.2015..

FOGGETTI, Maria Janaína. *Presença da literatura afro-brasileira na pós-graduação*. v.17, 2009. Disponível em: < http://www.uel.br/pos/letras/terraroja/g_pdf/vol17A/TRvol17Ab.pdf >. Acesso em: 2 jun.2015.

- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. 6.ed. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2000.
- FOUCAULT, Michel. *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. Tradução de Salma Tannus Muchail. 8.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- FOUCAULT, Michel. *A verdade e as formas jurídicas*. 3. ed. Trad. Roberto Machado e Eduardo Jardins Morais. Rio de Janeiro: Nau, 2003.
- FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. 15.ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.
- FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 2.ed. Tradução de Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FOGGETTI, Maria Janaína. *Presença da literatura afro-brasileira na pós-graduação*. Disponível em: < http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17A/TRvol17Ab.pdf >. Acesso em: 2 jun.2015.
- FRANCA FILHO, Marcilio Toscano. Quando Têmis encontra Calíope: o direito e as propostas de Ítalo Calvino para o segundo milênio. In: CORREIA, Fernando Alves et al. *História e política: entre memórias e ideias*. Portugal: Coimbra Editora, 2012. p.65-87.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Sobre educação: diálogos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREUD, Sigmund. *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud*. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu. Rio de Janeiro: Edições Standard, 1978.
- FREYRE, Gilberto. *Casa-Grande e Senzala*. 43.ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- FREYRE, Gilberto. O escravo negro na vida sexual e de família do brasileiro (continuação). In: _____. *Casa-Grande e Senzala*. Rio de Janeiro: Record, 2001. p.510-524.
- GAMA, Luís. *Trovas burlescas*. São Paulo: Editora Três, 1974.
- GIDDENS, Anthony. *Sociologia*. Tradução de Sandra Regina Netz. 4.4d. Porto Alegre: Editora 34; São Paulo: UCAM/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GILROY, Paul. *O Atlântico Negro: Modernidade e dupla consciência*. Rio de Janeiro: Editora 34; São Paulo: UCAM/Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.
- GINZBURG, Jaime. *Critica em tempos de violência*. Tese (Livre-docência em Literatura Brasileira)-Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, 2010. Disponível em: < https://joacamillopenna.files.wordpress.com/2015/03/tese-de-livre-cvdocencia-jaime-ginzburg-a_copy.pdf >. Aceso em: 5 maio 2014.
- GOMES, Flávio dos Santos. Sonhando com a terra, construindo a cidadania. In.: PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla Bassanozi (Orgs.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p.447-467.
- GONÇALVES, Ana Maria. *Um defeito de cor*. Rio de Janeiro: Record, 2006.
- GONNIN, Gilbert; PERROT, Claude Hélène. *Souces orales de l'histoire orales de l'histoire de l'Afrique*. Paris : CNRS Editions, 1993.
- GUATARRI, Felix; ROLNIK, Suely. *Micropolíticas: cartografias do desejo*. 9.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.
- GUÉNOUN, Denis. *Actions et acteurs*. Paris: Belin, 2005.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTEY, Lynn (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

- GUIMARÃES, Maria José Bacelar. *Empresário procura mulher jovem, morena, bonita e sensual...*: explorando o anúncio de estrangeiros. Salvador: EdUFBA, 2004.
- HALL, Stuart. *Da Diáspora: identidades e mediações culturais*. In: SOVIK, Liv (Org.). Tradução de Adelaine La Guardia Resende et al. Belo Horizonte: EdUFMG, 2003. p.53-75.
- HEBRARD, Jean; CHARTIER, Anne-Marie. *Discours sur la lecture (1880-2000)*. Paris: Fayard, 2007.
- HEYMANN, Luciana Quillet. *O “devoir de mémoire” na França contemporânea: entre a memória, história, legislação e direitos*. Rio de Janeiro: Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC) da Fundação Getúlio Vargas. III Seminário PRONEX “Cidadania e direitos”, 2006. Disponível em: < http://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arq/1685.pdf >. Acesso em: 8 set. 2013.
- HOFBAUER, Andreas. Raça, cultura e identidade e o racismo à brasileira. In: BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção et al. *De preto afro-descendente: trajetos de pesquisa sobre negro, cultura negra e relações étnico-raciais no Brasil*. São Carlos: EdUFSCAR, 2003. p.51-68.
- HOLLANDA, Sérgio Buarque de. *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio, 1994.
- IHERING, Rudolf Von. *A luta pelo direito*. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.
- ILIFFE, John. *Les africains histoire d'un continent*. Paris: Flammarion, 2000.
- JAMBEIRO, Othon. *A TV no Brasil do século XX*. Salvador: EdUFBA, 2001.
- JAMBEIRO, Othon. Telenovelas: vendendo ilusões. In: _____. *A TV no Brasil do século XX*. Salvador: EdUFBA, 2001. p.118-121.
- JAMESON, Frederic. Pós-modernidade e sociedade de consumo. In: MONTERO, Paula; COMIN, Álvaro. *Mão e contramão: e outros ensaios contemporâneos*. São Paulo: Globo, 2009. p.289-314.
- JAMESON, Frederic. Sobre os Estudos de Cultura. In: *Novos Estudos*, CEBRAP, nº 39, jul/1994, p.11-48.
- KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.
- KATZ, Jonathan Ned. *A invenção da homossexualidade*. Tradução de Clara Fernandes. Rio de Janeiro: Ediouro, 1996.
- LACERDA, João Baptista. *Sobre os mestiços no Brasil*. Congresso Universal das Raças. Rio de Janeiro, 1911.
- LEAHY-DIOS, Cyana. *Educação como metáfora social: desvios e rumos*. Niterói: EdUFF, 2000.
- LEHER, Roberto. Grandes grupos econômicos estão ditando a formação de crianças e jovens brasileiros. *Brasil de fato: uma visão popular do Brasil e do mundo*. Disponível em:<<http://www.brasildefato.com.br/node/32359>>. Acesso em: 03.set.2015.
- LEITE, Dante Moreira. *O caráter nacional brasileiro: história de uma ideologia*. 6.ed. São Paulo: Unesp, 2002.
- LIMEIRA, José Carlos. *Atabaques*. Rio de Janeiro: Editora dos Autores, 1983.
- LIMEIRA, José Carlos. *Negras intenções*. Rio de Janeiro: Editora dos Autores, 2003.
- LIMEIRA, José Carlos. *Poemas*. 2001, 2002, 2004 e 2005. Disponível em: < <http://brazilianmusic.com/aabc/literature/palmares/limeira.html> >. Acesso em: 2 jul. 2012.

- LIMEIRA, José Carlos; SEMOG, Éle. *O arco-íris negro*. Rio de Janeiro: Ed dos Autores, 1978.
- LOPES, José Reinaldo de Lima. *O direito na história*. 3.ed. São Paulo: Ática, 2008.
- LOPES, Nei. *Enciclopédia brasileira da diáspora africana*. São Paulo: Selo Negro, 2004.
- MAGGIE, Yvone. Prefácio. In: KAMEL, Ali. *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar numa nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.p.09-13.
- MARACAJÁ, Mirna Agra. *Obscenidade do abandono: a devastação feminina em Marilene Felinto*. 2010. 154f. Dissertação (Mestrado em Literatura e Interculturalidade)-Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2010.
- MARGARIDO, Alfredo. *Estudos sobre literaturas das nações africanas de língua portuguesa*. Lisboa: A Regra do Jogo, 1980.
- MATOS, Gregório de. [Poesia]. In: AMADO, James (Org.). *Crônicas do viver baiano seiscientista*. Rio de Janeiro: Record, 1999. p.98-125.
- MATTOS, Gregório de. In: AMADO, James (Org.). Indo o poeta passear na Ilha de Cajaíba, encontrou, lavando roupa a mulata Annica e lhe fez este romance. *Crônicas do viver baiano seiscientista*. Rio de Janeiro: Record, 1999. p.53-87.
- MATOS, Gregório de. Pondera agora com mais atenção a formosura de D. Ângela. In: AMADO, James. (Org.). *Crônicas do viver baiano seiscientista*. Rio de Janeiro: Record, 1999. p.32-55.
- MATTOS, Regiane Augusto de. *História e cultura afro-brasileira*. 2.ed. São Paulo: Contexto, 2011.
- M'BOW, M. Amadou Mahtar. Prefácio. In:> _____. *História geral da África, I: metodologia e pré-história da África*. 2.ed. Brasília: UNESCO, 2010. p. XXII.
- MENDES, Roberto. *Só se vê na Bahia*. Disponível em: < <http://letras.mus.br/robertomendes/1144688/>>. Acesso em: 22 fev. 2013.
- MINTZ, Sidney; PRICE, Richard. *O nascimento da cultura afro-americana: uma perspectiva antropológica*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Pallas-Universidade Cândido Mendes, 2003.
- MONGA, Célestin. *Nihilisme et négritude: les arts de vivre en Afrique*. Paris: Presses Universitaires de France, 2009.
- NASCIMENTO, Evando. *Derrida e a literatura: "notas" de literatura e filosofia nos textos da desconstrução*. Rio de Janeiro: EdUFF, 1999.
- NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. *O Império e as primeiras tentativas de organização da educação nacional: 1882-1889*. Série Navegando na história da educação brasileira. 2006. Disponível em: <http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/periodo_imperialintro.html>. Acesso em: 3 mar. 2014.
- NAVES, Rubens. Novas possibilidades para o exercício da cidadania. In: PINSKI, Jaime; PINSKI, Carla Bassanazi (Org.). *História da cidadania*. São Paulo: Contexto, 2003. p.563-583.
- NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

NISKIER, Arnaldo. *Ensino da Literatura precisa ser reformulado, dizem debatedores*. Portal digital Câmara notícias (educação e cultura) Brasília, 2015. Disponível em: < <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/EDUCACAO-E-CULTURA/497986-ENSINO-DA-LITERATURA-PRECISA-SER-REFORMULADO,-DIZEM-DEBATEDORES.html> >. Acesso em: 27 out. 2015.

NOA, Francisco. As falas das vozes desocultas: a literatura como restituição. In: CALVES, Charlotte et al (Org.). *África-Brasil: caminhos da língua portuguesa*. Campinas: EdUNICAMP, 2009. p.85-100.

OLINTO, Heidrun Krieger; SCHOLLAMMER, Karl Erik. Literatura e crítica: diálogos des/encontrados. In: _____. *Literatura e crítica* (Orgs.). Rio de Janeiro: 7Letras, 2009. p.173-196.

OLIVEIRA, Alessandra. Uefs precisa de mais de R\$ 9 mi no orçamento para não parar. *A Tarde*, Salvador, 5 out. 2015. Disponível em: < <http://atarde.uol.com.br/educacao/noticias/1717202-uefs-precisa-de-mais-r-9-mi-no-orcamento-para-nao-parar>>. Acesso em: 10 out. 2015.

OLIVEIRA, Eduardo Davi de. Conceito de africanidades. 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 Palmares, 2014. p.54-91.

PAGEAUX, Daniel-Henri. *Littérature & espaces: actes du XXX^e Congrès de la Société française de Littérature Générale et Comparée (SFLGC)*. Paris : Presses Universitaires de Limoges, 2001.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERRONE-MOISÉS, Leyla. *Vira e mexe, nacionalismo: paradoxos do nacionalismo literário*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

PIERSON, Donald. *Branços e pretos na Bahia: estudo e contacto racial*. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1945.

POUTIGNAT, Philip; STREIFF-FENART, Jocelyne. *Teorias da etnicidade*. Tradução de Élcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

PRANDI, Reginaldo. Intolerância: monoteísmo versus politeísmo nas relações entre as religiões afro-brasileiras e o pentecostalismo: uma explicação adicional. In: FUNES, Eurípedes et al (Org.). *África-Brasil-Portugal: história e ensino de história*. Fortaleza: EdUFC, 2010.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. *Revista Estudos Avançados: o negro no Brasil*, São Paulo, EdUSP, n.50, v.18, p.161-193, jan./abr.2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (Org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aire: CLACSO, 2005. p. 227-278.

RANCIÈRE, Jacques. *Políticas da escrita*. Tradução de Raquel Ramallete et al. Rio de Janeiro: Editora 34, 1995.

REALE, Miguel. Das regras jurídicas quanto à imperatividade. In: _____. *Lições preliminares de direito*. São Paulo: Saraiva, 2009.

REALE, Miguel. *Lições preliminares de direito*. 27.ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

RIBEIRO, Esmeralda; BARBOSA, Márcio (Org.). *Cadernos negros: melhores poemas*. São Paulo: Quilombhoje, 2000.

RICOEUR, Paul. *A memória, a história e o esquecimento*. Tradução de Alain François et al. Campinas: EdUNICAMP, 2007.

RIO DE JANEIRO. Decreto nº 1.331-A, de 17 de Fevereiro de 1854. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primario e secundario do Municipio da Côrte. Disponível em: < http://www.bvs-sp.fsp.usp.br:8080/html/pt/paginas/guia/i_anexo.htm >. Acesso em: 30 mar. 2014.

RISÉRIO, Antônio. *Uma história da cidade da Bahia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Versal, 2004.

RONCARI, Luiz. *Literatura brasileira: dos primeiros cronistas aos últimos românticos*. 2.ed. São Paulo: Edusp, 2002.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.32-49.

SANTAELLA, Lucia. Cultura midiática. In: BALOGH, Anna Maria et al. (Org.). *Mídia, cultura, comunicação*. São Paulo: Arte & Ciência, 2002. p.71-95.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *As dores do pós-colonialismo*. Disponível em: < <http://www.geledes.org.br/dores-pos-colonialismo/#axzz3LDKUENqO> >. Acesso em: 7 dez. 2014.

SANTIAGO, Silviano. *Uma literatura nos trópicos: ensaios sobre dependência cultural*. 2.ed. Rio de Janeiro: Rocco, 2000.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Como nascem os clássicos (Prefácio). In: SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012 a, p.09-15.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira*. São Paulo: Claro Enigma, 2012 b. p.113-145.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Os Institutos Históricos e Geográficos; “Guardiões da História oficial”. In: Id. *O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930*. São Paulo: Companhia das Letras, 1993. p.111-134.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Racismo no Brasil: quando inclusão combina com exclusão. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). *Agenda brasileira: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p.430-443.

SEDGWICH, Eve Kosofsky. A epistemologia do armário. In: id. *Cadernos Pagu*, n 28, jan-jul./2007, p. 19-54.

SEVCENKO, Nicolau. *Literatura como missão: tensões sociais e criação cultural na Primeira República*. São Paulo: Brasiliense, 1999.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. Tradução de Marcos Soares. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.

SILVA, Martiniano J. *Racismo à brasileira: raízes históricas: um novo nível de reflexão sobre a história social do Brasil*. 3.ed. São Paulo: Anita, 1995, p. 20.

- SILVA, Cidinha da. *Baú de miudezas, sol e chuva: crônicas*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014.
- SILVA, Cidinha da. *Cada tridente em seu lugar e outras crônicas*. São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.
- SILVA, Cidinha da. *Cada tridente em seu lugar*. 3.ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010.
- SILVA, Cidinha da. *Eva Oléria e Poli Preta, sogra e nora do ano!*. 2012. Disponível em: < <http://cidinhadasilva.blogspot.com.br/2012/12/eva-oleria-e-poli-preta-sogra-e-nora-do.html> >. Acesso em: 27 dez. 2012.
- SILVA, Cidinha da. *Kuami*. Belo Horizonte: Nandyala, 2011 a.
- SILVA, Cidinha da. *Oh margem! Reinventa os rios*. São Paulo: Selo Povo, 2011 b.
- SILVA, Cidinha da. *O mar de Manu*. São Paulo: Kuanza Produções, 2011 c.
- SILVA, Cidinha da. *Os nove pentes d'África*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2009.
- SILVA, Cidinha da. *Racismo no Brasil e afetos correlatos*. Porto Alegre: Conversê Edições, 2013.
- SILVA, Cidinha da. *Você me deixe, viu? Eu vou bater o meu tambor*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2008.
- SILVA Jr., Hélio. Do racismo legal ao princípio da ação afirmativa: a lei como obstáculo e como instrumento dos direitos e interesses do povo negro. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo; HUNTEY, Lynn (Org.). *Tirando a máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000. p.359-387.
- SILVA, Maria Aparecida da. História do currículo e o currículo como construção histórico-cultural. Disponível em: < <http://www2.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/441MariaAparecidaSilva.pdf> >. Aceso em: 10 ago.2015.
- SILVEIRA, Raquel da Silva. Desafios jurídicos e subjetivos de se implantar políticas públicas raciais no Brasil. SILVEIRA, Regina da Costa da; COSTA, Rosilene Silva da (Org.). *Literatura, história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas: rede de possibilidades para o cumprimento da legislação*. Porto Alegre: EdUniRitter, 2014, p.121.
- SISS, Ahias. *Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas*. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESEB, 2003.
- SKIDMORE, Thomas E. *Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro*. Tradução de Donaldson M. Garschagen. São Paulo: Companhia das Letras, 2012
- SODRÉ, Muniz. A idéia. *Reinventando @ cultura: a comunicação e seus produtos*. 2.ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1996.
- SOUZA, Ana Lúcia Silva. Literatura afro-brasileira. 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 Palmares, 2014. p.38-41.
- SOUZA, Eneida Maria de. *Crítica cult*. Belo Horizonte: EdUFMG, 2002.
- SOUZA, Marcos Aurélio dos Santos. O entre-lugar e os estudos culturais. In: *Revista Travessias*. Ano 1, 2007, p. 4. Disponível em: < <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/issue/view/305> >. Acesso em 10 jan. 2013.
- SOUZA, Mércia Cardoso de; SANTANA, Jacira Maria Augusto Moreira Pavão. O direito à educação no ordenamento constitucional brasileiro. 2009. Disponível em: < <http://>

/www.ambito-juridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=7368
> . Acesso em: 3 ago.2014.

STARLING, Heloisa Maria Murgel. Música popular brasileira: outras conversas sobre os jeitos do Brasil. In: BOTELHO, André; SCHWARCZ, Lilia Moritz (Org.). *Agenda brasileira: temas de uma sociedade em mudança*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. p.364-375.

STEGAGNO-PICCHIO, Luciana (introdução). *História da literatura brasileira*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1997.

STESSUK, Sílvio. Lima Barreto: Os negros. In: SIMÕES Jr., Álvaro Santos; MARTINS, Gilberto Figueiredo (Org.). *Literatura, imprensa e sociedade: ensaios*. Marília: Poësis, 2009. p.187-210.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE ALAGOAS (UNEAL). [Projeto Pedagógico do Curso de Letras](#). Arapiraca, 2012. Disponível em: <<http://www.ufal.edu.br/arapiraca/graduacao/letras/projetos-pedagogicos/projeto-pedagogico-2010>>. Acesso em: 17.abr.2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA BAHIA (UNEB). [Projeto de Reconhecimento do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas](#). Jacobina, 2011. Disponível em:<<http://www.uneb.br/prograd/files/2014/07/Letras-Lingua-Portuguesa-e-Literaturas-Jacobina-Campus-IV.pdf>>. Acesso em: 03.mar.2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE FEIRA DE SANTANA (UEFS). *Projeto Pedagógico do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e Literaturas*. Feira de Santana, 2011. Disponível em <http://www.uefs.br/portal/downloads/secretaria/programas-de-disciplinas/let/let232.pdf>. Acesso em:03.jul.2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ (UESC). [Projeto Acadêmico-Curricular do Curso de Letras \(PAC de Letras\)](#). Ilhéus, 2012. Disponível em <<http://www.uesc.br/cursos/graduacao/licenciatura/letras/pac-letras2013-1.pdf>>. Acesso em: 7 maio 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA (UESB). <http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod=1> Portal dos Cursos de Graduação, 2013. Disponível em: <<http://www.uesb.br/catalogo/egd.asp?letra=A&cod=1>>. Acesso em: 4 jun. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARA (UECE). <http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>. Portal da UECE, 2011. Disponível em: <<http://www.uece.br/uece/index.php/graduacao/presenciais>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

UNIVERSIDADE REGIONAL DO CARIRI (URCA). <http://pt.calameo.com/books/0022775289ee54dd0d3c9>. Projeto Político Pedagógico do Curso de Letras da URCA, 2013. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0022775289ee54dd0d3c9>>. Acesso em: 21 jun. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO (UEMA). https://www.google.com.br/search?q=Projeto+Pedag%C3%B3gico+do+Curso+de+Letras+UEMA&ie=utf-8&oe=utf-8&gws_rd=cr&ei=oHgRV6qJMsSawAS-ZGoBw. Projeto Pedagógico do Curso de Letras, 2003. Disponível em: <<http://pt.calameo.com/read/0022775289ee54dd0d3c9>>. Acesso em: 2 jun. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA (UEPB). http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/composi%C3%A7%C3%B5es_curriculares/

[campus_i/Composi%C3%A7%C3%A3o%20Curricular_Campus%20I_%20de_LETRAS%20-%2040%20HORAS.pdf](http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/composi%C3%A7%C3%A3o%20Curricular_Campus%20I_%20de_LETRAS%20-%2040%20HORAS.pdf). *Matriz Curricular do Curso de Graduação em Letras - Licenciatura Plena - Habilitação: Língua Portuguesa.* Disponível em: < http://proreitorias.uepb.edu.br/prograd/download/composi%C3%A7%C3%A3o%20Curricular_Campus%20I_%20de_LETRAS%20-%2040%20HORAS.pdf>. Acesso em: 02 ago. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PERNAMBUCO (UPE). <http://www.upe.br/index.php/institucional/documentos>. *Matriz Curricular do Curso de Licenciatura em Letras;* Disponível em: <http://www.upe.br/index.php/institucional/documentos>. Acesso em: 12 ago. 2015.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO RIO GRANDE DO NORTE (UERN). [Matriz curricular do Curso de Letras com Habilitação em Língua Portuguesa e suas respectivas Literaturas – Licenciatura. Portal da UERN, 2012.](http://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065ad_referendum_consepe_5_2014_aprova_o_ppc_de_letras_la%C2%ADngua_espahola_do_campus_avanado_de_pau_dos_ferros_anexos.pdf) Disponível em: http://www.uern.br/controldepaginas/documentos-legislacao-ensino/arquivos/0065ad_referendum_consepe_5_2014_aprova_o_ppc_de_letras_la%C2%ADngua_espahola_do_campus_avanado_de_pau_dos_ferros_anexos.pdf Acesso em: 2 jul. 2015.

VERGER, Pierre. *Retratos da Bahia*. Salvador: Corrupio, 1982.

WEBER, João Hernesto. *A nação e o paraíso: a construção da nacionalidade na historiografia literária brasileira*. Florianópolis: EdUFSC, 1997.

WELLIN, Claudia. *A receita do modelo educacional finlandês: pense diferente*. Disponível em: <<http://www.diariodocentrodomundo.com.br/a-receita-do-modelo-educacional-finlandes-pense-diferente-por-claudia-wallin-de-helsinque/>>. Acesso em: 10 out. 2015.

WEIL, Patrick. *França é capaz de converter os povos que conquista, diz cientista político*. Disponível em: < <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/794906-franca-e-capaz-de-converter-os-povos-que-conquista-diz-cientista-politico.shtml>>. Acesso em: 8 nov. 2014.

WATTHIER, Luciane. *Presença do racismo em livros didáticos versus Formação de identidades*. Disponível em: <<http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/educacao/noticias-de-educacao/3047-a-discriminacao-racial-presente-em-livros-didaticos-e-sua-influencia-na-formacao-da-identidade-dos-alunosSee>>. Acesso em 20 nov. 2014.

WISSENBACH, Maria Cristina Cortez. Da escravidão à liberdade: dimensões de uma privacidade possível. In: SEVCENKO, Nicolau (Org.) *História da vida privada no Brasil – República: da Belle Époque à Era do Rádio*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. v.3.

XAVIER, Ismail [Prefácio]. In: SHOHAT, Ella; STAM, Robert. *Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação*. São Paulo: Cosac e Naify, 2006.