

É POSSÍVEL AFROBETIZAR A EXCLUDENTE TRADIÇÃO LITERÁRIA BRASILEIRA?

Profa. Doutoranda FABIANA LIMA¹

Resumo:

*O título em forma interrogativa faz da presente comunicação um misto de questionamento e de desafio à pesquisadora que a produzirá. A reflexão teórico-metodológica que será desenvolvida faz parte do projeto de doutorado **Afrobetizar: uma possibilidade de (re)ler e de (re)escrever a excludente tradição literária brasileira nos manuais didáticos de Literatura**, que investigará os motivos e as consequências da quase total ausência, nos livros didáticos de língua materna do ensino médio, da produção literária em que vozes afro-brasileiras articulem sentidos sobre sua própria condição social. A problemática desta comunicação gira em torno do processo de canonização literária mais comum nos manuais de literatura do ensino médio: uma historiografia cujas bases ideológicas se assentam na construção de uma pretensa nacionalidade brasileira imaginada como uma coesa. A literatura afro-brasileira, dentro desse contexto, acaba por ser relegada ao silêncio. Cabe, portanto, refletir sobre os fundamentos de exclusão que estão na base dessa seleção canonizadora e sobre a própria condição contraditória da escritura literária afro-brasileira, uma vez que se mostra contra-hegemônica, mas que, por outro lado, é em grande parte produzida a partir do elemento central da cultura logocêntrica — a escrita.*

Palavras-chave: literatura afro-brasileira, historiografia literária, cânone literário.

Não! Não! Não! Não transporás os pórticos milenários da vasta edificação do mundo, porque atrás de ti e adiante de ti não sei quantas gerações foram acumulando, pedra sobre pedra, pedra sobre pedra, que para aí estás agora o verdadeiro emparedado de uma raça. Se caminhares para a direita baterás e esbarrarás, ansioso, aflito, numa parede horrendamente incomensurável de Egoísmos e Preconceitos! Se caminhares para a esquerda, outra parede, de Ciências e Críticas, mais alta do que a primeira, te mergulhará profundamente no espanto! Se caminhares para a frente, ainda nova parede, feita de Despeitos e Impotências, tremenda, de granito, brancamente se elevará ao alto! Se caminhares, enfim, para trás, ah! ainda, uma derradeira parede, fechando tudo, fechando tudo - horrível - parede de Imbecilidade e Ignorância, te deixará num frio espasmo de terror absoluto...

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

(Cruz e Sousa, EMPAREDADO)

A hiperbólica, angustiante e bela imagem do Emparedado construída pelo poeta Cruz e Sousa foi escolhida para ser o contraponto desta discussão teórico-metodológica, justamente porque essa parede de altura infinita representa uma determinada aventura literária e política semelhante à que se busca enveredar neste artigo. Paredes que se estendem até o firmamento, emparedando sentimentos, pensamentos e atitudes de todo um grupo étnico-racial dão forma ao dilema da trajetória de um escritor que vivia uma intensa contradição: querer estar no centro da cena literária do sul e sudeste

do país de fins do século XIX e, por outro lado, encontrar-se à margem desse cenário, não devido à escrita, mas perversamente pela cor de sua pele. De fato, a questão do racismo, embora seja central em nossa tradição histórico-cultural, tem sido relegada a um mero detalhe no ensino de literatura do fim da escola básica brasileira. Uma omissão que, como um perverso índice de silêncio, mostra-se prenhe de significação política, sobretudo a partir do fato de indicar uma redução dos papéis da leitura literária, na fase primeira do ensino oficial brasileiro.

A escolha por se debruçar sobre manuais didáticos de literatura do Ensino Médio veio do estarrecimento ao constatar, trabalhando com o ensino de literatura em escolas da rede pública e com disciplinas literárias em cursos de Letras, a ausência de diálogo das instituições de ensino formal com produções literárias cujas dicções afastam-se do projeto de nação segundo o qual ainda hoje se norteia parte significativa do pensamento acadêmico e do imaginário social brasileiro.

Uma passada de olhos em alguns livros didáticos de literatura que circulam pelo nosso mercado editorial será o bastante para perceber a perspectiva historiográfica redutora que dá forma à concepção dos capítulos destinados à leitura e análise de textos e obras. Observa-se, nesses manuais, que trabalhar a historicidade do texto literário significa tratá-lo em uma linha de tempo linear-cronológica, desde o século XVI até o século XX, reproduzindo a organização tradicional dos estudos em estilos de época, seus autores e obras mais representativos. Organizado dessa forma, nosso ensino reduz tanto o multiperspectivismo próprio do texto literário quanto a concepção de história literária, ao compreender a literatura como uma naturalizada sucessão de escolas. O reducionismo desse tipo de concepção se torna ainda mais complexo, porque, por trás desse quadro cronológico, surgindo como um fundamento da escolha da maioria dos autores e obras canonizados, encontra-se um projeto de nação limitador marcado pela amenização de tensões sociais que possam fazer lembrar a violência sofrida por grupos étnico-raciais sujeitados ou dizimados no decorrer da história social do Brasil.

A problemática deste artigo, portanto, gira em torno do processo de canonização literária mais comum nos livros didáticos de literatura do Ensino Médio, presente também na maior parte dos currículos escolares do país. Uma historiografia literária cujos fundamentos se assentam na construção de uma pretensa nacionalidade brasileira una e coesa constitui o parâmetro central para a seleção de escritores a serem abordados nos manuais didáticos, cada um deles representando um papel específico dentro dessa linha evolutiva de empenho nacionalista.

Uma nacionalidade imaginada, baseada na confluência feliz de somente três grupos étnico-raciais: o indígena, o negro africano e o branco europeu, norteia a concepção historiográfica e a seleção de escritores e de obras considerados canônicas nos manuais didáticos de literatura. Assim, os escritores canonizados que fogem à norma do empenho nacionalista são representados como um contraponto a essa regra geral (caso, por exemplo, de Clarice Lispector, que representa, nessa construção evolutiva, a literatura introspectiva e feminina) ou têm parte de suas obras suprimidas, omitindo-se textos que expõem as ambigüidades da aludida construção de nação brasileira. A abordagem dada ao poeta Cruz e Sousa é bem característica desse tipo de enfoque: a apresentação de sua obra se restringe a duas ou, no máximo, três poesias com aspectos formais que se “encaixam” nas pretensas características da escola literária Simbolismo. O professor de Teoria da Literatura Gustavo Bernardo, em ensaio que busca se aproximar de diferentes questões relacionadas à literatura, delimita teorias ultrapassadas que fundamentam processos de canonização em livros didáticos:

“Não à toa os manuais didáticos permanecem presos, no final do século XX, à concepção romântica da história como combate de antagonismos. O século XIX, romântico-positivista, leu os séculos anteriores, anacronicamente, à luz da sua própria falsa dicotomia entre a razão (realista) e a emoção (romântica). (...) As aulas e os estudos de literatura ou se tornam acontecimentos para o exercício de patriotismo e pieguice, e neste sentido são soberanamente chatas, mas necessárias (inclusive, creio, é necessário que sejam chatas), ou se tornam realmente inúteis, se

comparadas com a noção de utilidade presente nas demais disciplinas do currículo”(BERNARDO,1999, p.150-51).

O professor de literatura, ao seguir acriticamente esse modelo teórico, acaba por auratizar a violência, na medida em que tal ensino inibe o desvelamento crítico dos textos, da ideologia e da história. O formato enciclopédico dos manuais e o fundamento nacionalista dessa sucessão de escolas literárias tendem a apresentar as obras como meros exemplos de determinados estilos de época, perspectiva que leva o aluno a conhecer pouco o que cada texto, obra ou autor tem de singular. Inverte-se o processo e, com isso, o texto literário passa a ser escolhido a partir das características deste ou daquele estilo. Os nove livros selecionados pelo PNLEM², por exemplo, não apontam os limites desse tipo de apresentação classificatória da literatura. Parece, portanto, que o problema maior dos materiais didáticos impressos que mais circulam pelas escolas brasileiras é justamente o modelo de livro predominante em nosso mercado editorial.³

Como professora de literatura, entendo que o livro didático não pode ser o único material utilizado no processo de ensino-aprendizagem de língua materna e que a relação do professor com o material didático deve ser de intensa criticidade. Todavia, sabe-se que esse tipo de livro direciona, na maior parte dos casos, a maneira de o professor preparar sua aula de literatura, por isso acaba por tornar as escolhas teórico-metodológicas desses profissionais explícitas. Além disso, muitas vezes, representa o único meio de acesso à leitura de diferentes gêneros e tipos textuais para estudantes das classes populares. Nesse sentido, investigar por que determinados textos e autores de literatura estão presentes ou ausentes nos livros didáticos, buscando compreender os fundamentos teóricos dessa seleção, mostra-se um caminho profícuo para a produção de materiais didáticos que efetivamente trabalhem na perspectiva da diversidade cultural e apresentem a escrita de grupos tradicionalmente relegados ao silenciamento na vida literária do país.

A reflexão teórica aqui desenvolvida possui, portanto, duplo objetivo: por um lado, criar uma nova perspectiva de seleção historiográfica de escritores que extrapole os limites da noção de uma identidade nacional una e coesa, por outro lado, um movimento, complementar ao primeiro objetivo, de inserir, de maneira crítica, a escrita literária afro-brasileira no âmbito da escola de Ensino Médio.

Mais uma vez ecoa em meu encaminhamento teórico a angústia de estar dentro e fora da tradição letrada, tal qual o “emparedo de uma raça” — no fundo uma dinâmica própria do signo “afro” em nossa cultura, marcado pelo trânsito entre diferentes matrizes culturais (africanas, européias e indígenas, pelo menos) e pela necessidade de afirma-se igual a qualquer outro signo designativo de um grupo étnico-racial. A estratégia de resistência frente a um contexto social desumanizador é o que move a literatura afro-brasileira. Cruz e Sousa, por sinal, nem sabia que a estava desenvolvendo, todavia, diante dos dilemas que enfrentava, ao produzir escrita e pensamento num meio social educado para ignorar a humanidade de negros e mulatos, acabou por inscrever um discurso dominado pelo movimento de estar inserido e marginalizado ao mesmo tempo. Ilógico é constatar que nossos alunos em formação dificilmente são levados a refletir sobre tal tipo de angústia existencial e política que aparece na escrita literária de Sousa e de tantos outros escritores brasileiros.

Para demonstrar como se dá o processo de violência cultural nos livros didáticos de literatura do Ensino Médio, selecionei dois livros⁴ que constam do guia de língua portuguesa do PNLEM. Neles, detive-me sobretudo em capítulos teóricos ou que transmitam aos alunos de Ensino Médio conceitos acerca da literatura e da história literária.

O livro **Português de olho no mundo do trabalho** possui 20 capítulos destinados ao estudo da literatura, seguindo, como já foi dito, a tradicional sistematização historiográfica em períodos literários, da literatura medieval portuguesa (capítulo 4) ao chamado pós-modernismo (capítulo 19), que, na concepção do livro, implica o estudo das obras de Guimarães Rosa, de João Cabral de Melo Neto, de Clarice Lispector e dos poetas pertencentes ao movimento Poesia Concreta. Os três

primeiros capítulos, respectivamente intitulados de “A arte literária”, “A linguagem literária” e “Periodização das literaturas portuguesa e brasileira” tratam de questões teóricas acerca da literatura, por isso, cabe nos determos um pouco nas reflexões ali expostas.

Ao buscar definir literatura, no capítulo “A arte literária”, os autores lançam mão da demonstração das tradicionais especificidades da literatura – a chamada literariedade — relacionadas à combinação especial das palavras e à função social da arte, ou seja, a visão de que tanto o escritor quanto a obra literária implicam ideologias e determinado tipo de relação com a realidade. A professora Invanda Martins, no artigo “A literatura no Ensino Médio”⁵, ressalta que a perspectiva tradicional da escolarização da literatura, geralmente concebida como belas letras ou como conjunto de textos sublimes pelo arranjo lingüístico, passível, portanto, de ser admirado, reduz a dimensão histórica da arte literária, além de promover a elitização da literatura, já que a descola das contradições sócio-políticas em que foi produzida. Dentro dessa abordagem, importa mais reconhecer o escritor como gênio da linguagem do que como produtor de um texto capaz de revelar conflitos da realidade.

O capítulo “A linguagem literária” complementa a visão do capítulo anterior na medida em que apresenta as formas como as aludidas especificidades literárias se articulam na linguagem. Para cumprir tal objetivo, os autores apresentam os conceitos de conotação e denotação, além de descrever sistematicamente as figuras de linguagem. Dessa forma, a partir dos conteúdos apresentados, espera-se que o aluno saiba já identificar lingüisticamente os textos de natureza literária.

No capítulo “Periodização das literaturas portuguesa e brasileira”, os autores justificam, a partir da demonstração do objeto da história da literatura, a opção de conceber literatura como belas letras, articulando a sublimidade lingüística com a descrição do contexto social. O fragmento abaixo elucida o posicionamento elitista de Terra e Nicola, quando, após citar o historiador literário José Veríssimo, expõe-se o posicionamento teórico do livro: “Cumprido ao historiador da literatura destacar esses movimentos sérios e conseqüentes, relacionando-os a determinado momento histórico, ou seja, a um momento econômico, político e social.”⁶.

Em nenhum momento, os autores explicitam a identidade nacional como elemento que norteia a história da literatura brasileira, entretanto, na seção “Periodização da Literatura Brasileira”, os autores fazem referência a uma evolução política e econômica do país, da “Era Colonial” à “Era Nacional”, separadas por um período de transição que corresponde ao momento da chegada da família real portuguesa à independência do Brasil, em 1822. Segundo os autores, nesse chamado período de transição, não se encontra uma única obra literária significativa. Essa perspectiva historiográfica baseada em cortes, pulos e na restrição às obras e movimentos ditos sérios cria uma narrativa literário-pedagógica, no mínimo, superficial da produção literária brasileira, pois ignora ou desvaloriza autores e movimentos literários que não se encaixam na visão organicista de uma literatura compreendida como elemento de demonstração de nosso amadurecimento enquanto nação brasileira.

A abordagem historiográfica e literária do livro **Português: de olho no mundo do trabalho** acaba por minimizar a escritura literária afro-brasileira e de outras minorias étnico-raciais do Brasil, na medida em que, seguindo a concepção teórico-metodológica do livro, seleciona os movimentos e autores considerados “sérios” e “conseqüentes”, optando por fazer referência a culturas brasileiras de matrizes africanas através de textos representativos de uma visão do negro como objeto⁷, personagem geralmente passivo. Essa visão está inscrita em textos como o fragmento do poema “Pai João” de Jorge de Lima, que introduz o capítulo “Arte literária” e a poesia “Essa negra fulô” do mesmo autor, no capítulo “O Segundo momento modernista no Brasil”; na referência à poesia abolicionista de Castro Alves, através do fragmento de “O navio negreiro”; no fragmento de “Macunaíma” no capítulo “Romantismo – a prosa em Portugal e no Brasil”, com o intuito de demonstrar, como indica uma questão discursiva elaborada pelos autores, a mistura cultural característica da nação

brasileira. A questão é formulada da seguinte maneira: “Mário de Andrade mistura os mais diferentes traços culturais que influenciaram o homem brasileiro. Na frase ‘numa pajelança Rei Nagô...’ temos um exemplo de qual tipo de mistura?”

A referência a escritores que, de fato, produziram textos literários comprometidos com a condição social negra acaba por ser escassa, restringindo-se à abordagem de três autores — Machado de Assis, Cruz e Souza e Lima Barreto. Em linhas gerais, percebe-se que a produção literária de Machado de Assis não está relacionada à condição político-social de um escritor afro-brasileiro, no máximo, promove-se o enaltecimento de sua trajetória biográfica de “mulato” ou “mestiço” que, apesar de infância hostil, gozou de consideração social em uma sociedade escravocrata, devido à genialidade e à universalidade de sua obra.

Já a abordagem de Cruz e Sousa e de Lima Barreto é diferenciada, pois são feitas referências não só às dificuldades, ocasionadas pelo racismo, de inserção social de ambos, como também à presença da questão do racismo nas obras literárias desses escritores. Entretanto, é importante ressaltar que, sobretudo relacionado à análise da produção poética de Cruz e Sousa, a presença explícita da problemática do negro não é vista de maneira positiva por Terra e Nicola. Um exemplo revelador é o comentário à obra literária de Sousa encontrado no capítulo “Simbolismo em Portugal e no Brasil”:

Sua obra apresenta uma evolução importante, uma vez que abandona o subjetivismo e a angústia iniciais em nome de posições mais universalizantes. De fato, sua produção inicial fala da dor e do sofrimento do homem negro (evidentes colocações pessoais), mas evolui para o sofrimento e a angústia do ser humano (NICOLA; TERRA, 2004, p. 439).

No fragmento, o substantivo “evolução” e o verbo “evolui” denotam a concepção evolucionista do julgamento dos autores, que lêem a obra do poeta catarinense como em um crescendo, em termos de melhoria estética baseada na perfeição ideal do universalismo do ser humano (branco), o qual é contraposto ao particularismo do sofrimento próprio ao ser humano (negro). O incômodo torna-se explícito e acaba por revelar quão importante é a análise de como as relações étnico-raciais no Brasil são concebidas nos livros didáticos de língua portuguesa para o ensino médio, pois só a partir de uma investigação rigorosa da maneira de abordar escritores e textos literários nesses manuais, conseguir-se-á construir materiais didáticos baseados em uma historicidade da literatura que, de fato, afaste-se da referida concepção linear-cronológica baseada em uma narrativa de nação excludente, porque perpetuadora da ideologia de um Brasil harmonicamente mestiço, onde as tensões étnico-raciais inexistem.

O livro **Língua portuguesa: projeto escola e cidadania para todos**, organizado por Murrie, busca uma nova perspectiva teórico-metodológica para abordar a literatura, não se restringindo à descrição dos períodos literários, além de procurar mostrar aos alunos as teorias que fundamentam esse tipo de classificação literária, no capítulo “Classificar é conhecer”, dentro do qual apresenta algumas idéias de dois importantíssimos historiadores literários brasileiros — Silvio Romero (século XIX) e Antonio Candido (século XX).

No capítulo “Literatura: estudo do termo”, os autores não se restringem, como no caso de Terra e Nicola, à concepção de literatura como “belas letras”, procurando aproximar a arte literária da experiência do aluno. O fragmento a seguir é elucidativo acerca dessa preocupação dos organizadores do volume: “A idéia de que a literatura restringe-se à leitura de livros é parcial. Literatura é muito mais do que páginas escritas por autores famosos. Literatura é arte, uma necessidade do ser humano de expressar e sentir vida.”⁸ No intuito de contextualizar essa afirmação, os autores procuram aprofundar teoricamente idéias acerca da questão o que vem a ser obra de arte e obra de arte literá-

ria, lançando mão de reflexões teóricas de Pierre Bourdieu, Walter Benjamin e Jean Paul Sartre. Embora a tentativa de levar ao aluno uma concepção crítica da literatura seja uma busca metodológica louvável, o excesso de discussões teóricas torna o conteúdo do capítulo desinteressante para estudantes do Ensino Médio, sobretudo porque os textos literários e as questões sobre eles criadas partem do pressuposto de que o aluno possua a amadurecimento intelectual o bastante para acompanhar o desenrolar de reflexões filosóficas acerca da natureza do texto literário. Além disso, parece-me que o excesso de textos teóricos tira espaço dos textos literários propriamente ditos. Essa perspectiva acaba por distanciar o aluno do próprio texto, na medida em que pode, inclusive, transmitir a idéia de que a relação com o texto literário só pode acontecer verdadeiramente, através de reflexões teóricas.

Em “Lutar com palavras é a luta mais vã”, capítulo no qual os autores fazem uma apresentação panorâmica dos períodos literários brasileiros, depreende-se, com mais profundidade, a abordagem historiográfica do livro. A opção por um único capítulo que busca resumir todos os tradicionais movimentos literários brasileiros mostra-se, a meu ver, inadequada, não só porque esvazia a historicidade de muitos autores e obras abordados, tendo em vista que alguns deles são só citados, como Castro Alves e Cruz e Souza por exemplo, mas sobretudo porque a seleção feita, os comentários e as questões elaboradas demonstram uma concepção historiográfica unicamente baseada na identidade nacional. Um exemplo dessa concepção é o questionamento da ausência de temática brasileira no poema “Marília de Dirceu”, já que, segundo os autores do manual didático, o poema faz referência só a personagens históricos gregos e latinos. O livro, ao não contextualizar historicamente o padrão estético europeu usado por Gonzaga, acaba por simplificar a questão da brasilidade em obras produzidas por escritores brasileiros do século XVIII.

Para demonstrar como a nacionalidade é o principal fundamento da concepção historiográfica do livro organizado por Murrie, é importante refletir sobre uma passagem do livro do professor, quando os autores, ao comentarem os objetivos do capítulo “Lutar com palavras é a luta mais vã”, concebem os escritores canônicos brasileiros como uma grande família, pois “se uniram, brigaram e, algumas vezes, se separaram definitivamente, por motivos os mais diversos”⁹. O fragmento demonstra uma séria incoerência teórica do livro, na medida em que reduz a atividade literária a um grupo restrito de escritores brasileiros, geralmente ligados à elite, por pertencerem a ela ou por serem por ela escolhidos para representar determinado “movimento/período” literário. A abordagem superficial dos chamados períodos literários não leva, portanto, o aluno-leitor a um conhecimento denso de autores da literatura, mesmo os considerados mais representativos do cânone literário brasileiro.

Dessa forma, como no livro de estrutura mais tradicional de Ernani e Terra, o manual organizado por Murrie se mostra preso à seleção canônica tradicional, demonstrando a importância histórica somente dos mesmos autores canonizados pelos outros livros didáticos do PNLEM, o diferencial, realmente ausente em todos os outros livros, é o diálogo constante com pensadores da área de ciências humanas, tais como Walter Benjamin, Pierre Bourdieu, Jean-Paul Sartre (somente as reflexões teóricas desse escritor) e com literatos da chamada literatura universal, tais como Shakespeare, Victor Hugo, Thomas Mann, entre outros. O fato de haver pouco investimento na apresentação da trajetória biográfica dos autores e na contextualização histórica dos textos ou fragmentos de textos reproduzidos no livro é resultado também das opções teórico-metodológica dos autores.

Em termos de presença, nesse livro didático, de textos e escritores que produzam literatura afro-brasileira, há fragmentos de produções literárias de Machado Assis que não fazem referência à condição social negra (Quincas Borba, Dom Casmurro e A cartomante), além de um trecho do romance *Triste fim de Policarpo Quaresma* de Lima Barreto. A única referência à escritura literária negra diferente das tradicionais é um trecho da letra “Diário de um detento” de Mano Brown, no capítulo “Os tempos sempre foram de crônica”, através de uma abordagem que coloca as letras de

rap como crônica do cotidiano das periferias brasileiras, sem explorar, entretanto, a construção poética desse gênero poético-musical.

Assim, conforme foi demonstrado, a escritura literária negra mostra-se ainda mais escassa nesse manual didático de estrutura contraditória, já que, embora busque demonstrar os fundamentos da tradicional abordagem historiográfica da literatura brasileira, acaba por reproduzir o conservador pensamento nacionalista que classifica autores e períodos estético-literários a partir do chamado sentimento de nação, empobrecendo intensamente o contato do aluno de Ensino Médio com o texto literário brasileiro.

A partir do cotejo dos livros aqui analisados, percebe-se o quanto é importante rever as concepções historiográficas e as narrativas de nação que fundamentam as escolhas teórico-metodológicas dos autores de livros didáticos. Nota-se que a perspectiva restrita da historicidade do texto literário exclui a escrita literária de inúmeros grupos minoritários. Detenho-me na escrita literária afro-brasileira, porque a construção de nação que funciona como um dos fundamentos da seleção de escritores a serem lidos por alunos de Ensino Médio aposta em um Brasil harmonicamente mestiço, em que diferentes grupos étnico-raciais convivem sem tensões profundas, amenizando o racismo e ignorando produções literárias em que o negro constrói uma representação positiva de si e de sua cultura.

Desse nó teórico-metodológico provém a necessidade de se afrobetizar a excludente tradição literária brasileira sistematizada em livros didáticos do Ensino Médio. A minha preocupação específica é compreender por que, apesar da vasta produção e da indiscutível importância artístico-cultural, a escritura literária negra é ignorada nos programas curriculares brasileiros e, conseqüentemente, nos livros didáticos e nas salas de aula. Se essa ausência é a regra atualmente, impõe-se buscar as causas desse monstruoso silêncio, com o intuito de se criar uma nova perspectiva de historicidade de escritores e obras, mais próxima das discussões identitárias contemporâneas, as quais sugerem correções ao sistema de representação e valor instituídos, além de recusarem, em estudos literários, a proposta de um cânone único e universal.

Se é possível afrobetizar? Este artigo tentou mostrar que sim, a partir de reflexões que deverão ser posteriormente aprofundadas para dar conta da complexidade de tal tarefa teórico-metodológica. Um primeiro passo seria levar o estudante de Ensino Médio a travar um diálogo crítico com textos e obras de escritores que articulem lugares de memória afro-brasileiros. Nesse sentido, se iniciei estas reflexões pelo Emparedado de Cruz e Sousa, termino com a devastadora ironia da poesia “Caveira, do mesmo autor, publicada em Faróis, 1900. Texto Simbolista? Pouco importa, pois, na verdade, ele é sublime ao trabalhar com uma inversão existencial e política dos papéis do branco e do negro na sociedade brasileira do final do século XIX. Através de uma imagem hedionda, a morte acaba, neste interessante poema, por humanizar a todos, sem distinção.

I
Olhos que foram olhos, dois buracos
Agora, fundos, no ondular da poeira...
Nem negros, nem azuis e nem opacos.
Caveira!

II
Nariz de linhas, correções audazes,
De expressão aquilina e feiticeira,
Onde os olfatos virginais, falazes?!
Caveira! Caveira!!

III
Boca de dentes límpidos e finos,

De curva leve, original, ligeira,
Que é feito dos teus risos cristalinos?!
Caveira! Caveira!! Caveira!!!

Referências Bibliográficas

- [1] BERNARDO, Gustavo. “O conceito de literatura”. In: JOBIM, José Luís. *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999.
- [2] BUNZEN, Clécio; MENDONÇA, Márcia (org.). *Português no ensino médio e formação de professores*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- [3] CANDIDO, Antonio. *Sílvio Romero: teoria, crítica e história literária*. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos; São Paulo: EDUSP, 1978.
- [4] CANDIDO, Antonio. *O método crítico de Sílvio Romero*. São Paulo: EDUSP, 1988.
- [5] FONSECA, Maria Nazareth Soares. Visibilidade e ocultação da diferença. _____ (org.) *Brasil afro-brasileiro*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- [6] MUNANGA, Kabengele. *Redescutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- [7] MURRIE, Zuleika et. al. *Língua portuguesa: projeto escola e cidadania para todos* São Paulo: Editora do Brasil, 2004.
- [8] NICOLA, José de, TERRA, Ernani. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004
- [9] PROENÇA FILHO, Domício. “A trajetória do negro na literatura brasileira”. In: Revista Estudos Avançados, vol. 18, nº 50, São Paulo, 2004.

Autor(es)

¹ **Fabiana Lima, Doutoranda**

Universidade Federal da Bahia - UFBA

CEAO – Programa Interdisciplinar em Estudos Étnicos e Africanos

E-mail – flfabianalima@gmail.com

² O Programa Nacional do livro didático para o Ensino Médio (PNLEM) iniciou, em caráter experimental, a distribuição de livros didáticos de português e matemática para as regiões norte e nordeste, em 2005. No ano de 2006 a distribuição se estendeu para as outras regiões do Brasil. No catálogo do PNLEM constam avaliações, feitas por especialistas na área de Letras, de nove livros didáticos de Língua Portuguesa selecionados como os mais adequados, segundo critérios que levam em conta a sintonia com a legislação e os demais instrumentos oficiais que regulamentam e orientam a Educação Nacional e a atualização às pesquisas recentes nas áreas de Lingüística, Língua Portuguesa e Literatura

³ Para uma leitura mais aprofundada desse modelo de livro didático, conferir o artigo “Reflexões sobre o livro didático de literatura” de Hélder Pinheiro (BUNZEN; MENDONÇA, 2006, pp. 103- 116)

⁴ Os livros aqui analisados são NICOLA, José de, TERRA, Ernani. *Português: de olho no mundo do trabalho*. São Paulo: Scipione, 2004 e MURRIE, Zuleika et. al. *Língua portuguesa: projeto escola e cidadania para todos* São Paulo: Editora do Brasil, 2004.

⁵ MARTINS, Ivanda. In: BUZEN; MENDONÇA, 2006, pp. 83-102.

⁶ NICOLA; TERRA, 2004, p. 352.

⁷ Reflexão teórica de Domício Proença Filho no artigo “A trajetória do negro na literatura brasileira” (2004)

⁸ MURRIE, Z. (2004), p. 283

⁹ Ibidem, p. 74